UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE
Sede di Milano
Dottorato di ricerca in Scienze Linguistiche e Letterarie
Ciclo XXXVII
S.S.D. L-LIN/06

Decolonialità e giustizia sociale: cosmovisione, teorie e pratiche culturali di Abya Yala come proposta educativa decoloniale

Tomo I – Fondamenti, proposte e risultati

Relatrice:
Ch.ma Prof.ssa Michela Elisa Craveri

Coordinatrice:
Ch.ma Prof.ssa Federica Missaglia

Tesi di Dottorato di
Francesca Luana Calia
Matricola: 5115879

Anno Accademico 2023/2024

Indice

Introduzione 1
1. Colonialismo e colonialità 6
1.1 Il potere della colonialità 9
1.1.1 La colonialità del potere 14
1.1.2 La colonialità del sapere 18
1.1.3 La colonialità dell'essere 22
1.2 Teorie decoloniali da Abya Yala: uno sguardo italiano 25
1.3 La prassi decoloniale di Abya Yala come orizzonte epistemico: ragioni di una scelta 37
1.4 Verso una decolonialità transmoderna 47
2. Migrare 52
2.1 Il Paradiso Terrestre 56
2.2 Storia delle migrazioni: da Abya Yala all'Europa 60
2.2.1 Abya Yala in Italia 61
2.2.1.1 La comunità peruviana in Italia 68
2.2.1.2 La comunità ecuadoriana in Italia 71
2.2.1.3 La comunità brasiliana in Italia 73
2.3 Decolonializzare i dati migratori 74
2.3.1 Abya Yala al di là dei dati: le migrazioni attraverso lo sguardo decoloniale 76
2.3.1.1 Realtà migratorie plurali e complesse: soggetti narranti 79
2.3.2 Approccio teorico e metodologico 80
2.3.2.1 Il racconto di vita semi-strutturato: l'intervista 82
2.3.2.2 Le narratrici 83
2.3.3 Dove siamo noi? 86
2.3.3.1 Partita e arrivata in Italia perché… 87
2.3.3.2 Per l'Italia subalterni 96
2.3.3.3 Razzismo universale, interiorizzato e non riconosciuto 101
2.3.3.4 Dagli occhi di una persona migrante 108
2.3.3.5 Conclusioni 111
3. La scuola come luogo di osservazione, possibilità e azione 121
3.1 L'istruzione come strumento di democrazia 123
3.1.1 Il pluriversale nel sistema educativo italiano 126
3.1.1.1 Obiettivo intercultura 135

3.1.1.2 Intercultura da Abya Yala 157
3.2 Decolonializzare l'educazione 160
3.2.1 Esperienze decoloniali in contesti educativi internazionali 162
3.3 Decolonializzare il mondo educativo italiano 167
3.3.1 La lingua è politica 171
3.3.2 La storia è politica 177
3.3.3. La letteratura è politica 181
3.3.3.1 Fuori dai canoni: narrare come strumento di sapere trasformativo 183
3.3.4 La geografia è politica 186
4. *DecolonialMente*: la via decoloniale a scuola 194
4.1 Le scuole coinvolte nel progetto *DecolonialMente* 195
4.1.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino 196
4.1.2 Istituto Statale per l'Istruzione degli Adulti C.P.I.A. 1 "Paulo Freire" – Torino 198
4.1.3 Cooperativa sociale Fe y Alegría – Milano 199
4.2 Pensare e agire *DecolonialMente* 200
4.2.1 Gabriela Mistral, *Cordillera* e la forza generativa della poesia 205
4.2.2 Javier Zamora, *Solito* e la lettera all'autore 215
4.2.3 Gabriel García Márquez, *La luz es como el agua* e la riscrittura del reale 219
4.2.4 Stefano Stranges, *Luz de lucha* e il pensiero critico sul peso dell'oro 223
4.3 Risultati 225
4.3.1 Introduzione: il mio posto nel mondo e la colonialità 225
4.3.1.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino 226
4.3.1.2 C.P.I.A. 1 "Paulo Freire" – Torino 228
4.3.1.3 Fe y Alegría – Milano 229
4.3.2 Gabriela Mistral, *Cordillera* e poesia *disensual* 231
4.3.2.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino 231
4.3.2.2 C.P.I.A. 1 "Paulo Freire" – Torino 244
4.3.2.3 Fe y Alegría – Milano 251
4.3.3 Javier Zamora, *Solito* e lettera all'autore 269
4.3.3.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino 270
4.3.3.2 C.P.I.A. 1 "Paulo Freire" – Torino 279
4.3.3.3 Fe y Alegría – Milano 285
4.3.4 Gabriel García Márquez, *La luz es como el agua* e la riscrittura del reale 297
4.3.4.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino 297

4.3.4.2 C.P.I.A. 1 “Paulo Freire” – Torino.....303
4.3.4.3 Fe y Alegría – Milano.....310
4.3.5 Stefano Stranges, *Luz de lucha* e il pensiero critico sul peso dell’oro.....317
4.3.5.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino.....319
4.3.5.2 C.P.I.A. 1 “Paulo Freire” – Torino.....321
4.3.5.3 Fe y Alegría – Milano.....323
4.4 *DecolonialMente* in sintesi.....325
4.5 Limiti e prospettive future.....330
Conclusioni.....333
Appendice.....335
I. Alcune considerazioni sul progetto *DecolonialMente* al CPIA1 Paulo Freire di Torino – Prof.ssa Vanna Tessore.....335
II. Dialogo con Cinzia Adanna Ebonine.....337
III. Dialogo con Roberto Isibor.....346
IV. Questionario rivolto a docenti: Autonomia delle istituzioni scolastiche e interculturalità.....353
Bibliografia.....359

Ogni semestre, il primo giorno del mio corso, interrogo i miei studenti e le mie studentesse per dare loro un'idea di come la conoscenza e il potere razziale si intreccino. [...]

Improvvisamente, coloro che di solito non vengono vistə diventano visibili, mentre coloro che sono sempre vistə diventano invisibili. Quellə che di solito sono silenziosə iniziano a parlare, mentre coloro che parlano sempre diventano silenziosə. Silenziosə non perché non possono articolare le loro voci o le loro lingue, ma piuttosto perché non possiedono quella conoscenza.

Chi sa cosa? Chi non lo sa? E perché?

Questo esercizio ci permette di visualizzare e comprendere come i concetti di conoscenza, erudizione e scienza siano intrinsecamente legati al potere e all'autorità razziale.

Quale conoscenza viene riconosciuta come tale?

E quale conoscenza non lo è?

Quale conoscenza è stata resa parte dei curricula accademici?

Quale conoscenza ne è stata estromessa?

Di chi è questa conoscenza? A chi è riconosciuta la conoscenza? A chi non lo è?

Chi può insegnare la conoscenza? Chi non può?

Chi è al centro?

Chi ne rimane fuori, ai margini?

Grada Kilomba – *Memorie della piantagione:*
Episodi di razzismo quotidiano

Introduzione

Il presente lavoro di ricerca si propone di esplorare la dimensione della colonialità all'interno della società attuale: partendo da cosmovisioni, teorie e pratiche culturali provenienti da Abya Yala – il cui significato verrà esplicitato nelle pagine che seguono – si indagano le crepe coloniali dello sguardo europeo e, soprattutto, italiano, e le possibilità offerte dalle vie decoloniali per interrogarlo, "prendersi cura delle ferite storiche che hanno lacerato l'umanità creando dolorose separazioni e percorrere strade inedite rispetto alla crisi sociale […] che stiamo vivendo" (Muraca, 2022: 15).

A partire dalle prime pagine del testo, preponderante risulterà essere l'utilizzo della parola "razza", categoria portante del sistema di potere che sostiene la colonialità. Lungi dal volerne avallare la fondatezza teorica, si è ritenuto indispensabile rimarcarne l'esistenza tuttavia permanente come costrutto sociale. Presentata storicamente come dato biologico e oggettivo, essa è in realtà il prodotto di un'elaborazione sociale e politica, come si evidenzierà nei capitoli a venire, e continua a operare come strumento di discriminazione e disuguaglianza nelle dinamiche contemporanee, persistendo al vertice nella regolazione di gerarchie socialmente, culturalmente e politicamente determinate. Ogni qualvolta la si incontrerà, dunque, si dovrà svolgere un primo esercizio decoloniale: affrontarla in maniera critica, e non muoverla nell'oblio – come si dirà essere accaduto, invece, nel contesto europeo e, più specificamente, italiano. Proprio dalla critica sociale, difatti, ci si muoverà per rendere visibili le cause del non-dialogo odierno, nell'intento di trovare (alcune) delle risposte ai quesiti sul sapere posti in apertura da Kilomba (2021: 46-47).

Attraverso lo sguardo decoloniale si cercherà di "ripensare l'epistemologia che presiede l'attuale formulazione del curricolo nelle nostre società, provocando il dialogo tra differenti cosmovisioni e saperi relativi a diversi gruppi socioculturali" (Ferrão Candau, 2022: 34). Si ritroverà, nella scuola, uno dei punti di enunciazione per accogliere laboratori di sperimentazione di "micropolitiche di decolonialità" (Borghi, 2020: 39), per mettere in discussione il modello sociopolitico vigente nella maggior parte dei Paesi, in cui la strada interculturale pare essere strategicamente adottata "per favorire la coesione sociale, assimilando i gruppi socioculturali subordinati alla cultura egemonica" (Ferrão Candau, 2022: 30).

Le teorie di Abya Yala, concepite, vissute e praticate nel Sud globale "da chi ha sperimentato direttamente la colonialità" (Walsh, 2005, in Ferrão Candau 2022: 37) hanno fatto sì che un

dubbio si instillasse, in chi scrive, rispetto all'implementazione del progetto interculturale italiano che, come si avrà modo di vedere, risulta fallimentare poiché ancorato a un'idea di interculturalità acritica e assimilazionista, emergenziale e temporanea, limitata nel tempo, che segue un approccio funzionale e addizionale, senza continuità di sincero dialogo tra le diverse culture che abitano il Paese. Riprendendo il pensiero di Walsh (2022: 46), difatti, si ritiene che l'interculturalità possa avere impatto e valore solo se "assunta criticamente come azione, progetto e processo volto a intervenire nella rifondazione delle strutture e dell'ordinamento della società, che razzializzano, inferiorizzano e disumanizzano, ovvero sulla matrice ancora presente della colonialità del potere". Si noterà, nel corso dello studio, come l'interculturalità cui si anela, muovendo verso la transculturalità, si differenzi da quella diffusa nel contesto italiano e abbracci, invece, il pensiero e le teorie originarie di Abya Yala.

La concezione e la pratica della decolonialità che attraversano queste pagine non hanno la pretesa di fornire risposte definitive a questioni globali, né di delineare un percorso assoluto verso la liberazione: ciò corrisponderebbe, dopotutto, alla mera riproposizione delle logiche proprie dello schema moderno/coloniale. Al contrario, l'intento è quello di imboccare una delle tante strade dell'*altrimenti*, affinché gli strumenti qui proposti possano affiancarsi agli altri esistenti per mettere in discussione le pretese totalizzanti e la violenza epistemica e politica insite nella società moderna. In questo contesto, la decolonialità "non è un dato di fatto, né una condizione da raggiungere, né uno stato di illuminazione critica" (Walsh, 2018: 171): al contrario, essa è concepita come un modo di dare un nome alla lotta contro il giogo coloniale permanente, per mettere in luce, interrogare e sfidare i meccanismi di "controllo del lavoro e della soggettività, le pratiche e le politiche di genocidio e schiavitù, il saccheggio delle terre e della vita, la negazione e la distruzione della conoscenza, dell'umanità, della spiritualità, della cosmo-esistenza" (Walsh, 2018: 72-73) attualmente vigenti e allontanarsi consapevolmente dalla mentalità colonizzatrice.

È hooks (1998: 62-63) a invitare a riconoscere come il piacere possa derivare dalla trasgressione, intesa come distacco dalla propria posizione abituale. Per molti, questo allontanamento rappresenterebbe una rottura con i "limiti oppressivi di razza, sesso e dominio di classe" (*ibidem*), configurandosi, inizialmente, come atto politico di sfida e presa di coscienza del proprio posizionamento all'interno di sistemi di potere e di relazione gerarchicamente organizzati. La scelta che ne deriva è, secondo hooks (*ibidem*), cruciale: "definisce e forma la nostra risposta alle pratiche culturali correnti e la nostra capacità d'immaginare atti estetici di opposizione nuovi e alternativi. Caratterizza il nostro modo di

parlare di questi temi, il linguaggio che scegliamo. Il linguaggio è anche un luogo di lotta." (hooks, 1998: 62-63). Proprio in quest'ultimo concetto si ritrova il filo conduttore attraverso cui si muovono i principali temi trattati nei quattro capitoli che formano il *Tomo I*[1] della presente tesi.

Il primo capitolo introduce parte della base teorica su cui poggia l'intera ricerca: il concetto di "colonialità" viene posto in relazione con il più noto "colonialismo", al fine di sottolinearne l'iniziale interdipendenza e l'eredità lasciata, poi, da quest'ultimo nei sistemi di potere che ancora oggi determinano gerarchie globali e forme di disuguaglianze rette dalla colonialità. Si introdurrà, dunque, il concetto di "colonialità del potere" elaborato dal sociologo peruviano Aníbal Quijano, il quale, tra i primi, pone in relazione le strutture di potere imposte dal colonialismo e la nascita di un sistema di gerarchizzazione razziale ed economica che continua a governare il mondo e che proprio nella modernità e nell'aspirazione al progresso e allo sviluppo trova attuazione e linfa vitale. Parallelamente, si discuterà l'imposizione, da parte del paradigma eurocentrico, di una visione del mondo basata sulle categorie della modernità occidentale, da cui genereranno la "colonialità del sapere" e "dell'essere" – dinamiche che si riflettono nelle forme di razzismo strutturale e nei pregiudizi che continuano a caratterizzare le società moderne, comprese quelle europea e italiana. Come anticipato, le teorie decoloniali sviluppate in Abya Yala offriranno una chiave di lettura fondamentale per comprendere e smascherare la persistenza della logica coloniale, proponendo alternative basate sulla pluralità dei saperi e delle identità: in Italia, l'adozione dello sguardo decoloniale permetterebbe di comprendere le dinamiche di esclusione e oppressione che vi persistono, portando alla luce le tracce della propria storia coloniale silenziata e delineando la possibilità di abbracciare la prospettiva transculturale, per creare spazi di resistenza e costruire alternative al pensiero dominante. In questo scenario, la decolonialità diventa non solo un processo teorico, ma una pratica quotidiana di lotta contro le disuguaglianze e di costruzione del pluriverso teorizzato da Mignolo (2018).

[1] Il presente studio si divide in tre tomi: il primo, intitolato *Decolonialità e giustizia sociale: cosmovisione, teorie e pratiche culturali di Abya Yala come proposta educativa decoloniale. Tomo I – Fondamenti, proposte e risultati*, racchiude l'impianto teorico e pratico su cui si è costruita la proposta decoloniale educativa del progetto *DecolonialMente*. Il secondo tomo, *Decolonialità e giustizia sociale: cosmovisione, teorie e pratiche culturali di Abya Yala come proposta educativa decoloniale. Tomo II – Storie da Abya Yala all'Italia*, riporta le interviste integrali realizzate con le persone migranti provenienti da Abya Yala, al fine di generare conoscenza attraverso le parole dei protagonisti e decolonializzare i dati e i racconti migratori. Nel terzo tomo, *Decolonialità e giustizia sociale: cosmovisione, teorie e pratiche culturali di Abya Yala come proposta educativa decoloniale. Tomo III – DecolonialMente a scuola*, sono stati raccolti tutti i prodotti sviluppati nell'ambito del progetto *DecolonialMente* realizzato in tre scuole delle città di Torino e Milano, al fine di poter offrire una panoramica più puntuale di quanto è stato fatto e approfondire ulteriormente i risultati già esaminati nell'ultimo capitolo del primo tomo.

Il secondo capitolo si farà portavoce delle narrazioni – specialmente italiane – riguardanti i fenomeni migratori e le complesse realtà a essi legate. Ribadendo l'impossibilità di scindere il presente studio dallo spazio determinato in cui muove, il fine ultimo sarà quello di non porre l'Italia in una posizione egemonica, propria di ogni Paese di destinazione, rispetto all'analisi migratoria, affinché la visione etnocentrica non possa perseverare nel descrivere il fenomeno migratorio come fatto spersonalizzato e passivo (Sayad, 2010: 251). I contatti migratori tra Abya Yala e Italia, dunque, saranno lo scenario attraverso cui si costruirà l'idea del fenomeno migratorio come "fatto sociale totale" (Sayad, 2010), tuttavia anch'esso inscritto nelle dinamiche di potere coloniali. Verrà difatti posto in discussione il mito della migrazione come esclusiva ricerca di un luogo migliore, spesso alimentato da una visione eurocentrica che presenta l'Europa come una meta ideale di benessere e opportunità. Si proporrà, dunque, una lettura Migrante-centrica dei dati migratori, i quali verranno decolonializzati attraverso storie, soggettività ed esperienze plurali raccontate dalle persone migranti provenienti da Abya Yala, con lo scopo di decostruire le narrazioni dominanti e monolitiche imposte dai media e dalle istituzioni e spostare l'attenzione su quelle generate, invece, dagli e dalle stesse protagoniste. A questo proposito, il *Tomo II* della presente tesi è interamente composto dalle parole di soggetti migranti e razzializzati, affinché possano, anch'essi, insegnare conoscenza senza intermediazione alcuna e da una prospettiva soggettiva, personale, emotiva, che ribalta l'idea coloniale di oggettività, neutralità e universalità come criteri di legittimazione della stessa.

Nonostante siano ormai numerose le voci di chi sostiene la necessità di muoversi in una direzione transculturale della società, tanti sono i limiti ancora imposti dallo sguardo eurocentrico e coloniale. Tuttavia, si è individuato nella scuola un punto d'azione affinché, dall'interno di un'istituzione che continua a riprodurre "la macronarrazione della civilizzazione occidentale" (Muraca, 2022: 15), possano aprirsi crepe decoloniali (Walsh, 2018: 151) da utilizzare come spazio di lotta, luoghi di possibilità (hooks, 2020: 10) per un'esperienza critica della vita educativa e, finalmente, sociale. Il terzo capitolo si apre, dunque, alla trattazione dell'educazione come uno dei principali strumenti attraverso cui si forgiano identità e si trasmettono valori sociali e comunitari. Essendo l'insegnamento strettamente legato alle lotte per la giustizia sociale (hooks, 2023: 65), nella scuola si ha ancora l'opportunità di lavorare per la libertà (hooks, 2020: 241) e di praticare nel concreto un'educazione realmente democratica, volta, cioè, alla coscientizzazione (Freire, 1997: 100) e alla cura dell'esperienza critica degli alunni e delle alunne.

L'approccio critico all'educazione italiana permette di interrogarsi su come il sistema scolastico possa riconoscere le proprie catene coloniali: guardando ad Abya Yala, si possono trarre spunti significativi da pratiche educative che mettono al centro il dialogo transculturale dei saperi per poter ripensare i fondamenti stessi delle prospettive euro-etnocentriche. In questa prospettiva, decolonializzare l'educazione italiana significa riconoscere che la lingua, la storia, la letteratura e la geografia, tra le altre, non sono discipline neutrali, ma strumenti attraverso cui si definiscono e legittimano punti di vista politicamente e storicamente determinati.

Il quarto ed ultimo capitolo del presente studio è dedicato al progetto educativo *DecolonialMente*, nato con l'obiettivo di portare lo sguardo decoloniale all'interno del contesto scolastico italiano. Esso si propone, difatti, di aprire un varco nella didattica tradizionale, introducendo nuove prospettive attraverso la letteratura e il pensiero critico provenienti da Abya Yala e invitando a riflettere sulla costruzione e la trasmissione dei saperi attraverso proposte alternative di lettura critica e complessa della realtà per sfidare le strutture di potere ivi radicate. La letteratura diventa in questo senso un mezzo potente per stimolare il pensiero critico e per aprire spazi di discussione sulle esperienze storiche e sociali oscurate o marginalizzate. Il progetto ha utilizzato testi significativi per affrontare temi legati all'identità, alla memoria e alla costruzione del sapere: *Cordillera* di Gabriela Mistral, per esplorare la forza generativa della poesia e la produzione di quella che verrà detta, per il presente progetto, *disensual*; *Solito* di Javier Zamora, per introdurre uno spazio di riflessione incentrato sulle migrazioni e restituire loro voci, volti e identità; *La luz es como el agua* di Gabriel García Márquez, per ribaltare la prospettiva eurocentrica dei viaggi migratori tra Abya Yala ed Europa; infine, la proiezione dei testi multimediali del fotoreporter Stefano Stranges che, attraverso il suo *Luz de Lucha*, ha permesso di evidenziare un'ulteriore forma di colonialità, quella cosmogonica (Walsh, 2024: 56), riflettendo sul peso dell'oro e sulle conseguenze sociali ed ecologiche dell'estrattivismo, collegando i temi dell'economia e dalla salute globale ai diritti delle comunità indigene.

La sfida che attraversa le pagine che seguono consiste nel dimostrare come le riflessioni in esse contenute possano contribuire a rinvigorire il dibattito europeo e, in particolare, italiano sulla decolonialità. L'obiettivo è quello di ricostruire i legami tra colonialità, politica e educazione, potenziando il ruolo trasformativo di quest'ultima "in contrasto alla riproduzione dei dispositivi di potere dominanti" (Muraca, 2022: 14), al fine di promuovere pratiche educative che siano decoloniali e portatrici di giustizia sociale.

¿Superioridad? ¿Inferioridad?
¿Por qué no simplemente intentar tocar al otro, sentir al otro, revelarme al otro?
Mi libertad, ¿no se me ha dado para edificar el mundo del Tú?
Al final de esta obra, me gustaría que sintieran,
como nosotros, la dimensión abierta de toda conciencia.
Mi último ruego:
¡Oh, cuerpo mío, haz siempre de mí un hombre que interroga!
~Frantz Fanon, *Piel Negra, máscaras blancas.*

1. Colonialismo e colonialità

È il 1968 quando, attraverso le sale cinematografiche, irrompe nell'immaginario collettivo la celebre e iconica scena della danza primitiva e liberatoria degli "uomini-scimmia", una volta scoperte le potenzialità degli utensili come arma da combattimento e protezione dalle minacce esterne[2]. Uno specchio d'acqua è tutto ciò che si contendono i nostri antenati: lottano per vincere la sete, per stanziarsi su un territorio prospero e accogliente che sia casa di un solo gruppo, quello dei più forti. Dopo una convivenza ostile, gli Altri, benché giunti prima al torrente, hanno dovuto soccombere alla forza della tribù armata:

> Sul loro lato del corso d'acqua, nella sicurezza mai violata del loro territorio, gli Altri scorsero per la prima volta Guarda-la-Luna e una dozzina di maschi della sua tribù come un fregio in movimento contro il cielo dell'alba. […] Erano vagamente consci del fatto che qualcosa era accaduto, e che quell'incontro differiva da tutti gli altri precedenti. Le clave e i coltelli d'osso dei quali era munito il gruppo di Guarda-la-Luna non li allarmarono, poiché non ne capivano lo scopo. Sapevano soltanto che i movimenti dei loro rivali erano adesso impregnati di decisione e di minaccia. Il gruppo si fermò sull'orlo dell'acqua, e per un momento il coraggio degli Altri tornò a rivivere. Guidati da Un-Orecchio, essi ripresero a malincuore il canto di battaglia. […] Quando Guarda-la-Luna giunse sulla riva opposta, Un-Orecchio manteneva ancora il terreno. Forse era troppo coraggioso o troppo stupido per fuggire; forse non riusciva a convincersi che quell'oltraggio stesse davvero accadendo. Vile o eroe, nulla mutò, in ultimo, quando il ringhio paralizzato dalla morte gli piombò sul capo incapace di capire. Urlando di paura, gli Altri si dispersero nella boscaglia; ma di lì a non molto sarebbero tornati, e ben presto avrebbero dimenticato il loro capo perduto. Per qualche secondo, Guarda-la-Luna rimase incerto accanto alla sua nuova vittima sforzandosi di capire lo strano e mirabile fatto: il leopardo morto poteva

[2] Il riferimento è al film *2001: Odissea nello spazio* di Stanley Kubrik (1968), nato di pari passo all'omonimo romanzo di Arthur C. Clarke, per i quali prodotti i due autori hanno strettamente collaborato e dal cui romanzo è tratta la citazione sottostante. "Uomini-scimmia" è il termine con cui vengono identificati i protagonisti del primo capitolo del film e del romanzo.

> uccidere ancora. Adesso era il padrone del mondo, e non sapeva affatto che cosa fare in seguito. Ma avrebbe pensato qualcosa. (Clarke, 2003: 41)

I giochi di potere, la brama di conquista e sottomissione sono fenomeni risalenti all'antichità che hanno interessato diversi aspetti della storia dell'umanità: il desiderio di dominio ha pervaso le dinamiche storico-sociali dell'intero globo facendo sì che relazioni, geografie, lingue e culture, subissero metamorfosi e si adattassero al passaggio dei conquistatori. In epoca moderna, l'era delle esplorazioni e del colonialismo sono ciò che rappresenta questo concetto.

Nel settembre del 1961, solo pochi anni prima della pubblicazione di *2001: Odissea nello spazio*, Jean-Paul Sartre scriveva la sua *Prefazione* a *I dannati della terra*, di Frantz Fanon (1962), affermando che:

> Or non è molto, la terra contava due miliardi d'abitanti, ossia cinquecento milioni d'uomini e un miliardo e cinquecento milioni d'indigeni. I primi disponevano del Verbo, gli altri se ne servivano. Tra quelli e questi, reucci venduti, feudatari, una falsa borghesia inventata di tutto punto fungevano da intermediari. Nelle colonie la verità si mostrava nuda; le «metropoli» la preferivano vestita; bisognava che l'indigeno le amasse. Come madri, in certo modo. (Sartre, 1962: 1)

Una profonda discrepanza numerica, a favore – parrebbe – dei secondi, ma una netta differenza di valore tra "uomini" e "indigeni", a discapito degli ultimi, poiché non dotati del Verbo e bisognosi, secondo i primi, di una madre. Benché riferito alla storia coloniale del continente africano, il testo di Fanon funge da pietra miliare di teoria politica e sociale, affrontando i temi del colonialismo, del conseguente razzismo e del successivo processo di decolonizzazione delle popolazioni coinvolte, offrendo gli strumenti per contestualizzare e analizzare in modo critico il fenomeno descritto e la sua influenza sulla psicologia individuale e collettiva.

Secondo Sartre (1962), nella sua corsa al colonialismo, l'Europa ha "moltiplicato le divisioni, le opposizioni, forgiato classi e talvolta razzismi, tentato con tutti gli espedienti di provocare e di accrescere la stratificazione delle società colonizzate" (Sartre, 1962: 4): gli echi di questo fenomeno risuonano sino a oggi, nel cosiddetto "tempo della deflagrazione" (Sartre, 1962: 10) in cui il colonialismo sembra, a un primo sguardo, lontano, ma la cui colonialità derivante rimane, ancora, fortemente radicata. Un tempo in cui il nostro continente "è in gran pericolo di crepare" (Sartre, 1962: 6) e la cui stessa decolonizzazione pare necessaria:

> anche noi, gente d'Europa, ci si decolonizza: ciò vuol dire che si estirpa, con un'operazione sanguinosa, il colono che è in ciascuno di noi. Guardiamoci, se ne abbiamo il coraggio, e vediamo quel che avviene di noi. […] Voi sapete bene che siamo degli sfruttatori. Sapete bene che abbiam

> preso l'oro e i metalli, poi il petrolio dei «continenti nuovi» e li abbiamo riportati nelle nostre vecchie metropoli. Non senza risultati eccellenti: palazzi, cattedrali, città industriali; e poi, quando la crisi minacciava, i mercati coloniali eran lì per estinguerla o stornarla. L'Europa, satura di ricchezze, accordò "de jure" l'umanità a tutti i suoi abitanti: un uomo, da noi, vuol dire un complice, giacché abbiamo approfittato "tutti" dello sfruttamento coloniale. (Sartre, 1962: 45)

Europa e America del Nord, il cosiddetto "mostro supereuropeo", hanno potuto portare avanti pensieri di libertà, uguaglianza, fratellanza, amore, onore, patria, senza che questo impedisse "di tenere nello stesso tempo discorsi razzisti, porco negro, porco ebreo, porco arabo", poiché l'europeo "non ha potuto farsi uomo se non fabbricando degli schiavi e dei mostri": intanto, vi era "dall'altra parte dei mari, una razza di sottouomini che, grazie a noi, tra mille anni forse, sarebbe arrivata al nostro stadio" (Sartre, 1962: 45).

Dunque è questo, secondo Sartre e Fanon, il momento della fine: siamo ora oggetti della storia, non più soggetti. La decolonizzazione – o, più precisamente, la decolonializzazione, come si vedrà in seguito – è in corso e l'umanità intera è coinvolta nel processo di riconoscimento del proprio ruolo nella rivoluzione. Nonostante sia difficile che i rapporti con il colonialismo e le sue derivazioni si interrompano *tout court*, Fanon non esclude che, andando "a scuola dal popolo" (Fanon, 1962: 105), si possa effettivamente ambire al cambiamento che, partendo dal superamento e dalla riformulazione della dinamica tra oppressori e oppressi (Muraca, 2021: 87), rende possibile una vera e propria emancipazione. Nelle sfide contemporanee legate alle disuguaglianze globali, ai diritti umani, all'identità culturale e alla giustizia sociale, le implicazioni prodotte dal colonialismo si manifestano come nodi gordiani da sciogliere con cura e non da recidere, ancora una volta, con la forza.

Assieme al concetto di "razza" e alla distribuzione del potere che ne sono scaturiti, il colonialismo ha dato seguito a un'egemonia non solo territoriale ma anche culturale e morale, le cui catene sono ancora oggi mantenute e riprodotte anche dalle istituzioni educative, luoghi in cui nascono e si diffondono il pensiero critico e le visioni del mondo (Zapata Olivella, 2020). Del ruolo dell'istruzione si parlerà, più approfonditamente, nel terzo e quarto capitolo del presente studio. Il prossimo sottocapitolo, invece, fa luce sul concetto di colonialità in tutte le sue manifestazioni, di modo che si comprenda perché, nonostante la fine del colonialismo, le dinamiche di potere e dominio da esso scaturite perdurino nel tempo e si continui a perpetuare il concetto secondo cui i colonizzatori sono "organizzatori razionali del mondo e portatori di un ordine superiore" (Torre *et al.*, 2020: 3).

1.1 Il potere della colonialità

Secondo Aníbal Quijano (1999), sociologo peruviano e padre del concetto di colonialità del potere, a muovere le fila del modello di potere mondiale capitalista, coloniale ed eurocentrico vi è una pratica egemonica che, generatasi in seno al colonialismo, ha perpetuato la costruzione di relazioni e ideologie gerarchiche in più contesti della vita umana: la colonialità.

Tra i più efficaci strumenti di dominazione sociale inventati negli ultimi cinquecento anni primeggia, secondo lo studioso, l'idea di "razza". È da essa, infatti, che si genera il concetto e la concreta realizzazione della colonialità. Individuata come criterio di classificazione sociale e universale, la "distinzione razziale" crea e distribuisce le principali identità sociali e geoculturali del mondo, generando il seme di ciò che, ancora oggi, si individua nelle discriminazioni xenofobe e nei processi di ghettizzazione dell'Altro. Nei termini "indio", "negro", "asiático" (prima "amarillos" e "aceitunados"), "mestizo", infatti, si traduce un'antica storia di ruoli di potere, di emarginazione, sfruttamento e sottomissione all'egemonia del "blanco". Negli stessi concetti di "America", "Europa", "Africa", "Asia" e "Oceania" risiedono quelli di "primo" e "terzo mondo", conseguenze della distribuzione mondiale del lavoro, dello scambio e dei processi di democratizzazione delle società coinvolte e "destinate" al "progresso" (Quijano, 1999: 89). Benché il concetto di razza non abbia evidenze biologiche e scientifiche, esso ha continuato a perpetuarsi nel tempo come fenomeno "naturale", ideologicamente legato ai valori di superiorità o inferiorità connessi al fenotipo umano e generanti, in tal modo, relazioni di potere:

> Al comienzo mismo de América, se establece la idea de que hay diferencias de naturaleza biológica dentro de la población del planeta, asociadas necesariamente a la capacidad de desarrollo cultural, mental en general. Esa es la cuestión central del célebre debate de Valladolid. Su versión extrema, la de Ginés de Sepúlveda, que niega a los "indios" la calidad de plenamente humanos, es corregida por la Bula papal de 1513. Pero la idea básica nunca fue contestada. Y la prolongada práctica colonial de dominación/explotación fundada sobre tal supuesto, enraizó esa idea y la legitimó perdurablemente. Desde entonces, las viejas ideas de "superioridad" - "inferioridad" implicadas en toda relación de dominación, quedaron asociadas a la "naturaleza", fueron "naturalizadas" para toda la historia siguiente. (Quijano, 1999: 92-93)

Secondo Quijano (1992: 12), dalla struttura del potere coloniale sono scaturite le discriminazioni sociali (razziali, etniche, antropologiche, nazionali) che, benché costruzioni intersoggettive e frutto del dominio coloniale europeo, sono state – e sono ancora – assunte

come categorie dalla pretensione scientifica e oggettiva e dal significato astorico, e cioè come fenomeni naturali, non risultanti dalla storia del potere.

Nel documentario *Choleando*, lo psicologo Agustín Espinosa Pezzia afferma che il genere umano, come specie, sia portato a segmentare e processare informazioni in unità minori e distinte, al fine di renderle comprensibili e immediatamente identificabili: nel caso specifico del riconoscimento delle "razze umane", gli input ricevuti vengono processati in frammenti per organizzare il mondo sociale in cui gli individui si inscrivono. Il fenotipo (colore della pelle, tipo di capelli, colore degli occhi, ecc.) diventa, quindi, il modo in cui si riconoscono e distinguono le diverse categorie sociali in cui il singolo si identifica e per le quali si differenzia da altri gruppi. A causa di ciò, l'altro può essere percepito come una minaccia e le risorse, il denaro, il potere a esso attribuibili diventano il motivo per cui si costruiscono e su cui si basano i meccanismi di difesa e screditamento dello stesso: gli stereotipi. Come sottolineano Pancorbo e altri studiosi (2011: 313), questi ultimi si accompagnano spesso al pregiudizio, parte integrante dell'attitudine razzista quando a esso si aggiunge una matrice di dominazione gerarchica in base all'"appartenenza razziale". È così che, nei secoli, da un costrutto sociale privo di evidenze scientifiche, si sono formati identità geoculturali, classificazioni sociali e sistemi di controllo e abuso di potere che hanno dato vita a quella che Aníbal Quijano chiama colonialità del potere, molto più profonda e duratura dello stesso colonialismo da cui muove. Riprendendo il tema delle discriminazioni sociali, Quijano (1992: 12) ritrova nelle strutture di potere nate dal colonialismo, prima, e dall'imperialismo, poi, la cornice entro cui operano le relazioni di dominio sociale, classista e statale. La maggioranza dei popoli sfruttati, dominati, discriminati, infatti, si compone di coloro che appartengono a "razze" ed etnie colonizzate, la cui colonizzazione non avviene solamente attraverso la loro subordinazione sociale ed economico-politica, ma soppiantandone l'immaginario interiore e culturale. Così, la cultura europea prende le sembianze dell'unica via di accesso al potere: distante dai modelli di pensiero, simbolismo ed espressione delle culture dei dominati, essa si naturalizza e si innalza a modello culturale universale, reprimendo tutto ciò che non rientra nell'immaginario occidentale. Benché gli stessi archetipi dominanti siano stati riprodotti, per mano europea, anche in Asia, Medio Oriente e Africa, secondo Quijano "América Latina es, sin duda, el caso extremo de la colonización cultural por Europa" (Quijano, 1992: 13). Quest'ultima riflessione risulta particolarmente importante nel momento in cui – i posteri de – i dominati entrano in relazione con il contesto politico, sociale e culturale europeo come persone migranti o con patrimonio migratorio.

Nel 1971 Quijano riflette su una questione tuttora attuale, fertile terreno di dibattiti sociopolitici e educativi, ovvero la "integración de los marginados en la sociedad" (Quijano, 2014: 667). Riprendendo il tema dell'integrazione[3] degli indigeni nella cultura nazionale latino-americana, il sociologo peruviano pone l'accento sulle motivazioni per cui, a suo parere, non si riuscirebbero a creare programmi efficaci per il raggiungimento della stessa: sono le caratteristiche intrinseche alle società coinvolte, non sempre permeabili e mai spazio sociale astratto, a non permettere che questo avvenga agevolmente. Secondo il sociologo, infatti,

> Los técnicos desarrollistas, en los países subdesarrollados, diseñan planes destinados a ser ejecutados por el Estado, sin preocuparse tampoco de si los elementos sociales concretos de un determinado Estado conducirán a la realización de los planes otorgándole implícitamente una condición neutra, meramente técnica, como si no formara parte principal él mismo de una estructura de subdesarrollo, y como si este no correspondiera, por eso mismo, a una política de subdesarrollo. Al formular sus cuestiones en un espacio social abstracto, históricamente indeterminado, quienes así proceden no pueden evitar identificar a priori a *esta* cultura (o a *esta* sociedad y a *este* Estado) con *la* cultura (o *la* sociedad o *el* Estado). El contexto histórico-social concreto se asume, pues, como dado, no como algo a cuestionar en el punto mismo de partida. (Quijano, 2014: 667)

È proprio questo concetto che muove il lavoro di ricerca e comprensione alla base del presente studio. I contesti storico-sociali e culturali latino-americano e italiano si fanno colonne portanti del progetto di didattica decoloniale e dell'equità che si propone, facendo propria la teoria secondo cui la via da percorrere sia l'implementazione di proposte create in e per uno spazio storicamente e socialmente determinato e concreto, così che possano effettivamente essere messe in pratica nella società.

Gli anni in cui Quijano scrive e pubblica le sue riflessioni sui concetti di dominazione e cultura latinoamericana coincidono con un periodo di intenso fermento politico e culturale nel continente americano, che supera i confini geografici e assume rilevanza anche in Italia. Già alla fine degli anni Cinquanta, nella tavola rotonda organizzata dall'*Istituto Colombianum* – un centro studi fondato a Genova dal gesuita Padre Angelo Arpa e dallo studioso di letteratura Amos Segala –, alcuni rappresentanti del mondo politico e culturale italiano mettono al centro delle proprie riflessioni l'importanza della conoscenza degli avvenimenti in corso in America

[3] Si vedrà, nel corso del presente studio, come il concetto di "integrazione" sia errato e debba essere superato attraverso la più giusta "interazione". Si ritiene opportuno, tuttavia, riportare il tema attraverso il termine primariamente utilizzato da Quijano, così che si possa creare un filo conduttore che muove dagli anni Settanta ai giorni attuali – cui si darà ampio spazio nei capitoli successivi –, in cui ancora si fatica a concepire e riconoscere le problematicità legate al processo integrativo.

Latina (Guarnieri e Stabili, 2004: 228). Lo stesso Quijano sottolinea l'interesse che, per la prima volta, il suo Paese sta suscitando nell'ambiente culturale europeo e nordamericano degli anni Settanta, le cui società "observan con desasosiego que sus generaciones más jóvenes levantan banderas y héroes provenientes de otras sociedades y culturas" alla ricerca non solo di "nuevas bases de conducta para el hombre, sino también de nuevas vías de conocimiento extrañas a la vocación técnico-científica de "occidente"" (Quijano, 2014: 669). In questi primi aneliti di apertura verso l'altro e di cambiamento e riflessione sulla stessa ontologia occidentale ed eurocentrica, si coglie l'affioramento magmatico di quella che verrà descritta come una controcultura alternativa (*ibidem*), in opposizione alle consuetudini culturali prevalenti del tempo.

Effettivamente, si ritrova nei nostri anni la eco della controcultura a cui il sociologo fa riferimento, riprendendo il termine coniato dallo storico statunitense Theodore Roszak nel suo *The Making of a Counter Culture* (1969). Il conflitto generazionale, una delle costanti nelle vicende umane, viene descritto come la più importante fonte contemporanea di dissenso radicale e innovazione culturale. Secondo Roszak (1969: 1), infatti, i giovani sono i componenti dell'opposizione e i responsabili di positivi sconvolgimenti politici e sociali:

> For better or worse, most of what is presently happening that is new, provocative, and engaging in politics, education, the arts, social relations (love, courtship, family, community), is the creation either of youth who are profoundly, even fanatically, alienated from the parental generation, or of those who address themselves primarily to the young. It is at the level of youth that significant social criticism now looks for a responsive hearing as, more and more, it grows to be the common expectation that the young should be those who act, who make things happen, who take the risks, who generally provide the ginger. It would be of interest in its own right that the age-old process of generational disaffiliation should now be transformed from a peripheral experience in the life of the individual and the family into a major lever of radical social change. But if one believes, as I do, that the alienated young are giving shape to something that looks like the saving vision our endangered civilization requires, then there is no avoiding the need to understand and to educate them in what they are about. (Roszak, 1969: 1)

Dopo più di mezzo secolo dalla nascita della C*ounter Culture*, i suoi protagonisti non sono più – solamente – quelli individuati dallo storico, ossia una minoranza della popolazione universitaria: in Italia, a fare controcultura sono ragazzi e ragazze con patrimonio migratorio, i movimenti femministi e LGBTQIA+; in centro e sud America, oltre ai già citati, le popolazioni afrodiscendenti e indigene e tutti coloro che rivendicano il valore e il riconoscimento della propria identità, ancora stigmatizzata e taciuta a causa dei solchi che il colonialismo ha lasciato

dietro di sé. Tuttavia, come sostiene Roszak, benché il ruolo dei giovani sia fondamentale per l'avvio delle trasformazioni socioculturali, il sostegno delle forze sociali adulte rimane indispensabile per rovesciare l'ordine costituito. Proprio a questa richiesta risponde uno dei principali obiettivi di questo lavoro, ovvero l'inserimento di un progetto decoloniale all'interno delle scuole italiane. Solo la collaborazione tra i giovani – portatori di nuove idee e identità – e gli adulti – detentori e rappresentanti del potere – può portare alla sovversione e al miglioramento dello *status quo*. Per agire, dunque, non bisogna attendere una trasformazione culturale totale: dopotutto, sarebbe irrealistico il solo pensiero di realizzarla in poco tempo. Il punto di partenza è, invece, dare fiducia a questi nuclei di confronto, il cui scopo è quello di gettare le basi per la costruzione di una nuova società. Secondo Quijano, infatti, è nella collaborazione tra le due parti, ma soprattutto nel riconoscimento di queste come creatrici e detentrici di cultura, che risiede la chiave del cambiamento:

> Si debe abrirse el camino a una democratización de las relaciones culturales entre los grupos de una sociedad, no solo será necesario que cambien el orden social y el orden de la cultura, sino que todo ello ocurra de un modo en que se ensanche permanentemente la autonomía de los hombres no solo para participar como "clientela", como "público" de una cierta cultura, ni tan siquiera solo para juzgar, usar o rechazarla libremente, sino ante todo para producir y difundir cultura, para poner en cuestión de modo permanente los contenidos concretos tanto como la estructura matriz de su conciencia, y quizás, aprender a dar curso a lo que esta cultura condena a permanecer en la penumbra o la oscuridad del subconsciente y del inconsciente. (Quijano, 2014: 690)

È il 1992 quando Quijano rivendica l'urgenza di una critica al paradigma europeo della razionalità e della modernità, affinché il potere della colonialità possa dirsi distrutto: ciò rappresenta il primo vero passo verso il "proceso de liberación social de todo poder organizado como desigualdad, como discriminación, como explotación, como dominación" (Quijano, 1992: 20). Dopo di lui, vari saranno gli studiosi e le studiose che si cimenteranno nella teorizzazione e concretizzazione di pratiche e progetti decoloniali, atti a comprendere il passato, ma soprattutto a porre le basi per il futuro. Nelle prossime pagine si discuteranno le principali manifestazioni della colonialità finora individuate e si passerà, infine, alla rassegna di alcune delle teorie decoloniali esistenti, per comprendere se e come esse possano essere adattate al contesto storico-sociale attuale italiano.

1.1.1 La colonialità del potere

Il concetto di colonialità si sviluppa di pari passo a quello di colonialità del potere, espressione utilizzata per la prima volta in *Colonialidad y modernidad/racionalidad* da Aníbal Quijano (1992). Come anticipato poc'anzi, l'espansione coloniale ha portato agli albori della creazione di una gerarchia mondiale di cui la categoria di "razza", appositamente creata, ha rappresentato il fulcro. Le strutture globali di potere scaturite da ciò hanno dato seguito alla creazione di gerarchie storiche attraverso cui "i non-europei vengono collocati sempre negli strati inferiori, secondo una serie di nuove categorie: Oriente-Occidente, primitivo-civilizzato, magico/mitico-scientifico, irrazionale-razionale, tradizionale-moderno" (Torre *et al.*, 2020: 451).

Antecedente di circa un secolo a questa considerazione è il pensiero del filosofo umanista Ernest Renan[4], il quale afferma che proprio "nell'ordine provvidenziale dell'umanità" si ritrovi la "rigenerazione delle razze inferiori o bastarde da parte delle razze superiori":

> El hombre de pueblo es casi siempre, entre nosotros, un noble desclasado, su pesada mano está mucho mejor hecha para manejar la espada que el útil servil. [...] La naturaleza ha hecho una raza de obreros, es la raza china, de una destreza de mano maravillosa, sin casi ningún sentimiento de honor; gobiérnesela con justicia, extrajendo de ella, por el beneficio de un gobierno así, abundantes bienes, y ella estará satisfecha; una raza de trabajadores de la tierra es el negro [...]; una raza de amos y de soldados, es la raza europea [...]. Que cada uno haga aquello para lo que está preparado, y todo irá bien.

Della "razza di padroni" a cui fa riferimento Renan fa parte anche Cristoforo Colombo, nel cui diario di navigazione si ritrovano le prime impressioni degli e sugli uomini che abitavano le terre allora sconosciute agli europei:

> […] luego que llegué a las Indias, en la primera isla que hallé, tomé por fuerza algunos dellos para que deprendiesen y me diesen noticia de lo que había en aquellas partes; é así fue que luego entendieron y nos a ellos, cuando por lengua o señas; y estos han aprovechado mucho; hoy en día los traigo que siempre están de propósito que vengo del cielo, por mucha conversación que hayan habido conmigo. Y estos eran los primeros a pronunciarlo adonde yo llegaba, y los otros andaban corriendo de casa en casa, y a las villas cercanas con voces altas: "Venid; venid a ver la gente del cielo." Así todos, hombres como mugeres, después de haber el corazón seguro de nos, venían que non quedaba grande ni pequeño, y todos traían algo de comer y de beber, que daban con un amor maravilloso. (Colombo, 1961: 9)

[4] Il testo di Ernest Renan, di cui non si riporta il titolo, è citato in *Caliban*, di Roberto Fernández Retamar (1971), pp. 20-21.

Mentre gli europei vengono descritti come "uomini venuti dal cielo"[5], Colombo annota che gli abitanti delle isole non sono "hombres monstrudos como muchos pensaban; mas antes es toda gente de muy lindo acatamiento" (Colombo, 1961: 11). Tuttavia, l'isola di Quarives, "la segunda a la entrada de las Yndias", è popolata da uomini considerati "muy feroces, los cuales comen carne humana" (*ibidem*). Nel diario dell'esploratore e conquistatore si ravvisano le fondamenta dei dualismi egemonici cui si faceva riferimento in precedenza: l'uomo bianco "scopre" e fa propri non solo nuovi territori, ma anche i loro abitanti, i quali, secondo la visione europea, accolgono il "salvatore bianco", giunto dal cielo, con amore e riverenza – nonostante egli, in quelle terre, vi approdi in veste di usurpatore e colonizzatore.

Secondo Quijano (1992) e Dussel (2012) è proprio il 1492 l'anno che segna l'inizio della modernità. Dalle conquiste delle società e delle culture che abitavano quella che oggi conosciamo come America Latina, infatti, ha origine la creazione di un ordine mondiale che, cinquecento anni più tardi, continua a governare l'intero pianeta:

> La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero «nació» cuando Europa pudo confrontarse con «el Otro» que Europa y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un «ego» descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue «descubierto» como Otro, sino que fue «en-cubierto» como «lo Mismo» que Europa ya era desde siempre. De manera que el 1492 será el momento del «nacimiento» de la Modernidad como concepto, el «origen» de un «mito» de violencia sacrifical muy particular, y, al mismo tiempo, un proceso de «en-cubrimiento» de lo no europeo. (Dussel, 2012: 10)

Se la prima esperienza moderna si manifesta, per Dussel, con la scoperta di un'Europa quasi-divina, diversa dall'*Otro* che è invece primitivo e inferiore, il primo processo europeo di modernizzazione è da rintracciare nella colonizzazione e alienazione della vita quotidiana dell'*Otro*, per *en-cubrir* la sua unicità e incaternarlo al *Yo-Mismo* europeo, in una pratica erotica, pedagogica, culturale, politica ed economica di dominio dei corpi attraverso il

[5] Lo stesso concetto viene rimarcato in Colombo (1939), nella *Carta* tradotta e pubblicata dall'Università Nazionale del Messico "como recuerdo del 447° aniversario del descubrimiento de América", "para conmemorar el magno acontecimiento que reveló la existencia del Nuevo Mundo, y que acostumbramos celebrar anualmente como una de las fechas más gloriosas de nuestra historia: el día de la Raza" (Colombo, 1939, Introduzione). Verrà ripreso e approfondito, nel corso del terzo capitolo della presente tesi, il concetto di "día de la Raza". Si scrive, intanto, della percezione che i nativi, secondo il navigatore, hanno dello stesso e dei suoi uomini: "[…] creen con toda firmeza que toda fuerza, todo poder y todos los bienes existen en el cielo, y que yo he bajado de tan alta mansión con mis naves y marineros, habiéndome recibido en sus playas bajo este concepto, luego que habían desechado su temor. […] Están ahora conmigo, y aunque hace algún tiempo que permanecen en nuestra compañía, conservan siempre la idea de que he bajado de los cielos, y publican esto mismo en cualquier parte adonde arribamos, exclamando en seguida en alta voz a todos los demás: "Venid, venid y veréis gente que ha venido de la región etérea." (Colombo, 1939: 9-10).

machismo sessuale, culturale, lavorativo, istituzionale, ovvero agendo in ogni ambito della vita umana. Questa è, più in profondità, l'origine dell'"addomesticamento" e della vera e propria colonizzazione dei modi di vivere sconosciuti agli europei. Da qui si genererà quella che, per Dussel, è l'America Latina: "una raza mestiza, una cultura sincrética, híbrida, un Estado colonial, una economía capitalista (primero mercantilista y después industrial) dependiente y periférica desde su inicio, desde el origen de la Modernidad" (Dussel, 2012: 61-62). Facendo proprio il sentimento di conquista, l'Europa scrive le prime pagine della "proto-historia de la constitución del *ego cogito*" e segna "un momento decisivo en su constitución como subjectividad, como «Voluntad-de-Poder»" (Dussel, 2012: 59).

La stessa idea di America "latina", riprendendo il titolo del celebre volume di Walter Mignolo (2005), è il risultato del processo di colonizzazione attuato dagli europei. L'occidentalismo non viene più esclusivamente percepito come un "modo di rappresentare il mondo", ma come "*locus* di enunciazione per eccellenza, cioè il luogo epistemico a partire da cui classificarlo e categorizzarlo" (Fiorani, 2013: 11): dalla sua posizione apicale, l'Occidente si circonda di "periferie", di cui l'"America latina" fa certamente parte. Proprio l'attribuzione della "latinità" alle terre e ai popoli conquistati ha contribuito al processo di *en-cubrimiento* teorizzato da Dussel (2012: 10), occultando la differenza coloniale interna con un'identità storica e culturale che – come accaduto per il concetto di "razza" – ha portato all'invisibilizzazione di una parte della società e alla definizione dell'identità di un'altra, individuata da Mignolo in un gruppo "de élites criollas/mestizas, a la que luego se sumaron los descendientes de los inmigrantes europeos que empezaron a llegar a América del Sur en la segunda mitad del siglo XIX" (Mignolo, 2005: 112). La percezione e classificazione eurocentrica sottintendono e creano una visione della realtà latinoamericana che si riflette attraverso lo specchio europeo, il quale ne offre – inevitabilmente – un'immagine distorta, convertendo "en nuevo un mundo ya conocido para sus habitantes" (Gómez-Quintero, 2010: 91).

Per tutti i motivi espressi e credendo fermamente nell'importanza che assume una parola nella generazione di significati e azioni pratiche attraverso l'atto della nominazione, si ritiene fondamentale, in questo studio, sostituire i termini "America Latina" – quando non presenti in citazioni o legati alla trasmissione del loro significato coloniale – con "Abya Yala", dando seguito a ciò che molti studiosi e teorici decoloniali indicano come atto politico e sociale, di reazione all'attitudine egemonica ed eurocentrica. Abya Yala, infatti, nasce da popoli e organizzazioni indigene come "manera de enfrentar este genio y política de nombramiento" (Walsh, 2012: 100). Con il suo significato di "tierra en plena madurez", essa viene proposta

come opzione per "contrarrestar las celebraciones del "descubrimiento" y la continuidad colonial. Abya Yala es una opción (no eurocéntrica, no antropocéntrica y no patriarcal) con enraizamiento territorial de la cual todos los seres formamos parte" (Walsh, 2020: 140-141). Leggere il concetto di Abya Yala sotto una luce "territoriale", "locale", fa sì che si incentivi il pensiero secondo cui, come si vedrà a breve, ogni sapere è fortemente legato al luogo da cui muove e che abita: essendo quest'ultimo fortemente eterogeneo, la stessa alternativa offerta racchiude in sé una realtà pluriforme e aperta alle differenze e pone limiti al paradigma egemonico esistente.

Se l'atto della nominazione genera "invisibilización, ocultamiento, desconocimiento, imposición" e implica, allo stesso tempo, "el nacimiento, inauguración, vigencia de algo nuevo" (Kowii, 2005: 284), la ricategorizzazione del nome assume significato in un posizionamento politico, in opposizione alla storia occidentale che passa anche attraverso l'uso del linguaggio e della *política del nombrar*. Distogliere l'attenzione dal punto di vista dell'invasore e spostarla verso quella dei popoli originari è un primo passo per non continuare a lederne sensibilità e memoria e perdurare nel processo discorsivo che ha creato una narrativa universale rivolta alla sottomissione del particolare (Muyolema, 2001: 328). Nella visione della "scoperta" di un "Nuovo Mondo", ad esempio, risiede l'annullamento della realtà che ha preceduto l'arrivo dei conquistatori: la colonialità del potere, dunque, spiega la paradossale storia delle relazioni interne al continente latinoamericano e tra esso e il resto del mondo (Quijano, 2020a: 235). In un'intervista a Walter Mignolo condotta da Walsh, la stessa America Latina viene descritta come "conseguenza e prodotto" della Modernità, appositamente "fabbricata" in un luogo – allo stesso tempo fisico e intangibile – periferico, a cui si è dato il compito di aspirare e giungere alla "modernità" come se fosse, questa, un punto di arrivo e non la giustificazione della colonialità del potere (Walsh, 2003: 1).

Rimangono aperti gli interrogativi retorici attraverso cui Quijano mette in luce l'interconnessione tra le società colonizzate e la loro storia, affinché ci si continui a chiedere se la loro situazione di disparità di potere e sviluppo possa essere considerata conseguenza di una mera contingenza storica, o se si possa asserire che essa abbia radici più profonde e sistemiche, intrecciate alla colonialità del potere e alle dinamiche storico-sociali da essa scaturite:

> ¿Es mera coincidencia, que a la escala global del planeta, la abrumadora mayoría de las gentes explotadas, dominadas, discriminadas en algunas regiones inclusive despojadas de recursos de sobrevivencia, procedan de las sociedades destruidas y/o colonizadas por los europeos? ¿Es mera

> coincidencia que las regiones y/o países de la "periferia" o "sur" correspondan, precisamente, a las áreas que habitaban las sociedades destruidas y/o colonizadas por los europeos? ¿Es mera coincidencia que las gentes que descienden, parcial o totalmente, de las poblaciones colonizadas por los europeos, sean en su amplia mayoría, dominadas y discriminadas donde quiera que habiten? Si no se trata –¿habrá quien pudiera decir que sí?– en esas situaciones de simples coincidencias históricas, no se puede eludir la cuestión de las relaciones entre la colonialidad del poder y el desarrollo. (Quijano, 2020a: 233)

Lo stesso studioso affermerà successivamente che non è un caso che il dibattito sulla colonialità del potere e, più in generale, sull'interconnessione tra colonialità, modernità ed eurocentrismo sia stato prodotto, in primo luogo, in America Latina – né che, allo stesso modo, la proposta del "Buen Vivir" provenga dalle popolazioni indigene che la abitano (Quijano, 2020b: 948). Vi è, quindi, interdipendenza tra luoghi di enunciazione di politiche liberatorie, storie di colonialismo e colonialità e ruoli di potere. Questionare la colonialità del potere si manifesta come un fondamentale compito di riflessione e azione nell'odierno contesto globale. L'analisi delle strutture di dominazione che si sono originariamente radicate durante l'era coloniale non solo fa luce sui trascorsi storici, ma rivela profonde connessioni con l'attuale distribuzione di potere, opportunità e disuguaglianze, indagando come l'eredità coloniale si sia intrecciata con le strutture istituzionali, le narrazioni culturali e gli schemi di pensiero dominanti. Questa consapevolezza risulta di cruciale importanza per affrancarsi dalle catene del passato e ambire a una trasformazione strutturale della società, in un impegno collettivo e continuo che vede l'azione concreta, l'educazione consapevole e la promozione dei valori di equità e dignità umana come base per il raggiungimento dell'obiettivo succitato, ovvero mettere fine ai cicli dell'oppressione e dell'esclusione generati dalla colonialità. Nella sfida di decostruirne le basi, si colloca la speranza di creare un futuro dove ogni individuo e ogni comunità possa godere dei diritti umani fondamentali, liberati da secoli di subordinazione e discriminazione, superando quell'"eje que organizó y organiza la diferencia colonial, la periferia como naturaleza" (Mignolo, 2000: 57).

1.1.2 La colonialità del sapere

Nel già citato *Caliban* di Fernández Retamar, in una analogia con il testo shakespeariano, l'autore erge il protagonista, creatura oppressa, a simbolo del suo popolo:

> Esto es algo que vemos con particular nitidez los mestizos que habitamos estas mismas islas donde vivió Calibán: Próspero invadió las islas, mató a nuestros ancestros, esclavizó a Calibán y le enseñó su idioma para poder entenderse con él: ¿qué otra cosa puede hacer Calibán sino utilizar

> ese mismo idioma – hoy no tiene otro – para maldecirlo, para desear que caiga sobre él la "roja plaga"? (Fernández Retamar, 1971: 30)

Il potere della colonialità si manifesta, anche, attraverso il linguaggio: quello conosciuto da Prospero è l'unica via per comprendere – e sottomettere – l'altro. Al suo apprendimento, infatti, soggiace la logica della dominazione di un'intera popolazione, la cui alterità è ritenuta parte di quella natura che, non procedendo di pari passo al progresso, non è degna di continuare a esistere. Durante il periodo coloniale, le lingue, le arti e le scienze europee furono l'unico canale comunicativo utilizzato come espressione culturale dei popoli colonizzati: come sottolineato da Gómez-Quintero, le oltre 1700 lingue indigene censite durante la colonizzazione furono nella maggior parte dei casi negate, in altri svalutate e, solo successivamente, "folklorizzate" (Gómez-Quintero, 2010: 95).

La conoscenza proveniente e prodotta dalla società dominante diventa l'unica forma valida e universalmente riconosciuta del sapere, nonché la sola, in epoca coloniale, a godere del privilegio di soggetto nella Storia dell'egemonia culturale. Si concretizza, dal XVI secolo in poi, un "regime di verità" secondo cui tutto ciò che è designabile come europeo diventa anelito dell'élite e, contemporaneamente, di una parte di popolazione razzializzata che, nel *blanqueamiento* – della pelle e della mente – vede l'accesso allo sviluppo e al potere (Gómez-Quintero, 2010: 92). È la stessa Europa che, dispiegando il proprio orizzonte particolare – la propria cultura – come universale, si auto-interpreta come "Centro dell'Accadere Umano in Generale" (Dussel, 2012: 46). In nessun caso la cultura e il sapere delle popolazioni native furono considerati più di un oggetto di studio su cui esercitare il proprio potere, e raramente riuscirono a superare lo scoglio di quella che – ancora oggi – si manifesta come "doble conciencia" dell'identità latinoamericana, "caracterizada por un profundo anhelo de europeización/occidentalización y una renegación del pasado indígena mestizo y negro" (Gómez-Quintero, 2010: 99).

Nonostante la fine del colonialismo politico, la *colonialidad del poder* ha generato quella che viene definita *colonialidad del saber*, una forma di egemonia culturale e totalizzante che riconosce nel sapere "bianco, europeo, scientifico" l'unica forma di conoscenza "avanzata, civilizzata, esatta", negando qualsiasi altra che non risponda alle stesse leggi (Walsh, 2007: 29), e che si concretizza in un'ulteriore espressione del predominio. Tuttavia, essa non si manifesta esclusivamente in una subordinazione gerarchica degli altri saperi, ma dà origine a una vera e propria colonizzazione dell'immaginario dei dominati e repressione dei loro modi di conoscere e produrre sapere, prospettive, simboli e significati (Quijano, 1992: 12).

Come facilmente intuibile, la storia della conoscenza è intrinsecamente legata alla Storia dell'umanità, essendosi generata all'interno di circostanze storiche, culturali, sociali, politiche ed economiche da cui è impossibile scinderla:

> Vemos que la "historia" del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de "origen". El conocimiento no es abstracto y des-localizado. Todo lo contrario. [...] Los misioneros habían notado que los aztecas o los incas no tenían escritura; por lo tanto, no tenían conocimiento en el sentido en que la universidad renacentista concebía el conocimiento. [...] La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, "subir" a la epistemología de la modernidad. (Walsh, 2003: 2)

In accordo con questo pensiero, Castro-Gómez (2020a) riflette sulla cristallizzazione temporale delle relazioni di potere e sulla dipendenza che esse instaurano con l'identità culturale di una comunità: non vi è modo, infatti, che quest'ultima possa esistere indipendentemente dal sistema di dominio a cui soccombe e che nella richiesta trasformativa della condizione subalterna a cui è vincolata si possa eludere il cambiamento radicale delle relazioni di disuguaglianza alla base del sistema gerarchico in cui si inscrive. Dal bisogno di modificare il sistema egemonico di relazioni nasce la necessità di agire su ciascuno degli elementi che sono in relazione o costitutivi dello stesso: tra questi, la cultura e i processi di generazione del sapere.

L'avvio del colonialismo segna, dunque, l'inizio non solo dell'organizzazione geo-politica del globo, ma anche della formazione coloniale di conoscenze, lingue, memoria e immaginario (Lander, 2000): la modernità che, come si è visto, è ritenuta essere figlia delle strutture di dominio coloniale, si manifesta come "una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas" (Castro-Gómez, 2020b: 145). La crisi attuale della modernità viene vista come una grande opportunità storica per poter rispondere, finalmente, all'emergenza della repressione, affinché la costruzione dell'altro non corrisponda più alla logica binaria di inibizione delle differenze interculturali.

Particolarmente illuminante è, a questo proposito, la definizione di cultura elaborata da Mato (2005) che, a differenza di altri studiosi, non la restringe al campo delle arti, delle industrie, del consumo o del popolo, né la classifica come un oggetto o un insieme di oggetti:

> "Cultura" no es un objeto y por tanto tampoco es un sustantivo, sino que denota una mirada, sea ésta la del investigador o las de otros actores sociales. En tal sentido es un adjetivo. Por eso es que al interior de cualquier grupo humano que se supone y se afirma que comparte "una cultura"

> siempre hay disputas respecto de cómo es, qué es y qué no es esa cultura, que incluye y que no incluye. Es usual observar estas diferencias e incluso disputas, por ejemplo entre mujeres y hombres, o entre individuos de diferentes generaciones, o, si se trata de un país, entre gente de diferentes regiones, clases sociales, etnicidades etc. Pienso que la existencia de estas diversas representaciones respecto de qué o cómo es una cultura se presentan porque cada uno de quienes reivindican suya una supuesta "cultura", tiene su propia manera de verla, de experimentarla, de narrarla y de representarla. (Mato, 2005: 121)

Alla tradizionale visione della cultura come oggetto appartenente a un determinato gruppo sociale, Mato affianca la dinamicità della sua concezione, invitando a riconoscere la natura intrinsecamente caleidoscopica della cultura, per far fronte alla colonialità del sapere e all'universalismo culturale europeo che, nati dalla matrice colonialista e sviluppatisi di pari passo al processo di dominazione, demonizzano e annullano l'idea di pluriverso[6] e convivenza delle differenze. Ancora una volta, Quijano (1992) sottolinea la relazione di contemporaneità nella nascita della colonialità e l'elaborazione del paradigma di razionalità/modernità, creando un nodo indissolubile tra la concezione dell'universalismo e la supremazia europei e la negazione di tutti gli altri saperi. Dall'eredità coloniale giunge l'idea – salda, ancora oggi, nelle nostre società – che il sapere europeo abbia valore universale e sia superiore a tutti gli altri. Per far fronte a ciò, in un'intervista a Dussel condotta da Del Valle Orellana, lo studioso propone di "provincializzare l'Europa", ovvero riconoscere, finalmente, la sua particolarità nell'universalità. Ciò non significa, di contro, che Abya Yala debba essere il nuovo soggetto dell'epistemologia universale. Al contrario, la "provincializzazione del *saber*" porterebbe all'instaurazione di un dialogo orizzontale in un sistema eterarchico in cui, come si vedrà in seguito, ogni sapere trova il proprio posto e la propria identità (Dussel, 2018: 169), senza che visioni del mondo, istituzioni giuridiche, economiche e politiche occidentali possano primeggiare, ancora, su quelle delle culture altre, generalmente definite locali. Attualmente, secondo Mato (2005; 2008), si instaura tra di esse un tipo di relazione che è sì interculturale, ma non collaborativa, bensì – ancora una volta – di dominazione e conflitto; a causa di ciò, la negazione dell'interculturalità persiste in molte società dell'America Latina. La soluzione è da ricercare nel riconoscimento dell'esistenza di queste comunità – non nella celebrazione folkloristica della loro diversità, né nella nazionalizzazione di riti, danze e costumi nativi: il dialogo interculturale deve partire dalla produzione, circolazione e applicazione delle

[6] L'idea di "pluriverso", dall'inglese *pluriverse*, è un concetto utilizzato da Mignolo (2018: 45) e derivante dalla teoria di Franz Hinkelammert (*ibidem*). In particolare, il "pluriverso" si contrappone all'idea di "universo" per indicare che il mondo si componga di più culture dotate della stessa dignità: "un mondo politicamente organizzato secondo un modello di multipolarismo che Mignolo e Walsh contrappongono all'unipolarismo" (*ibidem*).

conoscenze e pratiche socio-educative proprie di quelle comunità, affinché i diversi modi di conoscere possano effettivamente tornare ad avere visibilità e abitare il mondo.

Il pensiero di Mato, così come quello di Walsh – che rimarca e rivendica l'importanza della sua presenza fisicamente politica nel lancio dei suoi *grietos* ("Pienso y escribo desde Abya Yala", 2020: 140) – è scritto da Abya Yala per Abya Yala e, benché tracci delle differenze tra le tante "società latinoamericane" di cui tratta, riguarda nella generalità ognuna di esse. Seguendo le loro orme è importante, dunque, prendere nota della geografia – fisica, politica e sociale – in cui si muove il presente studio, affinché l'analisi della colonialità e degli studi decoloniali possa giustificare la collocazione di un progetto decoloniale di didattica dell'equità all'interno della società italiana, sempre più multiculturale. Approfondire il concetto di colonialità del sapere e farlo proprio all'interno del sistema educativo, infatti, fa parte del dialogo e la collaborazione interculturali a cui auspica Mato: ciò aiuterebbe a superare l'influenza delle prospettive culturali e intellettuali occidentali dominanti e segnerebbe un primo passo verso il rispetto, l'ascolto e il riconoscimento di saperi, culture e voci plurali, considerando l'interculturalità "como proceso y proyecto social, político, epistemológico e intelectual que asume la *descolonialidad* como estratégia, acción y meta" (Walsh, 2007: 31). La critica del paradigma europeo pare essere urgente: "liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea" (Quijano, 1992: 19) è una delle vie possibili per raggiungere tale obiettivo.

1.1.3 La colonialità dell'essere

La negazione della possibilità di generare sapere ha avuto profonde conseguenze anche sulla coscienza e legittimazione identitaria delle comunità colonizzate. Nel *cogito ergo sum* cartesiano si racchiude la massima manifestazione della teoria occidentale: l'essere, in quanto tale, è detentore del sapere e creatore del pensiero. Per il medesimo principio, chi non genera conoscenza – dunque, chi appartiene alle società colonizzate – non è. Nelle parole di Maldonado-Torres,

> "pienso, luego soy" tiene al menos dos dimensiones insospechadas. Debajo del "yo pienso" podríamos leer "otros no piensan", y en el interior de "soy" podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que "otros no son" o están desprovistos de ser. De esta forma descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del "yo pienso, luego soy" somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: "Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no

> son, están desaprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)". (Maldonado-Torres, 2007: 144)

Proprio la non-esistenza e la conseguente disumanizzazione e negazione dello status di essere umano sono alla base del concetto di colonialità dell'essere che, secondo Walsh "se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los "negros", no como gente, sino como "cosas" del mercado (lo que Cesaire llama la "cosificación" [...]) y que, en cierta manera, aún continúa" (Walsh, 2007: 29). L'eterogeneità ha rappresentato, per molto tempo, un tratto da occultare, demonizzato dall'idea di non corrispondere ai canoni richiesti dalla società: l'altro è invitato a trasformarsi, modificare parti costitutive di sé, per essere un non-essere che sarà, però, solo in questo modo accettato: "asistimos a la necesidad de que para ser aceptado el negro tenga que blanquearse, dejar su *ser* específico en el mundo para convertirse en otro que no lo significa" (Cortés Gómez, 2007: 53).

Walter Mignolo (2003) e Nelson Maldonado-Torres (2006; 2007) utilizzarono per primi il concetto di colonialità dell'essere per designare un'ulteriore forma di colonialità che opera al di là del controllo del sapere e delle relazioni di dominazione (Mújica García e Fabelo Corzo, 2019) e la cui essenza si racchiude in quello che è ritenuto essere il primo dibattito filosofico della modernità (Dussel, 2020: 59) – la già citata disputa di Valladolid. In quel tempo, mentre l'umanista Juan Ginés de Sepúlveda vedeva nelle "cause naturali di inferiorità" la motivazione alla sottomissione dei popoli indigeni, il frate Bartolomé de Las Casas portava avanti il primo dibattito moderno sulla *otredad*, in favore della riumanizzazione delle comunità sottomesse (Mújica García e Fabelo Corzo, 2019: 4). Era il 1550: mezzo millennio più tardi, gli abitanti del sud globale sembrano avere ancora un debito da saldare nella ragione di esistere e avere un'anima.

A causa di ciò, l'identità latinoamericana – continuamente sottoposta al rifiuto, alla razzializzazione e alla sottomissione dell'alterità – è "una identidad fracturada, un tipo de esquizofrenia ontológica que anhela ser lo que no es y reniega del pasado, de la mezcla y del origen que sí es" (Gómez-Quintero, 2010: 92). Il concetto di *renegación* (Bhabha, 2002: 164) esplora la complessità delle dinamiche socioculturali che emergono nell'ambito della costruzione dell'identità (post)coloniale. Esso si riferisce a un fenomeno psicologico e culturale in cui un individuo o un gruppo abbraccia o adotta elementi della cultura dominante, ma al contempo li respinge e nega: si crea un ambivalente desiderio di accogliere e rifiutare elementi culturali e identitari estranei, seguendo il sentimento che, in epoca coloniale, convertì la cultura europea/occidentale "en una seducción" che "daba acceso al poder", un'aspirazione attraverso

cui partecipare al potere coloniale e acquisire, infine, una via prioritaria per il raggiungimento del progresso (Quijano, 1992: 12).

L'ambivalenza e la tensione intrinseche alla *renegación* riflettono le contraddizioni e gli impulsi duali dei popoli oggetto del colonialismo. Tuttavia, lo stesso concetto è rilevante anche per le società che ne sono figlie: vi è in esse, spesso, la tendenza a distanziarsi idealmente dalle azioni e dalla cultura dei predecessori nelle pratiche oppressive, pur continuando a perpetuare schemi razzisti e subdolamente discriminatori nelle dinamiche sociali giornaliere. Il processo di de-costruzione degli schemi coloniali non è esclusivo delle società colonizzate, ma riguarda anche – e soprattutto – le società dominanti, le cui riflessioni critiche risultano fondamentali per raggiungere l'auspicata giustizia sociale. Citando Samia Nehrez, infatti, la decolonizzazione sarà completa solo nel momento in cui verrà considerata come un complesso processo riguardante e i colonizzati e i colonizzatori:

> Decolonization ... continues to be an act of confrontation with a hegemonic system of thought; it is hence a process of considerable historical and cultural liberation. As such, decolonization becomes the contestation of all dominant forms and structures, whether they be linguistic, discursive, or ideological. Moreover, decolonization comes to be understood as an act of exorcism for both the colonized and the colonizer. For both parties it must be a process of liberation: from dependency, in the case of the colonized, and from imperialist, racist perceptions, representations, and institutions which, unfortunately, remain with us to this very day, in the case of the colonizer ... Decolonization can only be complete when it is understood as a complex process that involves both the colonizer and the colonized. (cit. in hooks, 1992: 1)

Nel suo *Sobre la colonialidad del ser*, Maldonado-Torres (2007) invita a riflettere non solo sulle motivazioni che hanno portato alla formazione della colonialità dell'essere, ma anche su quelle che, a oggi, ne perpetuano il concetto: perché continuare a violare il "senso dell'alterità umana", rendendosi complici della persistenza della differenza ontologica coloniale? Anche in questo caso, la colonialità dell'essere si manifesta nel momento in cui "la preservación del ser (en cualquiera de sus determinaciones: ontologías nacionales e identitarias, etc.) toma primacía sobre escuchar los gritos/llantos de aquellos cuya humanidad es negada" (2007: 151): è, cioè, un atto che non risponde a conseguenze "naturali" di superiorità, ma alla prevaricazione imposta e storicamente determinata di un essere sull'altro.

L'attenzione al concetto di colonialità dell'essere e alle sue conseguenze permette di sondare le radici della disuguaglianza e dell'oppressione che persistono nel tessuto delle società odierne. Guardando al contesto italiano, i suoi echi possono rintracciarsi nella cultura, nei

sistemi educativi, nelle istituzioni e nelle dinamiche politiche e sociali: in un'epoca in cui l'eterogeneità culturale è sempre più presente e le voci dei migranti e delle comunità marginalizzate si fanno sentire con maggior vigore, la critica del paradigma europeo – come suggerito da Quijano (1992) – risulta essere indispensabile e urgente. L'adozione dello sguardo decoloniale, come si vedrà a breve, rappresenta una possibile via verso l'equità e la decostruzione delle visioni egemoniche, riconoscendo e valorizzando la *otredad* delle voci e prospettive esistenti e presenti sul territorio. Secondo Mato (2008: 105), l'attualità è un fertile terreno per il raggiungimento dei cambiamenti auspicati, poiché anche dallo stesso Occidente si sviluppano correnti critiche di pensiero che si interrogano sulle pretese di superiorità di istituzioni culturali, politiche ed educative. Tuttavia, il valore attribuito alla razionalità scientifica occidentale pone ancora numerosi ostacoli al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

1.2 Teorie decoloniali da Abya Yala: uno sguardo italiano

Desprenderse. È questo uno dei verbi che, con maggior vigore, da Abya Yala giunge fin qui e porta con sé il progetto della lotta alla colonialità. Tra tanti, lo utilizza Aníbal Quijano nel suo già citato *Colonialidad y modernidad/racionalidad*, il testo madre da cui possono essere tracciate le fila della colonialità e che ha, in sé, il seme della sua implosione: la decolonialità. "Es necesario desprenderse – afferma l'autore – de las vinculaciones de la racionalidad/modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituído en la decisión libre de gentes libres" (Quijano, 1992: 19). Enrique Dussel (2018), tracciando la storia della teoria postcoloniale e decoloniale, attribuisce la nascita di quest'ultima all'incontro del sociologo peruviano con il collega Immanuel Wallerstein, entrambi stanziati a Binghamton alla fine del secolo scorso e, perciò, a stretto contatto con il "movimiento black emancipador del Caribe":

> Ellos vieron el racismo. Nosotros teníamos racismo, pero siempre diciendo: "bueno, los españoles fueron muy abiertos a los indios, ¿no?". El racismo estaba ahí, pero lo ocultaban. En el Caribe, en cambio, el tema del racismo se abordó desde el marxismo. Aníbal Quijano, en Binghamton, en contacto con el mundo caribeño, absorbe la cuestión del racismo y lo aplica posteriormente al continente indígena, es decir, de México hasta el sur: Perú, Bolivia y demás. Y entonces dice: "no, el tema marxista no es la clase social, es la raza", y Quijano, como es sabido, es un gran y reconocido marxista que ha trabajado también con la teoría de la dependencia. Visto así, Aníbal Quijano toma la experiencia descolonizadora de medio siglo del Caribe para establecer el pasaje de la lucha de clases a la lucha racial, recuperando el tema de la sexualidad

> patriarcal, de la economía capitalista, de la crítica política; y fragua todo esto en clave decolonial. (Dussel, 2018: 170-171)

Il pensiero decoloniale nasce, tuttavia, già molto prima degli anni novanta: da Maldonado-Torres (2007) a Mignolo (2008), vari studiosi concordano nel riconoscere nella teoria politica e sociale di Wamán Poma de Ayala (XVII secolo) le virtù di un buon governo "de los virtuosos, no importa sean indios/as, castellanos/as, moro/as o africano/as negro/as. El «buen gobierno», en otras palabras, se propone como el lugar de la convivencia y de la superación de la diferencia colonial" (Mignolo, 2008: 262).

L'individuazione e l'enunciazione delle categorie di colonialità del potere, del sapere e dell'essere hanno reso possibile la rivelazione delle fondamenta della struttura (post)coloniale su cui il Nord e il Sud globale hanno costruito la propria storia. Il dibattito intellettuale (trans)moderno, tuttavia, le fa proprie per decentrarne il fulcro: non è più il solo concetto di colonialità a essere indagato, ma il suo superamento – la decolonialità.

Risale al XIX secolo – a seguito di quella inglese – la prima decolonizzazione da parte delle colonie spagnole: tuttavia, si tratta di un processo "incompleto", che ha visto la concessione dell'indipendenza giuridico-politica delle "periferie" occidentali (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007), ma non il loro affrancamento dai modelli di potere finora evidenziati. Diversamente, la seconda decolonizzazione, a cui si darà il nome, come si vedrà in seguito, di decolonializzazione, farà della decolonialità il processo attraverso cui dare voce all'eterogeneità etnica, sessuale, di genere, economica, culturale che, nel primo caso, non ha avuto modo di esistere. Bisogna orientarsi, secondo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), verso ciò che il sociologo greco Kyriakos Kontopoulos ha definito "pensiero eterarchico", prospettiva che mira a concepire le strutture sociali attraverso un nuovo linguaggio che superi i confini del paradigma eurocentrico e che sia capace di pensare i sistemi di potere come una serie di dispositivi eteronomi vincolati tra di loro:

> Las heterarquías son estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas. En una heterarquía, la integración de los elementos disfuncionales al sistema jamás es completa, como en la jerarquía, sino parcial, lo cual significa que en el capitalismo global no hay lógicas autónomas ni tampoco una sola lógica determinante 'en última instancia' que gobierna sobre todas las demás, sino que más bien existen procesos complejos, heterogéneos y múltiples, con diferentes temporalidades, dentro de un solo sistema-mundo de larga duración. En el momento en que los múltiples

> dispositivos de poder son considerados como sistemas complejos vinculados en red, la idea de una lógica 'en última instancia' y del dominio autónomo de unos dispositivos sobre otros desaparece. (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007: 18)

Pensare agli elementi costitutivi della colonialità come facenti parte di una rete, interconnessi e orizzontali, è un primo passo verso lo smantellamento della logica dominante, in un tentativo di ridefinire la complessità delle relazioni sociali superando le visioni gerarchiche del potere e del sapere – e, di conseguenza, prendendo coscienza del loro ruolo nella costituzione della società.

Il progetto decoloniale, al centro "del proceso de liberación social de todo poder organizado como desigualdad, como discriminación, como explotación, como dominación" (Quijano, 1992: 20), assume concretezza nello stesso momento in cui sorge la colonialità, con il proposito non solo di resistere, ma di sostenere e (ri)costruire ciò che, man mano, soccombeva all'occidentalizzazione (Walsh, 2020). Si configura, dunque, come opzione in risposta al paradigma europeo che, benché parimenti "provinciale", pretende di essere universale, e si spinge ben oltre l'emancipazione territoriale: rappresenta una chiamata all'azione critica volta a sfidare radicalmente l'eredità e la produzione in corso della colonialità in tutte le sue manifestazioni. Si tratta di porre fine al paradigma moderno della guerra, che reitera il concetto dell'*ego conquiro* in chiave attuale, e implica un confronto diretto con le gerarchie create e rafforzate dalla colonialità: il progetto decoloniale rappresenta un "nuovo umanesimo" che aspira "a completar aquello que Europa pudo haber hecho pero que el *ego conquiro* hizo imposible: el reconocimiento de todo humano como miembro real de una misma especie, más allá de todo escepticismo misantrópico" (Maldonado-Torres, 2007: 161). Ritornando al verbo citato al principio del presente sottocapitolo, esso si collega a un atto di *desprendimiento* dalle categorie di potere esistenti, facendo sì che si possa aspirare a un concetto che va oltre l'emancipazione delle realtà sottomesse: va, cioè, più in là della liberazione, poiché lavora – come auspicato anteriormente – assieme a colonizzati e colonizzatori (Panotto, 2020).

Rispetto a quanto appena riportato, Mignolo (2015: 189) ricorda che la decolonialità non è "un proyecto que tenga por objetivo imponerse como un nuevo universal abstracto que reemplace y «mejore» la reoccidentalización y la desoccidentalización". È, al contrario, un'opzione tra le altre, una forma di decostruzione che, assieme al "pensamiento fronterizo", traccia una via per guidare le richieste e la crescente influenza della società politica globale e che pone la comunità di fronte a un nuovo modo di pensare, alieno alle cronologie stabilite dai paradigmi occidentali. In accordo con questo concetto, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) affermano che, nel

tentativo di decolonizzare il sapere, neppure la "visibilità" dei saperi-altri debba essere letta come atto fondamentalista di unica "autenticità culturale". Al contrario, la "differenza coloniale" deve essere posta al centro del processo di produzione di saperi, affinché tutte le forme di conoscenza proposte possano inserirsi in uno stesso spazio "di mezzo" – che si vedrà essere, a breve, transmoderno – in cui possano convivere forme alternative di razionalità etica e nuove forme di utopia.

Tenendo fede all'eterogeneità intrinsecamente connessa al pensiero decoloniale, Maldonado-Torres suggerisce che anche alcune idee moderne e postmoderne possano contribuire alla decostruzione della colonialità:

> hay elementos en el interior de las mismas para explotarlas en una dirección de-colonizadora. Pero para hacer esto de forma verdaderamente efectiva hay que reconocer las influencias, observar las diferencias entre distintas ambigüedades y fuentes de estos pensamientos [modernidad y posmodernidad, *ndr*], determinar las prioridades y cuestionarlas con base en las dimensiones de-coloniales dentro de ellos y asumir el proyecto de de-colonización como propio; lo que presupone una alteración fundamental de las fuentes y coordenadas de pensamiento, y una suspensión del privilegio otorgado por discursos modernos y posmodernos. (Maldonado-Torres, 2007: 160)

L'opzione decoloniale si apre, dunque, "hacia la creatividad" (Mignolo, 2008: 280) ed è via d'accesso al dialogo, alla negoziazione di prospettive; un progetto non solo epistemico, ma politico, che "reconoce a los condenados como sujetos de transformación de su propia realidad, sin recetas impuestas desde fuera" (Quintana, 2009: 6). Gli stessi *condenados* a cui fa riferimento Quintana sono, per Maldonado-Torres, coloro che possono trasformare il mondo moderno/coloniale in un mondo decolonizzato transmoderno: "un mundo donde la guerra ya no representa más la norma, sino la auténtica excepción" (Quintana, 2007: 162). Per poter fare ciò, c'è bisogno che nel sistema eterarchico a cui si è fatto cenno poc'anzi vi sia convergenza tra i diversi soggetti e spazi che si muovono al suo interno.

Decolonizzare la nostra società vorrebbe dire, dunque, "smantellare il razzismo strutturale o istituzionale in tutte le sue dimensioni e in ogni sfera". Affinché il progetto decoloniale non sia vano, occorre che poggi su due pilastri fondamentali: da un lato, il lavoro costante al fianco dei tanti movimenti di lotta contro le forme di dominio egemoniche di cui sopra; dall'altro, la creazione di "controistituzionalità" e "contropotere", vale a dire di nuove istituzioni orizzontali ed egualitarie che facciano del progetto decoloniale il proprio manifesto e punto di partenza (Mellino, 2022). Di fondamentale importanza per il raggiungimento di questo obiettivo

creativo è, come suggerisce Walsh, posizionarsi nei e con i territori, i popoli e le culture di Abya Yala, poiché se la decolonialità sembra essere un obiettivo raggiungibile, si deve a "procesos de interculturalizar y de(s)colonizar que toman aliento, fuerza y razón desde abajo – desde "los abajos" – juntando y correlacionando los gritos, agrietando los muros, sembrando esperanzas y cultivando maneras-otras (interculturales, interepistémicas, interracionales y decoloniales) de ser, saber, sentir, pensar y con-vivir en, desde y con esos territorios de Abya Yala" (Walsh, 2020: 174). In accordo con questo pensiero è Mellino che, ricordando Fanon, afferma che la decolonizzazione "può accadere soltanto "dal basso", ovvero a partire dal protagonismo autonomo e popolare delle popolazioni coloniali" e non può "non comportare la lotta per la creazione di un contropotere, di una nuova e diversa istituzionalità" (Mellino, 2022: 141-143).

Come già ampiamente illustrato, la colonialità del sapere ha portato a classificare le visioni, gli immaginari e il sapere occidentali come totali e universali. Nelle culture a cui fa riferimento Walsh (2020: 158), invece, la prospettiva della totalità della conoscenza include il riconoscimento dell'eterogeneità dell'intera realtà, del suo carattere irriducibile e contraddittorio, della diversa natura delle sue componenti, e conseguentemente, di quella sociale. Un concetto condiviso da Quijano, quando si fa portavoce di un'idea di totalità sociale fondata sulla diversità e il cui punto cardine è la necessità dell'eterogeneità al suo interno:

> la idea de totalidad social, en particular, no solamente no niega, sino que se apoya en la diversidad y en la heterogeneidad históricas de la sociedad, de toda sociedad. En otros términos, no solamente no niega, sino requiere la idea del "otro", diverso, diferente. Y esa diferencia no implica, necesariamente, ni la naturaleza desigual del otro y por eso la exterioridad absoluta de las relaciones; ni la desigualdad jerárquica o la inferioridad social del otro. Las diferencias no son, necesariamente, el fundamento de la dominación. (Quijano, 1992: 19)

In quest'ottica, lavorare con e sulle differenze e sottrarre loro la valenza gerarchica imposta dalla colonialità rientra in quello che, secondo Mignolo, è il cuore del progetto decoloniale, che "da la vuelta a la tortilla, pero no como el opuesto contrario [...], sino mediante una oposición desplazada" (Mignolo, 2008: 258). Sono le stesse regole del gioco, cioè, a sovvertirlo dall'interno. Per quanto riguarda l'idea del *otro*, invece, Mignolo afferma che esso, ontologicamente, non esista e che sia un'invenzione discorsiva:

> ¿Quién inventó al «otro» sino «el mismo» en el proceso de construirse a «sí mismo»? De pronto tú mismo eres «el otro» y crees que «el otro» no eres tú. Yo soy «el otro» y por eso escribo como «el otro» y no para ser reconocido como «el mismo». Tal invención es el resultado de un

> enunciado. Un enunciado que no nombra una entidad existente, sino que la inventa. [...] Hoy, la categoría de anthropos («el otro») vulnera las vidas de hombres y mujeres de color, gays y lesbianas, gentes y lenguas del mundo no europeo y no estadounidense desde China hasta Oriente Medio y desde Bolivia hasta Ghana. Las personas de Bolivia, Ghana, Oriente Medio o China no son ontológicamente inferiores, puesto que no hay una manera de determinar empíricamente tal clasificación. Existe una epistemología territorial e imperial que inventó y estableció tales categorías y clasificaciones. De tal forma, una vez que caes en la cuenta de que tu inferioridad es una ficción creada para dominarte, y si no quieres ni asimilarte ni aceptar con resignación la «mala suerte» de haber nacido donde has nacido, entonces te desprendes. Desprenderse significa que no aceptas las opciones que se te brindan. (Mignolo, 2015: 178-179)

Sebbene le due concezioni del *otro* possano sembrare in antitesi, esse, in realtà, si completano: se per Mignolo *el otro* non esiste, poiché si configura con *el mismo*, per Quijano la sua presenza è essenziale per l'eterogeneità sociale. Tuttavia, quest'ultimo afferma che non ci sia, tra *el otro* e *el mismo* (soggetto che guarda alle società *altre*) una disuguaglianza gerarchica: li posiziona, cioè, sullo stesso piano, abbattendo le differenze ontologiche già annullate da Mignolo, in una convivenza pacifica in cui, nel *otro*, si rispecchia *el mismo*.

Nell'attuazione del progetto decoloniale è essenziale che questi due soggetti, *el otro* e *el mismo*, collaborino affinché la differenza non si configuri più come causa discriminatoria, ma come ordigno in grado di dare il via alla decoloni(ali)zzazione del potere. Suddetto processo può dirsi iniziato quando il soggetto che abita linguaggi, identità e culture negate, *el otro*, prende coscienza degli effetti della colonialità sul proprio essere, sul corpo e sulla conoscenza (Panotto, 2020: 54). Allo stesso modo, *el mismo* – e cioè l'attore della colonialità, nel caso specifico – deve avvedersi del ruolo che storicamente ha ricoperto, dei *patrones del poder* che, inevitabilmente, hanno avuto e continuano ad avere ripercussioni anche sulla sua persona, e della posizione che, d'ora in avanti, vuole assumere all'interno del percorso decoloniale.

Si rende necessaria, cosí, la presenza di nuovi luoghi, istituzionali e non, "desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados" (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007: 21), spazi di produzione del sapere "que consideren diversas mediaciones, desde performatividades alternativas que den cuenta de la pluralidad de formas de ser en el mundo" (Panotto, 2020: 76). Da Abya Yala, intanto, le voci protagoniste della pratica decoloniale si levano alte:

> La experiencia y la historia nos han hecho caer en cuenta que vivimos una interculturalidad colonizada, vista y creada desde una lógica occidental y colonial. Tenemos, por tanto, la gran tarea de (de)colonizar la interculturalidad, reciclar el eurocentrismo, desmonopolizar la vida desde nuestras resistencias y desde nuestros proyectos, siguiendo los pasos de nuestros taytas,

> mamas, amawtakunas; en fin, partir necesariamente desde el desaprender, pasar por el reaprender hasta llegar a la reconstitución de los pueblos, de la sociedad y de la vida. (Macas, 2012: 5)

Nell'ottica del presente lavoro di ricerca, appare necessario considerare la soggettività e il posizionamento – storico-geografico, ideologico, sociale e identitario – di chi scrive e dello stesso studio, per non incappare nei medesimi modelli di potere che si vogliono superare. Come sottolinea Panotto (2020), infatti, le stesse pratiche accademiche ed educative richiedono una trasformazione affinché, nel mondo che genera e trasmette saperi, si possa dar conto della diversità di cui lo stesso è formato: ciò richiede intellettuali il cui punto di partenza sia l'attenzione alle richieste della società e l'articolazione delle proprie voci per rispondervi (Panotto, 2020: 77). Si ripropone, in questo caso, quello che Torre (2020: 461) indica come "problema della soggettività di chi conduce una ricerca", essendo essa – come illustrato precedentemente – storicamente, socialmente e culturalmente determinata.

Si è ampiamente discussa la tematica del *pensamiento localizado*: da qui, l'impossibilità di scindere un lavoro di ricerca dal suo luogo – e dalla sua mente – di produzione. L'essere accompagnati in questo percorso da protagonisti e protagoniste della decolonialità è un privilegio che fa sì che più voci possano essere il fulcro attorno e con cui costruire nuovi orizzonti, poiché "se è vero che non basta appartenere ad una categoria oppressa per non essere oppressore, non basta occuparsi di temi o epistemologie marginali per non riprodurre l'elitismo del *sapere sapiente*" (Borghi, 2020: 16). Alle sue fondamenta, il dialogo transculturale attraverso cui *el otro* rivendica, finalmente, la propria voce per costruire *el mismo*, rompendo con la "logica monologica della modernità" (Maldonado-Torres, 2007: 161) e proponendone il superamento attraverso l'accesso alla transmodernità. Un invito, dunque, a riflettere criticamente sulla modernità/colonialità, in accordo con le molteplici esperienze dei soggetti che subiscono, in forme differenti, colonialità del potere, del sapere e dell'essere (*ibidem*):

> La transmodernidad envuelve, pues, una ética dialógica radical y un cosmopolitanismo de-colonial crítico. El fin de tal ética y tal cosmopolitanismo es fomentar la comunicación entre los condenados, a la vez que destruir las jerarquías entre los sujetos considerados humanos y los sub-otros. En términos del discurso acerca de la colonialidad del ser, el esfuerzo consiste en acabar con la diferencia sub-ontológica y restaurar el sentido y relevancia de la diferencia trans-ontológica. Sólo así el mundo del "*Tú*" del que hablaba Fanon podrá emerger. (Maldonado-Torres, 2007: 161-162)

In questo contesto, il progetto decoloniale si manifesta come un "tortuoso movimento in corso verso la possibilità di esperire e fare vivere altri modi di essere, pensare, conoscere, sentire,

vivere; ovvero verso un altrimenti al plurale" (Walsh, 2018: 149) che implica il riconoscimento critico delle condizioni storiche e sociali locali – italiane, nel caso specifico – e una riflessione su come le teorie decoloniali precedentemente presentate possano essere lette e contestualizzate per affrontare le sfide del contesto in cui questo studio prende forma.

Concepita come processo, pratica e progetto "volto a piantare semi" (Walsh, 2018: 173), la decolonialità crea un "altrimenti" che porta alla ribalta le lotte delle minoranze, negli spazi urbani, del femminismo, della sfera educativa, contro la modernità/colonialità del potere in ogni sua forma e manifestazione (Walsh, 2018: 174). Vi sono questioni ed esperienze che, nel nome della modernità, vengono tutt'oggi preservate; in ordine, sono per Mignolo (2018: 339) il razzismo, il sessismo, il genocidio, l'arroganza e le disuguaglianze. Il minimo comune denominatore per la loro proliferazione e preservazione si ritrova nella colonialità del sapere: è questo, difatti, il punto d'azione che si auspica di poter colpire attraverso le vie decoloniali proposte ed esperite nel contesto della presente ricerca.

Per fare ciò, si individueranno quelle che sono parse essere le crepe – nel significato a esse attribuito da Césaire, Fanon e Anzaldúa (Walsh, 2018: 151) – insite nella società italiana e utilizzate, perciò, come "spazi, luoghi e possibilità di (e per la) decolonizzazione" (*ibidem*).

La prima, di cui si parlerà ancora nel corso dello studio, è la crepa rappresentata dallo stesso mondo accademico che accoglie la ricerca, difatti contenitore di pratiche ed epistemologie etnocentriche e gerarchicamente organizzate ed escludenti. In questo scenario si "esiste violentemente", come affermato dalla scrittrice brasiliana Eliane Brum (2021: 18) e ripreso, poi, da Di Eugenio e Biasio (2023:124), rendendo esplicito il privilegio della bianchezza e dell'essere inglobati in una posizione di potere in relazione alle tematiche trattate. hooks (2020:66) invita chi fa parte del mondo dell'accademia e della cultura "a rinnovarsi interiormente" per poter trasformare le istituzioni educative e, di conseguenza, la società, "così che il mondo in cui viviamo, insegniamo e lavoriamo possa riflettere la nostra gioia per la diversità culturale, la nostra passione per la giustizia e il nostro amore per la libertà" (*ibidem*). A ragione, negli ultimi anni sono molte le studiose che, dall'interno delle università italiane ed europee, irradiano radici decoloniali per arrivare all'esterno. Ne sono un esempio i recenti lavori di Di Eugenio *et al.* (2024), Di Eugenio e Biasio (2023), El Houssi (2021), Borghi (2020), che pongono in stretta ed esplicita correlazione la circolazione dei saperi "al margine" in Italia con lo sguardo decoloniale e, dunque, le strutture dominanti in dialogo con prospettive altre. All'interno della presente ricerca, il medesimo obiettivo è stato supportato dal coro di

voci che, come si vedrà in ogni capitolo, è parte fondante dell'assetto teorico e pratico che si muove rumorosamente tra le pagine del testo: molti degli scritti presenti, difatti, sono frutto di elaborati derivanti da conversazioni e confronti (Walsh, 2018: 155) con soggetti razzializzati, attiviste per i diritti, scrittrici contemporanee – voci, cioè, forti ed esistenti sul territorio, spesso però relegate all'esterno del mondo accademico, escluse dal suo spazio di potere. Si contestano, dunque, l'ipotetica neutralità e apoliticità del sapere, affinché si possa, attraverso uno sguardo critico, decentralizzarlo. Ciò non significa, tuttavia, escludere deliberatamente altri autori, se partecipanti al medesimo proposito: al contrario, si noterà come lo sforzo di porre in dialogo voci provenienti da contesti, luoghi e tempi diversi risponda all'invito di Mignolo (2018: 326) di interrogare ogni testo: "la scelta – scrive – non è se leggere o meno opere di autori che sono europei, eurocentrici o critici dell'eurocentrismo, ma come leggerle. La questione è da dove si parte". Se, per tutti quanti, vi sia il necessario bisogno di una lettura critica per poterli interrogare e comprendere a pieno, resta per alcuni il bisogno, invece, di posizionarsi in quanto testi di valore, così che le conoscenze finora non riconosciute come tali, estromesse dal sapere eurocentricamente condiviso e dai curricula accademici (Kilomba, 2021: 47), possano partecipare al dialogo transculturale e decoloniale cui si aspira. Per questa ragione, il *Tomo II* della presente tesi è interamente composto dalle parole di soggetti migranti e razzializzati: possono, anch'essi, insegnare conoscenza senza intermediazione alcuna. Lo fanno da una prospettiva soggettiva, personale, emotiva – tanto quanto quella europea, che tuttavia si professa oggettiva, neutrale, universale. Come appurato da Kilomba (2021: 48), non sono, queste, "semplici categorizzazioni semantiche, bensì possiedono una dimensione di potere che serve a mantenere posizioni gerarchiche e favorire la supremazia *bianca*" (*ibidem*), violenta. La studiosa propone dunque di abbracciare un'epistemologia che riconosca il valore del personale e del soggettivo nel discorso accademico, ridimensionando la posizione – altrettanto situata – della storia e della realtà in cui qualsiasi accademico è immerso: "quando lə studiosə *bianchə* sostengono che il loro sia un discorso neutrale e oggettivo non riconoscono di scrivere a loro volta da un luogo specifico. Questo luogo ovviamente non è né neutrale né oggettivo né universale, solo dominante: è un luogo di potere." (Kilomba, 2023: 54).

La militanza intellettuale si è legata, poi, a un'azione concreta di impegno sul territorio al di fuori dell'accademia, così che si potesse instaurare un rapporto concreto tra i saperi e le azioni interni ed esterni a essa. Ne è un esempio la creazione, da parte di chi scrive, di *Decolonizing*

Frames, festival di cortometraggi[7], talk e workshop aperto alla comunità e dedicato alla decolonializzazione dell'immaginario collettivo, grazie alla guida dello sguardo di registi e registe, attiviste, artiste e scrittrici direttamente impegnate nella causa. Per la sua prima edizione, tenutasi il 12 luglio 2025 al Magazzino sul Po (Torino), *Decolonizing Frames* ha ospitato sei corti. *Mawtini – My Homeland*, di Fateema Al-Hamaydeh Miller (Palestina), racconta la storia di Nawal, giovane donna palestinese costretta a lasciare la propria terra, e di Tanya, anziana donna indigena che abita le terre canadesi e che accoglie la prima nel proprio giardino: alla base del cortometraggio, un'unica domanda posta dalla regista – *What does it mean to be from stolen land living on stolen land?* Il cortometraggio ha vinto la menzione come *Miglior Cortometraggio* della prima edizione del Festival. *Brother's horn*, di Majid Asadi (Iran), mette in scena il gioco del potere. La regola è semplice: tra i due protagonisti, il fratello maggiore vince sempre, violentemente plasmando la vita del minore così come plasma la ceramica con cui lavora. *1878,* di Aurélia Raoull (Francia), in dialogo con *Carne de Dios*, di Patricio Plaza (Argentina), parlano di colonialità delle religioni: il primo, rappresentando il momento in cui i missionari europei arrivano in Nuova Caledonia e segnano l'inizio di una ferita senza fine; il secondo, ribaltando la prospettiva tra colonizzatore e colonizzato, in un cortometraggio di animazione psichedelico ambientato tra le montagne messicane, nel periodo della colonizzazione evangelica, in cui si muovono un frate cristiano – affetto da una malattia misteriosa – e un'anziana *curandera* a cui egli dovrà affidarsi per non morire. *The Steak*, di Kiarash Dadgar (Iran), mostra il lato (dis)umano della guerra: la quotidianità. Risponde alla domanda posta dal regista, *What can occur in 7 minutes?* Il cortometraggio, muto e in piano sequenza, ha ricevuto la menzione speciale per *Miglior Regia e Sound Design*, per aver saputo raccontare l'occupazione non come evento eccezionale, ma come condizione ordinaria. Infine, *Chorus*, di Alexia Liu (Regno Unito), cartone animato umoristico e satirico sul capitalismo: *how tired are we before we are really tired?* Nell'intera giornata, tra le proiezioni si sono alternate voci del panorama italiano impegnate su vari fronti: Marie Moïse, figlia della diaspora post-coloniale, scrittrice e docente, ha tenuto il workshop *Colonialità del potere. Il concetto in*

[7] A *Decolonizing Frames* è legata una call per registi e registe da tutto il mondo, pubblicata su *FilmFreeWay* e *FestHome,* due piattaforme dedicate ai festival cinematografici, e aperta fino al 31 gennaio 2025. Dei 106 cortometraggi ricevuti, 6 sono stati scelti e proiettati per la prima edizione, formando – anche – il punto di partenza per i workshop e i talk susseguitisi nel giorno a essi dedicato. La giuria, che ha decretato il vincitore e il miglior cortometraggio per regia e sound design, è stata composta da: Carlo Conversano (Presidente dell'associazione culturale e cinematografica GOMBOC di Torino, ideatore di *Ortometraggi Film Festival*), Daniela Ricci (PhD a Lyon 3 e Howard University, Washington, insegna cinema all'Università Paris Nanterre e Paris 8. Le sue ricerche portano sui film d'Africa e delle diaspore), Emma Bresciani (diplomata alla Scuola Holden di Torino in Serialità e fondatrice di *Busa Film Fest*) e il *Festival delle Migrazioni* di Torino, nelle persone di Sara Consoli e Cecilia Pregnolato. Quanto descritto e più informazioni sono visionabili al sito: www.decolonizingframes.it.

sé, il concetto in me, legato ai temi elicitati dalla visione di *Mawtini.* Miriam Panieri, illustratrice e fumettista italo-senegalese, in dialogo con Benedetta Pisani, formatrice in comunicazione nonviolenta e educatrice sessuale, hanno mosso lo sguardo sul *Disegno come spazio di resistenza e rappresentazione*, nel talk collettivo intitolato *Fuori dai bordi*. Kiarash Dadgar, Pegah Moshir Pour, scrittrice e attivista iraniana, e Remon Karam, attivista egiziano per i diritti umani, hanno offerto i loro monologhi sul tema della *Quotidianità nella Guerra*.

Nella stessa direzione si muove, come si vedrà in chiusura del presente studio, il progetto educativo *DecolonialMente*: affinché non rimanesse puro esercizio accademico, esso è entrato inizialmente a far parte di tre realtà educative delle città di Torino e Milano; tuttavia, si lavora affinché possa nascere una piattaforma online mediante cui protagonisti e protagoniste delle lotte decoloniali in Italia possano virtualmente e potenzialmente portare il proprio sguardo, come voce primaria, all'interno delle scuole italiane.

Sono gli stessi dialoghi presenti nel *Tomo II* a portare alla luce (alcune del)le crepe coloniali italiane, aiutando nell'arduo compito di "teorizzare a partire dalla e tramite la prassi" (Walsh, 2018: 153). Vi ritroviamo il razzismo istituzionalizzato, pervasivo e strutturale, rappresentato non solo dalla dicotomia Nord-Sud mondiale, ma anche e soprattutto italiana, che richiede di sfidare le convinzioni radicate sull'identità meridionale e sovvertire l'asse su cui si fonda la narrazione egemonica (Fauzia e Amenta, 2024), talmente tanto radicata da entrare a far parte dell'immaginario assimilato dai soggetti migranti nella lotta al più forte tra i marginalizzati. Ancora, quello perpetrato nei confronti dei e delle giovani relegate ai margini nel contesto educativo del Paese, sia da parte della (necro)politica, sia da parte delle stesse istituzioni scolastiche, principale luogo d'azione delle proposte decoloniali oggetto dello studio.

Le teorie decoloniali di Abya Yala sinora presentate minano le prospettive italiane ed europee che vedono nel razzismo "un semplice residuo culturale di epoche passate, un problema meramente individuale o un fenomeno contingente anziché "strutturale" o "materiale", ovvero costitutivo della stessa società di classe" (Mellino, 2012: 93). Un'ulteriore crepa si individua, difatti, in quella che potrebbe dirsi la *colonialità della memoria* storica e collettiva del Paese. Il tempo del colonialismo italiano è dimenticato: per utilizzare le parole di Scego (2023: 226), su di esso, "iniziato ben prima del fascismo, è calata una cappa spessa e impenetrabile. Fino a oggi". Al di là di determinati ambiti accademici, difatti, "la memoria dell'esperienza coloniale resta ancora vaga e *indistinta*. [...] Il fatto che anche l'Italia (ancora prima del fascismo) abbia ucciso in nome della superiorità della razza e della civiltà latina e occidentale/cristiana sembra

essere stato espunto dalle "mappe cognitive" popolari" (Mellino, 2012: 111). Per tale motivo, le voci e i pensieri di Igiaba Scego, Gabriella Ghermandi, Mackda Ghebremariam Tesfau', tra le altre, irromperanno all'interno del presente testo come rappresentanti del mondo afrodiscendente italiano che lavora concretamente e costantemente per intraprendere la via decoloniale. Benché vi sia, come detto, differenza tra decolonizzazione e decolonialità, è certo che la mancanza di memoria collettiva implichi la mancanza di giustizia sociale. Non solo, dunque, nella storia europea risiede la culla della colonialità, ma anche nella sua rimozione, poiché da essa dipende il ritardo dell'assunzione del razzismo "come elemento centrale nella *costituzione materiale* del capitalismo post-bellico europeo", la rimozione "di termini come razza e razzializzazione [...] dal dibattito antirazzista europeo" (Mellino, 2012: 100), nonché il processo di "autorappresentazione dell'identità nazionale" (Mellino, 2012: 110) - concetto, quest'ultimo, prepotentemente tornato alla ribalta nei dibattiti pubblici e politici del Paese incentrati sull'idea di una non meglio specificata "italianità" da instillare e preservare, e che proprio le teorie e le pratiche decoloniali possono aiutare, invece, a decostruire, contrastando l'idea di estraneità alla materia cui spesso soccombono, poiché sostenuta da una concezione tipicamente coloniale e razzializzata della cultura, delle identità e delle differenze. Un potente lavoro di risignificazione in tal senso è portato avanti dalla scrittrice e attivista femminista e antirazzista Nogaye Ndiaye, autrice italiana di origini senegalesi nel cui *Universo Parallelo* (2024) le vittime di razzismo, doppi standard e discriminazioni sono bianche e vivono in un continente dilaniato da secoli di colonialismo e sfruttamento: un'Europa selvaggia al di là del mare.

Un ulteriore e fondamentale passo avanti, inoltre, è quello di considerare lo sguardo decoloniale come intersezionale: se Quijano adduce la massima espressione della violenza moderno-coloniale alla creazione della "razza" – che pure, come si ribadisce, rimane un passaggio imprescindibile e, anzi, da accogliere e riconoscere con piena consapevolezza nell'Italia di oggi – è necessario riconoscere che l'egemonia del potere si sia manifestata, e continui tutt'ora a farlo, anche attraverso le discriminazioni di genere e classe. Verranno citati, nel corso del presente lavoro, i contributi di Martínez Martín (2018) e Muraca (2021), i quali reiterano l'urgenza di una prospettiva di lotta che sia contemporaneamente antirazzista, femminista, anticlassista, sulla scia della più impoterante voce di María Lugones (2008), colei che proprio dal pensiero di Aníbal Quijano muove per porre al centro l'esperienza femminile,

> para entender la preocupante indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias que sistemáticamente se infringen sobre las mujeres de color[8]: mujeres no blancas; mujeres víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad del género; mujeres que han creado análisis críticos del feminismo hegemónico precisamente por el ignorar la interseccionalidad de raza/clase/sexualidad/genero. (Lugones, 2008: 75)

Risuonano, ancora una volta, i racconti di Gabriella Ghermandi e Igiaba Scego, al ricordo – impresso nella mente e su carta – dell'arrivo dei colonizzatori, generali italiani che hanno sposato le loro mamme, o combattenti per gli italiani nel loro Paese:

> Da grande *hooyo* chiese a qualche suo zio: "Cosa ci siete andati a fare in Etiopia? Perché l'avete invasa per conto terzi [gli italiani, *ndr*]?" La risposta fu, senza alcun tipo di edulcorazione: "Siamo andati ad ammazzarli come formiche e ci siamo presi tutte le loro donne." Dopo quella risposta tua nonna non chiese più nulla, Soraya. Era una realtà che non riusciva a sostenere. Una realtà ambigua e crudele. Dove chi è sottomesso, colonizzato, viene trasformato dal colonizzatore in un carnefice feroce quanto lui. (Scego, 2023: 84)

1.3 La prassi decoloniale di Abya Yala come orizzonte epistemico: ragioni di una scelta

Emerge prepotentemente, dalle pagine precedenti, l'assunto che ai popoli e ai territori colonizzati sia stata sottratta e negata la possibilità di enunciarsi ed enunciare. Per sfidare la logica eurocentrica dominante, dunque, la strada scelta è quella del *Surear*, termine utilizzato dal pedagogo Paulo Freire e ripreso in Fano Morrissey (2023: 76) e Meneses Copete *et al.* (2024: 166), che pone il Sud – Abya Yala in particolare – come soggetto agente e luogo di enunciazione di linguaggi, discorsi, immaginari, pedagogie e lotte sociali, politiche e comunitarie per la via decoloniale. Alla base di questa scelta, due ragioni principali: in primo luogo, la possibilità di (di)mostrare, partendo da Abya Yala, la continuità delle logiche coloniali, collocando l'Italia come attrice storicamente e attualmente implicata nella riproduzione della colonialità. In secondo luogo, la volontà di farsi spazio amplificatore di saperi e pratiche prodotte in un Sud da sempre considerato oggetto di conoscenza, poco spesso soggetto.

[8] Spiega la stessa Lugones (2008: 75) che attraverso la collocazione *mujeres de color* descrive una coalizione orizzontale di donne che, a partire dalla loro esperienza di oppressione razziale, costruiscono un movimento di resistenza alle dominazioni multiple. Questo termine non rappresenta un'identità separata, ma un'alleanza: "«Mujer de Color» no apunta a una identidad que separa, sino a una coalición orgánica entre mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras: cherokees, puertorriqueñas, sioux, chicanas, mexicanas, pueblo, en fin, toda la trama compleja de las víctimas de la colonialidad del género. Pero tramando no como víctimas, sino como protagonistas de un feminismo decolonial. La coalición es una coalición abierta, con una intensa interacción intercultural."

Afferma Walsh (2013: 25) che sia proprio a partire dall'invasione coloniale-imperialista delle terre di Abya Yala che inizia a delinearsi e acquisire significato – nelle strategie di resistenza che da lì hanno avuto origine – il patto decoloniale, sottolineando la forte interdipendenza, già sostenuta da Quijano (2020b: 948), tra luoghi di enunciazione di politiche liberatorie e memorie coloniali. Il fatto storico – e, poi, politico ed epistemico – della conquista diviene dunque causa e sintomo del progetto decoloniale. Da un lato, è da quell'atto di violenza e imposizione che prende avvio la necessità storica, politica e sociale di elaborare percorsi di resistenza e opposizione decoloniali, andando ben oltre il solo obiettivo di liberazione fisica dei territori:

> de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. [...] Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales [...] que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización. (Walsh, 2013: 30-31)

Dall'altro, invece, esso rende permanente la traccia presente del progetto moderno-coloniale, rafforzando, proprio attraverso la memoria ferita, la spinta verso le pratiche che vi si oppongono.

Da ciò, la ferma convinzione di posizionarsi accanto ad Abya Yala, abbracciandone lo sguardo come cammino di resistenza e speranza, così come Walsh (2020: 174) suggerisce avvenire nei processi di interculturalità e decolonialità che si radicano dal basso e rendono possibile una *manera-otra* di essere, sapere e vivere. Sono proprio i territori di Abya Yala, dopotutto, a essere culla dello stesso concetto di *interculturalità* (Ferrão Candau, 2013: 146), strettamente legato alla prassi decoloniale. Partire da questo sapere significa poter osservare e comprendere i percorsi già tracciati, le modalità con cui si sono intersecate e intrecciate pratiche ed esperienze differenti, per potersi avvicinare gradualmente a quella che, nelle pagine seguenti, si scoprirà essere l'*interculturalità critica* – la forma di interculturalità più sincera e coerente con i principi profondi che la animano, per i motivi che saranno elaborati nel terzo capitolo del presente studio, e da cui prendono avvio le domande che orientano il lavoro di ricerca ivi presentato: cosa significa, oggi, parlare di interculturalità in Italia? Quali pratiche, saperi e relazioni possono essere attivati per disimparare, descostruendo e superando la visione assimilazionista e gerarchica del sapere tuttora dominante?

Ripercorrendo le tappe principali della storia dell'interculturalità in Abya Yala si traccia un corrispettivo italiano che risulta essere in ritardo – rispetto al valore umanitario a essa intrinseco –, e che richiede uno spostamento di prospettiva. Se per Abya Yala la prima tappa – dal periodo coloniale fino ai primi decenni del XX secolo (Ferrão Candau, 2013: 146-148) – è identificabile nella violenza etnocentrica esplicita esercitata dai conquistatori sulle popolazioni indigene, per l'Europa e l'Italia si deve considerare, nello stesso lasso temporale, un ribaltamento dello sguardo, nella veste di oppressori, benché si guardi bene a celarne o edulcorarne il ruolo attivo perpetuato in secoli di soprusi. Secondo quanto afferma Mignolo (2008: 258), difatti, tutti i Paesi della Terra hanno un fattore in comune: "lidiar con la invasión, diplomática o guerrera, beneficiosa o desastrosa, de Europa Occidental y Estados Unidos. A su vez, Europa Occidental y Estados Unidos tienen algo en común: una historia de quinientos años de invasión, diplomática o armada, en el resto del mundo."

Segue in Abya Yala, dal principio del Novecento e fino agli anni Settanta, il momento dell'assimilazione. Sorgono le prime scuole bilingui, manifesto di una tappa transitoria e necessaria, secondo Ferrão Candau (2013: 146-148), volta ad "alfabetizzare e "civilizzare" più facilmente interi popoli". Solo successivamente, a partire dagli anni Ottanta, le lotte indigene – fino ad allora frammentate – inizieranno ad avere un'identità collettiva e una risonanza nazionale e internazionale, ponendo alla base una nuova concezione di cultura, plurale ed egualitaria (*ibidem*). Nello stesso periodo, lo scenario politico e culturale italiano offre un panorama differente: il secolo scorso si apre al disegno coloniale e all'avvento del fascismo, fenomeni che rispondono a processi di costruzione identitaria fondati su omogeneità e superiorità nazionale, la cui minaccia è proprio costituita dall'alterità. I successivi anni Ottanta e Novanta fanno riscoprire un Paese impreparato al rapporto con l'altro: l'inversione dei viaggi migratori rende esplicita l'identità razzista e xenofoba del Paese, che intraprende il percorso che, decenni prima, aveva riguardato Abya Yala – l'assimilazionismo. Si vedrà, nel corso del terzo capitolo della presente tesi, come l'Italia sia tuttavia ancorata a una concezione di interculturalità prevalentemente strumentale, che riduce la pluralità culturale a un insieme di bisogni da gestire o a un'occasione per arricchire, in termini utilitaristici, il solo contesto nazionale, senza mettere in discussione i rapporti di potere che ostruiscono la costruzione di spazi di confronto egualitario e il decentramento dello sguardo occidentale. Attualmente, dunque, guardare ad Abya Yala come prospettiva comparativa consente di comprendere in che modo si possano trasformare pratiche educative originariamente pensate in chiave

assimilazionista in percorsi di resistenza e di libertà, per ribaltare le logiche presenti e aprire la strada a forme di interculturalità realmente critiche e trasformative.

L'"America Latina" è "la terra che ha dato inizio, sostanza e forma alla colonialità del potere, al suo sistema di classificazione sociale basato sull'idea di razza, sul dominio dei "conquistatori" sui "conquistati", e alla sua struttura legata alla modernità e al capitalismo eurocentrico" (Walsh, 2024: 72). In Abya Yala, difatti, la decolonialità non nasce come teoria o campo di studi, ma come prassi politica e sociale radicata nelle resistenze dei popoli colonizzati, per fronteggiare la lunga durata del giogo coloniale. Uno degli elementi centrali a supporto della decolonialità come cornice teorico-pratica principale di questo lavoro di ricerca risiede concretamente nella sua origine. A differenza delle teorie post-coloniali, che si sviluppano prevalentemente all'interno dell'accademia occidentale (in larga misura statunitense, come sottolineato in Mellino, 2021: 12), la decolonialità è prassi che si sviluppa in relazione diretta alla colonialità, come forma di sopravvivenza e ribellione messa in atto dai soggetti storicamente sottomessi in Abya Yala. In questo senso, il concetto di colonialità è esso stesso intrinsecamente decoloniale (Mignolo, 2024: 189), poiché agisce simultaneamente su due piani complementari: da un lato, disvelando "la parte oscura della modernità" e, dall'altro, trasformando "la decolonizzazione in decolonialità e in pensiero decoloniale" (*ibidem*). L'idea di decolonialità, dunque, si fonda proprio sul riconoscimento della persistenza della colonialità e sulla consapevolezza che l'una non possa essere pensata senza l'altra. Per tale motivo, il presente lavoro non può che inscriversi nel quadro teorico della teoria decoloniale di Abya Yala: poiché assume la colonialità – e non la sola colonizzazione storica – come asse strutturale su cui ancora oggi si reggono le dinamiche di potere, conoscenza e rappresentazione della società contemporanea.

Nell'interrogazione della *modernità* risiede un ulteriore motivo di scelta: mentre le accademie del Nord mondiale dibattevano di modernità, post-modernità e globalizzazione, la colonialità ne interrogava, fin dagli albori, la dimensione taciuta (Mignolo, 2024: 188). Nel tracciare la genealogia del pensiero post-coloniale, Mellino afferma che esso si sia in gran parte sostituito a quello di post-moderno, dal quale deriva direttamente (Mellino, 2021: 118): in questa prospettiva, il paradigma post-coloniale si sviluppa all'interno delle riflessioni post-moderne (Mellino, 2021: 46). Tuttavia, nonostante sia sorta come problematizzazione dell'immaginario moderno, la critica post-moderna non si è mai realmente affrancata dall'orizzonte epistemologico occidentale: nasce e si sviluppa, anzi, nella culla stessa della modernità, la

Francia, e continua ad affermare l'universalità della propria estensione, asserendo che "tutti noi, "noi" sul pianeta, viviamo a nostra volta un tempo *postmoderno*" (Mignolo, 2024: 198). È dato per assunto, cioè, che tutto quanto il pianeta sia – stato – coinvolto "nell'inesorabile marcia verso la modernità", e che, seppur con tempistiche differenti, attraversi gli stessi momenti vissuti dall'Europa (Mignolo, 2024: 197). La critica post-coloniale rappresenta, dunque, "una delle tante lingue, o se si preferisce uno dei tanti linguaggi, attraverso cui si esprime il soggetto postmoderno" (Mellino, 2021: 128). Le narrative sulla modernità, però, riguardano "solo metà della Storia" (Mignolo, 2024: 194): a mostrare il resto, vi è la colonialità, attraverso cui si materializza il pensiero decoloniale (Mignolo, 2024: 189). Tuttavia, si ritiene che l'esclusione di autori e autrici portatori di punti di vista differenti costituirebbe una riproduzione delle dinamiche proprie della colonialità del sapere, limitando la possibilità di sviluppare un pensiero realmente critico e plurale. Come sottolinea Mignolo (2018: 326), difatti, la questione risiede nel riconoscere da quale posizione epistemica e con quale consapevolezza esse vengano lette e interpretate. È per questo motivo che, pur collocandosi prevalentemente nell'alveo della teoria decoloniale, il presente studio accolga anche alcuni contributi della corrente post-coloniale, in particolare nelle sue espressioni più pionieristiche. Come evidenzia Bhambra (2014: 120), "postcolonialism and decoloniality […], in their resistance to associated forms of epistemological dominance they offer more than simple opposition. They offer, in the words of María Lugones, the possibility of a new geopolitics of knowledge". In questa prospettiva, Frantz Fanon e Paulo Freire, autori che rappresentano due riferimenti fondamentali per comprendere e ripensare le relazioni di potere, tanto nel passato quanto nel presente, e pionieri l'uno del pensiero post-coloniale e l'altro di quello decoloniale, vengono posti in dialogo. Il primo, analizzando l'esperienza coloniale come realtà a lui contemporanea, introduce la figura degli *oppressi*; il secondo ne fa il fondamento di una pedagogia emancipatrice e liberatoria, confrontandosi con le strutture di lunga durata prodotte dal colonialismo (Muraca, 2021: 87). Parlare di oppressione senza Fanon significherebbe negare un sapere già prodotto e profondamente radicato nella genealogia di tali riflessioni. E, tuttavia, si riconosce nel pensiero freiriano un passo avanti nello sviluppo di tale teoria, poiché mossa in chiave intersezionale, intrecciando dominazione di classe (già analizzata da Fanon) con la dominazione culturale (Muraca, 2021: 87), ponendo così le basi per i primi sviluppi del pensiero decoloniale. Parallelamente, il concetto di subalterno – introdotto da Gayatri Spivak nel celebre *Can the Subaltern Speak?* (1988) – assume un ruolo centrale anche nello studio della contemporaneità italiana, in cui permangono rappresentazioni e narrazioni fortemente coloniali e razzializzanti. Il pensiero decoloniale riformula questa prospettiva, sostenendo che il subalterno possa

effettivamente parlare, poiché possiede la capacità di generare sapere e di (ri)definire la propria storia; tuttavia, la sua voce continua a essere percepita come subalterna finché resta imprigionata all'interno della medesima griglia epistemica moderna/coloniale. L'attenzione si sposta, dunque, non sull'atto del parlare in sé, ma sulla necessità di trasformare le condizioni che determinano chi può essere ascoltato, riconosciuto e legittimato come produttore di conoscenza. La decolonialità non si limita, quindi, ad amplificare la voce dei soggetti storicamente silenziati, ma mira a ristrutturare le condizioni stesse di possibilità del discorso, restituendo agenzia e autorità conoscitiva ai saperi situati ai margini. Se il postcolonialismo ha messo in luce l'urgenza di riaprire la narrazione storica includendo le voci e le memorie subalterne, la decolonialità insiste sulla necessità di ridefinire i termini stessi del dibattito epistemico, liberandolo dall'egemonia concettuale europea e aprendo alla costruzione di una conoscenza realmente plurale e situata.

Nonostante abbia già pervaso gran parte delle pagine della presente ricerca, appare necessario rimarcare la sostanziale distinzione tra colonialità e colonialismo, da cui muovono rispettivamente la prassi decoloniale e la teoria post-coloniale. Se ne racchiude il significato in un esempio concreto, espresso nelle parole di Mellino (2021: 22): "molti paesi come l'India, Haiti, l'Algeria, l'Argentina sono diventati postcoloniali di fatto, cioè formalmente indipendenti, e neocoloniali allo stesso tempo, soggetti all'influenza politica ed economica, ora indiretta, di paesi quali gli Stati Uniti, la Gran Bretagna o la Francia". In questa prospettiva, la condizione post-coloniale si rivela nell'affrancamento politico ed economico dei Paesi storicamente colonizzati, riconoscendo tuttavia la permanenza di forme di dominio latenti, in ambito politico ed economico, ascrivibili al neo-colonialismo. E, tuttavia, si ravvisa in ciò il perdurare della colonialità del potere e, al contempo, la mancanza di un'analisi delle ulteriori dimensioni della colonialità, quella dell'essere e del sapere, che operano in modo più profondo e diffuso, poiché radicate non in un luogo geografico ma nella storia stessa della modernità occidentale. Nelle parole di Mignolo (2024: 206), si marca la differenza tra le due visioni: "Dal mirare a formare degli Stati-nazione sovrani sulle rovine delle colonie (decolonizzazione)", si intende passare "a costruire l'orizzonte decoloniale della liberazione (decolonialità) oltre i disegni statali e oltre i desideri corporativi e finanziari", ponendo la decolonialità come "impresa globale poliedrica nelle mani delle persone che agiscono e si organizzano come pensatori, attori e agenti decoloniali. Se la colonialità è ovunque, la prassi decoloniale dovrebbe essere a sua volta ovunque.". In tal senso, la decolonialità è sia analisi della modernità/colonialità, sia insieme di processi creativi attraverso cui si legittimano modalità

decoloniali di vivere e agire (Mignolo, 2024: 227). Si tratta, quindi, di sottolineare l'importanza dell'acquisizione di quell'"attitudine decoloniale" evocata da Maldonado-Torres e ripresa da Walsh (2024: 74), ovvero di una decolonialità che non è "una condizione statica, un attributo individuale o un punto lineare di arrivo e di illuminazione. Invece, la decolonialità cerca di rendere visibile, di aprire, e di avanzare delle prospettive e delle posizioni radicalmente distinte che relativizzano l'importanza della razionalità occidentale come unica base e possibilità di esistenza, analisi e pensiero" (*ibidem*). Ciò collide con quanto affermato dall'antropologo post-coloniale Miguel Mellino (2021: 233-234), nell'idea che l'approccio decoloniale sia assertivo, manicheo e scarsamente autoriflessivo, e corra il rischio di ridursi a un mero esercizio linguistico che segue l'onda del "politicamente corretto" (*ibidem*). Nel trascurare la dimensione pratica e trasformativa che caratterizza la prassi decoloniale, l'autore sembra non riconoscerne la genealogia stessa, fortemente radicata nei territori e nelle lotte sociali e politiche quotidiane.

Fissando nell'invasione di Abya Yala il principio del sistema globale di potere che ancora oggi struttura gerarchie economiche, epistemiche e razziali, la prospettiva decoloniale anticipa la genesi della colonialità/modernità al XV secolo, facendo leva su un orizzonte temporale di molto anteriore rispetto a quello considerato dalle teorie post-coloniali. Sviluppatosi a partire dagli anni Ottanta, difatti, il post-colonialismo trova le sue radici nelle esperienze di intellettuali diasporici provenienti in prevalenza dal Medio Oriente e dall'Asia Meridionale (Bhambra, 2014: 115) – si nutre di figure centrali come Edward Said, Homi Bhabha e Gayatri Spivak – e orienta le proprie analisi verso tali aree e i loro "interlocutori imperiali", l'Europa e, più in generale, l'Occidente, concentrandosi prevalentemente sulle dinamiche di dominazione e rappresentazione proprie dei secoli XIX e XX (*ibidem*). Anche in questa differenza temporale si ravvisa una prossimità con gli obiettivi del presente progetto decoloniale. Esso non si limita, difatti, a denunciare gli eventi del passato, ma si propone di indagarne le matrici profonde, individuando i meccanismi attraverso cui i processi di dominazione si sono sedimentati e continuano ad agire nelle strutture sociali e istituzionali contemporanee. E cioè, l'intento non è soltanto quello di riportare alla luce e denunciare le storie oscurate o le memorie marginalizzate, ma di comprendere come tali processi di esclusione si riproducano oggi nei linguaggi, nei saperi e nelle pratiche che definiscono realtà educative, politiche e culturali. In tale prospettiva, risulta necessario interrogare criticamente le condizioni della (ri)produzione storica, le voci che ne determinano il senso, le categorie interpretative che ne orientano la ricezione e i silenzi che ne delimitano i confini. La presente ricerca si colloca precisamente in questo ambito: tentare di aprire spazi per un pensiero realmente pluriversale, capace di

riconoscere l'interdipendenza dei saperi e la complessità delle relazioni storiche che legano il passato coloniale alle disuguaglianze contemporanee. In tal modo, la prospettiva decoloniale si configura come uno strumento critico imprescindibile per comprendere e trasformare le forme persistenti della colonialità che ancora attraversano le nostre società e, dunque, anche i nostri sistemi educativi, interrogando criticamente, ad esempio, le fondamenta stesse del progetto interculturale italiano ed europeo e mettendo in luce le logiche di potere che impediscono una reale trasformazione dei rapporti educativi e sociali. Il terzo capitolo della presente tesi sarà dedicato all'analisi dell'interculturalità nello spazio europeo e italiano. Tuttavia, è opportuno anticipare alcuni presupposti teorici, al fine di chiarire le ragioni per cui l'approccio e, successivamente, la prassi decoloniale si sono rivelati più adeguati al conseguimento degli obiettivi prefissati. La maggior parte dei risultati dello studio di seguito presentato saranno riscontrabili anche in quelli ottenuti attraverso le interviste rivolte alle docenti e le ricerche svolte per la ricerca in oggetto (illustrati, come già anticipato, nel terzo capitolo): a distanza di quasi un decennio dai primi lavori sul campo di Cardellini (2020) e a pochi anni dalla pubblicazione di sue ulteriori indagini nell'ambito della pedagogia interculturale in Italia, difatti, nulla sembra essere cambiato rispetto alla reale attuazione dei principi e alle competenze della pedagogia interculturale riportati, ad esempio, nell'*Executive Summary* del Consiglio d'Europa del 2016, intitolato *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*[9].

Cardellini (2020), Dottoressa di Ricerca in Scienze Pedagogiche dell'Università Alma Mater Studiorum di Bologna, conduce una minuziosa analisi su 57 manuali di pedagogia interculturale pubblicati in Italia tra il 1990 e il 2017, con l'obiettivo di mettere in luce e riflettere criticamente "sull'assenza, sulla presenza e/o sull'intersezione di tre ambiti tematici

[9] Nel quadro europeo, il Consiglio d'Europa (2016: 12-14) ha elaborato un insieme di competenze finalizzate a promuovere la partecipazione attiva e consapevole dei cittadini in una cultura democratica e a favorire un dialogo interculturale autentico nelle società pluralistiche contemporanee. Tali competenze mirano a sostenere un modello educativo basato su valori condivisi di diritti umani, giustizia, uguaglianza e rispetto della diversità, sottolineando l'interdipendenza tra democrazia e dialogo interculturale come elementi essenziali per la coesione sociale. Tuttavia, in una prospettiva decoloniale, queste competenze possono essere lette criticamente: se da un lato rappresentano un quadro normativo fondamentale per la convivenza democratica e interculturale, dall'altro rischiano di restare descrittive e universalistiche, senza mettere realmente in discussione le strutture epistemiche e di potere che hanno storicamente definito cosa si intende per "democrazia", "cultura" o "dialogo". Si riportano, di seguito, le competenze individuate, e si rimanda alla lettura del documento citato per maggiori dettagli in merito a ognuna di esse. 1. Valorizzare la dignità umana e i diritti umani; 2. Valorizzare la diversità culturale; 3. Valorizzare democrazia, giustizia, equità, uguaglianza e stato di diritto; 4. Apertura verso l'alterità culturale; 5. Rispetto; 6. Senso civico; 7. Responsabilità; 8. Autoeddicacia; 9. Tolleranza dell'ambiguità; 10. Apprendimento autonomo; 11. Pensiero analitico e critico; 12. Ascolto e osservazione; 13. Empatia; 14. Flessibilità e adattabilità; 15. Competenze linguistiche e comunicative plurilingui; 16. Collaborazione; 17. Gestione dei conflitti; 18. Conoscenza e comprensione critica di sé; 19. Conoscenza e comprensione critica del linguaggio e della comunicazione; 20. Conoscenza e comprensione critica del mondo.

in particolare: 1. Principali tematiche e prospettive pedagogiche delineate nei manuali; 2. Forme di razzismo prese in esame; 3. Espressioni di antirazzismo nella riflessione pedagogica e nelle prassi educative interculturali" (Cardellini, 2020: 42). Ciò risponde, almeno in parte e in misura maggiore rispetto a ricerche focalizzate esclusivamente sul tema dell'interculturalità, all'esigenza di indagare in profondità che cosa essa significhi realmente nel contesto italiano. Muovendo dall'analisi dei manuali teorici e giungendo fino alla prassi educativa, il lavoro di Cardellini (2020) fa emergere relazioni, lacune e tensioni tra i fondamenti teorici dell'interculturalità e le modalità con cui questi trovano o meno effettiva applicazione nelle pratiche pedagogiche. In questo senso, seppur non esplicitamente, si colloca nell'orizzonte della ricerca decoloniale, poiché interroga trasversalmente la teoria interculturale italiana per comprendere quali presupposti, espliciti o impliciti, la sostengano e come questi si rapportino a temi che dovrebbero costituirne la struttura portante – come il riconoscimento delle disuguaglianze e della radice da cui scaturiscono, il razzismo, e la promozione di pratiche autenticamente antirazziste – ma che, nella realtà delle pratiche educative, risultano spesso marginali o assenti. Dall'analisi condotta, risulta che la maggior parte dei volumi contengano, in forma più o meno esplicita, una definizione di pedagogia interculturale e una sezione dedicata alla trattazione dei concetti di diversità e differenza (Cardellini, 2020: 44). Molto meno frequenti le riflessioni pedagogiche riconducibili al tema del razzismo (ritrovate in soli 13 volumi su 57), e rari gli approfondimenti che affrontano in modo sistematico la questione antirazzista (solo 5 volumi su 57) (Cardellini, 2020: 45). Tali evidenze confermano l'ipotesi, avanzata da Cardellini (2020: 44), secondo cui la pedagogia interculturale – europea, *ndr* – ha prestato finora scarsa attenzione al tema del razzismo e, di conseguenza, alle strategie teoriche e operative necessarie per contrastarlo efficacemente. È, questo, un ulteriore elemento che orienta il presente lavoro verso una pedagogia interculturale critica e decoloniale, poiché al suo interno è possibile riconoscere e non tralasciare la relazione strutturale tra discriminazioni e processi interculturali. Come sottolineato da Quijano e altri teorici decoloniali, difatti, è proprio con l'istituzione del concetto di "razza" che si istituisce la colonialità del potere: assumere questa prospettiva significa, dunque, spostare lo sguardo dall'interculturalità intesa come incontro tra diverse culture (lo dimostreranno, ancora, i risultati di Cardellini e, in seguito, quelli illustrati nel terzo capitolo della presente ricerca) a una visione che la comprende come spazio critico di decostruzione delle logiche di dominio e di rinegoziazione dei saperi. Risulta, difatti, che la pedagogia interculturale italiana abbia privilegiato una visione dialogica e relazionale dell'incontro tra culture (Cardellini, 2020: 48), ponendo l'accento sugli aspetti positivi della diversità, ma senza affrontare in modo critico i dispositivi di potere, le gerarchie

e le disuguaglianze che rendono tali incontri asimmetrici ed etnocentrici. Anche laddove il razzismo è affrontato, esso è prevalentemente inteso in chiave "culturale", legato ai fenomeni migratori e all'incontro tra popoli, mentre restano in ombra le dimensioni storiche, strutturali e sistemiche a esso legate:

> In altri casi ancora, il tema del razzismo è ricollegato a fenomeni del passato, con un invito a "non dimenticare" e far conoscere quanto accaduto, analizzando "i pregiudizi e gli stereotipi cui è stato possibile operare quella 'distruzione della ragione' che ha permesso di giustificare e legittimare discriminazione e persecuzioni, intolleranza ed esclusioni" (Pinto Minerva, 1996, pp. 24-25) e quando si tratta di declinarlo al presente, ancora una volta si tende a far maggiore riferimento al versante "culturale" del razzismo, invitando a promuovere "una conoscenza articolata e approfondita sulla straordinaria varietà delle culture, presentate come risorsa e valore positivi e come inalienabile ricchezza per l'intera umanità" (ivi, p. 32). (Cardellini, 2020: 63)

Analogamente, le riflessioni sull'antirazzismo risultano scarse e frammentarie, lasciando spazio a una visione della pedagogia interculturale come semplice promozione di dialogo e convivenza, piuttosto che come pratica trasformativa (Cardellini, 2020: 64). I risultati delle ricerche successive, condotte attraverso interviste sul campo rivolte agli insegnanti (Cardellini, 2020: 121), confermano la persistenza di questa distanza tra teoria e prassi: è in questa continuità che si inserisce *DecolonialMente*, il progetto educativo cui verrà dedicata l'ultima sezione del presente studio, il quale, attraverso una lente decoloniale, mira a superare i limiti individuati, spostando l'attenzione dall'incontro tra culture alla decostruzione dei rapporti di potere che ne condizionano le possibilità stesse di dialogo e riconoscimento, affinché la pedagogia interculturale possa declinarsi come pensiero, competenza e metodologia trasversale, presente e attiva in ogni momento didattico-educativo (Cardellini, 2020: 69). Appare chiaro che la pedagogia decoloniale non possa prescindere dal far riferimento al pensiero decoloniale di Abya Yala, da cui deriva. In particolare, la pedagogia decoloniale "si inserisce nel dibattito internazionale sulla pedagogia interculturale, con una proposta specifica denominata "pedagogia interculturale critica"" (Muraca 2021: 93), e si contrappone a tutte quelle prospettive interculturali che, invece, "trascurano di considerare le strutture sociali, politiche, economiche, epistemiche della società, i conflitti, le disuguaglianze e soprattutto i rapporti di potere in cui avviene l'incontro con l'altro" (*ibidem*). Da questo presupposto deriva l'urgenza di trasformare in profondità "i contenuti, la pratica, gli obiettivi e la concezione stessa di educazione" (Muraca, 2021: 89) in Italia, affinché si possa promuovere un pensiero critico

in grado di interrogare le strutture epistemiche e di potere che definiscono cosa sia considerato sapere, chi possa produrlo e in quali condizioni.

1.4 Verso una decolonialità transmoderna

Si è fatto brevemente cenno, in un paragrafo precedente, alla storia della teoria post-coloniale e de-coloniale trattate da Dussel (2018). Tra le due vi è una chiara differenza: i prefissi utilizzati sottendono, infatti, significati e relative filosofie derivanti che partono da concezioni e generano conseguenze distinte. Nel presente studio, in particolare, si parla di decolonialità e non di postcolonialità: quest'ultimo concetto mira a costruire un "dopo" che non è esente dal reiterare gli stessi modelli egemonici da cui vuole affrancarsi, poiché si basa su e promette di aggiornare "un file creato a partire da metadati (*epistéme*) che rischiano di comprometterlo", invece di "riformattare il sistema e mettere i file attuali nella cartella *old*" (Borghi, 2020: 38). Secondo Borghi, infatti, il prefisso "post" ha "radicato l'idea che il mondo fosse uscito dal colonialismo e entrato in un periodo che si lasciava alle spalle la colonizzazione dei territori" (Borghi, 2020: 36). Se si legasse il concetto di decolonizzazione alla sola liberazione dalle catene storico-politiche territoriali, questo concetto risulterebbe essere anche in parte veritiero. Tuttavia, come anticipato, l'affrancamento dalle strutture di potere generate in seno al colonialismo è tuttora uno scenario aperto sul sistema-mondo che offre la possibilità di ripensare il tempo e lo spazio presenti liberi de egemonie che, dal passato, non cessano di ripercuotersi negli ambiti più disparati della vita umana e di essere riprodotte meccanicamente, senza che se ne discutano origini e motivazioni.

Ritornando all'importanza della nominazione, Borghi sottolinea il valore dell'impiego del verbo "decolonializzare" – in luogo di "decolonizzare" – che, sebbene raro, è già in uso nella lingua italiana e francese:

> decolonializzare significa pensare che la realtà possa essere caleidoscopica: assomigliare più alle immagini del caleidoscopio che alle proiezioni cartografiche. Il caleidoscopio permette di vedere le cose diversamente e di costruire immagini nuove di realtà nuove. Non è solo una questione di punti di vista, è piuttosto una questione di punti di azione. È uno strumento che restituisce immagini plurime, senza centri e periferie. Basta poi roteare, far muovere i vetrini colorati contenuti al suo interno perché l'immagine si trasformi, perché appaiano nuove costellazioni colorate. Il caleidoscopio ci permette di vedere la pluriversità del sistema-mondo. Accettare la proposta decoloniale significa non solo cambiare le lenti con cui guardiamo la realtà ma cambiare radicalmente gli strumenti con cui guardiamo/interpretiamo/ci proiettiamo in essa. (Borghi, 2020: 39-40)

Per fare ciò, la proposta decoloniale si spinge dentro, attraverso e più in là della modernità: supera, cioè, il concetto di società postmoderna e abbraccia quello di comunità transmoderna. Nel pensiero di molti studiosi e studiose decoloniali, infatti, la condizione necessaria per decolonializzarsi è "atravesar la modernidad, pero desde "otro lugar", que es justamente el de aquellos que fueron "negados" por la modernización hegemónica euro-norteamericana" (Castro-Gómez, 2020a: 39). Per le stesse motivazioni per cui si preferisce il concetto di decolonialità a quello di post-colonialità, si accoglie qui il punto di vista transmoderno. Non negando la modernità, esso si fa carico di un progetto che parte dall'affermazione dell'"esteriorità", ovvero di ciò che è stato scartato, non valorizzato, ritenuto culturalmente inutile, per proporne la valorizzazione a partire dalle proprie risorse interne, in un dialogo critico con la Modernità euro-nordamericana, sua matrice discriminante (Dussel, 2009: 113).

Nella logica transmoderna secondo cui, come Dussel, anche Castro-Gómez intende la decolonialità, la transmodernità non è un ritorno alle culture native prima della colonizzazione, ma una problematizzazione che presenta due aspetti: "de un lado, la modernidad eurocentrada es reinterpretada desde las historias locales negadas por la colonización; pero del otro lado, y al mismo tiempo, la propia cultura subalterna, modificada ya indefectiblemente por los procesos de modernización, debe ser reinterpretada críticamente." (Castro-Gómez, 2020a: 39-40). Tendere alla comunità transmoderna in ottica decoloniale vorrebbe dire, dunque, raggiungere "el más allá de la sociedad moderna", attingendo alle condizioni esistenziali che, per millenni, hanno dato origine alle forme comunitarie di vita (Bautista S., 2020: 131). Tuttavia, anche in questo caso non si tratta di tornare alle condizioni anteriori all'invasione europea e all'istituzione della modernità, ma di capire "cómo es que desde el presente podemos recuperar el contenido de esas formas comunitarias de vida que hasta el día de hoy, cinco siglos después de la imposición de formas sociales de vida, no han desaparecido del todo y que cada vez más aparecen como una alternativa real." (Bautista S., 2020: 131). Secondo il sociologo e filosofo boliviano Bautista, il passaggio dalla società moderna alla comunità transmoderna segnerebbe il passaggio dall'America Latina ad Abya Yala, in un cambiamento che non è solo paradigmatico, ma di civiltà:

> Pareciera que ahora debiéramos empezar por la producción de un nuevo tipo de consumo, acorde a esta nueva subjectividad y voluntad de liberación de todo tipo de injusticia. Por ello hablamos de la producción de una comunidad transmoderna y postoccidental, porque si bien es cierto que somos pueblos del sur, nuestro sentido no es hacia occidente. La filosofía moderna dice que la civilización humana empezó en el oriente, y que su desarrollo es hacia el occidente. Nosotros

> decimos que no todo se originó en el oriente, sino también en el sur, por eso decimos que nuestro norte, está ahora en el Sur. Pero no es un sur geográfico, sino existencial. Por ello afirmamos que en última instancia, el pasaje de la sociedad moderna a la comunidad transmoderna es también el pasaje de América latina hacia Amerindia, hacia el Abya Yala. Y esto no es solo un cambio de paradigma, sino de civilización. [...] Pareciera que las más grandes transformaciones y revoluciones empiezan con las cosas más sencillas, las más cotidianas, las aparentemente intrascendentes. [...] este proceso implica, en última instancia, un proyecto de vida más humana. (Bautista S., 2020: 137-138)

Dato per certo che l'umanità, senza vita, non esisterebbe, resta da riflettere sul caso inverso: pensare di dover ricercare "una vita più umana" è un ossimoro che trova effettiva concretezza nella realtà odierna. Rivolgere la propria attenzione e cura alla natura, rispettare la donna eguagliando i suoi diritti a quelli dell'uomo, combattere razzismo e omofobia, impegnarsi per l'educazione equa di bambini e bambine: tutto questo è vivere una vita umana, ma è anche il fondamento della transmodernità nelle parole di Dussel, in un impegno per la ricerca della qualità – a discapito della quantità –, che è "donde está la vida" (Dussel, 2018: 177).

Oltre a non negare la modernità, il pensiero transmoderno afferma il concetto di "universalità" – che differisce, come si vedrà a breve, dal già citato "universalismo", anelito di società e culture dominanti. Per chiarirne il significato, Castro-Gómez assume come modello il celebre atto di denuncia di Rosa Parks, la "muchacha negra que un día de diciembre de 1955, en Montgomery (Alabama), decidió permanecer en su lugar en el autobús" (2020a: 33). Secondo l'autore, riappropriandosi di ciò che le viene negato, Parks genera un atto universale che "no habla en nombre de una particularidad (las mujeres negras), sino de un nosotros universal. [...] Sus reclamos no hacen énfasis en el hecho de la diferencia (soy mujer, negra, pobre, lesbiana, golpeada, etc.), sino en la condición de desigualdad" (Castro-Gómez, 2020a: 33). Per il filosofo, dunque, la cessazione delle relazioni di potere risiede non nell'affermazione del particolarismo, ma dell'eguaglianza universale:

> La negación de la universalidad en nombre del particularismo de las luchas no es entonces el camino para una política decolonial, tal como argumentan hoy día muchos activistas. [...] La crítica a la universalidad abstracta del eurocentrismo no supone la negación de la universalidad, sino el paso de la universalidad abstracta a la universalidad concreta [...]. Ya se ve entonces: no se niega la universalidad como tal, sino tan sólo la negación que la universalidad abstracta había establecido frente a determinados contenidos particulares. [...] Una política emancipatoria no es aquella que lucha por el reconocimiento de las formas de vida particulares, sino una que recurre a la universalización de intereses para combatir el "marco" que organiza desigualitariamente la

> sociedad. [...] Es, por el contrario, una que rechaza el universalismo eurocéntrico en nombre de la universalidad política, pues sabe que su objetivo último es el combate contra la desigualdad y la dominación, donde quiera que estas se manifiesten. Afirmar, por el contrario, el particularismo de las identidades equivale a renunciar a la universalización de intereses. (Castro-Gómez, 2020a: 34-35)

Così come delineato nel testo, il concetto di universalizzazione degli interessi – che verrà ripreso nel corso del terzo e quarto capitolo del presente studio – appare fondamentale per una politica emancipatoria che estenda il proprio sguardo al superamento delle strutture di potere, fortemente discriminanti, alla base dell'organizzazione sociale mondiale.

Leggere il progetto decoloniale in chiave transmoderna significa, dunque, tendere a una "transdisciplinarietà vissuta": fare esperienza di pratiche che conducano non solo a un cambiamento nella mentalità, ma nella concretezza e attuazione del comportamento sociale. Per fare ciò, occorre che sistemi "chiusi" vengano soppiantati da visioni trans-culturali, trans-religiose, trans-nazionali, trans-storiche e trans-politiche (Nicolescu, 1996), affinché si possa venire a contatto con il pluriverso cui si è fatto cenno in principio. In questo modo, si lavorerebbe per lo sviluppo interiore dell'essere umano:

> La visión transdisciplinaria que es, a la vez, una visión transcultural, transreligiosa, transnacional, transhistórica y transpolítica, conduce, en el plano de lo social, a un cambio radical en cuanto a la perspectiva y la actitud [...] Hemos llamado transhumanismo a la nueva forma de humanismo que ofrece, a cada ser humano, la capacidad máxima de desarrollo cultural y espiritual. Se trata de buscar lo que hay entre, a través y más allá de los seres humanos; lo que podríamos llamar el Ser de los seres. El transhumanismo no apunta a una homogeneización fatalmente destructiva, sino a la actualización máxima de la unidad en la diversidad y de la diversidad por la unidad. Entonces, el énfasis no se hará en la organización ideal de la humanidad (por medio de recetas ideológicas que terminen siendo siempre lo contrario de lo que pregonan), sino en una estructura flexible y orientada de la recepción de la complejidad. (Nicolescu, 1996: 99-101)

Nell'ambito della presente ricerca, sarà l'educazione, concepita come "uno dei principali campi di battaglia" decoloniali (Walsh, 2020: 159), a dover fare in modo che "l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e che l'idea della sua diversità non cancelli l'idea della sua unità" (Morin, 2001: 56). Un progetto di vita, questo, che si fa strada in una dimensione politica collettiva continua, per un'educazione alla libertà e alla critica che porti alla decolonializzazione dell'umano (Borghi, 2020), e che si sviluppa da un punto generativo di coscientizzazione radicale: il pensiero che nessuna cultura possa e debba mai essere luogo privilegiato da cui giudicare le altre, poiché ognuna è "actualización de una capacidad del ser

humano, en un lugar bien determinado de la Tierra y en un momento bien determinado de la Historia. [...] Es el ser humano, abierto en su totalidad, el que constituye el lugar sin lugar de lo que atraviesa y sobrepasa las culturas." (Nicolescu, 1996: 78).

¿A qué pertenecemos entonces
a qué herencia, a cuál, de cuál momento?
¿De qué lengua, de cuál gozo,
de qué atroz horror empozado en el lago negro de la memoria,
qué tenemos que escoger, reunir, para reinventar
o para volver a un pasado que quizás no fuimos?
Aníbal Quijano, La migración humana

2. Migrare

Migrare è causa e conseguenza. Quest'ultima, che è da ricercare in processi sociali – personali e comunitari –, politici ed economici, mette in moto la macchina mediale che, oggigiorno, descrive il fenomeno migratorio come emergenziale, benché effettivamente non lo sia – per lo meno, non secondo l'accezione con cui lo si fa trapelare superficialmente. È causa poi, innegabilmente, di rimodulazioni dell'Io Migrante e delle società coinvolte, di partenza e di arrivo, poiché trascina con sé quelle spinte motivazionali che, una volta insediatesi nel nuovo spazio, si trasformano in interrogativi senza risposta e ricerche senza tempo che questionano la costruzione identitaria di chi emigra, ma anche di chi accoglie. Come sottolineato da Ambrosini (2020: 19), infatti, bisognerebbe intendere gli eventi migratori come *processi*, poiché dotati di "una dinamica evolutiva che comporta una serie di adattamenti e di modificazioni nel tempo, e come sistemi di relazioni che riguardano le aree di partenza, quelle di transito e quelle infine di destinazione, coinvolgendo una pluralità di attori e di istituzioni […]". Sono proprio queste ultime, le aree di arrivo, a giocare un ruolo cruciale nella definizione dei processi di selezione dei migranti, delle modalità di accesso ai territori e delle relazioni che si instaurano tra cittadini locali e stranieri, attraverso regolazioni istituzionali, politiche di inclusione e risposte sociali ai fenomeni migratori (Ambrosini, 2020: 20).

Il presente capitolo è certamente scritto in e per uno spazio determinato: quello, cioè, dell'Italia intesa come Paese di destinazione nell'ambito dei flussi migratori in oggetto. Tuttavia, il fine ultimo sarà quello di non porre l'Italia in una posizione egemonica, propria di ogni società di immigrazione, rispetto all'analisi migratoria. Secondo quanto sostenuto da Sayad (2010: 251), infatti, agendo in modo contrario si verrebbe assorbiti da una visione etnocentrica della migrazione ed essa esisterebbe solo in quanto fenomeno immigratorio, ovvero come fatto spersonalizzato, passivo, e ridotto a ciò che ha un influsso e una conseguenza pratica sul solo territorio di destinazione:

> dicho de otro modo, únicamente como aspecto que se sitúa en su territorio, que la concierne directamente a ella, y de la que tiene una experiencia práctica. En consecuencia, al no tener ningún interés práctico en conocer otros aspectos de la inmigración y del inmigrante, se siente legitimada – la sociedad de destino, *ndr* – para ignorar todo lo relacionado con el inmigrante y la inmigración, con los problemas propios de la sociedad de emigración (sean estos sus causas o sus consecuencias), con las condiciones generadoras de la emigración y de los efectos que esta a su vez provoca. (Sayad, 2010: 252)

Nel caso degli studi sociali riguardanti la mobilità umana, fin dagli anni Cinquanta si è assistito alla formazione di un *corpus* duale, ovvero basato su studi che separavano il fenomeno immigratorio da quello emigratorio (Avallone e Molinero, 2021: 4): il risalto prioritario del primo elemento rispetto al secondo ha dato vita alla percezione di una naturale separazione tra l'uno e l'altro che, però, non trova aderenza all'interno di una biografia migratoria individuale o comunitaria. A tal proposito, gli autori affermano che "las personas no se dividen en emigrantes e inmigrantes, sino que ambos procesos conforman una unidad biográfica que esta separación tiende a cuestionar y romper" (*ibidem*). Da ciò deriva la necessità di considerare e analizzare ogni evento migratorio come processo simultaneo di e-/in-migrazione, eliminando la dicotomia creata dai prefissi linguistici e dalle strutture mentali e politiche cui fanno riferimento, per proporre "una sociología de las migraciones que conciba el proceso migratorio desde una posición holística, considerando la vertiente histórica, política y social de los movimientos de población en todas sus fases, sin distinguir entre el momento de la emigración y de inmigración como compartimientos estancos, y situando el migrante en el centro del análisis" (*ibidem*).

Attraverso una prospettiva *xenofila*, abbracciando il significato ampio e ubiquo che Pastore (2023: 12) offre del termine[10] e con uno sguardo decoloniale, questo spazio di ricerca è volto a tracciare la storia delle migrazioni tra i territori di Abya Yala e Italia. In particolare, la prima parte sarà dedicata alla riflessione sul significato dell'esperienza migratoria in generale, per poi approfondire il concetto rispetto alla "scoperta del Paradiso Terrestre" e ai contatti tra Abya Yala ed Europa, con focus specifico sull'Italia; l'ultima sezione del capitolo porrà in evidenza la dimensione decoloniale della ricerca, in un'indagine sulla personalizzazione dell'esperienza individuale, comunitaria e sempre attiva dei più grandi movimenti migratori che, dal

[10] Benché sia presentata, nei dizionari, come sinonimo di "esterofilia" (preferenza verso chi o ciò che proviene dall'estero), Pastore coglie nella parola "xenofilia" un significato più ampio, una "forza reale, poco organizzata e visibile, ma pervasiva" (2023: 12) che plasma comportamenti concreti che oscillano in un *continuum* che muove dalla semplice curiosità umana verso la diversità all'impegno attivo e sociale a favore dei migranti.

Sudamerica, si dirigono oggi verso il Nord Italia, accogliendo la prospettiva "migrante-centrica" così denominata da Avallone e Molinero (2021: 16) e proposta dal filosofo e sociologo Abdelmalek Sayad (2010: 251-252).

Nel 1985, in un articolo dedicato alla memoria di Italo Calvino, il sociologo peruviano Aníbal Quijano (1985: 131) riflette sulla natura della migrazione umana, avvicinandola al pensiero della cosmovisione andina e riscoprendo, anche nei pensieri di Calvino, l'essenza ciclica di "una historia finita que se reproduce infinitamente" (1985: 131). Interrogando astrattamente lo scrittore italiano, Quijano sottolinea la natura universale dell'esperienza migratoria: finché essere "diverso" significherà essere "straniero", allora essere "uomo" significherà essere "migrante". Per l'autore, infatti, tutti gli uomini necessitano o possono necessitare di andare, passare, migrare da "un mundo hostil e indeseable, a algún refugio suspenso o encantado entre dos mundos" (1985: 131); rivolgendosi poeticamente a Calvino, Quijano racconta:

> Tú habano, calvino, ítalo, sabías que todo comenzó en el principio mismo, que esa es la (condición) migración humana, que todos somos migrantes, todos somos forasteros de algún lugar, extraños para unos y para (nos)otros también. […] Hindúes o ingleses, bengalíes o paquistaníes o gringos, andinos o caribes, las palabras no mentan un nombre verdadero, todos éramos, somos, nunca dejaremos de ser migrantes, y no tenemos otra identidad que aquella que aún no tiene forma ni nombre en el futuro, cuando se pueda ser diverso sin tener que ser extranjero, cuando no hagan falta naciones para ser de algún lugar del mundo o quizás eso sea exactamente idéntico a estar en algún lugar del mundo. Hasta entonces ser hombre es ser migrante. (Quijano, 1985: 132)

Si tratta di un fenomeno costante di cui ogni essere vivente, per il solo fatto di appartenere alla specie umana, è rappresentante: "humans are a migratory species", afferma Massey *et al.* (1998: 1), "indeed, migration is old as humanity itself". Risulterebbe erroneo, dunque, ascrivere il fenomeno migratorio tra gli avvenimenti straordinari e imprevedibili dell'essere vivente: è la stessa storia dei primordi, infatti, a tracciare uno scenario diverso, ampiamente eterogeneo per modalità e tempistiche, ma omogeneo nella sostanza.

Nonostante ciò, si assiste oggigiorno al suo costante declassamento: affrontata come una perenne emergenza, la migrazione – particolarmente l'immigrazione, nel contesto italiano – è passata dall'essere "snodo cruciale di un futuro possibile a dimensione scomoda di un eterno, convulso presente" (Pastore, 2023: 7). Il persistente accento posto su notizie angosciose e disperate – che hanno sì diritto di cronaca, ma non esclusivo – consolida la "costante e ossessiva applicazione di quella figura retorica chiamata «sineddoche», che consiste nel designare un

tutto attraverso una sua parte" (Pastore, 2023: 78) operando, in tal modo, un'enorme distorsione della reale situazione migratoria. Il fattore emergenziale è, quindi, certamente presente: tuttavia, esso dovrebbe essere ricercato non nell'evento migratorio in quanto tale, ma nella percezione e gestione di quest'ultimo da parte delle società e le loro istituzioni. Secondo Ambrosini, difatti:

> non esiste una soglia statistica al di là della quale l'immigrazione risulterebbe ingovernabile. Il problema si pone in termini di apertura delle società riceventi, per interesse economico, per ragioni politiche o per sensibilità umanitaria, nei confronti dell'accoglienza di persone che provengono dall'esterno. (Ambrosini, 2020: 22-23)

Per tale motivo, bisognerebbe considerare, così come richiesto per il rispetto e l'adempimento dei diritti umani universali, la creazione di politiche migratorie che favoriscano un ambiente che abbracci la diversità come arricchimento e non ne agevoli, invece, come accade, l'isolamento. Benché la gestione dei movimenti migratori "será indudablemente imperfecta y siempre sujeta a la influencia de fuerzas exteriores a los emigrantes" (Carlier, 2007: 533), è importante sottolinearne il ruolo di rilievo nel "mejorar la condición del emigrante recordando que él es y seguirá siendo una persona sujeta de derechos." (*ibidem*). Tuttavia, lo scenario italiano non sembra aderire a questa realtà: come affermato da Pugliese (2015: 10), infatti, "l'Italia vive in maniera drammatica le contraddizioni determinate dalla sindrome dell'invasione sviluppatasi negli ultimi anni […]. L'effetto di questo orientamento, purtroppo diffuso in tutta Europa, è la prevalenza delle politiche di chiusura rispetto a quelle di accoglienza". In accordo con questo pensiero, Pastore, ricercatore e direttore del Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione (FIERI), conferma un quadro nazionale scoraggiante rispetto alla reale attuazione delle politiche di inclusione, la cui realizzazione "è svanita dal dibattito politico nazionale ed è stata scaricata sulle spalle, più o meno fragili a seconda delle zone del Paese, degli enti locali e della società civile" (Pastore, 2023: 47).

Non rientra nello scopo del presente elaborato suscitare, nel lettore, una valutazione rispetto alla gestione politica dei flussi migratori odierni: la vasta eco che circonda il fenomeno migratorio e le sue implicazioni sociali sono, infatti, spesso "fonte di semplificazioni, impostazioni fuorvianti e sovraccarichi ideologici" (Abbatecola e Ambrosini, 2009: 11). Se talvolta si alimentano "fantasmi e pregiudizi presso le persone comuni, a loro volta assetate di conferme delle proprie paure" (*ibidem*), talaltra si cerca "di accreditare l'immagine irenica e scintillante di un "mondo a colori"." (*ibidem*). Riconoscendo l'immensa complessità

dell'argomento, la presente ricerca vuole contribuire a un dibattito accademico e antropologico basato su analisi quantitative e qualitative che possano restituire l'intreccio tra la migrazione quale processo e l'attualità e la realtà cui aderisce.

Come si vedrà dalla disamina proposta in seguito, "l'idea che uno stato debba essere basato su una nazione relativamente omogenea sta diventando difficile da sostenere" (Abbatecola e Ambrosini, 2009: 61), poiché la presenza, al suo interno, della categoria del migrante porta con sé la riconsiderazione e la decostruzione delle strutture di potere che abitano le società contemporanee, ponendo "in pericolo" l'ordine nazionale e smascherandone presupposti e funzionamento (Sayad, 2008: 106).

La relazione tra Stato e Nazione, sviluppatasi nel corso del Diciottesimo Secolo, fa leva sull'idea di un'unità politica quanto culturale: in diversi Paesi, l'omogeneità etnica (ovvero la lingua, la cultura, le tradizioni e la storia comuni – concetto derivante dagli schemi egemonici del potere coloniale), benché astratta costruzione dell'*élite*, è stata posta alla base di queste entità. Secondo Abbatecola e Ambrosini (2009: 60), gli attuali flussi migratori e la diversità etnica rappresentano una minaccia a tale concetto, poiché introducono l'idea della possibilità – oggi reale – che vi sia una popolazione convivente priva di un'origine comune. Mentre "gli stati democratici tendono a integrare gli immigrati offrendo loro e ai loro figli la cittadinanza, […] il fallimento delle politiche di assimilazione e la crescita delle comunità etniche differenziate indicano che i nuovi cittadini sono spesso non connazionali (nel senso di condividere la cultura dominante). L'emergere di società multiculturali crea le sfide importanti per le identità nazionali." (*Ibidem*). Esiste, dunque, tra la creazione del concetto di Stato, di Nazione (e, dunque, di nazionalità) e le migrazioni, un filo conduttore che rimanda all'eredità dello sguardo coloniale: vi è, cioè, una produzione di sapere parziale rispetto ai flussi migratori, poiché essa deriva ed è orientata da domande, categorie, analisi che hanno archiviato il e la migrante in quanto persone e li hanno definiti, invece, in quanto immigrati e problemi sociali per il Paese di accoglienza (Avallone e Molinero, 2021: 23).

2.1 Il Paradiso Terrestre

Cristoforo Colombo, "de nombre y de obra poblador primero", è protagonista di "una de las más egregias divinas hazañas" (De las Casas, 1986: 25): tra le più grandi e misericordiose meraviglie di Dio, infatti, secondo il già citato vescovo cattolico e teologo Bartolomé de las Casas, vi è la scoperta del Nuovo Mondo (*ibidem*).

L'inizio dell'età moderna, fissato da molti storici nel 1492 proprio a causa dei significativi cambiamenti economici, culturali e antropologici dovuti alla cosiddetta "scoperta delle Americhe", segna l'avvio dei contatti tra "Vecchio" e "Nuovo Mondo", i cui concetti si radicano storicamente proprio nelle esplorazioni geografiche moderne. La distinzione geografica e linguisticamente determinata dalle nozioni di "vecchio" e "nuovo" ha plasmato la percezione del mondo lontano: è nella novità, infatti, che si ritrova una fonte di forte attrazione sul finire del XV secolo. Il 1492 segna, come si è già avuto modo di constatare, l'inizio della gerarchizzazione delle culture, "en donde el patrón de la cultura dominante atraviesa todos los ámbitos de la vida social, política, económica, espistemológica, racial, sexual, subjetiva" della comunità, nonché dell'espansione coloniale europea nel continente di Abya Yala (Garzón López, 2013: 308-309), di un'importanza ed egemonia tali che la storia dei popoli colonizzati, fino alla loro indipendenza, "no es otra cosa que la historia de la colonización por las grandes potencias europeas" (Poviña, 1954: 523). Il conseguente "Columbian Exchange" (Crosby, 1972), ovvero il processo di scambio reciproco, biologico e culturale, generatosi tra i due continenti durante il periodo coloniale, ha avuto profonde conseguenze sulle popolazioni coinvolte: se si parla in taluni casi di risvolti positivi – si pensi, ad esempio, alla scoperta di metalli o di nuove colture, come il pomodoro, alla base dell'odierna dieta italiana e mediterranea (Sanfuentes Echeverría, 2006) –, dall'altro lato è bene tenere a mente ciò che il contatto umano ha provocato, invece, con risultanze avverse. Le comunità native, isolate prima dell'arrivo dei coloni, hanno subito la trasmissione di malattie sino ad allora sconosciute: vaiolo, morbillo, tifo e colera erano, difatti, malattie contro le quali non avevano sviluppato un'immunità (Nunn e Qian, 2010: 163-164) e che causarono una depressione demografica dell'80-95% della popolazione durante l'arco del primo secolo successivo allo sbarco di Colombo (Newson, 2001, cit. in Nunn e Qian, 2010: 165). Lo stesso è accaduto al ritorno a casa dei colonizzatori europei, i quali, oltre a merci e nuove idee, trasportarono sulle loro navi i batteri della sifilide (Nunn e Qian, 2010: 164).

È semplice intuire quanto, a livello mondiale, la scoperta di un "Nuovo Mondo" abbia significativamente influito sui movimenti migratori del tempo. Infatti, benché fino ad ora si sia fatto esclusivo riferimento ai due continenti di maggiore interesse per questo lavoro, quello europeo e quello (ispano)americano, essi non sono i soli a entrare a far parte della storia coloniale di cui sopra. Secondo quanto riportato da Nunn (2008: 142), tra il XVI e il XIX secolo furono oltre dodici i milioni di schiavi africani a essere deportati nelle Americhe, affinché si potesse rispondere all'enorme domanda di manodopera nelle terre transatlantiche. Delle

quattro e simultanee tratte degli schiavi che il popolo africano ha vissuto tra il XV e il XX secolo, quella verso le colonie europee sopracitate è, di certo, la più rilevante in termini numerici (Nunn, 2008: 141) ed è conosciuta come la più grande migrazione involontaria nella storia dell'umanità (Nunn e Qian, 2010: 181). La riduzione in schiavitù dei popoli africani ha avuto impatti duraturi non solo sullo sviluppo economico e politico delle società africane sottomesse, ma anche sull'eredità genetica e culturale degli abitanti di Abya Yala. Se, da un lato, la suddetta tratta degli schiavi ha concorso a plasmare il tessuto politico-economico africano – provocando conseguenze che, ancora oggi, si riversano sul progresso delle stesse e che si identificano come effetti diretti del colonialismo europeo nel sottosviluppo imputato ai "Paesi del Terzo Mondo" (Nunn, 2008: 168; Putterman e Weil, 2009: 1663) –, dall'altro essa ha lasciato una traccia indelebile del proprio passaggio nelle discendenze dei popoli di Abya Yala.

Comprendere che colonizzazione e colonialità abbiano avuto – e continuino ad avere – ripercussioni su scala globale è essenziale per affrontare un'analisi del fenomeno migratorio nella sua complessità. Le attuali relazioni internazionali e le dinamiche socioeconomiche poggiano, come si è visto, sulla storia coloniale che ancora si insinua e fa parte delle società odierne. L'arrivo di famiglie, uomini, donne e minori provenienti da diverse parti del mondo richiede un necessario esame critico delle implicazioni della colonialità: un approccio decoloniale, pertanto, coinvolge l'intera comunità occidentale, poiché tutta quanta ha partecipato alla storia coloniale. Riconoscerne il valore collettivo è cruciale per promuovere un dialogo transmoderno e affrontare le attuali sfide comunitarie che, come già evidenziato, non si ritrovano nelle risposte alla supposta "emergenza migratoria" del presente, con uno sguardo ristretto alla risoluzione del fatto migratorio in quanto problematico, ma nell'accettazione e seguente messa in atto di una gestione dei movimenti migratori su larga scala, con uno sguardo globale, permettendo in tal modo di avanzare verso un contesto più equo e pienamente consapevole delle dinamiche coloniali passate e d'oggi.

Secondo il diario di viaggio diretto ai Re Cattolici, la "gente del cielo" guidata da Colombo (Colombo, 1961: 9) ha scoperto una terra "adonde no puede llegar nadie, salvo por voluntad divina" (Colón, 1991: 184). Secondo l'esploratore, ammaliato dall'imponenza della natura sconfinata, da flora e fauna prima d'allora mai viste, le terre cui aveva fatto approdo erano il Paradiso Terrestre:

> Grandes indicios son éstos del Paraíso Terrenal, porque el sitio es conforme a la opinión de estos santos e sanos teólogos, y asimismo las señales son muy conformes, que yo jamás leí no oí que tanta cantidad de agua dulce fuese así dentro e vecina con la salada; y en ello ayuda asimismo la suavísima temperancia. Y si de allí del Paraíso no sale, parece aún mayor maravilla, porque no creo que se sepa en el mundo de río tan grande y tan fondo. (Colón, 1991: 184)

Come riportato da Subirats (1994: 175), in accordo con Colombo, anche i successivi esploratori conferirono alle terre del "Nuovo Mondo" attributi paradisiaci: un mondo arcaico, nudo, naturale, che si rivelava profeticamente agli europei. Precisamente alla propagazione di questo concetto è imputabile la percezione che, ancora oggi, l'Occidente ha dei territori di Abya Yala:

> […] esta identificación primera del nuevo continente y sus habitantes con el paraíso es actual: es la moderna conciencia negativa del progreso, bajo su forma contemporánea, de haber convertido aquel Nuevo Mundo, y aquel virtual o real paraíso en el infierno político-económico, social y ecológico del Tercer Mundo, en nombre precisamente de la racionalización cristiana, de la civilización luego, y por fin de la modernidad y la modernización económicas, tecnológicas y también políticas. (Subirats, 1994: 183)

Si è al cospetto, ancora una volta, della manifestazione del paradosso del progresso, in nome del quale alcuni Paesi hanno patito conseguenze che, ancora oggi, li portano a essere creduti e definiti arretrati e sottosviluppati. La stessa dicotomia tra "vecchio" e "nuovo" ha concorso al consolidamento di alcune dinamiche discriminatorie: il "vecchio", in quanto tale, è noto e consolidato; il "nuovo", al contrario, è da scoprire, molto spesso da bramare e consumare. Attualmente, l'antico "Nuovo Mondo" è diviso in due regioni, specchio del resto del globo terrestre: il Nord del continente ha mantenuto il significato di "nuovo" in quanto "attraente"; il Sud, sfruttato e deturpato, ha consumato l'accezione di "nuovo" e, proprio in nome del mancato progresso nel sistema capitalista, si è costruito sul concetto di "passato". Quest'ultimo, difatti, continua a vivere sulla propria pelle la resistenza all'incontro con l'Altro: non cessano le dinamiche di potere che, da oltre mezzo millennio, persistono tra Europa (Occidente, più in generale) e Abya Yala, ma mutano e si evolvono. Attualmente, sebbene modellati dalle sfaccettature del tempo, gli schemi egemonici si riversano sui migranti che, da Abya Yala, si stabiliscono nei territori europei in cui cercano opportunità e rifugio, confrontandosi, invece, con ostacoli e costanti discriminazioni. Il reiterarsi delle storie di dominio e subalternità dimostra quanto le dinamiche coloniali si siano adattate alle nuove società: proprio per tale motivo è fondamentale richiamare l'attenzione sulla necessità di affrontare le disuguaglianze

sistemiche che persistono nel panorama sociale e migratorio attuale, continuando a rimarcare l'importanza di imboccare la via decoloniale per un futuro più solido e umano.

Nei prossimi paragrafi verrà indagata la storia delle migrazioni tra Abya Yala e Europa, con un'attenzione particolare riservata al contesto italiano. Nello specifico, si farà riferimento alle migrazioni da alcuni Paesi di Abya Yala alle regioni di Piemonte e Lombardia e, di rimando, alle città di Torino e Milano, luoghi in cui sono fortemente rappresentate alcune delle più grandi comunità sudamericane migranti e in cui si è svolto il progetto educativo decoloniale che si proporrà in seguito alla presente disamina.

2.2 Storia delle migrazioni: da Abya Yala all'Europa

Da terra di immigrazione, Abya Yala si è trasformata, da ormai molti decenni, in terra di emigrazione: un'inversione dei flussi verso l'Europa che era già stata accertata a partire dalla seconda metà del XX secolo (Solimano, 2003: 68; Yépez del Castillo, 2014: 2) e che, ancora oggi, si manifesta (Pellegrino, 2004: 13; Queirolo Palmas e Ambrosini, 2007: 95; Esteban, 2011; Bonomi, 2018: 68). A partire dagli anni Duemila, infatti, il fenomeno migratorio che interessa i territori di Abya Yala come luogo d'origine e quelli europei come d'accoglienza sarà massivo, intenso, e prevalentemente femminile[11] (Yépez del Castillo, 2014: 5).

Con particolare riferimento all'analisi del sistema migratorio italiano rispetto agli arrivi da Abya Yala, Esteban (2011) evidenzia la profonda connessione tra gli avvenimenti storici legati alla conquista e alla colonizzazione degli odierni territori di emigrazione e i grandi flussi di immigrazione nei Paesi OCSE (di seguito OCDE e OECD), tra i cui membri fondatori europei è presente l'Italia. Nello specifico, egli afferma che l'Italia sia principalmente interessata da migranti (soprattutto argentini, brasiliani, venezuelani e peruviani, nell'ordine di provenienza – per quantità – relativo ai primi anni del XXI secolo) i quali, eccetto i peruviani, hanno conosciuto la diaspora italiana durante l'emigrazione massiva della fine del XIX secolo e

[11] Si propone, anche a proposito della "femminilizzazione delle migrazioni", un approfondimento relativo allo sguardo decoloniale in merito alla gestione dei dati. Se si pensa al fatto che nel corso dell'Ottocento e Novecento il passaggio tra un Paese e l'altro venisse accolto attraverso la registrazione del solo capofamiglia uomo, detentore del passaporto, si può ben pensare che nessuna tra le donne al seguito – mogli, figlie, madri – potessero essere incluse nei dati allora registrati. In ottica storica, dunque, sarebbe problematico non interrogarsi sulla realtà odierna del significato di "femminilizzazione delle migrazioni", senza che essa sia sorretta da un discorso decoloniale incentrato sulla problematizzazione dei dati a disposizione e analizzati. Per un approfondimento maggiore si rimanda al lavoro di ricerca di Beatrice Zucca Micheletto (2022).

l'inizio del XX, sottolineando, perciò, l'importanza che ricoprono gli antecedenti storici nella creazione di movimenti e relazioni:

> la mayor parte de las migraciones extra regionales en Latinoamérica y el Caribe se dirigen hacia países de la OCDE; antiguos "centros metropolitanos" donde partieron antaño conquistadores, colonizadores y emigrantes económicos. Por tanto, estos desplazamientos se producen en el marco general de relaciones postcoloniales de orden económico, cultural y político. Sin embargo, existen otros flujos como ecuatorianos y peruanos hacia Italia, colombianos hacia Reino Unido, etc., que deben inscribirse en el marco de dos dinámicas complementarias: por un lado, la de la globalización de la migración internacional; y por otro, la de contextos coyunturales en los países de salida y de destino. (Esteban, 2011)

Rispetto all'ultimo punto, Esteban (2011) fa particolare riferimento a contesti che riguardano l'ordine sociale (disparità di benessere tra le società coinvolte), aspetti economici (differenze salariali), fattori demografici ed elementi politici (una maggiore fiducia in regimi stabili e promotori dello sviluppo sociale) quali spinte motivazionali per i viaggi migratori in questione.

Sebbene molto sia stato scritto sulle emigrazioni di italiani verso Abya Yala (Chiaramonte, 1983; Yépez del Castillo, 2007; Jordán *et al.*, 2021), ancora poco si è studiato dei viaggi migratori inversi, che pure sono alla base della complessa e grandiosa *migramorfosi* (Pastore, 2023) della società italiana cui assistiamo ai giorni nostri. Si procederà, dunque, nei prossimi paragrafi, a una ricostruzione ampia – seppur non esaustiva, data la complessità e la natura eterogenea del fenomeno – della storia dell'emigrazione da Abya Yala all'Italia.

2.2.1 Abya Yala in Italia

La penultima decade del XX secolo vede affacciarsi sui territori europei una nuova tipologia di migranti, seppur numericamente di molto inferiore a coloro che, già da decenni, arrivavano dall'Africa o dall'Asia per stabilirsi in Europa. Il flusso migratorio proveniente da Abya Yala, composto per la maggior parte da migranti economici, si mosse inizialmente verso Paesi con un'antica tradizione immigratoria. Francia, Olanda e Gran Bretagna, a differenza del Sud europeo, furono i primi ad accogliere commercianti e musicisti andini – per i quali si prospettava un progetto migratorio temporaneo – ed esiliati politici – migranti forzati, invece, a lasciare la propria terra per lungo tempo (Herrera e Yépez del Castillo, 2007: 9).

In questi anni, l'Europa non rappresentava alcuna destinazione definitiva nel progetto migratorio di Abya Yala, né gli Stati europei si preoccupavano di istituire politiche

multiculturali in relazione ai nuovi arrivi (*ibidem*; Yépez del Castillo, 2011: 21). Sono gli anni Novanta a segnare un punto di svolta nella storia e nella rappresentazione della realtà emigrante di Abya Yala nel continente del "Vecchio Mondo" (Bonomi, 2018: 67): a partire da allora, gli immigrati economici fanno spazio a un silenzioso movimento che prepara il terreno per la formazione della futura rete sociale e lavorativa che, negli anni a seguire, sarà fondamentale per convertire l'Europa e, soprattutto, l'Italia, in uno dei Paesi di destinazione preferito da molte famiglie, uomini, donne e minori ispanoamericani (Herrera e Yépez del Castillo, 2007: 10).

Come predetto da Villa e Martínez (2001: 17), la crescita del flusso migratorio da Abya Yala è rapida ed esponenziale nel nuovo millennio. Benché espatrino dai propri Paesi per diversi motivi, i e le migranti sono accomunati da una crisi di aspettative intergenerazionali, dalla perdita di fiducia verso le politiche economiche nazionali e dalla necessità di fuggire da discriminazioni di varia natura (Herrera e Yépez del Castillo, 2007: 11; Yépez del Castillo, 2007: 19): le speranze di un miglioramento delle condizioni di vita si proiettano, dunque, nel futuro che li attende al di là dell'oceano. Tutto ciò, come si vedrà a breve, farà sì che le emigrazioni extra-regionali da Abya Yala vedano un incremento notevole nel ventennio che va dal 2000 (primi dati disponibili nella banca dati OECD) al 2022 (ultimi dati raccolti).

Con particolare riferimento all'Italia, essa sarà interessata, fin dal principio, da un'immigrazione composta in maggioranza da sudamericani (Martínez P., 2008: 175): la *Tabella I* riportata di seguito, derivante dall'estrazione e dall'elaborazione dei dati presenti sul database online OECD (2024), mostra la presenza della popolazione straniera residente[12] in Italia tra il 2000 e il 2022, con un focus particolare sulle nazionalità appartenenti ai Paesi dell'America centro-meridionale.

[12] Come riportato nel database di OECD (https://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=MIG&lang=en), le statistiche riferite all'Italia si compongono, come per gli altri Paesi OECD, dei dati estratti dai registri ufficiali di residenza o dei permessi di soggiorno per motivi di lavoro. Tuttavia, nello specifico caso italiano essi includono anche migranti temporanei. Si ritiene di poter fare affidamento ai dati nella loro totalità poiché, sebbene non tutti siano migranti lungosoggiornanti, la loro presenza indica un passaggio nel territorio italiano e la forza delle reti precostituite. Inoltre, è fondamentale sottolineare che qualsiasi dato relativo ai flussi migratori corrisponde, nella maggior parte dei casi, a un'indicazione "al ribasso", poiché non rientrano nei conteggi ufficiali tutti i migranti irreperibili e/o "irregolari", che pure entrano a contatto e fanno parte della comunità di destinazione, così come i bambini che, come suggerisce Poulain (2007: 242), molto spesso non vengono inclusi nelle statistiche.

Analizzando i dati riportati in *Tabella I* appare chiaro quanto, nell'arco di venti anni, la popolazione straniera in Italia sia stata caratterizzata da notevoli cambiamenti nei flussi migratori. Nel 2000, le nazionalità più rappresentate di migranti provenienti da Abya Yala erano quella peruviana, ecuadoriana e brasiliana, con 29.074, 18.888 e 10.513 presenze rispettivamente.

Stock della popolazione straniera presente in Italia tra il 2000 e il 2022 in base alla nazionalità

Nazionalità	Anno																						
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Argentina	6126	6286	7536	10114	13174	13720	13907	13422	12492	9542	8983	8446	7896	8025	8642	8278	8270	8009	8023	8169	9117	9091	10522
Bolivia	1145	1199	1182	1308	2508	3637	4127	4800	6043	6123	7853	10694	11774	12357	13919	14568	14243	14076	13955	13277	13141	13272	12924
Brasile	18888	18951	19864	18776	22533	25823	30375	34342	37848	33004	34505	35911	37567	39157	43202	42587	43783	45410	48022	49445	51790	50666	47318
Cile	2837	2859	2981	2859	3139	3320	3453	3546	3556	3310	3277	3238	3147	3296	3508	3364	3246	3167	3174	3028	3017	3335	3013
Colombia	9460	9898	11149	11095	13989	15843	16810	17640	17890	15713	16261	16764	17086	17880	19661	19618	18777	17968	17956	17539	18053	19848	19025
Costa Rica	416	391	389	350	388	412	434	443	446	367	368	369	363	409	461	467	461	465	468	474	476	562	523
Cuba	7228	8151	8835	8809	10149	11363	12927	14073	14581	14290	14956	15637	16350	17538	19316	19999	20662	20986	21418	21417	22311	22958	21499
Repubblica Dominicana	10765	11377	12073	12025	13904	15286	16725	17892	18591	19765	21263	22247	23020	25405	28623	28804	28202	28002	28451	28208	29111	30255	28812
Ecuador	10513	11170	12341	15280	33506	53220	61953	68880	73235	69362	73862	78172	80333	82791	91861	91259	87427	83120	80377	74661	72644	72193	66590
El Salvador	3226	3126	3223	3589	4240	5085	5509	5895	6144	7088	7599	8430	9235	10443	11809	12981	13007	13492	14626	15437	16270	20038	20608
Guatemala	515	513	519	357	423	449	480	528	532	540	551	572	611	675	766	737	776	799	826	808	837	938	905
Honduras	401	384	386	331	412	491	540	594	632	870	936	991	1110	1320	1634	1785	1905	2015	2173	2287	2461	3047	3123
Messico	4497	4500	4562	2612	2858	3043	3280	3485	3516	3119	3187	3240	3334	3643	4357	4044	4127	4211	4354	4348	4567	5316	4767
Nicaragua	306	310	322	268	299	337	356	367	373	418	441	458	476	549	635	618	625	652	658	675	700	798	775
Panama	413	387	429	310	330	347	382	386	384	351	345	340	317	331	361	342	327	325	331	349	348	397	334
Paraguay	466	466	476	397	482	580	689	837	917	1011	1114	1242	1364	1542	1742	1749	1770	1781	1778	1713	1750	1812	1814
Perù	29074	30142	31739	34207	43009	53378	59269	66506	70755	72319	80455	88850	93841	99173	109851	109668	103714	99110	97379	91859	91662	96546	94131
Uruguay	922	891	965	1082	1380	1575	1695	1673	1673	1390	1341	1290	1207	1328	1388	1304	1278	1248	1237	1193	1251	1283	1170
Venezuela	2948	3021	3290	3388	4245	4579	4913	5114	5219	5119	5017	4904	4787	5138	5506	5642	5849	6327	7347	8981	10316	12145	12033

Tabella 1 - Fonte: OECD (2024), "International migration database", OECD International Migration Statistics (database), https://doi.org/10.1787/data-00342-en (Ultimo accesso: 22/01/2024).

Facendo particolare riferimento a questi ultimi tre Paesi di provenienza, si noti come, ancora oggi, essi costituiscano le più grandi comunità latinoamericane presenti sul territorio italiano (*Grafico I*): benché i rispettivi flussi migratori abbiano subito nel corso degli anni significative variazioni demografiche, Perù, Ecuador e Brasile confermano, nell'ultimo decennio, la loro forte presenza nella comunità di destinazione.

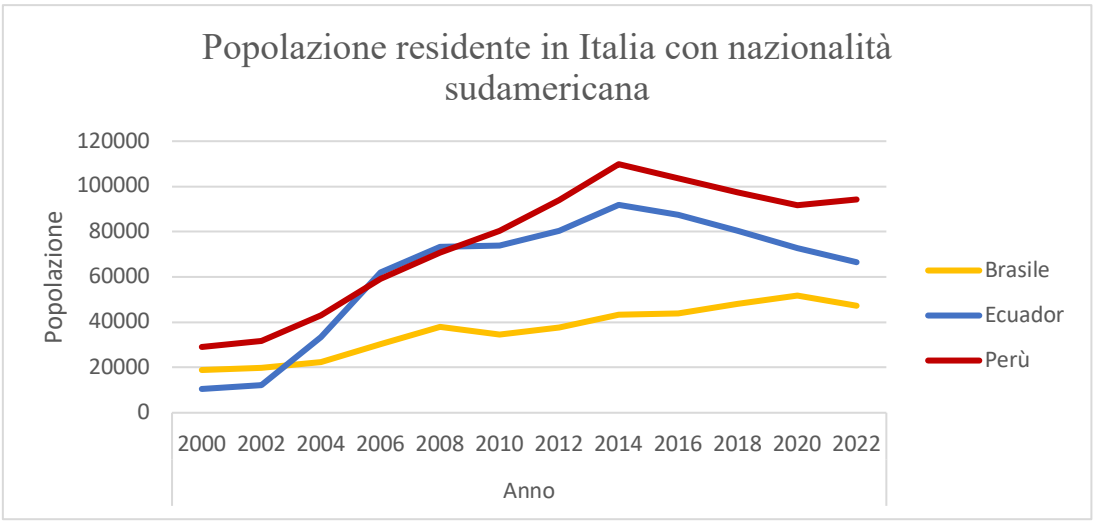


Grafico I - Popolazione residente in Italia con nazionalità sudamericana

Il grafico a linee sopra riportato mostra l'evoluzione, negli ultimi venti anni, della presenza di migranti di origine sudamericana in Italia. Prima tra tutte, la comunità peruviana, che ha registrato una notevole e rapida crescita raggiungendo l'apice, nel 2015, con 109.668 presenze. Nonostante un lieve calo tra il 2016 e il 2020, resta attualmente la più corposa comunità ispano-americana in Italia, con un totale di 94.131 persone e un aumento percentuale, rispetto agli anni Duemila, di circa il 223%. Al secondo posto si situano, invece, i migranti di nazionalità ecuadoriana, il cui flusso migratorio ha sperimentato una decrescita a partire dal biennio 2014-2015, ma che, dall'inizio degli arrivi, ha registrato un incremento di più del 500%, passando da 10.513 a 66.590 presenze totali. Negli stessi anni si assiste, poi, al consolidamento della comunità brasiliana: in costante aumento dal 2000, si compone alla fine del 2022 di 47.318 persone (+150%).

I cambiamenti che riguardano i flussi migratori evidenziati attraverso il *Grafico I* non solo riflettono le variazioni demografiche di un determinato territorio, ma pongono l'accento sulle cause socioeconomiche e geopolitiche che le hanno influenzate e/o provocate e sulle relative conseguenze nei Paesi di partenza e di destinazione. Alla base della nascita dei flussi migratori da Abya Yala verso l'Europa ci sarebbe, secondo Queirolo e Ambrosini (2007: 97; 104), un peggioramento repentino delle condizioni di vita nei Paesi di provenienza. Non è un caso, ad esempio, che l'Ecuador abbia sperimentato, tra il 1995 e il 2000, il processo di impoverimento più accelerato nella storia di tutta l'America ispanica (i*bidem*) e che proprio a partire dai primi anni del XX secolo il suo flusso di emigrazioni verso l'Europa abbia subito un incremento senza precedenti (Herrera, 2007: 189; 193).

Attraverso un'ulteriore analisi dei dati presenti su OECD (2024), è stato possibile risalire alle informazioni riguardanti la presenza della popolazione straniera (anche in questo caso rispetto alla selezione dei Paesi del vecchio "Nuovo Mondo" di lingua spagnola) in Italia nell'arco dell'ultimo decennio (2013-2022) interrogando, questa volta, il *tool* in base al Paese di nascita dei migranti.

Stock della popolazione straniera presente in Italia tra il 2013 e il 2022 in base al Paese di nascita										
	Anno									
Paese di nascita	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
Argentina	77298	71962	70140	69275	69316	69825	70479	74383	69418	73943
Bolivia	15143	15436	15664	15248	15231	15288	14791	14785	14886	14721
Brasile	108885	102469	99965	104779	111833	121848	129427	140711	128876	120970
Cile	12548	12220	12138	12192	12320	12456	12363	12466	12413	12412
Colombia	38656	38873	38859	38919	39315	40023	39963	41137	42307	42209
Costa Rica	1467	1483	1478	1507	1562	1609	1647	1699	1748	1729
Cuba	31848	32911	33739	35020	35976	36816	37045	38367	38560	37697
Repubblica Dominicana	39834	41564	42011	43334	44482	45784	46144	47690	48084	47300
Ecuador	88391	86856	84513	82835	82230	82033	78388	78801	79407	77201
El Salvador	11499	12256	13070	13416	14159	15133	15939	16682	20035	20542
Guatemala	2075	2099	2121	2166	2217	2266	2263	2289	2347	2346
Honduras	2079	2284	2484	2636	2778	2933	3069	3262	3772	3880
Messico	8916	8680	8565	8862	9105	9406	9569	9997	10587	10290
Nicaragua	1118	1155	1194	1227	1265	1275	1321	1387	1463	1445
Panama	1041	1004	1124	1010	1055	1063	1070	1106	1140	1100
Paraguay	2612	2592	2651	2697	2760	2796	2736	2791	2799	2813
Perù	113003	114102	113226	112888	113008	113740	110385	112019	117292	117006
Uruguay	7778	7375	7196	7159	7181	7223	7186	7322	6877	6805
Venezuela	47847	48153	48320	49158	51116	54202	58041	61652	60863	61289

Tabella 2 - Fonte: OECD (2024), "International migration database", OECD International Migration Statistics (database), https://doi.org/10.1787/data-00342-en (Ultimo accesso: 22/01/2024).

Confrontare i dati riportati in *Tabella I* e *Tabella II* è significativo nel contesto dell'analisi dei flussi migratori: se, infatti, la nazionalità indica l'appartenenza del soggetto migrante a una comunità (i cui elementi di unione sono la cultura, la lingua, la storia comune…), il Paese di nascita informa sul luogo fisico in cui egli è nato. I due concetti si riferiscono, evidentemente, a situazioni differenti e le informazioni scaturite dal confronto potrebbero divergere e fornire, perciò, importanti occasioni di riflessione rispetto alle dinamiche migratorie in atto. Difatti, una presenza maggiore di una determinata nazionalità rispetto al relativo Paese di nascita potrebbe indicare, ad esempio, una forte presenza di seconde e terze generazioni sul territorio italiano. Il dato contrario, invece, suggerirebbe la presenza di una migrazione più recente o di una significativa eterogeneità di nazionalità all'interno di una sola comunità. La stessa OECD (2024) chiarisce il concetto: la possibilità di riferirsi alle due diverse modalità di analisi è legata alla tradizione e alla definizione di (im)migrante proprie di ogni Paese. Per l'Italia (così come per ogni altro Paese europeo), la residenza è un fattore che, tradizionalmente, viene preso in

considerazione per la produzione dei dati relativi all'analisi dei flussi migratori; al contrario, alcuni paesi di insediamento come l'Australia, il Canada e gli Stati Uniti, fanno riferimento al Paese di nascita del migrante per lo sviluppo dei propri studi in ambito migratorio. La differenza di visioni è, chiaramente, legata alla storia dei sistemi di immigrazione dei vari territori e alle leggi sull'acquisizione della cittadinanza e sulla naturalizzazione vigenti. La *Tabella II* mostra la presenza di cittadini stranieri presenti in Italia nell'ultimo decennio, tra il 2013 e il 2022, con un focus particolare sui Paesi di nascita dei migranti. In linea con i dati precedentemente analizzati, Perù, Brasile ed Ecuador sono, nell'ultimo anno di riferimento, i Paesi nativi della maggior parte della popolazione straniera sudamericana presente sul territorio italiano. In particolare, i nati in Perù sono 117.006; il Brasile è il Paese di nascita di 120.970 persone; l'Ecuador, di 77.201.

Come evidenziato dal *Grafico 2*, nel corso di un decennio, il Paese di nascita con il maggior incremento è stato il Brasile (11%). Per il Perù, la percentuale di crescita è di poco superiore al 3%, rimanendo, quindi, una presenza costante nel tempo. L'Ecuador, invece, nonostante si ripresenti come il terzo Paese di nascita dei migranti sudamericani, manifesta una decrescita di circa il 12%, dato in accordo con quello mostrato precedentemente.

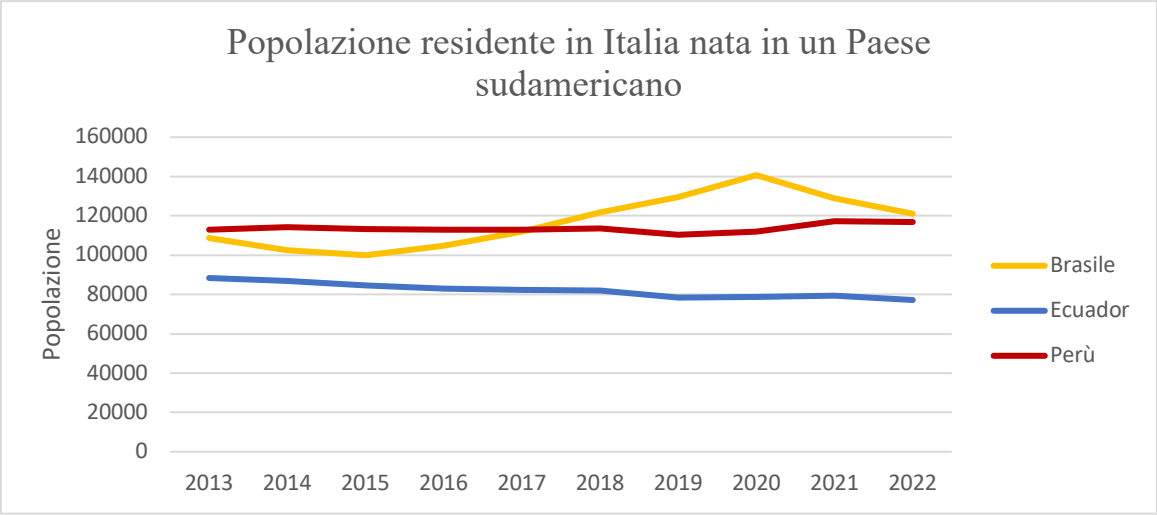


Grafico 2 - Popolazione residente in Italia nata in un Paese sudamericano

Il confronto tra i dati derivanti dalla *Tabella I* e dalla *Tabella II* dimostra la complessità del tema migratorio, poiché induce alla riflessione su temi quali la nazionalità, la cittadinanza, la naturalizzazione e i cambiamenti demografici che, naturalmente, avvengono nel corso del tempo all'interno delle comunità coinvolte. Inoltre, il discorso si complica se riferito all'Italia come Paese di accoglienza, un "país tan anómalo […] que distingue a los emigrantes de origen italiano, aun cuando este origen sea lejano, reconociéndolos como compatriotas a título pleno,

mientras que todos los demás mancomunados reciben la etiqueta de "extra-comunitarios" (Queirolo e Ambrosini, 2007: 96), riferendosi al principio giuridico dello *ius sanguinis* in materia di acquisizione della cittadinanza italiana. Per tutti e tre i flussi migratori considerati sopra, i numeri riferiti ai Paesi di nascita sono superiori rispetto alle nazionalità appartenenti agli stessi. Ciò potrebbe spiegarsi attraverso il processo di naturalizzazione cui si è fatto cenno poc'anzi: migranti lungo-soggiornanti che, nati in Perù, Ecuador e Brasile, hanno successivamente ottenuto la cittadinanza italiana e i cui dati creano discrepanza tra Paese di nascita (sudamericano, che regola l'acquisizione della cittadinanza attraverso lo *ius soli*) e nazionalità effettiva (diversa dalla terra madre)[13]; ancora, potrebbe trattarsi di figli e figlie nati da matrimoni misti in Sudamerica le cui famiglie si sono trasferite, successivamente, in Italia – che non rientrerebbero nelle statistiche a causa dell'acquisizione diretta della cittadinanza italiana *iure sanguinis*.

In ultimo, è da considerare una possibile eterogeneità di nazionalità all'interno di uno stesso Paese, che mette davanti alla realtà profondamente multiculturale e multilinguistica del mondo odierno. Muovendo dal piano demografico a quello sociale, questi ultimi dati confermano l'importanza dell'acquisizione di una visione transculturale e decoloniale per affrontare dibattiti e iniziative in ambito migratorio poiché, in considerazione delle statistiche numeriche, molti sono coloro che hanno un legame con un Paese nativo lontano: le tradizioni, le culture, le lingue e i ricordi legati alla terra d'origine sono vissuti e, dunque, parte integrante e costitutiva dei migranti presenti sul territorio italiano. Ciò risulta particolarmente rilevante se si considerano i dati relativi ai permessi di soggiorno rilasciati nell'ultimo anno ai cittadini provenienti da Abya Yala: su un totale di 357.159, il 64,5% (230.479) è composto da permessi di lungo periodo (ISTAT), a indicare la volontà di perseguire e realizzare un progetto migratorio durevole nel tempo, nella maggior parte dei casi permanente.

I prossimi paragrafi, facendo particolare riferimento ai *Rapporti* annuali (ANPAL) sulle presenze delle 16 principali comunità straniere sul territorio italiano, inquadrano le più importanti caratteristiche storiche, sociodemografiche e di integrazione scolastica e lavorativa

[13] Il database OECD (2024) può essere interrogato anche rispetto alla variabile "Acquisition of nationality by country of former nationality", in riferimento ai dati relativi ai processi di naturalizzazione (disponibili attraverso le risorse amministrative ufficiali) avvenuti in ogni Paese oggetto di analisi. Per quanto riguarda i Paesi sudamericani di maggiore emigrazione verso l'Italia, risulta che, al 2021 (ultimi dati disponibili e reperibili su https://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=MIG&lang=en), abbiano acquisito la cittadinanza italiana 5.460 migranti dal Brasile, 3.362 dall'Ecuador e 2.748 dal Perù. Evidentemente, l'acquisizione della cittadinanza italiana non può essere l'unica spiegazione alla differenza numerica tra Paesi di nascita e relative nazionalità presenti sul territorio italiano.

della comunità peruviana ed ecuadoriana, rispettivamente al quindicesimo e sedicesimo posto per rilevanza nel Paese di destinazione. Una successiva analisi verrà dedicata alla comunità brasiliana, non compresa nei *Rapporti* sopracitati, ma presente, come si è appena notato, nel tessuto sociale italiano. Parallelamente, al quadro quantitativo e statistico si affiancherà una lettura qualitativa basata su testimonianze dirette, integralmente riportate nel *Tomo II* della presente tesi, affinché si possa far luce sulla rappresentazione stato-etnocentrica – di cui si parlerà in seguito – delle migrazioni e delle persone migranti, questionandone origini e ripercussioni.

2.2.1.1 La comunità peruviana in Italia

Al 1° gennaio 2023, i peruviani regolarmente soggiornanti in Italia sono 98.733 (ISTAT), il 3,4% dei cittadini non comunitari. Dopo quella spagnola, la comunità peruviana d'Italia è la più grande d'Europa: i tre maggiori Paesi di destinazione nel territorio europeo, infatti, sono la Spagna, l'Italia, e la Germania (ANPAL, 2022). Per quanto riguarda il posizionamento rispetto alle altre nazionalità presenti sul territorio italiano, essa si classifica al 15° posto tra le comunità extra-UE (*ibidem*), dato in costante aumento rispetto agli anni precedenti, e interessa, in particolar modo, la regione Lombardia su tutte (43,9%), seguita, poi, da Lazio (14,6%) e Piemonte (12%) (ISTAT).

Le donne (57.123) rappresentano il 57,9% della comunità, mentre gli uomini (41.610) il restante 42,1%. L'incidenza femminile, rispetto a quella maschile, racconta un grado elevato di squilibrio di genere all'interno dei flussi migratori (15,8%): un dato da non sottovalutare nell'analisi delle cause che hanno spinto a emigrare e delle conseguenze che ciò provoca nel tessuto sociale ed economico dei Paesi di partenza e di destinazione. Secondo quanto riportato da ANPAL (2022: 7), "tale polarizzazione è da ricondurre al modello migratorio della comunità in Italia che, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, ha visto le donne quali prime protagoniste." Una tendenza migratoria che, negli ultimi anni, è in aumento – dal 2019[14] al 2023, infatti, si assiste a una rapida crescita delle immigrazioni femminili dal Perù, con un incremento percentuale maggiore del 7% (da 53.278 donne migranti peruviane del 2019 a 57.123 del 2023, secondo i dati ISTAT) – e che, fin dal principio, ha caratterizzato i viaggi pionieristici dei flussi da Abya Yala all'Europa. Un'elevata presenza femminile porta, normalmente, a una situazione di maggiore stabilità demografica legata alle richieste di

[14] Al 2019 risalgono i primi dati ISTAT disponibili per interrogare il tool rispetto ai cittadini stranieri ordinati per cittadinanza. Dati disponibili su: http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRRES1#.

ricongiungimenti familiari e alle nascite (ANPAL, 2022): l'anzianità della comunità peruviana, riguardante, per la maggior parte, coloro che sono giunti/e con i primi movimenti migratori o grazie ai successivi ricongiungimenti, amplifica il segnale di stabilizzazione di questa gente sul territorio italiano. Quest'ultimo trova conferma nella tipologia di permessi di soggiorno rilevati durante l'ultimo anno di acquisizione dei dati: al 2023, su un totale di 96.488, 61.241 permessi (il 63,5%) sono di lungo periodo (la maggior parte dei quali per motivi di lavoro seguiti, poi, da quelli familiari). Sono, queste, prove del fatto che il fenomeno della femminilizzazione delle migrazioni, iniziato a manifestarsi negli anni Ottanta-Novanta in seguito alla prosperità economica dei Paesi del Sud Europa (Paerregaard, 2007: 63; Kofman, 2009: 232), sia ancora in atto. Secondo Paerregaard (2007:64),

> la participación femenina en la emigración peruana no es un fenómeno nuevo. Al contrario, las mujeres han tomado el papel de punta de lanza de la emigración peruana a países como […] Italia […] desde hace muchos años. Si bien es cierto que la participación femenina constituye una característica importante de la emigración peruana, vale recalcar que las mujeres peruanas muchas veces sirven como recurso de soporte para sus familias en el Perú y que ellas miran su papel como parte de una estrategia familiar, tal y como sostienen algunas teorías de migración. (*ibidem*)

A questo proposito, sarebbe interessante indagare le attuali spinte motivazionali dell'emigrazione femminile peruviana: se è vero che, ancora oggi, dopo Marocco e Romania, il Perù rappresenti il terzo Paese verso cui si inviano le rimesse migratorie dall'Italia (€39.378 al 7 luglio 2023, ISTAT), non è detto che ciò dia vita a un'equazione diretta tra donne emigranti come risorse familiari e l'avvio di un progetto migratorio puramente strumentale. Una ricerca svolta da Nieto (2011) sulle motivazioni sottostanti alla migrazione di ritorno dall'Italia al Perù, seppure si debba considerare il valore altamente personale dei risultati ottenuti, evidenzia come primo motivo di ritorno il raggiungimento degli obiettivi economici prefissati; in secondo luogo, il fattore sociale: discriminazioni razziali, difficoltà di interazione e nostalgia della propria patria; ancora, il ciclo della vita e i richiami familiari nella terra d'origine. Le prime due motivazioni provengono maggiormente da migranti adulti che hanno superato la soglia dei 50 anni o da donne tra i 30 e i 37 anni che desiderano costruire una famiglia in Perù: tuttavia, benché l'età media dei cittadini peruviani che risiedono attualmente in Italia si attesti attorno ai 38,5 anni (ANPAL, 2022) – e potrebbe, dunque, essere in linea con quanto riportato nell'indagine di Nieto (2011) – le percentuali di espatri da parte di cittadini peruviani sono

molto basse (0,3% nel 2022, ISTAT), confermando, ancora una volta, l'alto grado di stabilizzazione di questa comunità all'interno di quella italiana.

Anche se in percentuale inferiore rispetto alla media non comunitaria, la popolazione peruviana in Italia presenta un'alta incidenza di minori (18,2%): la comunità scolastica italiana, osservatorio privilegiato rispetto alle dinamiche migratorie in atto, accoglie un gran numero di alunni e alunne provenienti dal Perù – fatto rilevante, anch'esso, per confermare la volontà di permanere nella società di destinazione e parteciparvi attivamente. Solo nel 2022, stando agli ultimi dati Istat disponibili, hanno fatto ingresso in Italia 2.264 minori peruviani (+48% rispetto al 2021 e +134% rispetto a un decennio fa). 1.025, invece, sono i maggiorenni tra i 18 e i 24 anni, con una presenza femminile pari al 56%. Queste ultime considerazioni sono fondamentali per motivare e promuovere lo sviluppo di iniziative sociali ed educative rivolte a questo specifico target e, in generale, alla gioventù presente sul territorio, in previsione di una sempre maggiore interconnessione e condivisione di uno spazio – personale e comunitario – plurale e non discriminante. È, questo, non solo un obiettivo auspicabile, ma un obbligo che, secondo la Defensoría del Pueblo del Perù (2012: 13), deve adempiere ogni Paese di destinazione: il migrante, infatti, oltre ai diritti umani riconosciuti dalle norme internazionali, ha diritto "a mantener vínculos con el Perú y expresar su identidad cultural", pur tenendo a mente che "vivir en otro país implica además conocer y respetar otras costumbres y condiciones culturales que a veces son contrarias a las nuestras y requieren en nosotros – migrantes, *ndr* – y en nuestros familiares un proceso de adaptación." (2012: 30). Nonostante un nobile intento nella scrittura di un documento a salvaguardia dei diritti umani e dei migranti che, dal Perù, decidono di trasferirsi in Italia, anche quest'ultimo avvertimento ha, al suo interno, retaggi coloniali: è la comune esperienza coloniale che, "tralasciando l'aspetto storico, ha dato origine ad una idea immutabile di alterità e identità dei popoli extraeuropei a causa del lavoro di classificazione attuato dagli amministratori coloniali." (Pagnotta, 2005: 230). Questo concetto risponde a una precisa idea di colui/colei che emigra, ovvero "di un soggetto che da un mondo, una cultura, un'identità si trasferisce verso un altro mondo, un'altra cultura e un'altra identità altrettanto impermeabile, che è possibile solamente accettare o rifiutare integralmente" (*ibidem*). L'adozione di una prospettiva basata sulle soggettività, invece, permette di andare oltre questo concetto e considerare l'identità migratoria come un processo dinamico, mutato e mutabile a seconda delle proprie esperienze, e non una mera sovrapposizione di etichette quali "Paese di nascita", "nazionalità" e "cittadinanza". Esattamente a questo bisogno risponderà l'ultima

sezione di questo capitolo, volta alla (ri)significazione, attraverso una ricerca qualitativa, dell'esperienza migratoria soggettiva e comunitaria.

Con particolare riferimento alle due aree territoriali di studio della presente ricerca, Lombardia e Piemonte, al 1° gennaio 2023 la comunità peruviana è la prima per numero di presenze, con 43.339 e 11.996 presenze rispettivamente (ISTAT). In entrambe le regioni, sono le aree metropolitane dei capoluoghi a ospitare la maggior parte dei migranti: Torino conta 6.974 cittadini peruviani, mentre Milano 15.523 (Istat).

2.2.1.2 La comunità ecuadoriana in Italia

Al 1° gennaio 2023, gli ecuadoriani regolarmente soggiornanti in Italia sono 63.211 (in calo, rispetto al 2022, del 3,8%[15] - Istat) e rappresentano il 2,2% dei cittadini non comunitari. Come per i migranti peruviani, anche la comunità ecuadoriana italiana si identifica, dopo quella spagnola, come la più grande d'Europa: i tre maggiori Paesi di destinazione nel territorio europeo, infatti, sono la Spagna, l'Italia, e la Germania (ANPAL, 2022b). Per quanto riguarda il posizionamento rispetto alle altre nazionalità presenti sul territorio italiano, essa si classifica al 16° posto tra le comunità extra-UE (*ibidem*), dato leggermente in calo rispetto agli anni precedenti, e interessa la regione Lombardia su tutte (46,6%) seguita, poi, da Liguria (22,7%), Lazio (11%) e Piemonte (5,3%) (ISTAT, 2024).

Con riferimento all'incidenza femminile nelle emigrazioni dall'Ecuador, si nota una differenza di genere leggermente minore, seppur ugualmente di particolare rilievo, rispetto a quella analizzata precedentemente. Secondo le statistiche derivanti dalla popolazione censita (ISTAT), le donne ecuadoriane presenti sul territorio italiano al 1° gennaio 2023 risultano essere 35.208 (55,7% del totale), mentre gli uomini 28.003 (44,3%), con un grado di squilibrio di genere, nella comunità migrante, dell'11,4%. Spiegano García e Garzón (2008: 182) che, in Ecuador, il modello familiare che predomina è quello della famiglia che condiziona progetti migratori con il fine di garantire sussistenza e migliori condizioni di vita a un ampio gruppo di persone care:

> Esta característica se acentúa al feminizarse la inmigración ecuatoriana que se dirige a España e Italia a partir de los años 90, puesto que se extiende la red de cuidados y se refuerzan los vínculos entre el grupo de origen y el de destino. […] A diferencia del flujo migratorio

[15] Come riportato da ANPAL (2022: 6), già nel 2022 la comunità ecuadoriana "è l'unica, tra le sedici oggetto di analisi, a conoscere una decrescita in termini di presenze."

> ecuatoriano hacia los Estados Unidos, tradicionalmente masculino, el que se dirige hacia Europa a partir de los años 90 se caracteriza por la presencia importante de mujeres que se convierten tanto en Italia como en España en el primer eslabón de las cadenas migratorias. El sector del trabajo domestico y de cuidado, altamente deficitario de mano de obra en ambos países, se convierte en el principal nicho laboral en el que se insertan en mayoria las latinoamericanas y ecuatorianas, en particular. (*Ibidem*)

Nonostante ciò, nel corso dell'ultimo quinquennio (2019-2023, dati Istat), si assiste a un calo delle presenze femminili ecuadoriane (-16,9%) che, accanto a una quasi costante ed equilibrata presenza maschile, finisce per assottigliare lo storico divario di genere migratorio. Come si è già riportato precedentemente, in realtà, è l'intera comunità a evidenziare un decremento nel corso degli anni: la crescita vertiginosa degli arrivi dall'Ecuador, Paese destinato, secondo le previsioni, "a salire in graduatoria dalla dodicesima posizione alla quinta" (Ghiringhelli, 2010: 22), ha registrato una generale diminuzione dei flussi migratori tra il 2018 e il 2019. Nonostante ciò, anche la comunità ecuadoriana conferma la tendenza al radicamento nella società italiana: secondo gli ultimi dati ISTAT disponibili, su 62.459 permessi di soggiorno rilasciati, 48.514 (78%) sono di lungo periodo, la maggior parte dei quali motivati da ricongiungimenti familiari. Come riportato da ANPAL (2022b: 9),

> i ricongiungimenti familiari sono un importante indicatore del grado di integrazione, perché parlano del consolidamento della presenza del richiedente sul territorio in cui è residente, considerata la necessità di dimostrare il raggiungimento di determinati standard di integrazione economica e alloggiativa […]. Inoltre, l'unità familiare, che è riconosciuta come diritto fondamentale nel nostro ordinamento, contribuisce a creare una stabilità psicologica, che è parte integrante del nuovo percorso di stabilizzazione in un Paese straniero.

Se a questo dato si aggiungono il discreto equilibrio di genere raggiunto e la buona distribuzione della popolazione per classi d'età (i minori compongono il 20,5% della comunità, mentre il 38% della popolazione ecuadoriana ha meno di 30 anni – ANPAL), si delinea una situazione che, rispetto ai segnali riportati, soggiace a una maggiore stabilità demografica legata ai ricongiungimenti familiari e alle nascite (ANPAL, 2022b). Il quadro riportato, in linea con quello dimostrato anche dalla comunità peruviana, è quello di una popolazione stabile sul territorio italiano.

Con particolare riferimento alle due aree territoriali di studio della presente ricerca, Lombardia e Piemonte, al 1° gennaio 2023 la comunità ecuadoriana è la seconda per numero di presenze,

con 29.480 e 3.328 presenze rispettivamente (ISTAT, 2024). In entrambe le regioni, sono le aree metropolitane dei capoluoghi a ospitare la maggior parte dei migranti: Torino conta 918 cittadini ecuadoriani, mentre Milano 8.705 (ISTAT, 2024).

2.2.1.3 La comunità brasiliana in Italia

Nonostante quella brasiliana sia la nazionalità di molti dei protagonisti delle storie migratorie provenienti dal Sudamerica, essa non figura tra le prime 16 comunità extra-UE presenti in Italia e, perciò, non vi sono approfondimenti nei *Rapporti* annuali ANPAL come accade, invece, per la comunità peruviana ed ecuadoriana. Tuttavia, un concetto chiave riferito alla comunità brasiliana è racchiuso nelle pagine del documento *Comunità a confronto. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti* (ANPAL, 2022a: 16): in esso, infatti, si fa riferimento al Brasile come "Terzo Paese di origine – dopo l'Albania e il Marocco, *ndr* – non rientrante tra quelli di origine delle principali comunità straniere, […] in ragione dell'elevata frequenza di acquisizioni legate allo *ius sanguinis* giustificate dall'origine italiana dei richiedenti". Già nel 2010, cercando di analizzare l'immigrazione sudamericana in Italia e i suoi effetti sul mercato del lavoro, Grasso poneva l'accento, rispetto alla comunità brasiliana, sulla difficoltà di stimarne l'entità all'interno della società italiana:

> Argentina, Brasil y Venezuela como se comentaba previamente son comunidades con alto porcentual de ciudadanos con doble ciudadanía por haber sido receptores de migraciones italianas, por lo cual estos números no son representativos de la realidad por el enmascaramiento que produce la doble ciudadanía. Además no están, obviamente, contemplados aquellas personas que emigran de manera clandestina de las cuales no existen registros. La inmigración Brasilera es considerable a estimar porque este país es el país sudamericano que más remesas envía. Pero además de la doble ciudadanía existe una significativa inmigración ilegal, siendo Milán una de las ciudades con mayores inmigrantes irregulares. (Grasso, 2010: 7)

Il Brasile, così come l'Argentina, ha conosciuto le grandi emigrazioni degli europei tra la metà dell'Ottocento e la metà del Novecento: un fenomeno da cui discendono, oggigiorno, migliaia di italo-brasiliani protagonisti delle cosiddette "migrazioni di ritorno". Tra il 1884 e il 1959, il Brasile accolse 1,5 milioni di italiani, chiamati a popolare le terre meridionali della regione attraverso la creazione di colonie agricole e ad "aiutare a migliorare la società brasiliana infondendole sangue "bianco" e conoscenze tecnologiche", secondo alcune delle tesi progressiste razziste in atto (Fusaro, 2011: 154). Tutto ciò fino all'arrivo del Presidente Getúlio Vargas che, salito al potere nel 1930, volle "omogeneizzare nazionalmente" il proprio "Estado

Novo": tra i vari adempimenti, agli immigrati italiani fu proibito di parlare la propria lingua in qualsiasi occasione, stampare libri e riviste in italiano fu vietato e, così, il portoghese e la cultura dominante ebbero il sopravvento sulla trasmissione dell'identità e cultura natie (Fusaro, 2011: 155). Lo *ius sanguinis*, che oggi toglie la possibilità di identificarsi e riconoscersi come italiani a migliaia di nati e nate nel territorio da genitori stranieri, tutela, però, i discendenti dei vecchi emigranti dello stivale: nell'indagine condotta da Fusaro (2011: 157-158), difatti, l'essere italiani per i discendenti italo-brasiliani è una questione di diritto, trasmissione genetica ed ereditaria. Secondo gli intervistati, riporta Fusaro, "non si sceglie di essere italiani, si *è* italiani". A conferma di ciò, stando ai dati statistici, dopo l'Albania, il Marocco e la Romania, il Brasile risulta essere il quarto Paese per acquisizioni della cittadinanza italiana, il primo tra quelli sudamericani (ISTAT).

La presenza brasiliana in Italia, al 1° gennaio 2023, supera le 50.000 unità (+150,5% rispetto ai primi arrivi negli anni Duemila): in particolare, risiedono nel territorio italiano 15.802 cittadini brasiliani (30,9%) e 35.323 cittadine brasiliane (69,1%). Si nota, in questo caso, un elevato squilibrio di genere nel flusso migratorio, che si attesta attorno al 38,2% e conferma il carattere fortemente femminile della migrazione sudamericana in Italia. In linea con le altre due comunità analizzate, la Lombardia è la prima regione di insediamento, con un totale di 14.042 persone; vi sono poi il Lazio (5,933) e il Piemonte (5.330). Come per le precedenti comunità, in entrambe le regioni di riferimento per il presente studio, sono le aree metropolitane dei capoluoghi a ospitare la maggior parte dei migranti: Torino conta 1.801 cittadini brasiliani, mentre Milano 2.751 (ISTAT).

In riferimento ai permessi di soggiorno rilasciati (62.459), il 77,7% di essi è dato a migranti lungo-soggiornanti, le cui richieste maggiori arrivano per motivi familiari e, in secondo luogo, per motivi religiosi (dato da non sottovalutare data l'importanza che la religione riveste all'interno della società italiana e per il ruolo che può esserle affibbiato nell'agevolare un avvicinamento culturale tra due popoli lontani).

2.3 Decolonializzare i dati migratori

Il panorama offerto dalle considerazioni scaturite dall'analisi dei dati è, tutto sommato, positivo: si evidenzia la presenza di migranti sudamericani lungo-soggiornanti, con una buona stabilità demografica mantenuta per oltre un decennio e processi di adattamento che sono, evidentemente, in atto. Tuttavia, nulla emerge rispetto alle protagoniste dei flussi: le persone

migranti. Quanto riportato sopra, difatti, risponde a quello che, a breve, verrà identificato come "approccio Stato-etnocentrico": una raccolta di statistiche che rispondono a una ricerca ideata da e fatta per lo Stato, che indaga le presenze straniere sul proprio territorio e le loro connessioni con il tessuto economico e demografico di interesse. Il migrante diviene *presenza* invisibile nel nuovo Paese di accoglienza, e assenza visibile nel Paese di partenza. Secondo questa visione, il fenomeno migratorio è un fatto che si impone a un soggetto, il quale diviene un essere passivo, traghettato da forze esterne e superiori, della cui biografia risaltano esclusivamente i dettagli di interesse per il Paese di destinazione (Avallone e Molinero, 2021: 9). È così che, nonostante tutto ciò che si potrebbe osservare e imparare dalla realtà migratoria odierna, la presenza del migrante si vincola a discorsi quali l'accrescimento demografico e l'apporto lavorativo che può offrire al nuovo Stato, in una visione costantemente utilitaristica e sfruttatrice dell'Altro: "el inmigrante sólo existe por el trabajo, para el trabajo, en el trabajo; fuera del trabajo no hay salvación para él" (Sayad, 2010: 252). Un'analisi dei flussi migratori condotta attraverso una lente decoloniale vorrebbe, invece, essere guidata da una visione storica, culturale e accademica non egemonica, che non utilizzi i dati statistici per avvalorare tesi di obiettività e neutralità scientifica:

> Por ejemplo, esto se puede verificar con los datos que se suelen considerarse como evidentes, tales como los relativos a la nacionalidad de origen de los migrantes, que no permiten conocer las especificidades sociohistóricas de los diferentes contextos socio-territoriales desde donde los migrantes parten, ocultando si provienen de áreas rurales, urbanas, metropolitanas, ricas, pobres, etcétera. (Avallone e Molinero, 2021: 14)

Sono dati, quelli definiti scientifici, che oggettificano l'elemento cui fanno riferimento, seppur questo sia umano. In questo caso, le soggettività migranti – percepite attraverso il pensiero e l'analisi statale – vengono definite attraverso gli altri:

> Al convertirse en un objeto del otro, o definido por otros, los migrantes pierden su subjetividad, sus características definitorias y su individualidad, pues son sometidos a un proceso de homogeneización, siendo encuadrados en categorías pre-establecidas que engloban al colectivo en una única definición, lo que produce un proceso de simplificación cognitiva de la realidad. En definitiva, los migrantes se insertan en una relación epistemológica en la que ocupan la posición del objeto, convirtiéndose en un sujeto social subalterno, que no existe por sí mismo, sino sólo en la definición de los otros. (Avallone e Molinero, 2021: 7)

Il "pensiero dello Stato", unito all'eredità coloniale, continua a riprodurre la dicotomia dell'essere in opposizione al non essere[16], influenzando il modo in cui vengono studiate e generate le conoscenze sulle migrazioni (Avallone e Molinero, 2021: 15) e confermando, di conseguenza, l'egemonia scientifica, culturale e storica che, sviluppatasi in seno al colonialismo, continua a esercitare un influsso sulla creazione del sapere, incluso quello rivolto alla trattazione e all'analisi dei movimenti migratori.

2.3.1 Abya Yala al di là dei dati: le migrazioni attraverso lo sguardo decoloniale

La ricerca quantitativa sopra riportata rivela due verità fondamentali: la prima è la presenza di grandi comunità, sul territorio italiano, provenienti da Abya Yala; la seconda, più importante, è quella che sottolinea la difficoltà di racchiudere i flussi migratori in schemi precostituiti e in relazioni di causa-effetto determinate. Essi, per propria essenza, rimandano a scenari umani intricati e singolari, che non possono essere incanalati in discorsi scientifici che non considerino l'intrinseca unicità di ogni storia migratoria. Manca, nell'analisi antecedente, il fattore umano: le voci dei protagonisti e delle protagoniste delle storie riportate in numeri. Per tale motivo, si propone in questo paragrafo una raccolta di esperienze che faccia da collante tra la mera analisi statistica e la realtà, la vita, in cui i percorsi migratori si inscrivono. L'obiettivo è quello di distillare, attraverso una lente formale, ma delicata e rispettosa, l'essenza delle esperienze umane che alimenta il quadro reale in cui si articolano le migrazioni.

Come detto poc'anzi, quanto riportato nelle analisi statistiche dei paragrafi precedenti corrisponde a quello che Avallone e Molinero definiscono "approccio Stato-etnocentrico", in piena contrapposizione all'"approccio Migrante-centrico" (2021: 17) cui si è fatto cenno nell'introduzione al presente capitolo. Benché gli studi sulle migrazioni si siano costruiti storicamente come "conocimiento de Estado, partendo desde el punto de vista de este, replicando sus categorías e imponiendo sus preguntas", dall'inizio del nuovo millennio vari studiosi hanno cercato di elaborare teorie che situassero i migranti e la loro *agency* al centro delle analisi, decostruendo, in tal modo, le strutture egemoniche alla base delle precedenti

[16] Per Fanon, già citato nel primo capitolo del presente lavoro, l'area del "non essere" è transitata da coloro che non appartengono all'umanità, o appartengono a un'umanità subalterna. In Avallone/Molinero (2021: 12), si afferma che questa sia "el área de los no blancos, los que, convertidos en colonizados por el hombre conquistador en un específico momento histórico, han tenido que plantearse la cuestión de saber si eran o no hombres. La separación entre nacionales y no nacionales producida por el pensamiento de Estado tiene efectos similares a la separación entre blancos y no blancos reconocida por Fanon como una características de las sociedades modernas coloniales donde es el colono el que ha hecho y sigue haciendo al colonizado al igual que es el Estado el que hace al inmigrado."

ricerche (Avallone e Molinero, 2021: 16). Percepire ed accettare il fenomeno migratorio come "fatto sociale totale"[17] (Sayad, 2002) significa assumere un punto di vista metodologico che da un lato eviti la scissione del migrante (nella rappresentazione di un individuo che sia esclusivamente immigrato o emigrato) e la sua considerazione in quanto funzionale alla società accogliente (per apporto positivo all'assetto demografico e/o lavorativo del Paese), e dall'altro permetta di riflettere sull'appropriatezza degli studi condotti rispetto all'obiettivo finale, ponendo l'accento sul riconoscimento degli avvenimenti migratori in quanto "esperienza sociale che implica una totalità, poiché si migra con tradizioni, modi di vivere, lingue e strutture politiche, culturali e mentali proprie" e facendo sì che si eviti di "riprodurre la gerarchia tra il sapere prodotto sulle emigrazioni e sulle immigrazioni" (Avallone e Molinero, 2021: 17).

Per una maggiore chiarezza, si riporta di seguito una tabella riassuntiva[18] dei due approcci sopra esposti, così che risulti di immediata comprensione la vicinanza e la condivisione di visioni tra il primo, "Migrante-centrico", e il progetto decoloniale oggetto di questo studio.

	Approccio Migrante-centrico	**Approccio Stato-etnocentrico**
Principali teorie e correnti associate	Sociologia delle migrazioni di Abdelmalek Sayad; pensiero decoloniale di Frantz Fanon; teorie autonomiste della migrazione.	Modello idraulico; paradigma dell'interdipendenza; transnazionalismo; paradigma della mobilità.
Costruzione del soggetto di studio	Migrazioni come fatto sociale totale e indivisibile.	Frattura biografica tra emigrazione e immigrazione.
Elemento centrale dell'analisi	Autonomia delle migrazioni.	Reificazione dello Stato.
Quadro delle relazioni internazionali	Migrazioni ereditiere del colonialismo, guidate dalla divisione internazionale del lavoro e condizionate dalla moltiplicità delle frontiere.	Visione economista e demografica (modello idraulico), concezione "imprenditrice" del migrante (transnazionalismo) o "sottomesso" rispetto allo Stato (paradigma della mobilità).

[17] Il concetto di "fatto sociale totale" viene coniato nel 1924 dal sociologo francese Marcel Mauss, nel suo *Essai sur le don* (Mauss, *Saggio sul dono*, 2002). Esso si riferisce, nello specifico, all'idea che alcuni fenomeni e pratiche sociali coinvolgano trasversalmente elementi costitutivi di molteplici dimensioni della società (economici, culturali, simbolici, ecc.).
[18] La tabella è ripresa da Avallone e Molinero (2021: 17-18) e tradotta in italiano da chi scrive.

Gerarchia analitica	Centralità delle esperienze individuali come motore propulsivo per intraprendere i viaggi migratori.	Centralità dello Stato e orientamento degli studi su come gestire al meglio le migrazioni, intese come flussi omogenei.

Tabella 3 - Approccio Migrante-centrico e Stato-etnocentrico di Avallone e Molinero (2021)

Abbracciando la teoria di Sayad, secondo cui il fenomeno migratorio è un "fatto sociale totale", l'approccio "Migrante-centrico", come si può notare, considera gli accadimenti migratori come fenomeni complessi che coinvolgono molteplici dimensioni sociali, dalle relazioni alle società di partenza e arrivo: le esperienze migratorie, dunque, non sono frammentarie e frammentabili, e non possono essere considerate in relazione ai benefici apportati ai Paesi di destinazione, poiché ciò ignorerebbe i bisogni e l'*agency,* il ruolo primariamente attivo e la soggettività dei migranti. Questo tipo di approccio "se traduce a nivel epistemológico en un reconocimiento de la autonomia del propio objeto de estudio de las migraciones, cuyas preguntas e intereses son orientados por el propio sujeto migratorio y no por el pensamiento de Estado" (Avallone e Molinero, 2021: 21).

Le interviste condotte si configurano come strumento di indagine che mira a catturare la complessità delle narrative personali, offrendo una visione più completa e consapevole dei percorsi migratori non solo nell'intento di fornire dati alla ricerca, ma, soprattutto, di nutrire comprensione nei confronti di chi ha intrapreso il viaggio migratorio e, in maniera più o meno consapevole, si ritrova a vivere in un esercizio di pluralità perenne. Inoltre, l'ascolto delle esperienze soggettive apporta, all'interno di questo lavoro, un valore fondamentale: convertire l'oggetto di studio, normalmente passivo nell'osservazione che ne offre lo Stato e la società ricettiva, in soggetto, interrompendo quell'"*habitus* epistemológico consolidado" (Avallone e Molinero, 2021: 10) che fa sì che la colonialità prolunghi la sua presenza nella migrazione, riproducendo il punto di vista delle società dominanti. Riprendendo Pastore (2023: 36), appare chiaro che "solo integrando nel gruppo di ricerca degli «esperti informali», conoscitori diretti delle culture di origine e portatori loro stessi di un'esperienza migratoria, e incrociando il loro sguardo con quello di esperti titolati e culturalmente più distanti dagli intervistati" si possa davvero andare in profondità e conoscere il fenomeno migratorio da vicino, con lenti ripulite dagli stereotipi e i luoghi comuni che lo riguardano: "solo conoscendo il fenomeno "da dentro" e "da fuori" nello stesso tempo", continua Pastore, si può "diradare la cortina dei luoghi comuni e non limitarsi a verificare le ipotesi fatte dalla letteratura precedente" (*Ibidem*) e interrompere

il progresso della "sudditanza narrativa" che si verifica quando "sono sempre e solo gli altri che hanno l'opportunità e la legittimità per parlare di te – del migrante, *ndr* – nello spazio pubblico" (Pastore, 2023: 91). Si decide, dunque, di interrompere la relazione epistemologica di tipo decoloniale, in cui la ricerca si fa "a través de los ojos imperiales" (Avallone e Molinero, 2021: 11):

> Tal era el caso de la mirada de los colonizadores y exploradores que buscaban el "otro" indígena a través de su mirada "objetiva" y "neutral" que asumían como si fuera la única y verdadera, ignorando las definiciones que los "otros" pudieran hacer de sí mismos. […] El ojo blanco es en este sentido el ojo dominante que se propone como universal, general y neutral, caracterizado por ser la manifestación de una razón que se coloca más allá de cualquier lugar, tiempo y espacio. (*Ibidem*)

Posizionarsi dal lato dei e delle migranti permette di decostruire le strutture del potere e, dunque, "señalar el camino hacia investigaciones emancipatorias" e dare "un primer paso para desvelar su proyecto arbitrario y para señalar un camino que permita "liberar las migraciones"." (Avallone e Molinero, 2021: 23).

2.3.1.1 Realtà migratorie plurali e complesse: soggetti narranti

Le interviste riportate nel presente paragrafo sono state realizzate da chi scrive, tra Milano e Torino, nel corso del 2024. Protagonisti e protagoniste delle stesse sono alcune delle persone conosciute attraverso la rete costruita per sviluppare il progetto educativo che verrà illustrato nel corso del quarto capitolo della ricerca, o tramite passaparola avvenuti in comunità del terzo settore operanti nella sfera migratoria sudamericana dei territori sopracitati. In totale, si riportano qui gli estratti di tredici interviste. Sebbene il numero possa sembrare esiguo rispetto alla rappresentazione quantitativa precedentemente elaborata, è importante sottolineare come tale percezione rientri nei meccanismi egemonici del sapere accademico, spesso indirizzato a una valutazione positiva della quantità analitica a scapito delle narrazioni. L'obiettivo, difatti, non è quello di costruire o dare man forte a un'indagine numerica, già ampiamente illustrata sopra, ma di restituire voci, esperienze e narrazioni dirette a storie comunemente silenziate. Si ringrazia, dunque, ogni persona che abbia voluto condividere la propria storia con chi scrive, contribuendo a costruire una narrazione che parla *con* – e non *di* – le persone migranti sudamericane.

Per tenere fede a quanto esposto sopra e nel corso dell'intero studio, si è scelto di gestire le conversazioni attraverso un'impostazione semi-strutturata, basata su due sole domande

principali (in apertura "raccontami la tua storia" e, in chiusura, "chi è, per te, una persona migrante"), di modo che – nonostante l'innegabile intenzionalità (Rivas-Flores *et al.*, 2020: 53) intrinseca al lavoro di chi scrive – fossero l'interlocutore o l'interlocutrice a muovere maggiormente le fila del proprio discorso. Alla base degli interrogativi, l'intento di decostruire "una delle rappresentazioni più forti che si è costruita negli ultimi decenni nella comunicazione politica delle aree più ricche del pianeta" (Avallone e Torre, 2018: 7) – la figura, "indistinta e pericolosa" (*ibidem*), del migrante –, nonché il tentativo di fare proprio l'approccio Migrante-centrico precedentemente citato, a sostegno dell'esperienza migratoria come fatto sociale totale, non omologabile o categorizzabile secondo semplificazioni cognitive della realtà (Avallone e Molinero, 2021: 7).

A seconda della propria volontà, ognuno ha potuto scegliere, tra italiano e spagnolo, la propria lingua d'epressione, così che si potesse garantire una comunicazione più fluida, autentica e confortevole tra le parti. Le interviste, riportate integralmente nel *Tomo II* del presente studio, sono state trascritte senza apportare alcuna modifica al testo registrato, così che possano risuonare, all'interno di queste pagine, le esatte parole pronunciate da ogni soggetto narrante.

2.3.2 Approccio teorico e metodologico

L'obiettivo che orienta queste interviste è quello di decolonizzare lo sguardo sulle migrazioni, introducendo una prospettiva narrativa in cui la voce delle persone migranti divenga centro dell'analisi e principio conoscitivo. Le interviste si configurano, da un lato, come spazio di emersione e amplificazione di tali voci, e, dall'altro, come dispositivo interpretativo capace di offrire una lettura alternativa rispetto a quella proposta nei capitoli precedenti. Viene così messa in questione la prospettiva Stato-etnocentrica che struttura le rappresentazioni dominanti del fenomeno migratorio – una visione astratta e oggettivante che, come si è avuto modo di vedere, riduce i soggetti a "flussi", "unità" o "casi" statistici. Le narrazioni raccolte, invece, consentono di disvelare le implicazioni umane e politiche di tale sguardo, mostrando come esso produca concretamente stereotipi, pratiche di esclusione, razzializzazione e disumanizzazione.

In tale quadro, le voci dei migranti assumono una funzione rivelatrice, poiché mettono in luce la distanza tra le rappresentazioni dominanti e le esperienze vissute. Il ricorso alla voce e alla narrazione come strumenti metodologici (Bonomi, 2018: 98) risponde, in questa prospettiva, all'esigenza di produrre una conoscenza situata e relazionale, che non parli *sui* soggetti, ma a partire *da e con* essi, riconoscendo nelle loro parole la possibilità di un pensiero altro, capace di dislocare le categorie interpretative dell'Occidente e di generare nuovi orizzonti epistemici.

Il concetto di voce, già ampiamente utilizzato nella sociolinguistica (*ibidem*), riveste particolare importanza anche negli studi etnografici della comunicazione, dove permette di evidenziare la relazione tra linguaggio, potere e significato. Sebbene la presente analisi non abbia natura linguistica, la nozione di voce emerge come principio centrale, in quanto attraverso di essa si mette in luce l'importanza della costruzione di significati altamente personali da parte del soggetto parlante. Come osserva Hymes (1996: 87), ci sono due libertà intrinseche al concetto: "freedom to have one's voice heard, freedom to develop a voice worth hearing. One way to think of the society in which one would like to live is to think of the kinds of voices it would have." Negli studi linguistici di Bonomi (2018: 99), l'attenzione alla voce di gruppi minoritari ha permesso di accedere a una conoscenza più profonda della voce dominante, evidenziando le dinamiche di politiche linguistiche, ideologie e diseguaglianza sociale. Analogamente, nel presente lavoro, la focalizzazione sulla voce dei soggetti migranti consente di smascherare l'impianto discorsivo di potere eurocentrico e le modalità con cui esso li rappresenta, restituendo centralità alla prospettiva e ai significati che essi attribuiscono alla propria esperienza.

Pur facendo uso di strumenti propri del metodo etnografico, si è cercato di condurre le interviste narrative della presente ricerca secondo un orientamento decoloniale, volto a superare i tradizionali rapporti gerarchici tra ricercatrice e partecipanti. In questa prospettiva, il soggetto non è concepito come mero oggetto di osservazione, ma come co-produttore di conoscenza, la cui esperienza e le cui narrazioni costituiscono il punto di partenza per il racconto e la successiva analisi. L'approccio privilegia la voce dei migranti, rispettandone le categorie interpretative e i codici simbolici, e si propone di mettere in luce le strutture di potere e le ideologie dominanti che modellano la rappresentazione dei fenomeni migratori. In tal modo, le interviste non si limitano alla raccolta di dati, ma diventano strumenti di riflessione critica e di decolonizzazione epistemica, restituendo centralità alle esperienze vissute e ai significati attribuiti dai soggetti stessi, opponendosi alla riduzione dei migranti a "flussi" o "unità" astratte.

A questo scopo, sono state create situazioni comunicative mirate a favorire la riflessione autobiografica, incoraggiando una conversazione aperta e libera, secondo i principi metodologici del *life story approach* evidenziati da Bertaux e Kohli (1984), e utilizzati in García de Sola Márquez (2004), Calvi (2014), González e González (2014) e Bonomi (2016). Secondo Bertaux e Kohli (1984), il *life story approach* rappresenta un metodo specifico per affrontare questioni teoriche e interpretative nella ricerca sociale e consente di coniugare

l'attenzione alla soggettività dei partecipanti con la comprensione dei processi sociali e delle strutture di significato. Nel presente lavoro, l'approccio è ulteriormente orientato in chiave decoloniale, concependo i migranti come co-produttori di conoscenza, valorizzando la loro voce per restituire centralità e verità alle esperienze di vita "subalterne". In Italia, ampia è la diffusione di autori e autrici come Revelli, Ferrarotti, Montaldi, Passerini, Tentori e Guidicini, Capecchi, che a partire dagli anni Settanta utilizzano la metodologia delle storie di vita per dare visibilità a gruppi sociali marginalizzati, dimostrando come la narrazione possa essere strumento di documentazione e riflessione critica (Bertaux e Kohli, 1984: 225).

2.3.2.1 Il racconto di vita semi-strutturato: l'intervista

Nel quadro metodologico di questa ricerca, l'intervista semistrutturata è stata scelta come strumento privilegiato per la raccolta dei dati qualitativi, in quanto consente di creare uno spazio dialogico e relazionale in cui il sapere si costruisce attraverso l'incontro tra soggetti, più che attraverso l'applicazione di un protocollo predefinito. Essa, infatti, si colloca a metà strada tra l'intervista libera e quella strutturata: prevede una traccia tematica di riferimento, ma lascia ampia libertà di sviluppare la narrazione secondo le proprie modalità espressive, ritmi e priorità; permette altresì di accedere a materiale e saperi inaspettati, accrescendo il valore emico della metodologia (Bonomi, 2018: 106). Nel contesto di una prospettiva decoloniale, tale metodologia assume significati ulteriori. In primo luogo, l'intervista non è concepita come un atto di estrazione di informazioni da un "informante", ma come un incontro tra due soggetti che negoziano insieme il senso di ciò che viene detto. In secondo luogo, valorizza il racconto autobiografico come forma di conoscenza, configurandolo come spazio di *agency*: un modo per riappropriarsi della propria voce e della propria storia. In tal senso, si propone anche come gesto politico e decoloniale: un'occasione per ascoltare ciò che normalmente resta ai margini, per dare spazio a linguaggi, memorie e forme di sapere che non trovano riconoscimento nelle narrazioni dominanti. Infine, la sua struttura aperta consente di rispettare la pluralità dei modi di raccontarsi. Alcune conversazioni hanno preso la forma di dialoghi intimi, altre di veri e propri racconti di vita, altre ancora di riflessioni frammentate. Questa diversità non è stata considerata un limite, ma una ricchezza epistemologica, segno della complessità dei soggetti e della loro capacità di costruire senso anche in forme non lineari. La semistrutturazione, dunque, non è solo una tecnica, ma un atteggiamento: un modo di abitare la ricerca con attenzione etica, apertura interpretativa e consapevolezza della propria posizione di ricercatrice, rifiutando la distanza oggettivante, privilegiando il dialogo orizzontale e riconoscendo la coesistenza di molteplici forme di sapere.

La traccia ha previsto due sole domande di base: la prima, di carattere aperto e generale, volta a sollecitare il racconto autobiografico ("Raccontami la tua storia."); l'ultima, finalizzata a esplorare la percezione e la categorizzazione della figura della persona migrante ("Chi è, per te, una persona migrante?"). Si è cercato di ridurre al minimo, dunque, l'interferenza di chi scrive nella costruzione narrativa, lasciando che il percorso del racconto emergesse liberamente secondo le priorità, le emozioni e i significati attribuiti dalle stesse partecipanti. Prima di entrare nel pieno del racconto, a ogni intervistata è stato illustrato il progetto di ricerca, specificando le motivazioni dell'incontro e precisando che le registrazioni avrebbero fatto parte di un testo pubblico finale.

2.3.2.2 Le narratrici

Per la selezione delle partecipanti è stato utilizzato il procedimento della *bola de nieve* (ripreso in Bonomi, 2018: 107, e utilizzato da Fernández Castillejos, 2024: 18), una tecnica di campionamento non probabilistico che si fonda sulla rete relazionale tra i soggetti e si sviluppa progressivamente attraverso il passaparola. Tale metodo si rivela particolarmente adeguato quando si intende accedere a gruppi sociali difficilmente raggiungibili tramite canali istituzionali o pubblici, come nel caso di persone migranti provenienti da contesti eterogenei e in alcuni casi segnati da precarietà o marginalità sociale. Il procedimento ha avuto inizio con un piccolo gruppo di contatti diretti, individuati grazie a relazioni personali o reti di fiducia preesistenti. A partire da queste prime interazioni, ogni partecipante ha potuto suggerire o facilitare il contatto con altre persone, generando così un'espansione progressiva del campione secondo una logica reticolare. Questa modalità di reclutamento, oltre a garantire un accesso più naturale e rispettoso ai soggetti, ha permesso di costruire un clima di fiducia reciproca e di favorire una partecipazione più libera e consapevole. In ottica decoloniale, esso assume inoltre un significato epistemologico e politico: il sapere non si origina da un processo estrattivo o dall'imposizione di criteri esterni, ma si costruisce attraverso relazioni orizzontali e scambi tra soggetti che si riconoscono come interlocutori legittimi. Le reti di contatto, in questo senso, non sono soltanto strumenti metodologici, ma diventano spazi sociali di interazione e di co-produzione della conoscenza, all'interno dei quali la ricercatrice è parte attiva ma non dominante. L'approccio adottato ha così consentito di rispettare i principi etici della ricerca partecipata e di valorizzare le relazioni interpersonali come fondamento del processo conoscitivo, in linea con la prospettiva che orienta l'intero lavoro.

Le interviste sono state effettuate nel corso dell'anno 2024. La selezione delle partecipanti non è stata vincolata a criteri di nazionalità, età o genere specifici. Tale scelta è stata intenzionale,

per evitare una categorizzazione a priori dei soggetti e lasciare emergere liberamente le differenze o le eventuali convergenze attraverso le narrazioni stesse. L'intento è stato quello di sottrarsi a uno sguardo rigidamente classificatorio, spesso ereditato da approcci eurocentrici e statocentrici, che tendono a segmentare l'esperienza migratoria in base a variabili predefinite (provenienza, età, status legale, durata della permanenza, ecc.). Si è scelto di privilegiare, dunque, la voce individuale e situata, anziché applicare schemi interpretativi esterni che rischiano di omologare o silenziare la complessità.

Come si vedrà in seguito, questa impostazione ha condotto tuttavia a un risultato inatteso, e in parte problematico: nonostante la diversità dei soggetti coinvolti – persone arrivate in Italia da pochi mesi e altre residenti da oltre vent'anni –, le narrazioni raccolte mostrano una sorprendente continuità nella descrizione delle esperienze vissute. Le differenze biografiche o generazionali non hanno prodotto scarti significativi nei racconti, poiché il trattamento sociale riservato alle persone migranti si è rivelato sostanzialmente identico nel tempo e tra le diverse età. Tale convergenza, lungi dall'essere un dato neutro, rivela un fenomeno di appiattimento del fattore umano, in cui la persona migrante continua a essere percepita e trattata come categoria astratta, indipendentemente dalla sua storia, dalla sua età o dal suo grado di integrazione, a conferma della persistenza di uno sguardo stereotipato e spersonalizzante che attraversa il discorso sociale sulle migrazioni, e che rappresenta uno degli assi centrali di riflessione del presente lavoro.

Di seguito, si riportano le informazioni principali sulle intervistate. I nomi utilizzati sono di fantasia.

1. Lucía (I1) è una donna di origine peruviana. Al momento dell'intervista ha 47 anni. È arrivata in Italia, in provincia di Asti, nel 2007, all'età di 30 anni. A sei mesi dalla nascita, ha lasciato sua figlia con i nonni, per poter intraprendere il viaggio migratorio e partire assieme al suo compagno, nella speranza di un ricongiungimento familiare imminente. Appena arrivata, il suo obiettivo è quello di riscattare gli studi in ostetricia terminati in Perù, dove già esercita la professione, per poterlo fare anche in Italia. Tuttavia, il processo durerà tre anni – nel frattempo, lavorerà in un mercato, come *badante* e come autista soccorritore, e si diplomerà come OSS.
2. Guadalupe (I2), amica di Lucía, è originaria del Nicaragua. Arriva in Italia nel 2009, a 22 anni. Il suo bisnonno era italiano, di Terracina, perciò Guadalupe acquisisce facilmente la cittadinanza. Inizialmente, il suo viaggio migratorio è organizzato dai genitori per gli Stati Uniti, dove già risiedono i suoi fratelli, fuggiti a 12 anni dal

Nicaragua a causa della guerra degli anni Settanta. Al momento dell'intervista ha 38 anni e vive a Milano. È ingegnera industriale, ma in Italia ha cambiato completamente la sua vita, lavorando online nell'ambito dell'organizzazione di viaggi turistici.

3. Juan (I3), amico di Lucía e Guadalupe, è un uomo di origine ecuadoriana. Ha 59 anni al momento dell'intervista. È di poche parole, ma la *bola de nieve* lo porta a partecipare spontaneamente, e senza preavviso, all'incontro. Ha due figli in Ecuador, di 30 e 22 anni, avuti da un matrimonio precedente, e un figlio di 19 anni che vive a Milano, avuto da una relazione con un'altra donna ecuadoriana. Ha lavorato fin da subito come *steward* in molte spa della città, creando una vasta rete di conoscenze.
4. Isabela (I4) è una donna di origine peruviana. Ha 61 anni nel 2024: più di metà della sua vita l'ha trascorsa in Italia, da quando vi è arrivata a 27 anni. La politica dittatoriale di Fujimori e la possibilità di emigrare in Spagna con un'amica le fanno credere di poter migliorare la propria vita altrove. Ha un marito e un figlio italiani.
5. Ana (I5) è una giovane ragazza peruviana di 20 anni, piena di vita e curiosità. È arrivata in Italia nel 2022, a 17 anni, per raggiungere suo padre e concludere gli studi. L'inasprimento della criminalità e la sensazione di timore perenne vissute a Lima sono le motivazioni che l'hanno spinta a cercare un nuovo posto in cui vivere. Una volta arrivata, si scontra con la difficoltà di poter effettivamente continuare a studiare, a causa della mancanza di documenti. In Perù, si lascia alle spalle una situazione di sfruttamento lavorativo. In Italia, a 18 anni inizia a lavorare come *badante*.
6. María (I6) ha 38 anni al momento dell'intervista. È una donna di origini peruviane arrivata in Italia nel 2009, a 22 anni. Nel 2004, quando partorisce la sua bambina, ha 17 anni: decide di concludere gli studi superiori ed emigrare per garantirle un futuro migliore.
7. Carlos (I7) è un uomo di origini peruviane di 36 anni. Arriva in Italia tra i 16 e i 17 anni, nel 2006, per ricongiungimento familiare. A tre mesi dall'arrivo vuole tornare in Perù, sentendosi spaesato e perduto. La madre lo iscrive a un corso OSS, così che possa tenersi occupato.
8. Julia (I8) è una donna di origine peruviana. Nel 2024 ha 59 anni e vive a Torino assieme alla sua famiglia, composta da suo marito e sua figlia Alicia di 31 anni. È un'intervista doppia: chi scrive è entrata in contatto con Alicia, che ha deciso di propria sponte di portare la madre all'incontro, così da "rendere più interessante il racconto".
9. Clara (I9) è arrivata a Firenze, all'età di 3 anni, assieme alla sua mamma. Sono di origini peruviane. Nel 2024 ha 27 anni, studia all'Università di Torino e fa parte di

un'associazione culturale della città, *EsPerTo*, nata da e per i giovani peruviani di seconda e terza generazione.

10. Catalina (I10) è una giovane ragazza di origine venezuelana. Al momento dell'intervista ha 31 anni. È arrivata in Italia all'età di 23 anni, da sola, a causa dell'inasprirsi del regime dittatoriale in Venezuela. Nonostante sia già laureata in giornalismo nel suo Paese, studia *Cinema, Arte della Scena, Musica e Media*, all'Università degli Studi di Torino, città in cui vive.
11. Rosa (I11) è di origini peruviane. Al momento dell'intervista ha 31 anni. Arriva in Italia il 20 marzo del 2023, per raggiungere la sorella gemella, Carmen. La scelta di emigrare di Carmen è un pesante fardello emotivo con cui convivere.
12. Carmen (I12) è la sorella gemella di Rosa. Si è trasferita in Italia a 25 anni, nel 2019, sotto proposta di una zia. Così, si è stabilita a Milano e ha iniziato a lavorare come *badante*. Il suo obiettivo è quello di poter ricongiungere l'intera famiglia qui.
13. Lochy (I13) è una giovane donna peruviana. Arriva in Italia quando ha 20 anni. Studia fisioterapia in Perù, ma una volta arrivata in Italia lavora come *badante*. Da quando è partita, sono passati altri 20 anni. Ha un figlio di 16 anni, nato in Italia, e un marito peruviano.

2.3.3 Dove siamo noi?

"Dov'è il posto per noi? Dove siamo noi?". Sono le domande pronunciate ad alta voce, a commento di un seminario intitolato *Scritture di migrazione*, da Catalina[19]. Quando, mesi più tardi, le verrà chiesto cosa intendesse dire e come fosse riuscita a esplicitare questi pensieri in una classe di sconosciuti, dice:

> Intanto perché adesso non ho più paura, perché non ho più niente da perdere. Questo è importante. E poi perché sinceramente mi sono stancata di sempre autocensurarmi. Poi questa era una lezione che stavamo facendo, c'era questo workshop dove si parlava appunto di donne, se non sbaglio, di questa parte del mondo, dell'Africa, o quelle che arrivano di un'altra parte. E in nessun momento è stato detto Sud America, manco un qualcosa, no? E lì ho detto sì, però dove siamo noi? Perché siamo molti latinoamericani in Europa, che non abbiamo una situazione come per esempio la Palestina, però siamo in difficoltà. Non è lo stesso arrivare da passare all'Atlantico che arrivare qua, cioè perché qua è molto più vicino, no? E quindi forse in quel momento se lo stavo dicendo a questa professoressa è perché non mi ritrovavo, cioè non mi sono vista in quel momento lì e come me potrebbe essere la mia mamma, le mie sorelle, che

[19] Nome di fantasia.

> non ci troviamo nella storia. Io vorrei quindi innanzitutto cambiare quello, dire, cioè poter un giorno, se faccio figli o no, poter portarla al cinema, portarlo, e che si possano ritrovare in un racconto o una serie tv, qualsiasi cosa dove possiamo esserci anche noi. Magari siamo molto più simili a livello di aspetto fisico, però questo non vuol dire che siamo uguali, no? Cioè siamo completamente diversi. Qua si lamentano tutto il giorno de tutto, no? In particolare, i venezuelani ridiamo sopra e andiamo avanti. E questa è una delle cose che fa anche... cioè pesa molto nella vita quotidiana, no? Cioè, uno che si lamenta del caffè e tu dici: "Ma ti lamenti del caffè quando in Venezuela non c'è l'acqua, non c'è la luce e non c'è la benzina?". Capito? Cioè, un po' quello, quindi per ritomare a quello che stavo dicendo, l'ho detto perché non mi sono trovata in quello che si stava raccontando. Per fortuna due giorni dopo c'è stata una professoressa meravigliosa che ha parlato un po' di Latinoamerica e lì mi sono tranquillizzata e ho detto: "Ok, c'è qualcuno che pensa a noi!". Però era importante perché anche lì mi ricordo che ho quasi pianto perché è molto difficile non sentirti nel... cioè, già di per sé non sei nel tuo posto di origine e tutti te lo ricordano tutto il giorno e tutto il tempo. Non trovarti neanche nella storia di donne, che si stava parlando di afrodiscendenti, però ci siamo anche noi. Lo so che è anche difficile metterlo tutti... è mezz'ora, per dire, però è importante continuare a parlare anche di noi, perché sento che abbiamo tipo... manca una fetta, proprio pochissimo e non si parla di noi. (I10, *Tomo II*, p. 121)

La testimonianza di Catalina, giovane ragazza venezuelana giunta in Italia nel 2017, pone una questione cruciale – che verrà più volte ripresa nel corso del presente studio – rispetto alla necessità di riconoscere e rappresentare esperienze e voci che non si identificano in discorsi dominanti e tradizionali, in particolar modo in ambito accademico. A partire da questa consapevolezza, l'ultima sezione del presente capitolo si fa spazio di parola condiviso e strumento per amplificare suddette voci, restituendo loro la centralità di cui poco spesso fanno esperienza, e per provare a colmarne, in minima parte, la mancata rappresentazione. Per gli stessi fini, le citazioni tratte dalle interviste saranno riportate in maniera preponderante, così che possano parlare da sé e non essere appendici marginali di discorsi mediati.

2.3.3.1 Partita e arrivata in Italia perché…

Dall'approccio Stato-etnocentrico deriva la concezione "imprenditrice" del migrante, "sottomesso" allo Stato di destinazione: un soggetto, come si è visto, privo di agentività, in balia di forze esterne e superiori, nelle cui spinte di partenza si ritrovano interesse e attrazione per il Paese di accoglienza. Tuttavia, questo pensiero non trova riscontro, nella realtà, in nessuna delle interviste condotte. L'Italia, difatti, risulta essere un Paese tra gli altri, meta finale

dovuta a un intreccio casuale di opportunità e coincidenze, poco spesso protagonista di una scelta mirata e dovuta a specifiche peculiarità del Paese.

> Yo en realidad nunca pensé salir del país, del Perú, porque yo soy peruana. No estaba dentro de mis planes. En realidad, la decisión viene después de una propuesta de la persona con la que me uní, mi enamorado en ese momento, después el padre de mi hija, que él ya tenía fija la idea de venirse aquí a Italia, porque él es enfermero. Así que él inició este viaje, porque, en realidad, estudió, se preparó para poder venir y dejó todo allá en Perú y vino acá a Italia. Yo ya tenía a mi bebé en ese periodo. Mi bebé tenía seis meses, más o menos, en el que él me hizo la propuesta para venir aquí. Me dijo, nos casamos, porque noéramos casados. Y, bueno, yo acepté con muchas dudas, sobre todo porque tenía detrás tantas cosas que dejar, o tantas decisiones que tomar, radicales, importantes en mi vida personal, porque yo soy obstetra de profesión y yo ejercía mi profesión allá. [...] Fueron muchas determinaciones, muchas decisiones importantes que tuve que tomar. Lo que sí te puedo contar es que fue una decisión personal. Traté de ser muy responsable en mi decisión. Y cuando yo dije de que sí venía, aceptaba casarme para poder venir, traté de asumirlo como una decisión mía. No obligada, no forzada por nadie. Y en realidad, pienso que es lo más importante, no echarle la culpa a nadie de nuestras propias determinaciones. Así que, por esa razón, yo decidí venir a este país. Pero vine también con una convicción muy precisa, muy determinada. Yo vine a este país sabiendo que yo iba a ejercer como obstetra. A pesar de que simplemente yo traía los documentos de allá que había preparado, a pesar de que no tenía la mínima idea de cómo hacer para hacer mi reconocimiento [...]. (I1, *Tomo II*, p. 2)

Benché nata in seguito alla proposta di una persona cara e, dunque, non partita da una spinta personale, emerge con forza la consapevolezza e la responsabilità assunta dalla narratrice nella decisione di intraprendere il viaggio migratorio: una donna che, pur agendo in un contesto relazionale, rimane saldamente al centro delle proprie decisioni. Pur sembrando, a un primo sguardo, un percorso condizionato, difatti, ella rivendica una lucida autodeterminazione, che si concretizza nella chiarezza degli obiettivi professionali preposti e, successivamente, raggiunti, nonostante le molte difficoltà e le incertezze relative al riconoscimento delle qualifiche nel Paese di arrivo.

Lo stesso accade nei ricordi di Guadalupe[20], che da piccola sognava di andare al Vaticano, al Colosseo: "pero yo lo decía solo porque era una niña que soñaba, miraba la televisión." (I2, *Tomo II*, p. 9). Le sue proiezioni si realizzeranno, benché mai avesse effettivamente pensato all'emigrazione come atto pratico e progetto reale (*ibidem*):

[20] Nome di fantasia.

> Tuve las oportunidades, porque todos mis hermanos viven en Estados Unidos. [...] Yo soy de Nicaragua. Tuve la oportunidad de salir a los 11 años con la tutela de mi tía. Me pidió y mi papá no me dejó, porque eso fue para cuando estuvo el problema de las Torres Gemelas. Mi papá vio ese accidente y dijo: "No, mi hija no se va a Estados Unidos". Yo iba a salir a los 11 años. Y mi papá dijo: "No, no se va". Era la primera vez que habían ellos pensado por mí. No, yo no pensé por mí. Ellos pensaban que si daba la tutela a mi tía que vivía en New Jersey, allá mi futuro podía ser mejor. Al suceder este acontecimiento fuerte, ellos dijeron: "Este país es un país de terroristas o terroristas que atacan el país". Y bueno, seguí estudiando. Me preparé, me inscribí en la universidad. Fui a hacer prácticamente un coloquio con amistades. Entré a una empresa. Y ahí conocí al que iba a ser, el que fue en ese entonces, mi esposo italiano, que venía de Italia para instalar una maquinaria en Nicaragua. Él es ingeniero electrónico, sí. Entonces, él trajo una maquinaria grande y la tenía que instalar en Nicaragua. Y estuvo por un periodo de cinco meses. Yo estaba presente también en el proyecto porque soy ingeniera industrial. Ahí nos conocimos. Puedo decir que yo estoy acá en Italia porque yo conocí el amor en Nicaragua, el amor de mi vida en ese tiempo, ¿verdad? Y él vivió un tiempo en Nicaragua, nos casamos y después venimos a Italia por motivos de la familia. A él le sucedía lo mismo. Él es migrante, pero en otros países. Él viaja por todo el mundo. Y decidimos venir un tiempo a ver a los suegros y ya me quedé yo entonces. (I2, *Tomo II*, p. 9)

La scelta del luogo di immigrazione, come si legge, si lega alla costruzione di un progetto familiare condiviso. Tuttavia, come nella precedente testimonianza, la narratrice sottolinea la consapevolezza e la partecipazione personale nella decisione di emigrare. Nel confronto con la mancata opportunità di spostamento durante l'infanzia, in cui la decisione principale spetta ai genitori, difatti, si amplifica il significato delle scelte adulte, intrecciate con dinamiche personali e familiari. Benché il motore propulsore sia l'amore, si ritrova, nella permanenza in Italia anche dopo la fine del matrimonio, la conferma dell'agentività della persona migrante.

Oltre all'amore, si affaccia in molte storie il tema della protezione e del ricongiungimento familiare – di cui fanno esperienza, soprattutto, giovani migranti. È il caso di Ana[21], che descrive l'arrivo in Italia come conseguenza dell'invito del padre, il quale "decidió traeme". Tuttavia, risulta dalla lettura delle sue parole una realtà più profonda, nel tentativo consapevole di migliorare le proprie opportunità di studio e, dunque, lavoro futuro.

> Tengo 19 años y yo llegué a Italia con 17 años. Vine acá porque yo en Perú trabajaba, trabajaba con 17 años, más de 12 horas. Y, bueno, mi papá ya estaba acá y me decía para venir porque la

[21] Nome di fantasia.

> situación se estaba poniendo muy peligrosa. Al llegar a mi casa tan tarde, después de una jornada dura de trabajo, porque yo vendía celulares, carcasas de celulares. Y, bueno, lo hacía también porque pensaba entrar a la universidad. Entonces estaba ahorrando un poco más de dinero. Pero ya la situación se volvió cada día más complicada, en el sentido que ya no podías salir sin que te roben o te jalen la cartera. Y más yo, que trabajaba por un lugar un poco movido, se dice, en la avenida Jualecaro, de Puente Piedra. Entonces ya se me hacía más complicado y mi papá me dijo: "Ven, porque tal vez acá podemos ver la manera de que estudies y que no corras tanto peligro. Tanto, ya sabes trabajar, sabes cómo ayudarte a ti misma de una u otra manera. Y obviamente tendrás mi apoyo". Entonces yo dije: "Ok, pruebo". Entonces como mi papá decidió traerme, ¿no?, a ver la situación en mi país. Y yo que estaba cada día que salía a trabajar en peligro, me quiso traer con 17 años. Sí, y así es como llegué a Italia. (I5, *Tomo II*, p. 48)

Clara[22], anch'ella arrivata bambina, riporta il discorso esattamente al potere decisionale insito nei viaggi migratori, sottolineando differenze nell'agenzia a seconda dell'età della persona migrante e, dunque, nelle ripercussioni dirette e indirette sulla vita propria e di chi la circonda:

> Io sono arrivata in Italia che avevo tre anni, tre anni e mezzo, per il ricongiungimento familiare. Sono cresciuta poi a Firenze, ho fatto le scuole, amicizie, infatti la vita, anche l'accento lo sento molto adesso, che è molto fiorentino. E lì ho fatto la scuola, ho lavorato, ho studiato, poi mi sono trasferita qui perché avevo intenzione di fare la magistrale di antropologia, poi tra una cosa e l'altra sono finita invece a fare altro, ma alla fine... a me piace dire che... tanti piccoli fiumi che portano allo stesso oceano, quindi il mio scopo alla fine, un po' per l'elaborazione personale ultimamente, un po' per quello che faccio, un po' per le mie attività di volontariato, sono quelli di un attimo ritornare a essere la parte attiva di quello che io avrei voluto o avrei voluto per i miei genitori quando sono emigrati. La parte migratoria io l'ho fatta appunto da bambina, non ero assolutamente cosciente, come forse molti di noi dicono, non è stata una nostra decisione. Alcuni lo dicono con un accento un po' di non contentezza perché dipende un po' anche da come si sono trovati qui in Italia, altri come me invece lo dicono molto schiettamente questa cosa, quindi senza rancore di niente. Comunque l'Italia per me è stato un paese che mi ha visto crescere, questa è stata la mia vita alla fine. La storia migratoria io invece diciamo che l'ho vissuta attraverso i miei genitori, attraverso i loro racconti, ma soprattutto attraverso le loro dinamiche iniziali di quando erano arrivati. Loro sono arrivati nel '98, cioè prima è arrivata mia madre, mio padre ha provato, ovviamente tutte e due illegalmente con i

[22] Nome di fantasia.

> flussi del ‘98 e Berlusconi e quant’altro. Mia madre è riuscita a passare per prima, mio padre è venuto in seguito. (I9, *Tomo II*, p. 100)

Un ulteriore grado di complessità viene aggiunto dal pensiero di Carlos[23]. Anch’egli arrivato per ricongiungersi con la madre, inizia pian piano un percorso di inserimento nella comunità milanese, altrimenti escludente.

> Yo nunca pensé que iba a salir de mi país. La que vino primero fue mi mamá, la persona que me trajo a Italia, por razones económicas, como la mayor parte de mis paisanos, pienso. Llegué en el 2006, cuando tenía 16 años, 17. Y nada, no tenía amigos, no tenía conocidos, no conocía el idioma, me aburrí, me quise ir a los 3 meses porque no conocía a nadie. A nadie, me veía triste. Apenas llegué me matriculó a un curso para hacer, para trabajar, y aunque no entendía el italiano, continuaba a asistir. Me iba a cursos de italiano, pequeñas cosas. Y así, poco a poco, llegué a un, digamos, a un oratorio latino que está en San Babila, aquí en Milano, por el Duomo, donde van varios sudamericanos, que son la mayoría de chicos sudamericanos de padres emigrantes que traen la mayoría a sus hijos aquí a Italia para un futuro mejor, como dicen. (I7, *Tomo II*, p. 74)

Carlos si interroga, dunque, sul coraggio e la forza di volontà dei e delle giovani adolescenti che intraprendono, soli e sole, il viaggio migratorio, rivelandone la complessità e appropriandosi, dunque, dello sguardo Migrante-centrico precedentemente analizzato, poiché ne interroga dimensioni sociali, economiche, politiche, considerandole interconnesse e non frammentabili. Il suo discorso, difatti, non considera la persona migrante in relazione ai benefici apportati ai Paesi di destinazione, poiché ciò ne ignorerebbe bisogni e agenzia.

> Pienso que si fuera por un sacrificio por la familia, sí lo haría, pero si fuera de espontánea voluntad, que fuera, o sea una persona soltera, eso no lo haría, me quedaría allá y de algún modo... Porque he conocido aquí también en la escuela chicos que, mamma mia, solos se han venido y siguen solos. Yo no sé cómo, chicos de 18 y 19 años... hay que tener coraje, fuerza de voluntad para hacer eso. (I7, *Tomo II*, p. 78)

Di ciò si fa rappresentativa la storia di María[24], giovane donna la cui gravidanza segna il punto di passaggio tra l’adolescenza passata in Perú e la decisione, maturata assieme a lei, di emigrare verso l’Italia, Paese che le avrebbe concesso di prendersi cura, a distanza, della propria figlia, e nella cui città di Milano si era stabilito, anni prima, suo fratello.

[23] Nome di fantasia.
[24] Nome di fantasia.

La verdad. No, nunca pensé [emigrar, *ndr*], no me lo imaginé tampoco, aunque si la decisión también la tomé demasiado joven. Pero no estaba en mis planes. [...] Cuando llegué aquí tenía 22 años, pero yo fui mamá muy joven, estuve embarazada a los 16 años, iba a terminar recién la secundaria, a los 17 di a la luz. Entonces me faltaba terminar dos años de la escuela y entonces era un periodo muy difícil porque tenía muchas ganas de terminar la escuela porque yo soy la última hija de mis padres, nosotros somos 5, y sentía que yo tenía que cumplir la meta de estudiar y ser algo en la vida, ¿no? Y salgo embarazada a los 16 años y tuve que, un poco, interrumpir la escuela hasta pensar qué es lo que tenía que hacer, porque la verdad, no quería ser mamá joven tampoco y había momentos de que tomé la decisión de querer abortar a mi hija para poder continuar con mi vida de adolescente. Pero la verdad no lo pude hacer porque mi hija estaba demasiado grande. Ya había crecido demasiado y no lo hice de ahí. Entonces decidí tenerla, que era más la vergüenza o que me señalen y la desilusión de toda mi familia porque ponían toda la confianza en mí y fui mamá joven. Pero continué estudiar con mi barriga, decidí estudiar con mi barriga. Terminar no fue fácil, pero me ahorré muchas cosas. Vergüenzas, un poco de humillaciones y terminé mi quinto de Secundaria. (I6, *Tomo II*, p. 60). [...] Ya iba madurando, ya tenía más responsabilidades y era papá y mamá para mi hija. El papá de mi hija no me ayudaba, entonces ahí me daba cuenta de lo difícil que cada día era avanzar sin poder. Puedes ahorrar nada y ver que tu hija crece, ver que te pide y ver que no puedes darle. Eran tantos los motivos, que decía, no puedo continuar así. Y ya cuando una es mamá, dice, entonces, para qué seguir haciendo tanto esfuerzo cuando la verdad solamente trabajas para comer, antes de comprarte algo, tienes que pensarlo tres veces y como yo, la verdad, de una familia muy humilde, sabía qué es pasar necesidades. Sabía qué es lo que te falta a veces en casa, un plato de comida y dije, no, yo no quiero eso para mi hija, no lo quiero. Entonces, ahí decidí intentar viajar a mis 18 años primero, pero nosotros no teníamos todavía la visa para poder ingresar a Europa. En ese tiempo no, no había lo que hay en estos años, donde hace el visto turístico. Para el invito, que puedes entrar y salir cuando quieras, yo tuve que conocer a una persona, un tramitador, que te hacía todos los documentos para poder ingresar acá, pero yo, en realidad, debía ingresar a Grecia, no aquí, a Italia, entonces mi primer tentativo fue a los 18 años, que hubo un medio, tantísimo dinero, tantísimo dinero, pero no pude ingresar, me rechazaron la visa, entonces ya me cansaba, porque yo soy de una pequeña ciudad de Perú, no soy de la capital, yo tenía que continuar a viajar siempre a la capital para hacer estos trámites y pagar esta persona y era siempre más dinero y decía, no, no puedo continuar a gastar ese dinero, que no tengo. Dejé ese sueño por 4 años porque dije, ya basta, mi hija crecía, la veía y me daba pena. Continuaba a trabajar. Continuaba, diré que mis padres ya estaban más mayores y decía, no, no puede ser, yo tengo ganas de trabajar y salir adelante. Vuelvo a intentar esto siempre con el mismo tramitador, lo cual me dice: “Inténtalo de nuevo, probemos, siempre dinero en medio... Entonces, se iban ipotecando la casa de mis padres para poder pagar todo este trámite, lo acepto

> y lo hago porque mi hija se va a ir al al nido, entonces eso costaba, su papá no se hacía presente y yo sentía que a veces quería ayudar a mis padres y no podía. Trabajaba más de 11 horas para ganar poquísimo y yo sentía que no podía más, y si yo no quiero que mi hija pase lo que yo ya pasé, quiero darle educación, quiero poder darle todo lo que yo no he podido tener, y decido viajar. Me sale la visa para irme de turismo 20 días a Grecia, entonces todo fue siempre solo una cosa de suerte, si todo iba bien, porque no solamente ibas tú, iba tanto dinero, la casa de tus padres... Llegué a Madrid. La primera cosa era decir: bueno, de acá tienes que hacer el cambio para irte supuestamente a Grecia, porque tienes todas las reservaciones y todo. Y la primera cosa que hago es buscar un treno para poderme venir a Milano. Treno que no lo encuentro, me quedo hasta el otro día y dije no, yo me salgo de acá de la estación porque mi miedo era que de repente alguien me controle, me pregunte que haces acá, para dónde es tu viaje. Era miedo, tenía 22 años, nunca salí de mi país. No estaba haciendo nada malo, pero de todas maneras me ganaba muchísimo los nervios de no poder llegar a mi meta. Lo que hice fue irme a Barcelona y lo único que encontraba era un treno, en ese tiempo que eran los trenos con cama y que costaba mucho, lo cogí y no, no dormí toda la noche porque era toda la noche para viajar. No dormí porque tenía miedo. Voy llegando a Centrale la primera vez y van subiendo los carabinieri con los perros y me recuerdo, para controlar... ahí, cuando los veo subiendo y yo me hago la que me dormí, ¿no?, porque me dio mucho miedo y empezaron a decir, pasaportes, documentos. Yo dije, ¿y ahora qué hago? No, a mí no me pueden botar. Me hice la que se dormía y bueno, no me pidieron. Gracias a Dios, bajé, estuve dos días sin comer porque no tenía ni hambre por los nervios, solo quería llegar y saber que había llegado, hasta que pisé tierras italianas. Llegué a Centrale y no era fácil, era para mí todo nuevo. (I6, *Tomo II*, pp. 61-62)

Un ruolo importante è, poi, giocato dalla presenza di conoscenti e familiari nella rete di persone già stanziate all'estero. È il caso, ad esempio, di Juan[25], che parte alla scoperta dell'Italia dopo la chiamata di una cugina, senza particolari motivazioni a sostegno del viaggio:

> Mi prima vive acá. Me llamó si quería venir. No estaba en mala situación, pero yo dije, bueno, vamos a ver cómo, qué hacer. (I3, *Tomo II*, p. 15)

Allo stesso modo, dal New Jersey Julia[26] riceve una telefonata da parte di suo fratello, già cittadino americano, emigrato molti anni prima:

> Me dijo, este: "Hay una amiga que está yendo a Italia. ¿Quieres ir a probar? No sé, son las alternativas. Piénsalo y me dices la respuesta mañana. Si no, no hay problema, pues sigue estudiando." Entonces, era de un día para otro para pensar. [...] Pero esa opción, dije, pues en

[25] Nome di fantasia.
[26] Nome di fantasia.

> la vida aparece una sola vez, ¿no?, decir, o agarrar o dejarlo, ¿no? No, sí, ya voy. Pruebo. Dejé todo. Sí voy ya. Así que nos pusimos en contacto con una persona que iba a venir también. (I8.1, *Tomo II*, pp. 84-85)

Lo stesso accade a Isabela[27], la cui vita lavorativa subisce un radicale cambiamento in seguito all'elezione del Presidente Alberto Fujimori, nel Perù degli anni Novanta. Il Paese di destinazione individuato è, tuttavia, la Spagna, per raggiungere un'amica di studi:

> Entonces, en ese tiempo[28], yo comencé a estar en contacto con una amiga, con la cual yo había estudiado ahí administración de empresa, después de la media, ¿no? Había estudiado, y ella ya se había venido un año antes a España, y me dijo: "Vente acá, porque acá lo que tú ganas ahí... por ejemplo, en dólares, tú ganas 350 dólares, y acá me están pagando 1.200 dólares por hacer la niñera, entonces que vente". Y justo todo coincidió, creo que pasó todo eso, entonces, yo la contacté y me dijo: "Sí, ya no hay ningún problema, yo voy a hacer también venir a mi hermana y todo, si quieres, vente". Y así fue. Y más este señor, el jefe de recursos humanos, le dijo a mi papá eso... Entonces, para eso mi mamá siempre me apoyaba, porque me decía: "Lo bueno es que tú vas a tener dinero en contante, y tú puedes decidir, decidir qué cosa hacer, a diferencia de las demás personas que están escapando a Argentina, a Venezuela, a Estados Unidos, este, ellos están haciendo créditos, ¿no? O sea, para poder pagar el plazo, ¿no? Y si te va mal, pues realmente después te quedas endeudada, porque si llegas y no tienes trabajo y todo, ¿no?". Entonces, en esa tranquilidad, mi mamá me dijo: "Sí, sí, tú vas y pruebas, y si la cosa no está bien, al máximo quemaste tu TFR y basta, ¿no? Pero las puertas acá, nosotros estamos acá, ¿no? En otras palabras, puedes regresar, ¿no?". Entonces, en esa tranquilidad tomé así, fueron semanas nada más que tuve que, a las fines del año 91, que tuve que tomar esa decisión, septiembre, octubre... noviembre compré el pasaje, y ya estaban cerrando las fronteras también de España. Entonces, la amiga me decía: "Isabela1, tienes que venir de una vez porque ya están cerrando." (I4, *Tomo II*, pp 21-22)

La scelta del Paese di destinazione, dunque, subisce un cambiamento repentino nel giro di poche settimane. È la stessa agenzia di viaggio a suggerire a Isabela di scegliere "qualsiasi altro Paese europeo", pena la perdita del denaro investito:

> Claro, entonces, este, nada, compré el boleto y todo y a la semana, a una semana que iba a viajar, me llaman de la agencia de viajes y me dicen: "Guarda que se han cerrado las fronteras de España.". Cerraron las fronteras de España, o sea, yo iba a llegar a Madrid, ¿no? "Y no vas a poder, si no tienes visa, no vas a poder, o sea, que te arriesgas que te puedan regresar.". En

[27] Nome di fantasia.
[28] Il periodo cui fa riferimento risponde alla presidenza di Alberto Fujimori, tra gli anni Novanta e Duemila, in Perù.

> ese momento, yo le dije: "Bueno, no, será de Dios... pues que no viajo, entonces devuelve mi plata.". "No, no te podemos devolver, ya nosotros hemos invertido, tú escoge otro país de Europa.". Yo le conté a mi papá y mi papá empezó a moverse con gente que conocía en Suiza, Alemania, algunos misioneros que iban allá a Perú y los conocía de años y todo lo demás. Y en eso yo también me moví por mi cuenta y había otra muchacha que se venía y que ella estaba buscando, se venía acá y tal. Ella estaba buscando a alguien que la acompañe, su mamá más que todo, porque la chica no sabía hablar nada de inglés, no sabía moverse, nunca había salido de su casa. Bueno, yo nunca salí del país, pero al menos había viajado dentro de Perú. Y nada, me pusieron en contacto con ella, me dijeron: "Guarda, ella también está buscando a alguien y cambia tu pasaje para Italia". Bueno, hablé con ella y me dijo: "Sí, sí, sí, tú te vienes conmigo, o sea, yo tengo mi hermana que ya está trabajando en Italia ya un año y ya me ha hecho un contrato de trabajo, entonces yo me estoy viniendo". (I4, *Tomo II*, pp. 22-23)

Di politica e casualità parla anche Catalina che, dopo aver accettato un contratto di lavoro a Panama e aver lasciato il Venezuela, non può più farvi ritorno:

> Nel 2017 c'è stata una delle più grandi manifestazioni del periodo Chávez-Maduro, che è un periodo di dittatura. Mi ricordo nel maggio del 2017, chiamo mia madre e lei mi dice di non tornare perché non che non mi voleva in Venezuela, però tutta la situazione che c'era lì, lei aveva paura di che cosa potevano fare e che cosa potevo fare io, perché ero la prima che usciva e facevo casino, cioè lottavo per i diritti, la libertà di espressione, i diritti che devono essere fondamentali. E quindi così mi trovo in una situazione in cui dove vado, cosa faccio? Io in quel momento non avevo nessuno perché sono stata la prima della mia famiglia a uscire. Chiamo la mia migliore amica da tutta la vita, che faceva la doppia laurea a Torino, egli dico "Senti, questa è la situazione, non so cosa fare" e lei mi dice "Vabbè, prendi il biglietto e poi vediamo". Certo, è una decisione che tu prendi così al volo perché non hai un'altra scelta e prendi l'aereo, arrivi in questo paese… poi tutto il discorso del viaggio è stato molto traumatico. Sono arrivata dopo cinque giorni in Italia proprio da quando sono uscita dal Panama, o anche di più, un pochino di più. (I10, *Tomo II*, p. 117)

Sfidando la tendenza a ridurre e incasellare le persone migranti in numeri e categorie predefinite, le narrazioni appena riportate rappresentano solo un piccolo mondo rispetto all'universo di alternative, motivazioni e contingenze legate ai viaggi migratori. Nella loro peculiarità, esse sono, tuttavia, un vivido esempio della complessità celata nell'esperienza migratoria intesa come fatto sociale totale. Non emerge, difatti, da alcun racconto, una pianificazione lineare del viaggio, basata su criteri esclusivamente razionali: in particolare, lo stesso Paese di destinazione si materializza, nella vita della persona migrante, come il risultato

di opportunità improvvise, suggerimenti di persone fidate, situazioni di urgenza e pericolo. Ogni testimonianza, inoltre, contribuisce al disegno dell'esperienza vissuta come fatto sociale totale (Sayad, 2022), poiché ciascuna decisione presa, anche quella guidata dal caso, si inserisce in un quadro di significati collettivi, relazioni sociali e contingenze storiche che interagiscono e si influenzano a vicenda. Dell'atto migratorio, dunque, non si può mostrare il solo movimento geografico, né la sua portata in termini quantitativi, senza che se ne perda la complessità umana che in esso si inscrive e da esso rappresentata.

2.3.3.2 Per l'Italia subalterni

Secondo Avallone e Torre (2018: 10), le migrazioni attualmente in atto sono "migrazioni postcoloniali": mantengono, cioè, "un forte legame con i processi coloniali, sia per le destinazioni, in genere i paesi colonizzatori, sia per il ruolo subalterno assunto dai migranti nei paesi d'arrivo" (*ibidem*). Se l'analisi dei dati quantitativi può concorrere alla raffigurazione del quadro geografico, mettendo in risalto i flussi verso i suddetti paesi colonizzatori, l'ascolto delle storie delle persone migranti può, d'altro canto, porre l'accento sul secondo tema elicitato dagli autori. In contrasto con quanto riportato, tuttavia, si preferisce in questa sede considerare il ruolo subalterno come *imposto* alle persone migranti nei paesi di arrivo, e non da esse *assunto*.

Se si dovesse indagare per individuare un punto in comune tra tutte le storie raccontate a chi scrive, esso si materializzerebbe certamente nello sfruttamento e l'inferiorizzazione delle persone migranti in Italia. A differenza di quanto accade nei discorsi dominanti in materia migratoria, il cui focus è generalmente incentrato sulle caratteristiche condivise dai migranti – che, tuttavia, rispondono come si è visto a eccessive semplificazioni della realtà –, nelle storie raccontate emerge un elemento in comune che trascende le singole individualità, poiché da esse indipendente: l'abuso sociale e lavorativo cui sono sottoposti nel Paese di arrivo. L'emergere di pratiche di sfruttamento economico e discriminazione sociale diviene tratto distintivo comune nell'esperienza migratoria, a prescindere dal soggetto – ritenuto, in questo caso, oggetto – che ne è vittima. Le tredici persone intervistate, difatti, sono custodi di altrettante storie vissute in luoghi, tempi, e con persone differenti.

Lucía[29], ostetrica peruviana, una volta arrivata in Italia si mette in cerca di un lavoro:

[29] Nome di fantasia.

> [...] gracias a Cáritas me encontraron un trabajo. Las monjitas que ayudaban a los extranjeros me encontraron trabajo como badante para poder cuidar a los ancianos en la zona de Alba. Entonces yo conocí a esta señora que buscaba a una badante para poder cuidar a sus papás. Así que tomé la determinación también, no teniendo a una hijita pequeña, le dije, voy a trabajar fija y mientras tanto para tener un sueldo más seguro. Y ya hablaba un poquito más. Pero ya viviendo con esta familia de italianos, mejoré mucho mi italiano. Esta persona, gracias a Dios, afortunadamente era profesora de italiano. Nunca ejerció, pero era profesora. Y ella ya tenía la paciencia de enseñarme. Además, los abuelitos también. Y bueno, los cuidaba. cuidaba. Y en realidad me sentí muy bien en esa familia, a pesar de que no me quedé mucho tiempo. (I1, *Tomo II*, pp. 3-4)

Passati gennaio e febbraio, per inseguire il proprio sogno, a malincuore Lucía lascia questa famiglia e il suo primo lavoro in Italia: inizierà, così, a lavorare prima come tecnico di trasporto per i pazienti di Humanitas. Solo dopo tre anni ed essersi abilitata, intanto, anche come OSS, ottiene il riconoscimento del titolo di ostetrica conseguito in Perù e può, finalmente, iniziare a esercitare la propria professione:

> Mientras tanto ya llevé adelante lo que es el reconocimiento de mi título. El título profesional. Viajé a Roma en tres oportunidades. Yo llevando mis propios documentos para poder presentar y poder hacer el reconocimiento. Después de unos meses, más o menos ocho meses que esperaba y todo, me llegó el reconocimiento... Pasó el tiempo. Porque efectivamente yo tengo reconocimiento de la laurea desde 2010. Yo llegué aquí en 2007. Y en septiembre del 2010 yo pude tener en mis manos el reconocimiento del título. Aparte de ser como técnico de transportes ahí, me puse a estudiar el curso como OSS, porque me reconocían la mitad de las horas. Entonces yo no tuve que estudiar un año. Tuve que estudiar medio año más o menos, hacer las prácticas y todo. O sea, todo este proceso yo sabía que era invertir para poder llegar a mi objetivo final. (I1, *Tomo II*, p. 4)

Il percorso di Lucía è simile, nell'intento, a quello di molte altre persone migranti che si affidano al sistema di riconoscimento di competenze e titoli di studio ottenuti nei Paesi di origine. Ostacoli economici e burocratici ne rendono, tuttavia, spesso ardua l'attuazione: nonostante le esperienze di studio e lavorative, dunque, molti di loro sono costretti a intraprendere percorsi professionali ben al di sotto delle proprie competenze o al di fuori delle proprie inclinazioni e conoscenze pregresse. Delle persone intervistate, tutte quante hanno fatto esperienza del lavoro di badante e lavoratrice domestica – chi direttamente, chi attraverso le storie delle proprie mamme:

> A nosotros nos miran mucho, como que nosotros venimos acá a robar el trabajo a los italianos. Pero, sinceramente, si tú ves, el 80% del inmigrante es el trabajo de badante, de limpieza, no lo hacen los italianos, lo hacemos nosotros. (I6, *Tomo II*, p. 71)

> Io con mia madre ho vissuto i primi anni in cui lei aveva lavorato da badante e i lavori magari in cui cambiava, in cui magari non veniva accettata con la figlia, aveva una bambina piccola, io venivo spesso sbalottolata tra i parenti più vicini, quelli che riuscivano ad ospitarmi. (I9, *Tomo II*, p. 102)

La consapevolezza di essere trattati come subalterni, declassati nelle proprie competenze e invisibilizzati nelle proprie aspirazioni, si acquisisce una volta arrivati. Prima di allora, sono le stesse reti sociali cui ci si affida a veicolare informazioni fuorvianti sulla realtà lavorativa:

> Yo se lo he dicho a mis compañeros, por ejemplo, cuando fui la última vez. Ustedes piensan que cuando uno llega a Italia tiene dinero o consigue trabajo rápido, pero no es así. Trabajo hay, pero para el que busca, hay más que nada para las mujeres migrantes, en el sentido de limpieza, badantes, este tipo de trabajo. Pero para los hombres es un poco más dificultoso aún. Teniendo documentos, es el pro y el contro. Si tú vas a Italia con documentos, puedes conseguir un trabajo rápido, estable. Pero si vas haciendo documentos, es muy, pero muy, difícil, porque casi nadie te asume, tienes que tener un ángel de la guardia para que te pueda hacer los documentos o te quieras unir, ¿no? Mira, es la realidad. (I7, *Tomo II*, p. 78)

Ciò avviene nei racconti degli adulti, come degli adolescenti:

> [...] son muchos los menores que viajan hasta el día de hoy. Son muchos y piensan que acá vienen y, como yo, vienen y dicen voy a estudiar, voy a ingresar fácil a una universidad, voy a hacer mis estudios fácil... Pero no es tan fácil como a veces se piensa, porque si no tienes documentos, no puedes estudiar y, mucho menos, si no sabes la lengua.. (I5, *Tomo II*, p. 58)

Ana, ad esempio, è tra quelle giovani ragazze che, una volta arrivata, ha visto sgretolarsi il sogno di continuare la propria vita da studente:

> [...] me toqué con la realidad que mi papá me había salido a explicar. Que acá los estudios son gratis, entre comillas. Bueno, gratis sí, pero accesibles a los inmigrantes no tanto. Porque yo me he dado y me he tocado con la realidad de cuando no tienes papeles, es muy, muy difícil de estudiar. Puedes tener todas las ganas posibles de estudiar, pero si no tienes papeles es muy difícil. (I5, *Tomo II*, p. 50)

Nel racconto di Ana, l'Italia risulta essere un Paese che le ha concesso molte opportunità, soprattutto in ambito economico. L'ago della bilancia, tuttavia, si muove soppesando, da un lato, l'esperienza lavorativa di sfruttamento vissuta in Perù, lavorando per tredici ore

consecutive ogni giorno, e quella italiana, come badante. Eppure, addentrandosi nel flusso di pensieri scaturiti a catena dalle sue stesse frasi, Ana riconosce di aver dovuto percorrere una via costretta dalla propria situazione di donna migrante:

> Y cuando dije que este país que me da tantas oportunidades, más que todo es en ese ámbito, ¿no? Lo que es lo económico. Que mi país tal vez no lo podría ganar así por así. Empecé a trabajar igual con 18 años, con una persona con Alzheimer. Fue también muy difícil, trabajaba fija de lunes a viernes. Me tocó una familia muy buena, muy, muy buena. Pero me enseñaron también muchísimas cosas. Aprendí muchísimo. Y nada, sigo ahorita trabajando, trabajo con un señor de 90 años. Igual fija de lunes a viernes. Y sigo, como se dice, tratando de tener entretenida mi mente por el momento, ya que todavía no tengo el momento. Pero ese trabajo fue el trabajo que te tocó o un tipo de trabajo que, no sé, de vez en cuando ya habías pensado de hacer, no sé, que te podía gustar. No, es un trabajo que se puede decir que me tocó porque cuando no tienes papeles, hay muchas cosas que estás como que obligada a hacerlas porque en otros trabajos no te reciben. Entonces, los trabajos donde sí te reciben y te abren las puertas son los trabajos como badante, limpieza, para mujeres esos, ¿no? Entonces, ese es el trabajo que se puede decir que me tocó y me tuve que acoplar poco a poco a ello. Y verle el lado bueno, porque es muy difícil, muy, muy, muy difícil. Recuerdo que cuando trabajaba veía a los chicos de mi edad salir los días viernes o entre la semana, en el mes de agosto. Y yo estar encerrada ahí, entonces era muy chocante, pero decía, siempre verle el lado positivo, ¿no?, que estaba haciendo un poco de dinero esto. Para mí, no representaría seguridad, porque él está constantemente con el miedo de que te puedan, no sé, hacer un folio de ida, porque acá no podemos cometer ningún mínimo error. No comprar un biglietto, es algo que, si no te encuentras con el bilieto, te enfrentas en el documento. Si no tienes los documentos, te pueden hacer un folio de ida. Entonces, tienes que tratar de estar siempre lo más, como se dice, recto posible, ¿no? Entonces, siempre vives con ese temor, ¿no? De hacer algo malo. [...] Pero siempre como que en algunas situaciones que se nos salen de las manos, se te viene ese sentimiento de... sientes miedo. Vives con constante miedo de todo. O sea, en tu país estabas viviendo con el miedo de la seguridad, ¿no? Para tu vida. Y acá, pero el miedo no te pasa. [...] Pero me parece que es más miedo de no saber quién es, ¿no? Acá. De no saber qué me espera, porque imagínate que me haga un folio de hoy día. Que, no sé, es el constante miedo ecco a que me separen de mi papá, de todo lo que estoy haciendo, de lo que estoy formando poco a poco. Eso sería como una pesadilla. Una pesadilla irreal. Tanto esfuerzo que estoy haciendo en este país, tratando de salir adelante y todo, y luego, tal vez, que me quiten la oportunidad de seguir acá, es como que, un poco, no sé, como que triste para mí. (I5, *Tomo II,* p. 54-55)

Nella costrizione della persona migrante alla vita subalterna si unisce, oltre allo sfruttamento fisico, quello economico e psicologico del lavoro sommerso, presentato in più racconti come necessità imposta dalle circostanze.

> [...] yo ya me puse a trabajar de aquí para allá buscando, y casi la gran mayoría de trabajos era en negro, en negro. (I4, *Tomo II*, p. 31) [...] tuve que coger lo que se me presentaba al vuelo y no me di cuenta, no me di cuenta, y pienso que, por la necesidad, me llevó a hacer eso, de que hice muchos trabajos en negro, ¿no? Muchos trabajos en negro por mucho tiempo. Porque yo tenía la responsabilidad de pagar ese departamento, ¿no? Entonces, pienso que eso tú también lo sabes, o sea, si tú no tienes una cosa guardada debajo del colchón, es triste porque los propietarios te piden una garantía de tres meses, sí, que no es de seis, ¿no? Entonces, así, ¿no? Entonces, este, yo no, no me podía dar el lujo de no trabajar (I4, *Tomo II*, p. 32) [...] yo no quise trabajar en negro, sino que yo tuve que trabajar porque yo tenía que pagar, así de simple. Y tenía que coger lo que estaba ahí en el momento. No tenía ni siquiera el tiempo para pensar y decir "No, tengo que buscar un otro que me asuma." No. No se puede. Así que 15 años de mi vida acá perdida. (I4, *Tomo II*, p. 41)

I "quindici anni di vita perduta" testimoniano, per Isabela, una vita – come dirà dopo – vissuta "in schiavitù", alienante e priva di riconoscimenti a livello personale ed economico. Dalla rabbia derivante da questa presa di coscienza, è la stessa Isabela a generare una riflessione rispetto alle politiche migratorie e al mercato del lavoro italiano, il quale perpetua, come si è avuto modo di vedere, forme di esclusione e sfruttamento spesso normalizzate:

> Me boté en mi desesperación. Le busqué la email en el sito y me contestó rápido el cónsul. En el 2015, creo. Me contestó rapidísimo y me invitó a su despacho. Me sentía tan honorada. Entonces él me dijo: "¿En qué cosa le puedo ayudar?". Y yo también me quedé así, porque yo no pensé. Yo estaba yendo solo para comentarles y decir: "¿Cómo es que se puede hacer para ese convenio bilateral?" Pero eso no es una cuestión de personas civiles, es de gobiernos. Son cuestiones políticas. "¿Cómo es posible que hay gente profesional, médicos han venido, y acá lo primero que tienes que hacer es trabajar de cualquier cosa para pagar tu techo y tu comida? Y han tenido que incluso hacer el curso de OSS porque como no han podido hacer dos años de exámenes en la universidad, entonces han tenido que hacer su curso de OSS." Ya médicos, y para poder trabajar y tener un estipendio y pagarse una carta... No nos reconocen absolutamente nada. Tú eres bienvenido siempre y cuando tienes que ser un sabio. Lo máximo. Ser más que los italianos. Si no vienes acá a servir, en otras palabras, entonces nada. Yo hablé con el cónsul, y cuando así de partenza me dijo: "¿En qué cosa le puedo servir?", entonces me vino a la mente toda esa cosa, toda esa rabia que tenía en el cerebro, y ¡guau! Se lo vomité. Y se lo dije. Le dije: "¿Hasta cuándo?" Yo lógicamente haciendo ese trabajo ya tantos años, como yo me he lussato

como once veces, once veces, la espalda. Girar a los pacientes, a veces hombres que miden un metro ochenta. Hombres así. Girarles del letto a la carrozzina. Bajarlos. Y todo lo demás. Este pulso. No sé como. Cuántas veces. Siete veces. Y la espalda. Me lo he lussato. He estado mal. Ya a mi edad, le digo: "Cónsul, ¿cuántos años más tengo que hacer para poder todavía tener algo?" Le digo, una pensión. "Yo no tengo un trabajo de oficina. Yo tengo un trabajo, qué puedo decir, no sé cómo le dice, un usurero." Entonces él me explicó que eso a través de convenios bilaterales entre gobiernos no se puede hacer acá en Milano, sino todo en la embajada allá en Roma, porque ahí está el embajador. Y nada. Me dijo: "Me voy a poner, me voy a asesorar con abogados y técnicos acá del consulado para ver cómo podemos hacer." Y bueno, de ahí no sé qué cosa vino. Lo cambiaron, lo llevaron... Fue el mejor, en tantos años, fue el mejor cónsul. Era un cónsul, se puede decir, que llegaba al pueblo. Él buscaba a la gente. Y vino a mi graduación. Lo invité y vino. Todo se quedaba así boca abierta. Porque yo le dije: "No es posible que la Italia se sirva de nosotros, y que todavía encima para limpiar un CD, dar de comer a un anciano, te obliga que vengas a hacer un curso de un año." Y yo normalmente nunca hablo de lo que he estudiado, porque, ¿a qué cosa sirve? Si tanto yo voy a ir a trabajar de cuidar a un anciano. ¿A qué? ¿Qué cosa le interesa a la gente? ¿Qué cosa he estudiado? Pero no sirve. Para nada. Entonces yo le dije: "No es posible – le dije – que hemos hecho ya una carrera acá, y no nos reconocen en nada. Por último ni siquiera los años de contributo. ¿Hasta cuántos años tengo que trabajar yo para tener una pensión mínima?" – le dije. Entonces me dijo: "Ya, si está bien, voy a averiguar." Esto. Y total, no sé qué pasó. Y al final lo cambiaron a otro país, y nunca más lo volví a encontrar. Todas esas cosas como extranjeros nosotros lo estamos pasando. (I4, *Tomo II*, p. 42-43)

2.3.3.3 Razzismo universale, interiorizzato e non riconosciuto

Nel corso del primo capitolo della presente tesi, ampio spazio è stato dato al tema della "razza", alla sua nascita in quanto costrutto sociale e alle conseguenze a cui la sua istituzione ha portato: stereotipi e discriminazioni. Lo sguardo decoloniale, tuttavia, invita a decostruirne le narrazioni riconoscendo, prima d'ogni cosa, l'esistenza di un razzismo interiorizzato, struttura sistemica e organizzativa delle società moderne e delle gerarchie di potere a esse legate. Dall'ascolto delle parole delle intervistate si evidenzia l'urgenza di un processo universale di decolonializzazione della mente. Molti sono stati i riferimenti a episodi di razzismo subiti in Italia. Altrettante, tuttavia, le frasi permeate dall'odio normalizzato nei confronti dell'*altro da sé*.

Il racconto di Isabela è rappresentativo di ciò. Si ritrovano, in esso, più piani di contraddizione che descrivono a pieno la normalizzazione, nel discorso comune, di alcuni concetti profondamente razzisti. Per descrivere la percezione dello sguardo subito da parte di

un'anziana signora, la "milanese *doc*" da cui aveva iniziato a lavorare come badante, Isabela racconta:

> Fue a vivir con la anciana, ¿no? Que la señora me trataba como una reina, la viejita, o sea, sembraba ella mi badante. Entonces, yo llegaba, me lavaba todo y ya tenía la cena pronta y me preparaba, era esas ancianas de, una milanesa D.O.C., como dicen, o sea, que se preparaba los risottos, brasa, o sea, todo un banquete, me recibía, ¿no? Porque, yo creo que la viejita tenía la idea, que yo venía de un terzo mundo, donde, este, como el África, ¿no? Porque ella tenía la mentalidad que yo venía de un país del terzo mundo, que me estaba muriendo de hambre. Y más que seguro el hijo le habría dicho que yo no sé cocinar. Y que lo único que hago es pasta. Y el hijo prepara el sugo. Entonces la viejita me recibió. O sea, fue una cosa. Yo digo, todo de arriba. Dios fue muy bueno conmigo. (I4, *Tomo II*, p. 28)

Nella mente di Isabela si materializza, dunque, una sorta di gerarchia sociale distorta e sostenuta da modelli coloniali e razzisti. La *viejita*, milanese *doc* e aristocratica, è una donna di cuore: la cura che riserva nei confronti di Isabela arriva addirittura a scombinare i piani sociali stabiliti – è la *viejita*, difatti, che sembra essere la *badante* di Isabela. La motivazione dietro tali attenzioni pare essere ritrovata, dalla protagonista, in una misericordia paternalista. Inserisce, dunque, all'interno dei suoi pensieri prima e del suo discorso poi, la figura del "terzo mondo", l'Africa, cui sembrano appartenere coloro che "muoiono di fame". Dal continente africano, tuttavia, prende le distanze attraverso l'auto-rivendicazione dell'appartenenza a situazioni di vita più agiate. Il *subalterno* poc'anzi descritto prende il sopravvento nel ribaltamento dei ruoli: vi è qualcun altro, qui, più in basso di me.

Dalla delusione scaturita dal trattamento subito in Italia non solo al suo arrivo, ma soprattutto durante gli anni di sfruttamento lavorativo, deriva la rabbia contro il sistema politico di gestione delle migrazioni:

> Y una de las cosas que me da, pienso no solamente a mí, sino a ustedes también, ¿que cómo es posible que son cuestiones políticas? La Italia deja que tanta gente entre. Los que desembarcan, entre los muertos de hombres, desembarcan terroristas y tienen un propósito específico. Hacer lo que tienen que hacer. Y por último toman a Italia como una vía de passaggo, porque su fin es irse a Alemania, a Francia. ¿No entiendes? No tanto Italia, pero cómo es posible que la Italia le dé a esta gente? Yo he tenido que pagarme mi pasaje y en la manera como te he racontado. ¿Me entiendes? Yo he tenido que... Me ha costado mi liquidación de año de servicio para comprarme un pasaje, porque justo entró en ese importe. Y yo lo acepté, porque quise hacer esa aventura. Estos desembarcan allá y les dan el hotel allá en Sicilia o donde desembarca, y encima los hospedas en un hotel. A mí la Italia no me ha dado nada. Todo me ha costado. No solamente

> cuando era soltera, sino aún de casada. Todas las peripecias. Todas las cosas que yo he tenido. Yo digo. ¿Cómo es posible esto? Y lógicamente, yo te hablo esto, pero sé que a ustedes les va a dar mucha más rabia porque hay tanta gente pobre, tanta gente pobre acá en la Italia. Pero esta gente se ne frega, este es el asunto. Y es una cosa que nunca, nunca termina. Yo, como conclusión, te podría decir: sí, yo estoy acá al tiempo desde el 91 hasta la fecha, ¿no? Pero ya de algunos años, mi sueño era, yo decía, ni siquiera mi esposo le voy a dejar a la Italia, me tienen que llevar a enterrar allá en Perú, porque yo pasé, he pasado todos estos años acá, pero yo no me siento ni siquiera italiana. No es mi aspiración ni nada. ¿Por qué? Porque para mí la Italia representa la esclavitud. La esclavitud proprio. Me sentía como el pueblo hebreo que era esclavo. Así yo me siento. Porque yo no pude ejercer mi profesión en ningún momento. (I4, *Tomo II*, p. 43-44)

In due occasioni Isabela cerca l'appoggio di chi scrive, così che possa ricevere il conforto e il supporto che le sono probabilmente mancati nell'arco della sua esperienza da migrante. Dalla testimonianza emergono una sensazione di esclusione e frustrazione rispetto ai sacrifici fatti – anche – in questo Paese, il quale non ha saputo restituirle quanto sperato. La percezione di essere soggetta alla schiavitù posta in chiusura del pensiero, difatti, fa sí che si possa ripercorrere un ciclo di emozioni avverse legate all'esperienza migratoria vissuta e alla negazione dei propri diritti e della propria identità professionale in Italia. Nell'idea di lusso destinata ai "nuovi migranti" si nasconde, invece, il risentimento xenofobo innescato e avvampato dalle narrazioni dominanti in tema migratorio, che non hanno, tuttavia, alcun riscontro nella realtà, e che trovano il proprio significato nella rivendicazione del potere di un gruppo sociale su un altro, nel perpetuarsi di relazioni coloniali "all'interno dello spazio problematico e critico di questa etnicizzazione/ri-colonizzazione dei discorsi politici e scientifici" (Letizia, 2018: 64).

Come accade in questo appena presentato, in molti dei racconti si evidenzia il bisogno di sentirsi parte della società di accoglienza. Gli stessi episodi di razzismo subito, tuttavia, hanno allontanato – quando non generato un completo rifiuto, come accaduto per Isabela – dall'interazione con le stesse.

> Yo cuando llegué aquí, dije que quería regresarme a los tres meses, pero cuando conocí este oratorio donde vivían tantos chicos sudamericanos, haciendo amistades, a veces nos íbamos, no sé, a la discoteca o algo y cuando venía, había problemas con el racismo. Venían los carabinieri y decían: "ah va be, lasciateli che si ammazzano quelli lì, che non servono a niente." Ya lo sientes desde las autoridades o incluso el día de ahora... Yo en el trabajo, con ciertas bromas, veo que mis colegas son racistas. Se siente, ¿no? Y, pero yo no, no es que hago mucho caso

> eso, un poco, a veces ignoro un poco de la forma en que se comportan. Y ya sigo adelante porque con el pasar del tiempo, los años de experiencia [...]. (I7, *Tomo II*, p. 79)

Le battute a cui Carlos fa riferimento sono, a volte, "pesadas": "no sé, te dicen: "Mira el negro que ha venido en barca" y todo. También le sigo la corriente, los bromeo también yo. "Ahora he venido a recobrar lo que me han quitado", vamos así de ese tipo. No me afecta." (*ibidem*). Nonostante il riconoscimento della pesantezza delle frasi pronunciate, si soccombe alla banalizzazione di parole e significati discriminanti, ridotti per lo più a momenti di ilarità che, a suo dire, non smuovono le emozioni del protagonista. Riavvolgendo il nastro della vita indietro nel tempo, tuttavia, Carlos ammette che in adolescenza ciò avrebbe potuto ferirlo – e l'ha evidentemente fatto, dato che aveva bisogno di sentirsi parte di un gruppo "di protezione" composto da altri compagni sudamericani:

> Pienso que algunas cosas sí me dieron fastidio en esa edad. Te choca un poco más, ¿no? No ser aceptado, ser un poco marginado por la sociedad. Porque yo llegué y también estaba estudiando en la escuela superior, en un instituto superior técnico, el cual lo dejé cuando comencé a trabajar porque no estaba con mis compañeros de mi misma edad. Sentía el racismo. Yo no era el único extranjero en el salón, había chineses, salvadoreños, ecuatorianos, pero éramos en mucho menor número de lo que es ahora. Ahora vas a un salón y la mayoría son inmigrantes, es decir, en el tiempo que yo estudiaba éramos en cinco o seis inmigrantes y quince eran italianos y te hacían bromas pesadas, y te afectaban. Y así hacemos, en modo en que crear un grupo de sudamericanos para poder afrontar algún tipo de racismo cuando te querían, no sé, levantar la mano o algo así. (I7, *Tomo II*, p. 80) [...] pienso que la sociedad influye demasiado, que ya por el hecho de ser un poco racistas o que ya haya racismo entre diferentes clases de grado económico y social, ya te comienzas a crear la idea de decir: "tenemos que estar unidos contra nosotros para poder defendernos", pero sin darte cuenta... [...] me sentí muy marginado en la escuela con los chicos de las¡ superior, digamos que eran casi de mi edad. Me acuerdo que en ese colegio fuimos unos nueve extranjeros peruanos, que nos agrupamos así, porque no nos sentíamos aceptados por como éramos. Este es 2007-2008. Y al no sentirte aceptado, te hace buscar otros tipos de grupos donde socialmente te sientes aceptado, pero con sus reglas. Tiene sentido que nosotros te aceptamos, pero tú tienes que hacer esto, esto, aquello y aquello. Y tú para sentirte parte del grupo lo haces, aceptas. (I7, *Tomo II*, p. 81)

Sono molti i riferimenti all'ambiente scolastico nei ricordi delle intervistate. Oltre al già citato problema del riconoscimento dei titoli, difatti, si solleva quello relativo agli episodi di razzismo di cui si è fatta esperienza nel contesto educativo. Partendo dal più ampio concetto di razzismo interiorizzato da parte dei propri compaesani, Ana racconta:

[...] son muchísimas historias de las cuales los mismos peruanos son los que no pueden de alguna manera a su gente o son los que estafan y bueno, otros que te dicen, no, mejor vuélvete a tu país, que acá no hay trabajo, que mejor estás allá... pero de una manera muy brusca, que ya si estando acá mejor, no sé, pienso, si encuentro acá un peruano que ya está acá en vez de darle fuerzas para que siga mucho mejor, darle palabras de aliento... No hay ayuda mutua porque tal vez son personas que cuando llegaron tuvieron que pasar peores cosas, ¿no? Y es válido que tal vez tengan ese sentimiento. Que uno también tiene que pasar por lo mismo, es válido cuando ya hay una rabia, o cuando ya llegan acá después de 15, 20 años, han tomado otras costumbres... Como que se olvidan verdaderamente de dónde vienen, de dónde llegaron, cómo llegaron, y cuando uno viene y lo ven así, como que recién está llegando, ¿se les olvida cómo llegaron alguna vez ellos? Es cierto que hay racismo: cuando uno olvida sus raíces, te hace juzgar a este tipo de gente. Te hace decir comentarios que tal vez no los alienta a seguir. Escucho mucho esta palabra: el cholito recién llegado. Pero alguna vez también fueron ellos. Es como que se les olvida que alguna vez también llegaron así o peor que él, que no sabían ni siquiera dónde estaban. A veces pasa esto. [...] Al final pienso que uno nunca debe olvidar de dónde llegamos, de dónde provenimos, nuestros orígenes, y apoyarnos siempre porque quién sabe si el día de mañana nos toca hacerlo otra vez... Quién sabe si algún día la Italia no es más la Italia que conocemos, que nos ayuda de alguna u otra manera, tenemos que emigrar a otro lugar, y nos tocará pasar otra vez la misma historia. Yo siento que, sobre todo, no tanto para los sudamericanos, pero sí para otras culturas,hay un poquito más de discriminación, se siente un poco más la discriminación por parte de los italianos. No digo que nosotros no, que somos sudamericanos. Pero hay mucho más, o se nota mucha más discriminación para otro tipo de culturas, por ejemplo los marroquinos egipcianos, y eso lo noté en el año que estuve en esa escuela. Eran chicos de 15, 16 años, y yo peruana, ¿no? A veces incluso por, ¿cómo se dice?, por ignorancia lo hacen. Recuerdo que cuando estuve ahí se celebró la fiesta del ramadán, que es acá una fiesta que se celebra bastante en el lado musulmán, y bueno mis compañeros eran muchísimos egipcianos y marroquinos, teníamos la profesora de religión, era una profesora un poquito especial, por así decirlo, y cuando queríamos participar en las clases era muy difícil que participemos los que no sabíamos hablar italiano, porque no lograba ni intentaba entenderte. Y una vez me dijo: “En tu país también celebran el ramadán, ¿verdad? Seguramente tú también eres una de las que todavía no sabía hablar el italiano”. Y yo me sentí mal, porque uno, en mi país no se celebra el ramadán, es una ignorancia completa, y dos porque me hacía recordar que todavía no dominaba la lengua y que por eso tal vez no me podía expresar bien. Entonces como que no buscaba de participar en su clase ni nada. Pero así, como esos hechos siempre ocurrían en esa clase, en mayoría de extranjeros... (I5, *Tomo II*, pp. 56-57)

Vi sono, infine, racconti in cui la matrice razzista si nasconde tra le righe, poiché non diretta a sé e, dunque, non impattante sulla persona che parla. Ne sono un esempio Alicia[30] e la sua mamma Julia[31], in riferimento all'esperienza di vita in Italia e in Perù:

> A scuola non l'ho mai patito, perché molti compagni dicevano sempre che magari si sentivano, non so, c'è stato un po' di razzismo, magari, o bullismo. Io da quel lato non l'ho mai patito. Sarà forse anche la zona, San Salvario, magari essendo una zona multiculturale… quindi forse è stato anche quello. L'unica cosa che mi ricordo, da quando ero piccola, brutta in senso, brutta, ma magari innocentemente, è che non avevo mai visto una persona di colore. E per me è stato il primo fatto, ti ricordi? Alle elementari. La prima volta era stata strana, me lo ricordo. Però poi, ovviamente, pian piano, crescendo, è una cosa normale. E sì, mi ricordo quell'episodio ancora, perché la guardavo strana, sai? Io a sei anni lo vedo da innocente, perché ovviamente inizia come scoperta. Mia cugina, quando è venuta la prima volta, qua, dal Perù, ha scoperto la cultura musulmana, che là in Perù non c'è. E diceva: "Quindi fanno il digiuno, sì, faceva queste cose…" Perché aveva conosciuto un ragazzo dall'Uzbekistan. Anche in Perú c'è razzismo, con gli afrodiscendenti per esempio. (I8.2, *Tomo II*, pp. 93-94)

> Sì, perché nella città dove abita suo papà, c'è una parte, perché è una città vicino al mare, c'è un paesino piccolo che dice che tutti sono neri, neri, proprio neri neri… Chincha. Ci sono, allora sempre ci sono quelli razzisti, sempre, loro, per quello quando dicono, "suo papà è chinhca", "ah, allora è nero", intendono che sia nero, ma suo papà è di colore così, normale. Anche qua ancora sono razzisti, per esempio nel campo del lavoro, l'altra volta c'era una signora che aveva bisogno, ho chiesto di tutti gli amici che conosco, per lavorare fissa, no? E allora ho detto, "ma una mia amica", ha detto, "c'è una signora di colore…" "Mmm, no, non so, chiedo a mia mamma se possono accettare, non lo so". Sì, questo già parecchie volte nel campo di lavoro, sempre hanno questo… "mia mamma non so come le può accettare, non lo so." (I8.1, *Tomo II*, p. 94)

Episodi di razzismo passati, di cui si è presa coscienza solo con lo scorrere degli anni, e attuali, a cui tuttavia non si riesce a dar contro, anche se riconosciuti, per necessità:

> Per me era così normale, almeno da bambina, da adolescente soprattutto, sapere che in un mese, in una settimana, in una determinata situazione, mi sarebbe successo. Cioè, magari in quel momento il fatto di dire… di essere… certo, infastidita e tutte le emozioni negative che vengono, però è… anche un po' come per mia madre, no? Alla fine, cioè, uno finiva a dire: è normale, classico italiano in questo caso, però poteva essere anche qualsiasi nazionalità, no? Con mia madre sicuramente molte volte, indirettamente, quando magari l'accompagnavo in

[30] Nome di fantasia.
[31] Nome di fantasia.

qualche visita medica, racconti suoi, ma in appuntamenti in cui magari ho assistito anche io, anche a livello lavorativo, in cui per essere straniera, per non parlare soprattutto bene la lingua, si vedeva quello approfittarsi ed essere anche razzista, no? Però è… non continua a essere più normalizzato, però, appunto, ti ripeto, ci si aspetta questa cosa, è una cosa… intrinseca, una cosa, come dire, tu sei in un altro paese, allora è più che ovvio che ti succederà. Ehm, poi personalmente, sicuramente molte volte mi è successo, però diciamo che io ho avuto la fortuna, e ho la fortuna di potermi difendere con la lingua, una cosa che ho notato negli ultimi tempi, perché se tu sai la lingua, e indipendentemente dall'aspetto che tu abbia, non solo sei più capace di rispondere, nemmeno proprio a tono, anche solo di rispondere, no? E già loro, le persone che ti vedono come una… sapendo che tu sai gestire con la lingua e quindi in qualche modo tenerti anche testa, li fa un pochino abbrassare la cresta, come mi piace dire. (I9, *Tomo II*, p. 106) […] l'ultima che, almeno recentemente, mi ha sconvolto molto di più è stata appunto a settembre, quando cercavo appartamento, mi ero attivata all'ultimo, perché in realtà è stata la decisione all'ultimo momento, e quindi ero arrivata ospite da un'amica che mi teneva lì per il tempo che avessi bisogno. Solo che sono molto autonoma, cioè io ho bisogno di sicurezza come appunto un appartamento il prima possibile. Ho trovato per fortuna questa stanza […]. E quando ho contattato la signora, perché io avevo mandato un'email a questo annuncio via web, questa signora mi disse: "Guarda, abbiamo visto la tua email, però dal cognome capisco che sei straniera, è vero che sei straniera? Noi vorremmo occupare il prima possibile questa stanza, però vorrei sapere prima se sei in regola con i documenti, se hai permesso di soggiorno e quest'altro." E lì gli dissi, col mio italiano: "Guarda, non si preoccupi perché ho anche la cittadinanza, se è per questo, se è un problema." "No, no, va bene, va bene. Allora senti, avrei bisogno però dei redditi degli ultimi anni di te o dei tuoi, per vedere se poi appunto non ci fossero problemi." Io li mando, mando quelli di mia madre e mi dice: "Guarda, avrei bisogno anche di quelli di tuo padre, avrei bisogno anche di due persone che comunque ti siano garanti". Però la forma in cui l'aveva detta e soprattutto il chiedermi in una seconda email anche quella di mio padre, dopo aver visto quelli di mia madre, che non è che siano altissimi, però sono, cioè, almeno per gli ISEE, sono abbastanza stabili… È stato molto fastidioso, soprattutto poi quando ho visto il contratto e i miei due coinquilini italiani non hanno due garanti, sono solo io […]. Ed è stato abbastanza scomodo, perché in quel momento potevo dire, come tante altre volte, dire: "Ok, vabbè, bona, magari a chiunque, magari perché sono giovane", no? Però lì non c'era una scusa perché io sono la più grande, sono quella che comunque sta facendo magistrale rispetto agli altri che stanno facendo la triennale. Lì non ho potuto nascondere anche a me stessa il fatto che c'era proprio una discriminazione razzista. […] In quel momento io avevo bisogno di una stanza, avevo bisogno di una stabilità, […] di essere un pochino più tranquilla. Ho accettato e ho fatto finta di niente, sono andata avanti. (I9, *Tomo II*, p. 107)

Il lucido riconoscimento dei ruoli di potere e delle matrici razziste nelle esperienze vissute non dà necessariamente vita a un'opposizione immediata: la convivenza delle situazioni, tuttavia, riflette la complessità della condizione umana in contesti che limitano possibilità di azione e resistenza. Dalla consapevolezza, tuttavia, nasce il ragionamento rispetto al proprio modo di voler abitare il mondo:

> Pero gracias a Dios estoy ahora muy bien, con gente muy linda trabajando. Me he sistemado muy bien el trabajo, tengo los documentos que a veces de verdad que ni le tome interés. Solamente cuando me dicen: "Carta de identidad", sí. Pero es bonito estar en regla. Es bonito también poder contribuir el País que te está dando y seguirte siempre más, que te consideren en ese aspecto, porque la idea de nosotros inmigrantes es poder estar en regla en un país. Poder pagar nuestras tasas nuestros contributos, todo lo que tiene que ser como tiene que ser. No queremos estar siempre de clandestinos o que unos trabajan y otros no porque vienen los controles. O porque de repente estás caminando tranquila y te piden documentos... Nosotros no venimos con esa intención, venimos con la intención de crecer como personas, no todos, pero yo creo que la mayor parte. A veces lo que pasa es: sucede algo o robaron, un peruano, un ecuatoriano... Entonces ya dijeron: "todos los ecuatorianos, todos los bolivianos, todos los peruanos"... Sí, también hay personas que se pueden portar mal, que no saben cómo nos perjudican a nosotros. Una persona que quiere pagar cada mes affitto, que quiere estar bien, aunque contribuir con todo esto, no haber un problema de que ahorita... "Ah no, pero eres latino, no te affitto". Porque ellos mismos nos ayudan a vernos así en esa situación. Ya te pasa una vez y ya piensas que te va a pasar siempre. Yo después que me pasó esto con esta señora que me decepcionó, yo dije, nunca más vuelvo a confiar en un italiano, nunca más. Mi trato será trabajo, *lavoratrice*, basta. Que me digan, ¿siéntate a comer? No, gracias, porque yo me senté en la mesa con ellos muchas veces, me trataban de *figliola*, me daban todo y en el mínimo momento que me han hecho esto, se me derrumbó todo. Todo. Pero creo que a veces también es la vida, lo que te pasa, que me tocaron todas esas personas ahora buenas. (I6, *Tomo II*, p. 70)

2.3.3.4 Dagli occhi di una persona migrante

Come si è potuto esperire dalla lettura dei paragrafi precedenti, il modo in cui sono pensate, governate e vissute le odierne migrazioni risponde, ancora, a dinamiche di potere il cui assetto è da ricercare nella costruzione e rappresentazione coloniale dell'altro (Avallone e Torre, 2018: 16). Non vi è, in queste pagine ancor più che in altre, un punto di osservazione neutro: le stesse interviste semi-strutturate hanno guidato il principio e la fine di ogni narrazione; ugualmente, la scelta degli estratti e degli argomenti da riportare, nonché la lettura personale data alle parole di ogni partecipante, sottostanno allo sguardo determinato di chi scrive. Dato per certo, dunque,

che non esistano punti di vista neutrali, si riportano in quest'ultimo paragrafo alcuni dei pensieri espressi in merito alla figura della persona migrante da parte delle intervistate. Si noterà come, al termine della lettura dei testi, si materializzeranno donne e uomini migranti *umani*, poiché descritti da ogni partecipante – senza che vi fosse alcuna indicazione in merito – attraverso aggettivi e sostantivi volti a disegnarne caratteri, comportamenti, relazionalità, in contrasto con "il linguaggio settoriale" attraverso cui lo studio delle migrazioni si è rivelato essere "una pratica violenta, che rimanda al dibattito sulla circolazione e distribuzione globale delle merci", in cui "i migranti sono stati considerati, spesso a tutti gli effetti, variabili produttive e inseriti in un discorso generale sulla sicurezza delle società in arrivo" (Avallone e Torre, 2018: 8).

> Es una persona muy valiente. Adaptable. Con el espíritu de un payaso. Eso me lo dijeron una vez. Con el espíritu de un payaso. Porque cuando uno está acá, tiene que buscarse reírse solo. Llega un momento donde te sientes tan mal, y tú mismo activas tus mecanismos de tratar de buscarle alegría de donde no hay. Tú sola con tu soledad. Cuando muchas personas por ejemplo trabajan fisas o madres que tienen lejos a sus hijos, buscan ellas mismas protegerse y tratar de alegrar sus días con cualquier cosa mejorarlos así. Entonces sí, tenemos el espíritu de un payaso. Sacar el chiste de donde no hay. Lo más difícil cuando tienes que vivir en otro país son los pensamientos. Porque después de los tres meses, como que tus pensamientos te empiezan a engañar y decir, si estaría bien lo que estoy haciendo, si tengo que volver, si me irá bien... luchas constantemente con decir: ¿y si vuelvo? Entonces es como que ya cuando llegas al año, así dices: vencí esos pensamientos. Porque sabes que ya como que lo estás haciendo poco a poco. Pero no soy la primera persona que ha pasado por esos pensamientos, de decirme a los dos, tres meses que estaba acá si mejor me vuelvo, si me va mejor allá, busco otras maneras... (I5, *Tomo II*, pp. 55-56)

> Para mí el inmigrante es una persona que deja tantas cosas bonitas en tu país, tanto amor en tu país, para poder crecer, salir adelante en otro país. Renuncias a tanto, renuncias a tu familia. Renuncias a las Navidades, como solo nosotros la sabemos hacer, renuncias a sus abrazos. Renuncias a veces, a cuando estás triste venga la mamá, te abrace, a veces renuncias a tú mismo a no sentirte tan sola no, porque la verdad es que acá nosotros estamos solos. ¿Sabes? [...] Nos dejamos de lado, pero es la misma situación económica que nos hacen hacer estas cosas, porque nadie quiere dejar su país. Yo no lo hubiese querido dejar, si yo hubiese estado en la situación de ver a mi hija crecer y que no le falten cosas, o a mis padres, no hubiese estado acá, seguiría allá. (I6, *Tomo II*, pp. 68-69)

> Io sono migrante da quando ho 12 anni. Noi da un paese in montagna siamo andati al centro del Venezuela e sono due culture completamente diverse. […] Quindi già lì sei una migrante, o per me funziona così. Perché esci dal tuo spazio, diciamo, da dove sei cresciuto, nato, dove ti sei

formato e vai in un'altra città. E te lo fa anche sentire. E poi c'è molto più contrasto quando te ne vai del tuo paese di origine. Perché non so come spiegartelo, però è una persona che deve essere super resiliente. Per me un migrante deve essere quello, perché sennò non va avanti. Si trova con molto pareti, non so come spiegarlo nella mia immaginazione. Ti trovi sempre con degli ostacoli e se non sei resiliente, non hai voglia di una trasformazione o adattamento. E non progressi, non so se si dice così, non vai avanti. (I10, *Tomo II*, p. 123)

Yo nunca perdí mi identidad. Es más. Al tiempo que ya llegué, que ahora teng 61 años, yo te puedo decir que no, yo nunca perdí mi identidad. Ahora más que nunca tengo, después de tantos años, tengo las ideas muy claras. Y, este, bueno, yo no sé si en qué situación estoy de las palabras que me has dicho [emigrante/immigrante, *ndr*], pero ya te expliqué antes que mi cuerpo está acá, pero mis sueños y mi nostalgia está allá. [...] Y siempre me he acontentado en la situación en la cual me encontraba, porque a pesar de muchas cosas, te puedo decir, Francesca, que mi historia fue muy linda a comparación de otras mujeres, ¿no? De otras personas que he encontrado, que me han contado, y yo lo único que puedo decir es que Dios fue muy fiel conmigo, y Él siempre me ha sostenido, porque he podido estar, como se puede decir, hasta amargada de todas esas cosas, ¿no? Pero no, o sea, como te digo, yo, muy por el contrario, y gracias a Dios que siempre puso personas buenas que me han ayudado, ángeles que me han ayudado. Y así he podido pasar todos estos tiempos acá, pero nunca he echado raíces, no las quise, no las quise echar raíces, porque... eso para mí sería perder mi identidad, y a pesar de que el Perú terminó así como terminó, y ahora está mucho más así, está terrible con la delincuencia. No es que mis sueños es Italia, para nada. Porque representa la esclavitud. Entonces, no, pero sí, estoy acá en cuerpo, trabajo y todo, porque sé que tengo que trabajar. Para pagar, para mantener, pero, mi corazón siempre está allá, hasta el día de hoy. Pero también a la vez, a pesar de toda la situación que he pasado acá, yo agradezco a Dios que he podido, o sea, que no me he ido peor, porque hay gente que, realmente, han estado en la calle, están en situaciones muy tremendas, de pagar vellos, que por venir, se han vendido todo, y están pagando a gente que los extorsiona, y todo, o sea, si supieras tantas historias, es tremenda. (I4, *Tomo II*, pp. 46-47)

Però migrante è... alla fine lo siamo tutti. Molto spesso in Occidente lo è molto chi per scelta, per piacere più che altro, anche giustamente, no? Anche per conoscersi, per fare avventure, per vivere comunque anche un po' quella libertà. Invece chi è emigrante terzo-mondista, dai secondi-mondi, o come si vogliano chiamare, non è così spesso caratterizzato dall'essere... da un sogno di viaggio, di avventura. Anche quello, ma è più una caratteristica di cercare qualcosa di migliore, no? E molto spesso, almeno dal Sud America, ho notato che chi riesce soprattutto lo fa più migliorare qualcosa che di buono ha già rispetto al paese da dove proviene. […] adesso, io mi definisco migrante perché apprezzo comunque in ogni posto in cui vado... il fatto di poter avere la possibilità. Di poter scegliere, di poter comunque dire, un po' come dicevo prima, se

> qualcosa va male, se qualcosa non torna, ho comunque i miei, ho comunque una casa, ho comunque una famiglia per poter tornare. E di questo sono grata, cioè sono anche più che consapevole di questa cosa. E quindi nulla, mi piace chiamarmi migrante perché viaggio con una valigia un po' così, avventuriera, un po' nemmeno senza tante aspettative. Un po' come dire, mi piace la novità, riesco ad adattarmi, non sarà magari sempre semplice, non sarà sempre la luna di miele dei viaggi a lunga durata, provo a fare così. È anche una crescita personale. (I9, *Tomo II*, 104-105)

In ogni conversazione, il dialogo sulla figura della persona migrante si è mosso dal generale al particolare. Attraverso le parole di ognuna delle partecipanti, difatti, si riesce a percepire la difficoltà di vincolarsi a narrazioni imposte ed esemplificative e la volontà, al contrario, di rivendicare un'identità propria, autonoma e complessa, oltre le categorie date del discorso scientifico. Il percorso migratorio viene effettivamente presentato e vissuto come "fatto sociale totale" dagli stessi soggetti che ne fanno esperienza, ritrovando, nelle loro parole, l'impossibilità di scindersi in una divisione esclusiva tra emigrato o immigrato, esistendo, questi, contemporaneamente nel corpo e nello spirito in due diversi Paesi.

Rispetto a quanto illustrato all'inizio del presente capitolo, quest'ultima parte ha cercato di superare limitazioni e problematicità dello sguardo Stato-etnocentrico, ponendo al centro del discorso esperienze, voci e soggettività delle persone migranti e riconoscendone, dunque, agentività e capacità decisionali. La figura del e della migrante che ne scaturisce risponde, difatti, a una visione attiva e consapevole nella scelta di percorsi e scritture di biografie che sono sì influenzate da dinamiche esterne, ma non precostituite e passivamente accettate.

2.3.3.5 Conclusioni

Le storie di vita raccolte attraverso le interviste non si limitano a costituire archivi biografici: esse rappresentano un contro-discorso necessario rispetto alla narrazione dominante delle migrazioni. Le voci delle protagoniste rivelano ciò che le statistiche oscurano: le logiche profonde che governano la società, le asimmetrie di potere che organizzano la quotidianità e i meccanismi attraverso cui il razzismo viene riprodotto e normalizzato. Sono "historia de vivos […] para transformar el mundo desigual e injusto que nos ha tocado vivir" (Murillo, cit. in García de Sola Márquez, 2004: 56). Si configurano, dunque, come atti di denuncia sociale e politica che aprono spazi per un nuovo pensiero collettivo, divenendo sapere: attraverso di esse è possibile leggere la società "dal basso", comprenderne i meccanismi e immaginare nuove traiettorie di cambiamento.

Sebbene il presente lavoro si fondi su un approccio narrativo e decoloniale, che rifugge da una classificazione rigida delle esperienze dati i motivi sopra esplicati, in conclusione al presente capitolo si è ritenuto utile proporre una sintesi dei principali temi emersi dalle interviste, così da mettere in luce i nuclei ricorrenti, evidenziando risonanze, divergenze e pattern condivisi. Si noterà come nei racconti delle partecipanti vi siano argomenti sorprendentemente frequenti, nonostante le interviste non fossero guidate da domande predefinite e pur presentando le esperienze migratorie notevoli differenze, sia per contesto che per periodo storico.

Di seguito è presentata una tabella che elenca i temi emersi con maggiore frequenza, accompagnati dalla loro ricorrenza (R) rispetto al numero complessivo delle interviste. Per ciascun tema vengono indicate le principali implicazioni o categorie interpretative, ossia gli aspetti specifici a cui si riferisce, e alcuni brevi esempi tratti dalle testimonianze raccolte che, data la natura riassuntiva della tabella e l'ampiezza del corpus di dati, si è ritenuto essere maggiormente rappresentativi rispetto all'argomento in oggetto. In chiusura, vengono segnalate eventuali osservazioni, ad esempio in merito a differenze di trattamento dei temi, in relazione all'età o al periodo migratorio delle partecipanti.

Tema	Implicazioni / Categorie	Esempi	R	Osservazioni
Razzismo e stereotipi	Il **razzismo interiorizzato** si manifesta come l'assimilazione di stereotipi e gerarchie razziali e la riproduzione di pregiudizi e distinzioni non solo verso gruppi percepiti come diversi – migranti di altre provenienze o italiani – ma anche verso membri del proprio stesso gruppo, da cui ci si sente costrette ad allontanarsi a causa di stereotipi e giudizi negativi interiorizzati sul proprio Paese d'origine.	"Porque, yo creo que **la viejita tenía la idea que yo venía de un *terzo mundo***, […] **como el África**, ¿no? […] que me estaba **muriendo de hambre**." (*Tomo II:* I4, 28) "Sapere che magari per esempio in Perù abbiamo molto marcato ancora il patriarcato, gli stereotipi, gli stigmi e banalmente anche il **razzismo interiorizzato tra noi stessi peruviani**, ma anche tra la comunità latinoamericana. […] **sono molto più europei del nord di quanto loro pensino o credano di essere. Quindi questo porta non solo a non percepire certe discriminazioni, ma essere loro stessi i primi poi ad attuarle**." (*Tomo II:* I9, 103-112) "Eso viene también de un poco de la **racialización**, ¿no? De la discriminación, o sea, que **en la historia los andinos no tenían voz**, en realidad, o sea, no podían tener su voz, por eso creo." (*Tomo II:* I11, 130) "La información base del continente europeo, del viejo continente europeo. Después **de Italia**, se sabía que era un poco **un país de moda**, un país, este, **del primer mundo**, digamos, ¿no?" (*Tomo II:* I13, 136)	10/13	Emerge con chiarezza la presenza di un razzismo interiorizzato, che, pur apparendo come un tratto comune e trasversale, si manifesta in forme differenti tra generazioni. Le più giovani sembrano riconoscerlo e nominarlo, mostrando una certa consapevolezza dei meccanismi di esclusione, anche se talvolta finiscono per riprodurli nei confronti di altri gruppi. Nelle narrazioni delle adulte, invece, il razzismo appare normalizzato e, soprattutto, agito nei confronti di altri migranti. Si rivela una costruzione simbolica dei confini: i "migranti" sono spesso descritti come un gruppo da cui difendersi, su cui gravano stereotipi e pregiudizi. Si coglie una visione dicotomica del mondo, in cui il "terzo mondo" rappresenta ciò da cui prendere le distanze e il "primo mondo" – Italia o Europa – costituisce il modello desiderato di appartenenza. Singolare è come in alcune delle interviste si riproduca anche la logica tipica del contesto italiano, dove emerge una forma di razzismo

				interno che ripropone la contrapposizione tra Sud e Nord: il primo associato ad arretratezza e mancanza, il secondo a progresso e lavoro.
	Il **razzismo subito** è pervasivo nelle esperienze delle intervistate e influenza diversi aspetti della vita quotidiana. La discriminazione non è percepita come un episodio isolato, ma come un fenomeno costante che modula le relazioni sociali, la partecipazione alla vita scolastica e lavorativa, e la costruzione di reti di sostegno.	"[…] **era così normale**, almeno da bambina, da adolescente soprattutto, **sapere che in un mese, in una settimana, in una determinata situazione, mi sarebbe successo.** (subire razzismo, *ndr*) […] ci si aspetta questa cosa, non… è una cosa… intrinseca, una cosa, come dire, **tu sei in un altro paese, allora è più che ovvio che ti succederà**." (*Tomo II:* I9, 106) "[…] íbamos, no sé, a la discoteca o algo y cuando venía, **había problemas con el racismo**. Venían los ***carabinieri*** y decían: **"ah va be, lasciateli che si ammazzano quelli lì, che non servono a niente."** […] incluso el día de ahora... Yo en el trabajo, con **ciertas bromas**, veo que **mis colegas son racistas**." (*Tomo II:* I7, 79) "**Sentía el racismo**. […] en el tiempo que yo estudiaba éramos en cinco o seis inmigrantes y quince eran italianos y te hacían **bromas pesadas, y te afectaban**. Y así hacemos, en modo en que **crear un grupo de sudamericanos para poder afrontar algún tipo de racismo** […]" (*Tomo II:* I7, 80) "Una persona que quiere pagar cada mes affitto, que quiere estar bien, aunque contribuir con todo esto, no haber un problema de que ahorita... **"Ah no, pero eres latino, no te *affitto*"**." (*Tomo II:* I6, 70) "E quando ho contattato la signora, perché io avevo mandato un'email a questo annuncio via web, questa signora mi disse: "**Guarda, abbiamo visto la tua email, però dal cognome capisco che sei straniera, è vero che sei straniera?** […]"" (*Tomo II:* I9, 107) "Anche avere il permesso già tipo… il razzismo. Perché per esempio quando cercavamo la casa: **"Lei che cittadina è?"** – ti chiedono la cittadinanza." (*Tomo II:* I8.1, 99)		Il fenomeno attraversa tutte le età e tutti gli anni di arrivo in Italia (dal 1990 al 2022, secondo i racconti), e si manifesta in diversi ambiti, dalla scuola, al lavoro, alla vita sociale. Tra i temi ricorrenti, anche tra i più giovani e quindi riferito agli arrivi recenti, emerge la difficoltà nel trovare casa: rispondere agli annunci diventa complicato, così come giustificare il proprio cognome straniero o il proprio accento. Spicca la percezione della "normalità" di subire discriminazioni in quanto stranieri, come se fosse inevitabile che qualcosa accada. Da questa consapevolezza, in un'intervista emerge un aspetto peculiare: l'organizzazione in piccoli gruppi tra migranti, come strategia di protezione e sostegno reciproco, per sapere che c'è qualcuno su cui poter contare in caso di attacchi o situazioni di rischio.
Lavoro	**Il lavoro di cura**, e in particolare quello di ***badante***, rappresenta un ambito professionale predominante per le migranti, soprattutto – ma non solo – per le donne. Questo ruolo è percepito come un percorso "tipico" e spesso inevitabile, indipendentemente dal livello di istruzione, dalle	"Yo vine a este país sabiendo que **yo iba a ejercer como obstetra**. […] Y después prácticamente de un mes que estuve ahí, busqué trabajo. […] Las monjitas que ayudaban a los extranjeros me encontraron **trabajo como *badante*** para poder cuidar a los ancianos en la zona de Alba." (*Tomo II:* I1, 1-3) "**Para nosotros hay ese sector**. O sea, ven acá a limpiar, a asistir a un anciano,	10/13	Tutte le intervistate riportano il lavoro di *badante* come un percorso semi-obbligato, anche quando sono arrivate in Italia con titoli di studio elevati o progetti professionali diversi. Sebbene questo tipo di lavoro sia maggiormente associato alle donne migranti, in alcune interviste emergono anche esperienze maschili, con uomini impiegati in percorsi di formazione

	competenze o dalle aspirazioni personali delle intervistate.	pero **los otros sectores están reservados para ustedes**, ¿No?" (*Tomo II:* I4, 42) "[…] **cuando no tienes papeles, hay muchas cosas que estás como que obligada a hacerlas** porque en otros trabajos no te reciben. Entonces, **los trabajos donde sí te reciben y te abren las puertas son los trabajos como *badante*, limpieza, para mujeres** esos, ¿no?" (*Tomo II:* I5, 54) "Trabajo hay, pero para el que busca, hay más que nada **para las mujeres migrantes, en el sentido de limpieza, *badantes*, este tipo de trabajo**. Pero para los hombres es un poco más dificultoso aún." (*Tomo II:* I7, 78) ""**¿Cómo es posible que hay gente profesional, médicos han venido, y acá lo primero que tienes que hacer es trabajar de cualquier cosa para pagar tu techo y tu comida?** Y han tenido que incluso hacer el curso de OSS porque como no han podido hacer dos años de exámenes en la universidad, entonces han tenido que hacer su curso de OSS." […] Tú eres bienvenido siempre y cuando tienes que ser un sabio. Lo máximo. **Ser más que los italianos. Si no vienes acá a servir**, en otras palabras, entonces nada." (*Tomo II:* I4, 42) "Yo quería ser un militar como mi papá. No tenía un sueño propio de mí, ¿no? Después llegué acá, **me puso mi mamá a estudiar eso, el curso OSS**, en hospital. Al inicio no me gustaba, no sabía ni de lo que era, porque ella me inscribió tanto para que pase el tiempo, no en casa." (*Tomo II:* I7, 76)		OSS, seppur al di fuori dei loro interessi. Non si riscontrano differenze significative legate all'età o all'anno di arrivo: il medesimo percorso lavorativo è seguito da una donna arrivata negli anni '90, oggi sessantunenne, e da una giovane di 20 anni, arrivata nel 2022, che ha iniziato a lavorare come badante già a 18 anni assistendo un anziano affetto da Alzheimer.
	L'esperienza lavorativa delle migranti è spesso segnata da forme di **sfruttamento**. In alcuni racconti, le condizioni descritte assumono connotazioni estremamente gravi, fino a essere paragonate a vere e proprie situazioni di schiavitù.	"[…] yo sé que soy extranjera y todo, no te doy fastidio, muy por el contrario. **Nos utilizan a nosotros para ser los esclavos mientras que ustedes se van al mar de montaña** […] O sea, déjenos en paz" (*Tomo II*: I4, 39) "Tengo 19 años y yo llegué a Italia con 17 años. Vine acá porque yo en Perú trabajaba, **trabajaba con 17 años, más de 12 horas**." (*Tomo II*: I5, 48) "No sé si solamente habrá sido mi caso o el de muchas, pero recuerdo que cuando yo llegué acá y trabajé con nuestra familia, por parte de los señores existía un acoso, pero un acoso en el senso que **no me dejaban ni casi dormir, se aparecían ahí o por las cámaras y me hacían sentir muy incómoda.**" (*Tomo II*: I5, 58)		Non si riscontrano differenze significative legate all'età delle intervistate o al momento di arrivo in Italia: le esperienze di sfruttamento si manifestano trasversalmente. Alcune intervistate raccontano di orari lavorativi estremamente gravosi, fenomeno che in alcuni casi era già presente nelle esperienze lavorative precedenti nei paesi di origine. Nonostante la durezza delle condizioni, alcune migranti giustificano lo sfruttamento come parte di un percorso di adattamento o di apprendimento della vita in un contesto nuovo. In taluni casi, si è pienamente consapevoli della propria posizione di vulnerabilità; in talaltri, le condizioni di sfruttamento non sembrano essere percepite, affermando con apparente naturalezza di lavorare 14 ore al

		"Nunca me faltó trabajo porque yo soy de las personas que siempre dice, he sido bien trabajadora, muy trabajadora, **me han explotado también, pero también me ha servido** porque he aprendido." (*Tomo II*: I6, 62) "Siempre me ha gustado ser honesta, porque creo que el *honestidad* me ha hecho llegar a estas personas tan buenas. Muy buenas, trabajaba con sus familias, **trabajaba 14 horas**." (*Tomo II*: I6, 67) "[…] mi mamá me decía que a ella sí la dejaban dormir ahí en esa casa, pero **le hacían dormir debajo de la mesa**. Y abajo de la mesa en frío, calor... y por un tiempo. Después se encontró un trabajo, […] Pero al final ya me decía, **yo trabajaba de 7 a 3 de la mañana, dormía ahí, la explotaban**. Supuestamente fue por, digamos, lavaplatos o así, pero **al final cocinaba y hacía un sinfín de cosas**. Y **así como ella, también varios de varias historias de otras personas** de sus amigas, personas que conoció aquí." (*Tomo II*: I7, 75) "[…] **yo no quise trabajar en negro, sino que yo tuve que trabajar** porque yo tenía que pagar, así de simple." (*Tomo II:* I4, 41)		giorno. Accanto a questo, emerge una forte consapevolezza del lavoro irregolare e delle sue implicazioni. Una delle frasi più emblematiche – "Io non volevo lavorare in nero, io ho dovuto farlo" – riassume la tensione tra il desiderio di regolarità e le difficoltà concrete di ottenerla. Il tema si lega a quello dei migranti indocumentati, che non scelgono l'irregolarità come condizione volontaria, ma la subiscono a causa della complessità e della lentezza dei percorsi burocratici necessari per ottenere documenti o permessi di soggiorno. Ciò rivela come la precarietà amministrativa e quella lavorativa siano strettamente intrecciate, contribuendo entrambe a definire una condizione di vulnerabilità strutturale, in cui la necessità di sopravvivere prevale spesso sulla possibilità di scegliere.
Solitudine	L'emozione ricorrente nella quasi totalità dei racconti è la **solitudine**, di cui fa esperienza sia la migrante, sia chi rimane nel Paese nativo.	"¿Por qué extrañas la comida de Perú si acá puedes preparártela? Vas a un *indiano*, compras todas las cosas que necesitas […] no es tanto que extraño la comida, sino extraño compartirla con mi familia […] Rodeado de, no sé, **ese calor que sientes cuando estás con los tuyos**. Entonces, es eso más lo que yo extraño." (*Tomo II:* I5, 53) "Porque cuando uno está acá, tiene que **buscarse reírse solo**, llega un momento donde te sientes tan mal, y tú mismo activas tus mecanismos de tratar de buscarle alegría a las cosas donde ni siquiera la hay […]. **Tú sola con tu soledad**." (*Tomo II*: I5, 55) "Estuve un mes y medio **en depresión** […]. **Sufrí sola**, se cerró la *sanatoria*. […] O sea, **me sentía tan perdida** […] **me enfermé**." (*Tomo II*: I6, 65) "[…] **la verdad es que acá nosotros estamos solos** ¿sabes?" (*Tomo II*: I6, 69) "[…] **el día de la madre me sentía solo**, por más que esté mi abuela. No es lo mismo. Era pequeño, **no entendía la razón**, por qué lo hacía." (*Tomo II*: I7, 74)	10/13	

		"Pero una vez, cuando yo ya vine acá, mi mamá dijo: "Me arrepiento porque yo **ahora yo estoy sola, me dejaron**…" […] Y mi mamá entró en un cuadro de **depresión** […] **mi mamá ya sintió bastante la soledad**." (*Tomo II*: I12, 127) "[…] **yo me sentía sola en este país, le decía que me quería regresar** y ellos me decían que no: "No te queremos ver aquí en Perú. Quédate allá en Italia"." (*Tomo II*: I12, 131)		
Rete	Molto spesso chi emigra ha alle spalle qualcuno che ha già compiuto un percorso migratorio, non solo verso l'Italia o l'Europa, ma anche verso altri Paesi come gli Stati Uniti.	"[…] **tengo una tía que ya vive en Italia como 20 años**, quizás un poco más. Y mi tía le propuso, ¿no? […] Entonces, **mi hermana aceptó** el viaje y yo me quedé como que, o sea, como, como bastante dolida porque decía, ¿cómo mi gemela se va a ir a otro lugar, no?" (*Tomo II:* I11, 124) "Sì, **mio papà è andato in Argentina e poi mia sorella dopo di me**. Loro sono già argentini. Mio padre ha già passaporto e mia sorella sta aspettando i documenti." (*Tomo II:* I10, 122) "Pero se fue a Estados Unidos. […] Como él ya estuvo allá. Me dijo, este: "**Hay una amiga que está yendo a Italia. ¿Quieres ir a probar?** […] era de un día para otro para pensar." (*Tomo II:* I8.1, 84-85) "Io sono arrivata in Italia che avevo tre anni, tre anni e mezzo, per il **ricongiungimento familiare."** (*Tomo II:* I9, 100) "**Mi prima vive acá**. Me llamó si quería venir. […] O sea, una prima por aquí, una prima en Francia. […] Mi hermano está en Estados Unidos. Aparentemente parece que se ha ido la familia emigrante. […] Mi otra familia está en España. Así se han repartido." (*Tomo II:* I3, 15-18)	9/13	Nella maggior parte delle storie raccontate, chi emigra riporta di avere familiari o conoscenti che, con le proprie esperienze pregresse, hanno innescato l'idea di trasferirsi in Italia. Tuttavia, non tutte le migranti beneficiano di questo tipo di influenza diretta: in molte famiglie emergono storie migratorie pregresse in altri Paesi, soprattutto negli Stati Uniti, da cui può arrivare sia un aiuto economico per partire, sia la proposta o la stimolazione a trasferirsi, non solo verso gli Stati Uniti, ma anche verso paesi europei.
	Nell'ambito delle reti di conoscenze, grande importanza viene attribuita alle **informazioni condivise** nel Paese d'origine, che spesso fungono da incentivo per la migrazione. Questi racconti, che talvolta presentano il Paese di arrivo come ricco e pieno di opportunità, contribuiscono a generare aspettative e a motivare la decisione di partire, fornendo una rappresentazione idealizzata delle possibilità economiche e sociali all'estero.	"Pero son muchos los menores que viajan hasta el día de hoy. Son muchos y **piensan que acá vienen y, como yo, vienen y dicen voy a estudiar, voy a ingresar fácil a una universidad**, voy a hacer mis estudios fácil... **Pero no es tan fácil como a veces se piensa**, porque si no tienes documentos, no puedes estudiar y, mucho menos, si no sabes la lengua." (*Tomo II*: I5, 58) "Estamos vendiendo casas por entrar acá para un pasaje, ¿para qué? Para *sistemarse* acá porque pensamos que acá, pues las personas que hacen todo eso les explican, **le dicen que acá estamos súper bien**, la verdad, el trabajo es muy poco, no es que la situación esté muy bien, pero ellos por		Nelle parole delle intervistate risuona una certa disillusione, che lascia emergere la distanza tra le aspettative diffuse nel Paese d'origine e la realtà quotidiana vissuta nel contesto di arrivo. Si percepisce il bisogno di riconoscimento per il proprio impegno e la propria fatica: le migranti rivendicano la legittimità dei propri sforzi. Questa tensione tra immaginario e realtà suggerisce come la migrazione non rappresenti soltanto un progetto economico, ma anche un percorso di rinegoziazione del valore del lavoro e della dignità personale.

		tener una parte de ese dinero, por hacer todos esos documentos de *invito*, **hacen que vengan toda esta gente ilusionada acá y ¿quién no se ilusiona en Sudamérica de sentir Europa? Porque Europa es dinero**, dicen todos, **pero tú no sabes cómo te vas a ganar ese dinero**." (*Tomo II*: I6, 69) "En cierto punto uno dice: allá en Italia todos tienen dinero, y el pensamiento sigue el mismo porque **piensa que cuando uno viene aquí ya tiene dinero, tiene casas, tiene todo**, o sea, que coge el dinero de los árboles. Y no es verdad, tú cuando estás aquí, **la realidad es otra distinta porque hay clases sociales también en Italia**, desde *la povertà*, de clase media baja, la clase media, la gente que tiene dinero, y ves todo de otra forma." (*Tomo II*: I7, 75)		
	Nel tema della rete di migranti emerge come la **sofferenza personale** possa tradursi in **comportamenti negativi che ricadono sugli altri**: invece di offrire sostegno reciproco, si rendono il viaggio e l'arrivo più duri per chi arriva, praticando inconsapevolmente il **razzismo interiorizzato** e **trasferendo la propria esperienza di dolore sugli altri**.	"*La* Italia deja que tanta gente entre. Los que desembarcan, entre los muertos de hambres, desembarcan terroristas y tienen un propósito específico. […] **cómo es posible que *la* Italia le dé a esta gente? Yo he tenido que pagarme mi pasaje** y en la manera como te he *racontado*. ¿Me entiendes? Yo he tenido que... Me ha costado mi liquidación de año de servicio para comprarme un pasaje, porque justo entró en ese importe. […] Estos desembarcan allá y les dan el hotel allá en Sicilia o donde desembarca, y encima los hospedas en un hotel. **A mí *la* Italia no me ha dado nada. Todo me ha costado**" (*Tomo II:* I4, 43) "No hay ayuda mutua porque tal vez **son personas que cuando llegaron tuvieron que pasar peores cosas**, ¿no? Y es válido que tal vez tengan ese sentimiento. Que uno también tiene que pasar por lo mismo, es válido cuando ya hay una rabia, o cuando ya llegan acá después de 15, 20 años, han tomado otras costumbres... Como que **se olvidan verdaderamente de dónde vienen, de dónde llegaron, cómo llegaron**, y cuando uno viene y lo ven así, como que recién está llegando, ¿se les olvida cómo llegaron alguna vez ellos? […] Escucho mucho esta palabra: **el cholito recién llegado**. Pero alguna vez también fueron ellos. Es como que se les olvida que alguna vez también llegaron así o peor que él, que no sabían ni siquiera dónde estaban." (*Tomo II*: I5, 56) "[…] la idea de decir: "Bueno, tú llegaste acá, todos hemos trabajado *fissas*, **yo he sufrido... Y, bueno, tú también tienes que sufrir** porque nadie		In questa tematica emerge una differenza legata all'età e al periodo in cui le migranti hanno intrapreso il viaggio verso l'Italia. La giovane di 20 anni (I5), arrivata da soli tre anni, mostra una marcata consapevolezza dei meccanismi del razzismo e una forte capacità di empatia verso gli altri migranti, riconoscendo la legittimità della loro rabbia per le sofferenze vissute, pur senza giustificare i comportamenti dannosi. Un atteggiamento simile si osserva in I6, arrivata a 22 anni circa 15 anni fa, che ha subíto un trattamento negativo all'arrivo e, dunque, riconosce l'esistenza di tali dinamiche. E, tuttavia, nelle parole successive tradisce un pensiero in parte in accordo con quanto non vorrebbe ricevere: secondo lei, chi arriva oggi pensa che in Italia si viva facilmente e che si possano guadagnare soldi senza sacrifici, mentre in realtà occorre impegnarsi, lavorare e affrontare ciò che in Perù non si farebbe. Diversa è, invece, la posizione di I4, donna di 61 anni, giunta in Italia negli anni Novanta, che fatica a gestire le proprie emozioni e manifesta rabbia nei confronti della vita "agiata" che percepisce per i migranti di oggi – con particolare riferimento a coloro che arrivano dal continente africano, in contrasto con le difficoltà che ha dovuto affrontare personalmente per conquistare ogni traguardo.

		se las puede llevar fáciles, ¿no?" Yo no soy de esa idea." (*Tomo II*: I6, 62) "Acá hay mucha gente que no quiere trabajar, **hay mucha gente que quiere todo fácil y no es así**. Acá tienes que aprender a trabajar, **hacer las cosas que no hacías allá**, si quieres tener un una vida más cómoda." (*Tomo II*: I6, 69)		
Documenti	Il tema dei **documenti** attraversa trasversalmente le interviste, ponendosi come uno degli snodi centrali nelle esperienze di migrazione. La questione viene spesso espressa attraverso il linguaggio della legalità e dell'illegalità, una dicotomia che, pur ricorrente nel discorso pubblico, risulta qui percepita in modo complesso e talvolta distorto.	"Hace poco hubo el "Flussi", pero no es algo tan realista para la cantidad de inmigrantes que ya han trabajado y que ya están acá y siento que, por ese lado, **a veces el estado se olvida de que ya hay inmigrantes que están acá y somos muchísimos y que queremos lo mejor** y que queremos aportar, porque a veces dicen "**los documentos no se regalan**", o que les robamos el trabajo a los italianos y que llevamos los derechos de ellos, un doctor *de base* por ejemplo." (*Tomo II*: I5, 57-59) "Me he sistemado muy bien el trabajo, **tengo los documentos** que, a veces, de verdad, que **ni le tome interés**. Solamente cuando me dicen: "Carta de identidad", sí, **pero es bonito estar en regla**. Es bonito también poder contribuir el país que te está dando y seguirte siempre más, que te consideren en ese aspecto, porque **la idea de nosotros inmigrantes es poder estar en regla en un país**." (*Tomo II:* I6, 70) "**¿Me dolió no tener documentos, sabes? Porque no pude denunciar**, no pude denunciar, no pude denunciar a esta persona y me sentí mal. **Me sentí tan impotente** de esta cosa porque lamentablemente sucede si tú quieres tu pasaporte no puedes ir a denunciar. […] Ahí sí, ahí sí **me daba una gran rabia no tener documentos**, ahí sentía rabia. […] Son cosas materiales, pero son los momentos que más te duelen porque **nadie hace nada por una persona que *comunque* estás tratando de hacer las cosas bien acá, en un país que no es el tuyo**." (*Tomo II:* I6, 70) "Yo llegué a Italia con *ricongiungimento*. **Mi mamá me contaba que se tenía que levantar a las 3:00 de la mañana en plena lluvia o cayendo nieve, ir a la *questura*, hacer cola. Y no era la única. Había un montón de personas de todos los países. Antes eran así las colas.**" (*Tomo II:* I7, 78-79) "Non è stato facile perché **il processo già di per sé è traumatico perché quando arrivi alla questura di Torino non sai niente, non sai manco parlare la lingua, non hai nessuno dietro che ti guida per sapere come fare**, cioè io	7/13	Dalle interviste emerge con forza la centralità del documento come strumento di riconoscimento e protezione, ma anche come fonte di ansia, fatica e disuguaglianza. Le migranti raccontano percorsi lunghi e spesso umilianti per ottenere o rinnovare i propri documenti: file interminabili davanti alle questure, notti trascorse al freddo, procedure burocratiche complesse e poco trasparenti. Le parole delle intervistate esprimono una profonda disillusione nei confronti delle politiche migratorie e dei meccanismi di regolarizzazione, come il "Decreto Flussi", percepiti come insufficienti e poco realistici rispetto al numero di persone già presenti e pienamente integrate nel tessuto sociale e lavorativo. Allo stesso tempo, si avverte il desiderio di partecipare e contribuire: essere "in regola" non è soltanto una condizione giuridica, ma un segno di appartenenza, un modo per restituire al Paese che accoglie e per sentirsi parte di una collettività che riconosce il valore del proprio lavoro e della propria presenza. Dietro le esperienze più dolorose – come l'impossibilità di denunciare un abuso per mancanza di documenti – si intravede una forte coscienza civica, una volontà di agire nel rispetto delle regole e di ottenere un riconoscimento pieno e dignitoso. La burocrazia, tuttavia, si rivela un confine sottile ma potente, capace di trasformare il diritto alla cittadinanza e alla tutela in un percorso incerto, spesso lasciato alla discrezionalità e alla fortuna. La presenza o l'assenza di documenti segna dunque una linea di confine profonda tra visibilità e invisibilità, sicurezza e vulnerabilità, riconoscimento e marginalità.

		l'unica cosa che ho fatto è andare da un avvocato di migrazione che mi ha spiegato come era il processo. […] io sono andata **sette volte alle cinque del mattino, ha nevicato, ha piovuto, faceva freddo**, una roba assurda, e le sei volte me ne andavo senza niente." (*Tomo II:* I10, 117-118)		
Istruzione	Il tema dell'istruzione è stato affrontato in relazione al **mancato riconoscimento dei titoli esteri**, alla **scuola come luogo di discriminazione**, di razzismo e ghettizzazione degli studenti non italiani e/o non italofoni.	"Y yo normalmente **nunca hablo de lo que he estudiado**, porque, ¿a qué cosa sirve? **Si tanto yo voy a ir a trabajar de cuidar a un anciano**. ¿A qué? ¿Qué cosa le interesa a la gente? ¿Qué cosa he estudiado? Pero no sirve. Para nada." (*Tomo II:* I4, 43) "[…] mi sono iscritta una magistrale però tipo i miei titoli o tutto ciò che ho fatto in Venezuela non vengono presi. […] **È come se ti cancellano una parte della tua vita**, perché comunque di là si fanno 5-6 anni. Come buttare nella spazzatura tutte le tue conoscenze." (*II Tomo*: I10, 119) "me dijo, mamá […] me han mandado esto de escribir, ¿qué cosa escribo? […] **que yo te acompañaba en verano a limpiar las oficinas**, es tanto que los otros niños se llenaban la boca diciendo […] eso hemos estado en Sardegna, hemos estado aquí, hemos estado allá, y todos los han llevado a la montaña, en julio y en agosto hemos ido al mar con mis *genitores*, y **yo ya no pude más**" (*II Tomo*: 38) "Yo siento que, sobre todo, no tanto para los sudamericanos, pero sí para otras culturas […] **se siente un poco más la discriminación por parte de los italianos.** […] por ejemplo los marroquinos o egipcianos, **y eso lo noté en el año que estuve en esa escuela.** […] Pero así, como esos hechos **siempre ocurrían en esa clase, en mayoría de extranjeros**... […] Sobre todo primero de superior, porque supongo que eran los chicos que estaban pasando hacia otras escuelas y bueno, **algunos también los *bocciados* de otras escuelas, estaban ahí**." (*II* Tomo: 56-57)	6/13	Rispetto alla scuola come luogo di discriminazioni e ai racconti analizzati, nel corso degli anni non vi è stato alcun reale miglioramento nel rispetto della dignità degli alunni. Nel 2000, una madre peruviana racconta la vergogna del figlio, costretto a scrivere un tema sulle vacanze trascorse. Tra il 2007 e il 2008, vengono riportate denunce di razzismo e di insegnanti poco interessati a rendere la classe un ambiente accogliente per tutti. Nel 2022, un'altra testimonianza evidenzia la creazione di classi composte maggiormente da studenti stranieri e la mancanza di supporto per l'iscrizione a scuola, nonostante la grande volontà di studiare di una ragazza di 17 anni, ormai oltre l'obbligo di frequenza.

Tabella 4 - Temi interviste

Le osservazioni raccolte mostrano un quadro articolato delle esperienze migratorie, in cui emergono dinamiche strutturali di disuguaglianza, razzializzazione e vulnerabilità socioeconomica. Le storie delle intervistate restituiscono la consapevolezza di come l'essere migrante significhi muoversi dentro relazioni di potere, stereotipi e pregiudizi che riguardano, tuttavia, l'intera umanità.

Le narrazioni emerse non si esauriscono nella descrizione di vite singole: diventano il punto di partenza di un percorso progettuale che vuole tradurre l'ascolto in azione, la denuncia in proposta, la memoria in politica educativa. La necessità di un intervento educativo decoloniale trova particolare urgenza nell'ambito scolastico, poiché proprio la scuola – istituzione che dovrebbe costituire uno spazio sicuro di apprendimento, crescita e riconoscimento – viene spesso descritta, nelle esperienze raccolte, come luogo in cui si (ri)producono forme di discriminazione, esclusione e razzializzazione. Difatti, le testimonianze mostrano come gli ambienti educativi non siano immuni dalle dinamiche di potere e dagli stereotipi che attraversano la società, ma ne rappresentino spesso un riflesso. Tuttavia, essi possono ancora configurarsi come spazio politico e relazionale in cui è possibile rinegoziare i significati di appartenenza, cittadinanza e identità, e costruire pratiche pedagogiche fondate sull'equità, sul riconoscimento e sulla pluralità dei saperi. *DecolonialMente*, il progetto educativo decoloniale proposto nelle pagine a seguire, tenta di rispondere a tale esigenza, ponendo al centro la riflessione critica su questi meccanismi e promuovendo un'educazione capace di decostruire stereotipi e gerarchie culturali introiettate.

3. La scuola come luogo di osservazione, possibilità e azione

Emerge, dalla lettura dei precedenti capitoli, una decisa critica al paradigma coloniale e suprematista bianco europeo che si estende, tra gli altri, anche al campo del sapere e della gerarchizzazione delle culture. Il già citato Aníbal Quijano, difatti, sin dall'inizio degli anni Novanta esprimeva l'urgenza di liberare la produzione del sapere, la riflessione e la conseguente diffusione dello stesso dalla razionalità e dalla modernità europee (Quijano, 1992: 19). Assieme e dopo di lui, molti studiosi, accademiche e attiviste per la giustizia sociale hanno avanzato e vagliato proposte per decostruire e percorrere la strada verso la libertà di pensiero, espressione ed esistenza delle alterità.

Come già ampiamente illustrato, le architetture – astratte e concrete – su cui si ergono le nostre società trovano fondamenta nell'eredità e nelle gerarchie coloniali. Le divisioni in centri e periferie – mondiali e locali –, le egemonie sociali e di genere, i sistemi economici, perfino le percezioni culturali spacciate per naturali e intrinseche dell'uomo: tutto è lascito coloniale che perpetua forme di dominio e discriminazione. Non ultime, la scuola e l'educazione.

Per rispondere alla chiamata decoloniale, il punto di vista e di azione critico non può che radicarsi nell'attuale società, riconoscendola, finalmente, come pluriversale, e alimentarsi delle teorie di decostruzione del sapere, intesa come continua indagine del sé e di ciò che lo circonda. Facendo eco a quanto espresso da Avallone (2018: 16), bisogna costantemente interrogarsi su quali siano le forme del sapere con cui si guarda a un determinato fenomeno, poiché le parole e i modi di pensare che vi sottostanno possono, come accade nella maggior parte dei casi, persistere sul principio della colonialità, distanziandosi dalla pratica della libertà e della democrazia anelate.

Borghi (2020: 39) ricorda che pensare e aspirare a un mondo decoloniale significa immaginarlo "come un arcipelago di punti di enunciazione, una costellazione di micropolitiche di decolonialità, di laboratori di sperimentazione, a partire dal proprio posizionamento e dai propri privilegi". È, questo, il principio da cui ha origine il presente studio. Dall'essere situati all'interno del mondo accademico e scolastico italiani e dal riconoscere il privilegio implicito nel ruolo ricoperto e nella bianchezza di chi scrive, deriva l'accoglimento di un obbligo morale e di una responsabilità sociale, politica ed etica: quella di utilizzare suddetto privilegio per operare all'interno e all'esterno del sistema educativo, opponendosi contemporaneamente alle sue iniquità (Walsh, 2023: 93).

Dunque, lavorare contro le oppressioni strutturali e sistemiche perpetrate – anche – dalle istituzioni educative (Walsh, 2023: 84), attuando processi di decolonializzazione che partano dal personale e che si amplino, per quanto possibile, alla comunità vicina. Il punto di enunciazione e azione individuato per fare ciò è la scuola. Nonostante molti limiti, infatti, l'aula resta un luogo di possibilità (hooks, 2020: 10), poiché, essendo l'insegnamento strettamente legato alle lotte per la giustizia sociale (hooks, 2023: 65), in essa si ha ancora l'opportunità di lavorare per la libertà e di praticarla nel concreto (hooks, 2020: 241). A questo proposito, vale la pena rimarcare l'importanza di un'educazione realmente democratica nel senso più puro del termine: un'educazione, cioè, volta alla coscientizzazione e alla cura dell'esperienza critica degli alunni e delle alunne, che sfida e si oppone alla pratica ideologizzante promotrice di schemi mentali, dato che l'adozione di quest'ultima trasporterebbe chi studia da una forma di coscienza oppressa a un'altra, senza fine di continuità (Barbero, 1997: 19). È, questa, una delle più false percezioni sull'accoglienza della diversità culturale, poiché mai si potrebbe pensare di voler "sostituire una dittatura del sapere con un'altra", passando da "un modo di pensare tradizionale a un altro" (hooks, 2020: 64). Una simile concezione dell'educazione, inoltre, fa sì che la figura dell'educando si costruisca ancor di più attorno alla passività e all'adattamento, sfigurandone totalmente la condizione umana (Barbero, 1997: 17), mercificando e togliendo vitalità all'essenza stessa del percorso educativo. Ciò che si propone è, invece, di "ripensare profondamente la scuola del XXI secolo in una prospettiva fondata sulla curiosità, sulla meraviglia e sulla scoperta, in modo da favorire la crescita pluridimensionale della persona, per realizzare l'emancipazione umana a partire dalle proprie inclinazioni naturali" (Foà e Saudino, 2021: 32).

Risulta ancora attuale e urgente il bisogno, espresso da hooks (2023: 40-41) già nei primi anni Duemila, di rendere le scuole luoghi in cui possano emergere e prosperare le condizioni fondamentali per sviluppare una coscienza democratica, valorizzando e promuovendo la libertà di parola, il dissenso e le opinioni divergenti, non solo nella teoria, ma soprattutto nella pratica. Spiacevolmente, difatti, resta appannaggio della personale inclinazione di educatori e educatrici impegnarsi attivamente per la promozione e l'attuazione della giustizia sociale e di un'educazione autenticamente democratica nelle proprie aule. Non essendo ancora avvenuta una trasformazione radicale dell'educazione, infatti, "l'educazione come pratica della libertà è tutt'ora una forma di pedagogia accolta solo da quegli individui che scelgono di concentrare i propri sforzi in questa direzione" (hooks, 2023: 53).

Le demografie in movimento delineate nei capitoli precedenti hanno messo in luce una verità inoppugnabile, ovvero che il cambiamento, tanto quanto la diversità, appartenga al genere umano. Nella caleidoscopica realtà educativa, entrambi si manifestano in maniera preponderante, ponendo in risalto il bisogno di continuare a interrogarsi sulla necessità di percorrere nel concreto la via dell'equità – in linea con quanto espresso, nel corso del primo capitolo del presente lavoro, in merito all'universalizzazione degli interessi nel pensiero transmoderno e all'accoglienza del transumanesimo come struttura flessibile e orientata alla ricezione della complessità. Il cambiamento è, dopotutto, anche intrinsecamente costitutivo di qualsiasi soggetto, comunità o istituzione che si professino democratici (Freire, 1997: 86). Di conseguenza, la mancanza di permeabilità, flessibilità e inquietudine risulta essere una tra le più gravi irregolarità delle attuali democrazie, poiché non vi è corrispondenza tra il senso di cambiamento caratteristico delle stesse e la rigidità in cui invece sono incasellate (Freire, 1997:87).

3.1 L'istruzione come strumento di democrazia

Nel capitolo intitolato *The Promise of Education*, Robinson e Robinson (2022: 37) delineano quattro scopi e otto competenze che l'istruzione dovrebbe garantire per trasformare – non riformare – i sistemi educativi esistenti, di modo che la scuola possa procedere di pari passo con le rivoluzioni in atto nella realtà presente. Secondo gli autori, si dovrebbe consentire a ogni studente e studentessa di scoprire e comprendere il proprio mondo interiore e circostante, in modo che possano realizzarsi a pieno e diventare cittadini e cittadine attivi e consapevoli. Proprio dalla visione della scuola come luogo di crescita ed emancipazione umana nasce la pedagogia della speranza (Freire, 2014: 14), avventura e pratica educativa ancora in corsa, e sorgono le tante esperienze democratiche attuate fin dalla seconda metà del XX secolo (Foà e Saudino, 2021: 5). Benché si tenda a sottostimare l'estrema vicinanza e interconnessione tra (storia) politica e educazione, esse si pongono, in realtà, in un costante binomio dialettico. Quest'ultimo, tuttavia, le vede attualmente protagoniste di un antidialogo, ovvero di una relazione verticale (tipica del sistema eurocentrico e capitalistico) di A – la politica, in questo caso – su B – la scuola e il mondo che vi gravita attorno (Freire, 1997: 104-105). "El antidiálogo no comunica. Hace comunicados" (Freire, 1997: 105): è, per l'appunto, ciò che succede nella scuola della burocrazia, che non ha legami con la didattica né, tanto meno, con le scelte pedagogiche (Foà e Saudino, 2021: 30) necessarie a realizzare quanto la stessa politica richiede.

Appare fondamentale, dunque, chiedersi quale sia il fine dell'istruzione e, di conseguenza, della scuola pubblica. Secondo i già citati Robinson e Robinson (2022: 40), gli scopi fondamentali da perseguire sarebbero riassumibili in:

- Personale; facendo eco alla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (art. 26), gli autori sottolineano l'importanza di un'istruzione orientata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Perdere di vista questo principio causa i più gravi problemi degli attuali sistemi educativi, ovvero la spersonalizzazione dell'educazione, non più orientata a "coltivare le menti e i cuori delle persone viventi" (Robinson e Robinson, 2022: 40);
- Culturale; di primaria importanza risulta essere l'attenzione riservata alla trasmissione non solo della cultura in cui radica la scuola, ma soprattutto delle culture che abitano la classe e il mondo. L'istruzione ha, dunque, il dovere morale di veicolare un assunto, ovvero che "convivere rispettosamente con la diversità non è solo una scelta etica, è un imperativo pratico" (Robinson e Robinson, 2022: 41);
- Economico; da non sottovalutare è l'impatto cruciale che l'istruzione ha sul e nel mondo del lavoro. Se Robinson e Robinson (2022: 42) fanno un leggero cenno alla responsabilità e all'indipendenza economica da raggiungere grazie agli studi, per il presente lavoro risulta essenziale rimarcare la rilevanza del dover allenare l'educando allo sviluppo del pensiero critico, affinché possa coscientemente entrare a far parte di mondi lavorativi equi, promotori e rispettosi dei diritti umani;
- Sociale; l'istruzione gioca un ruolo primario affinché si creino le condizioni necessarie per la sussistenza di una società che si dica democratica nel profondo (Robinson e Robinson, 2022: 43). Ogni libertà acquisita è una conquista che permane, tuttavia, in un limbo perpetuo. La lotta per raggiungere obiettivi di equità e giustizia sociale, difatti, non può mai subire un arresto, nonostante il raggiungimento degli stessi: la liberazione è un processo in continuo divenire (hooks, 2023: 52), così come la democrazia che deve "rinascere a ogni generazione" proprio attraverso l'istruzione, che ne è la levatrice (Dewey, 1980: 139).

Il sapere, e cioè tutto ciò che viene trasmesso per raggiungere i fini appena esposti, assume la sua dimensione transumanista: è acquisizione dell'esperienza umana attraverso un'"incorporazione critica e creatrice", non una "giustapposizione di resoconti o prescrizioni date" (Freire, 1997: 105). Oggi, l'istruzione dovrebbe ripartire dall'alfabetizzazione critica delle menti, affinché si possa riprodurre l'esperienza creativa che Freire descrive in *La*

educación como práctica de la libertad (1997), riferendosi alla società brasiliana in transizione degli anni Novanta: inteso, qui, come strumento per la coscientizzazione, alfabetizzare è "un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación." (Freire, 1997: 100).

Coscienza, rivendicazione, equità, giustizia sociale, diritti: il campo semantico di riferimento è, innegabilmente, quello politico. Molti sono gli studiosi che si sono dedicati – e si dedicano, ancora – a tracciare e rendere visibile il ponte diretto tra politica e istruzione, collegate non solo sul piano istituzionale e legislativo, ma anche concettuale. Tuttavia, non di rado accade che la politicità dell'istruzione venga osteggiata e negata, a causa della confusione e sovrapposizione dei concetti relativi a scelte *politiche* e *partitiche*. L'ignoranza che ne deriva porta, come affermato da Foà e Saudino (2021: 54), a esaltare "il falso idolo dell'insegnante oggettivo e neutrale", mera utopia ma, soprattutto, svilente panorama, poiché trascina con sé gli studenti e le studentesse verso una "noia formativa" e un'"apatia esistenziale" (Foà e Saudino, 2021: 54) che mai dovrebbero oltrepassare le mura scolastiche. Negare la natura politica dell'istruzione sarebbe, dopotutto, anche un errore storico. Si pensi, ad esempio, a ciò che essa, nei primi anni Cinquanta e Sessanta, ha rappresentato per gli studenti e le studentesse afrodiscendenti statunitensi. Nelle parole e nei ricordi di hooks, l'educazione a quel tempo era un atto fondamentalmente politico, "perché radicato nella lotta antirazzista" (hooks, 2020: 32), e le scuole il luogo in cui poter sperimentare "l'apprendimento come rivoluzione" (*ibidem*), ancor di più con l'avvento delle scuole desegregate. La fine del regime razzista dettato dalle leggi *Jim Crow* ha rappresentato, per hooks e le sue compagne, una delegittimazione e un depotenziamento, benché abbia incrementato il significato del situarsi in classe come atto di resistenza e utilizzare il sapere come strumento di lotta (Tesfau', 2020: 15).

Molto ci sarebbe da dire sul significato di "integrazione" e sul perché questa parola celi, in realtà, una prospettiva che mostra e si serve di pratiche assimilazioniste persistenti nelle disuguaglianze e non sostenitrici della convivenza delle diversità culturali e sociali. Anche questo ha a che vedere con la politica. Ad esempio, la storica sentenza della Corte Suprema degli Stati Uniti *Brown v. Board of Education* del 1954, con la quale la segregazione razziale nelle scuole pubbliche venne dichiarata incostituzionale, fu un atto politico che ebbe ripercussioni pratiche e visibili sulla gestione degli istituti educativi del tempo e sul percorso di *integrazione* intrapreso, in apparenza, per migliorare la vita delle studentesse e degli studenti razzializzati. Tuttavia, benché si sarebbe dovuto aspirare alla convivenza delle diversità da quel

momento in poi, le pratiche implementate diedero luogo a nuove forme di segregazione, culturali e corporali:

> Con l'integrazione razziale, la scuola cambiò completamente. [...] Improvvisamente, la conoscenza riguardava solo l'informazione. Non aveva alcuna relazione con il modo in cui una persona viveva e si comportava. Non era più collegata alla lotta antirazzista. Nelle scuole bianche imparammo presto che ciò che ci si aspettava da noi era l'obbedienza, e non la volontà zelante di imparare. La passione eccessiva per l'apprendimento veniva facilmente interpretata come una minaccia all'autorità bianca. (hooks, 2020: 33) […] Eravamo noi a spostarci, e quindi assumerci la responsabilità di rendere reale la desegregazione. Abbiamo dovuto rinunciare a quanto era per noi familiare, ed entrare in un mondo freddo e alieno; non il nostro mondo, non la nostra scuola. Eravamo sicuramente ai margini, non più al centro, e faceva male (hooks, 2020: 56).

Mentre molti "proclamavano l'avvento di una nuova era di uguaglianza e di educazione democratica", in realtà gli alunni e le alunne razzializzate – e la società tutta – continuavano a fare esperienza delle vecchie gerarchie di razza, genere e classe, rimaste intatte poiché anche i "rituali di nuova concezione ne assicuravano il perdurare" (hooks, 2023: 26-27). Come desumibile dai racconti appena riportati, la mera promulgazione di leggi e proposte educative appare insufficiente per realizzare una vera scuola desegregata, e cioè antirazzista, equa e rispettosa dei diritti umani: una scuola decoloniale. Si necessita di un impegno attivo nella promozione di dialoghi che abbiano come interlocutori e interlocutrici anche e soprattutto i soggetti razzializzati e nella creazione di spazi educativi che accolgano e celebrino la diversità e sfidino i pregiudizi radicati nella società.

3.1.1 Il pluriversale nel sistema educativo italiano

Nonostante la distanza temporale e spaziale dai ricordi di bell hooks, l'Italia non è lontana dal dover attualmente desiderare una decolonializzazione dei luoghi della cultura, vittime di programmi che rispondono, da sempre, all'esigenza di "creare italiani" (Tesfau', 2020: 23), in un Paese che "fatica ancora oggi ad accogliere il multiculturalismo come fatto compiuto e caratteristico di società sempre più interdipendenti" (Sereke, 2020: 8). Sono ancora molte, infatti, le proposte politiche incentrate sui programmi di integrazione di migranti e persone con patrimonio migratorio, invece che sull'interazione tra questi e il resto della comunità e viceversa. A questo proposito e relativamente all'ambito educativo italiano, si faccia riferimento alle più recenti *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, promulgate dall'odierno Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIUR) nel 2014 –

già Ministero Dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca al tempo della pubblicazione – e riprese nel più attuale comunicato redatto dalla Camera dei Deputati (2019 – XVIII Legislatura), anch'esso riferito a *L'integrazione scolastica dei minori stranieri*. È particolare notare come, in una "necessaria riconsiderazione della realtà del mondo dei migranti", si debba procedere "nell'ottica di una via interculturale all'integrazione" (MIUR, 2014: 3), ossimoro che svela l'utilizzo dell'intercultura come mezzo per raggiungere un obiettivo che è, in realtà, assimilazionista.

Nonostante si affermi che "l'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella di una convivenza tra comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento" (MIUR, 2014: 4), pare che il successo dei percorsi interculturali venga attestato, in tutta l'Europa, grazie all'introduzione di "varie misure di sostegno per aiutare gli alunni e le famiglie immigrate; in particolare nel campo dell'apprendimento della lingua del paese ospite" (MIUR, 2014: 4), proposito sì fondamentale, ma che, da solo, stride fortemente con l'accettazione di un mondo plurale e procede, invece, di pari passo con la "progressiva capacità di integrazione di bambini e ragazzi non italiani" (*ibidem*) in un'ottica dominante.

Il quadro che ne scaturisce è, ancora una volta, quello abbozzato dai soggetti razzializzati: gli errori concettuali e, di conseguenza, pratici nella gestione della convivenza delle alterità, derivano dalla "qualità scadente del dibattito [italiano, *ndr*] sull'immigrazione, viziato da pregiudizi, ostaggio di cicliche contese elettorali e appannaggio di élite politiche e intellettuali non razzializzate" (Sereke, 2020: 9) che non hanno conoscenza ed esperienza diretta delle questioni su cui si legifera. È importante assumere, anche in questo caso, una prospettiva decoloniale: la lente attraverso cui si guarda a questi fenomeni è, infatti, ancora una volta quella bianca e occidentale. Non ci si può aspettare che, attraverso di essa, si superi l'oggettificazione che subiscono non di rado le persone con patrimonio migratorio e, in questo caso specifico, le studentesse e gli studenti non italiani o non riconosciuti come tali. Secondo il modello vigente, non è la scuola ad avvicinarsi e adeguarsi ai cambiamenti in corso, ma è chi vi fa ingresso che deve mutare, adattandosi *in toto* a una nuova forma di vita e assumendosi la responsabilità dell'attuazione della giustizia sociale, come se l'arrivo in un nuovo Paese non fosse un'opportunità, ma un fardello da portare per sempre sulle proprie spalle. Inoltre, quest'ottica esclude un'altra grossa fetta della comunità scolastica, ovvero coloro che, nati e/o cresciuti fin dalla tenera età in Italia, sono già completamente immersi nella società e nella cultura del Paese,

ma vivono una costante scissione identitaria. Le microaggressioni sistemiche di cui, molto spesso, fanno esperienza, potrebbero anch'esse essere evitate lavorando con il resto della popolazione studentesca, e cioè con chi, delle microaggressioni, è carnefice e non destinatario. Anche in questo, una didattica decoloniale portata avanti attraverso la pedagogia radicale e impegnata (hooks, 2020: 38) fa sì che si possa realmente fare esperienza dell'educazione come pratica della libertà e atto d'amore e di valore (Freire, 1997: 92), che non teme il dibattito e il dialogo, ma anzi li valorizza riumanizzandone l'essenza.

Nel 1956, il giurista, politico e scrittore italiano Piero Calamandrei chiedeva ai giudici, nell'arringa difensiva per il sociologo, poeta e attivista nonviolento Danilo Dolci, quale fosse il significato di libertà e quale quello di democrazia. Secondo Calamandrei (1956: 169), "vuol dire prima di tutto fiducia del popolo nelle sue leggi: che il popolo senta le leggi dello Stato come le sue leggi, come scaturite dalla sua coscienza, non come imposte dall'alto. Affinché la legalità discenda dai codici nel costume, bisogna che le leggi vengano dal di dentro non dal di fuori: le leggi che il popolo rispetta, perché esso stesso le ha volute così." A detta del giurista, gravava già allora una "maledizione secolare" sull'Italia, ovvero il fatto che il popolo non avesse fiducia nelle leggi perché, in verità, non gli appartenevano ma erano, al contrario, sinonimo di dominazione: "può cambiare il signore che domina, ma la signoria resta: dello straniero, della nobiltà, dei grandi capitalisti, della burocrazia. Finora lo Stato non è mai apparso alla povera gente come lo Stato del popolo" (Calamandrei, 1956: 169).

Nel pensiero di Calamandrei è racchiusa la chiave di lettura per la strada da intraprendere anche in ambito educativo: far sì che dall'interno vengano le proposte per la via decoloniale, cosicché le leggi non siano imposte dall'alto, ma costruite dal basso, e rispondano ai bisogni effettivi dell'odierno mondo pluriversale abbozzato da Borghi (2020: 39), evidentemente eterogeneo e non delimitabile in confini. Solo un anno prima, il 26 gennaio 1955, durante l'inaugurazione di un ciclo di sette conferenze dedicate alla Costituzione italiana, lo stesso padre costituente aveva detto che "nella nostra Costituzione c'è un articolo che è il più importante di tutta la Costituzione, il più impegnativo per noi che siamo al declinare, ma soprattutto per voi giovani che avete l'avvenire davanti a voi" (Calamandrei, 1955). È l'articolo 3, secondo cui è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana, in cui si include anche l'accesso egualitario all'istruzione: "un giudizio polemico […] contro l'ordinamento sociale" (Calamandrei, 1955) del tempo, ancora tuttavia attuale, poiché conferma la presenza di ostacoli alla giustizia sociale. Perché funzioni, c'è bisogno che ogni

giorno si riconfermi la volontà di non mancare alle promesse dei padri e delle madri costituenti, poiché "sulla libertà bisogna vigilare, dando il proprio contributo alla vita politica" (Calamandrei, 1955).

Partecipare alle istituzioni – così come lo stesso Calamandrei, padre costituente, ha fatto per tutta la vita – è una strategia che esercita resistenza dall'interno, e che da esso riparte per costruire alternative decoloniali nel lungo termine, promuovendo la giustizia sociale e i diritti della persona. Come sostenuto da Foà e Saudino (2021: 16), la Costituzione continua a rappresentare una "fondamentale bussola per indicare alla politica e alla società tutta un orizzonte educativo fatto di pratiche democratiche, inclusione, libertà, solidarietà e partecipazione da provare a raggiungere con tenacia e impegno.". È fondamentale fare riferimento ai valori che, nel quotidiano, guidano chi governa il Paese e il mondo educativo, perché in essi si riflettono il presente e il futuro dell'istruzione italiana. Il tetto del 30% come presenza massima di un non meglio specificato gruppo di "alunni stranieri" nelle aule italiane[32], il più recente progetto di creare classi separate, dette "di potenziamento", per gli studenti con patrimonio migratorio[33] ci riportano ai sondaggi richiamati da hooks, secondo cui si continua a "credere all'idea razzista che i neri – inteso, qui, come tutte le persone razzializzate – siano accademicamente e intellettualmente inferiori" (hooks 2023, 125) e alle parole di Maldonado-

[32] Si fa riferimento alla circolare diramata nel 2010 dall'allora Ministra dell'Istruzione Mariastella Gelmini, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*, che prevedeva la distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana in modo da non superare il 30% del numero degli alunni stranieri in ciascuna classe di ogni ordine e grado. Il provvedimento nasceva dal fatto che "la presenza nelle scuole di alunni di diversa provenienza sociale, culturale, etnica e con differenti capacità ed esperienze di apprendimento costituisce ormai, nella società plurale e globalizzata in cui viviamo, un dato strutturale in continuo aumento" (MIUR, 2010: 2), per rispondere alle criticità che ciò comporta e che, oltretutto, "non riguardano solo gli alunni stranieri, ma finiscono inevitabilmente per riverberarsi sul complessivo processo di apprendimento della intera classe in cui essi si trovano inseriti" (2010: 3), suscitando le note "riserve e le stesse resistenze talora emerse da parte delle famiglie" italiane (*Ibidem*). "Non è certo un problema di razzismo ma un problema soprattutto didattico. – scrive la Ministra Gelmini nella nota ufficiale relativa alla circolare, intitolata *Nota del Ministero su integrazione alunni stranieri. Gelmini: "Tetto del 30% per gli alunni stranieri nelle classi, si parte dal 2010-2011 dalle classi prime di elementari, medie e superiori. Aperti alla integrazione, ma salvaguardia anche dei simboli e dell'identità della scuola italiana"*. "Lo sanno le molte mamme *che vedono la classe dei loro figli procedere a due velocità di crescita formativa, con alcuni studenti che rimangono indietro ed altri che riescono ad andare avanti meglio.* Stabilire un tetto del 30*% di alunni stranieri per classe è un modo secondo me utile* per favorire l'integrazione**,** *perché grazie a questo limite si evita la formazione di "classi ghetto" con soli alunni stranieri." (Gelmini, 2010).* Pare, questo, un ritorno alle originarie raccomandazioni in tema di studenti immigrati: "Ove si presentino più alunni immigrati da uno stesso Paese e con analogo livello culturale, potrebbe essere didatticamente proficuo inserirli in una medesima classe, tenendo conto che sarà bene non superare le quattro-cinque unità." (Circolare Ministeriale, 8 settembre 1989, n. 301).

[33] Si fa riferimento alla proposta del 2024 del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Valditara, che suggerisce di creare classi separate per gli studenti con patrimonio migratorio, di modo che la loro presenza non rallenti i processi didattici delle classi. La proposta ha incontrato la resistenza di molti studiosi e, soprattutto, di molte persone razzializzate, poiché hanno rivisto in essa il ritorno alle classi differenziate abolite in Italia nel 1977.

Torres (2007: 144), già citato nel primo capitolo della presente tesi, che riprendono il concetto cartesiano del "penso, dunque sono" nel più profondo significato di essere come esistere: chi non sa – ancora – parlare in italiano o non sa esprimersi perfettamente in questa lingua viene invisibilizzato; non solo, allora "penso, dunque sono", ma "penso nella lingua dominante, dunque sono".

"Viviamo – secondo hooks (2020: 178) – all'interno di istituzioni reali in cui sembra essere cambiato molto poco, dove le modifiche al programma sono modeste, non è quasi rilevabile alcun cambio di paradigma, e dove la conoscenza e l'informazione continuano a essere presentate nell'unico modo convenzionalmente accettato": è a questo che ci si riferisce quando si parla di antidialogo freiriano tra comunità politica e scolastica.

L'8 febbraio 2023, durante il Convegno nazionale "La salute degli adolescenti: i dati della sorveglianza Health Behaviour in School-aged Children – HBSC Italia 2022", sono stati presentati i risultati di una ricerca che ha coinvolto 5.673 scuole secondarie di I e II grado distribuite in tutte le regioni italiane (per un tasso di adesione nazionale pari all'88,8%). Tra i principali aspetti indagati, lo studio ha messo in risalto la percezione della "salute scolastica" da parte degli alunni e delle alunne italiani. Indipendentemente dall'età, solo uno studente ogni otto dichiara di apprezzare la scuola, dato che diminuisce tanto più ci si avvicina ai cicli dell'istruzione secondaria di secondo grado e che è in netto peggioramento – rispetto alla stessa indagine condotta nel 2017-2018 – proprio nella fascia d'età più adulta (HBSC, 2022).

Anche la qualità dei rapporti con gli insegnanti tende a peggiorare con l'età: il 61,7% degli studenti al primo anno della scuola secondaria di primo grado afferma di sentire che gli insegnanti siano interessati a loro, mentre ciò è vero solo per il 35,4% degli studenti agli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado. Allo stesso modo, il 73% degli alunni della scuola secondaria di primo grado si fida molto dei propri insegnanti, mentre ciò accade solo per il 36,3% nella scuola secondaria di secondo grado. Ripartire dai bisogni e dalle esperienze degli alunni è fondamentale per rendere la scuola un luogo di vera crescita. È importante sottolineare, però, il fatto che manchino, in questo studio, dei dati disaggregati che parlino delle esperienze degli alunni e delle alunne con patrimonio migratorio e delle dimensioni e le territorialità delle scuole coinvolte nella ricerca, di modo che si possano fornire indicazioni cruciali per migliorare il contesto educativo che, come risulta dallo studio citato, influisce – in maniera negativa, ora – sulla salute dello studentato italiano.

I dati appena riportati, accompagnati dalle tante esperienze vissute dalle persone razzializzate e marginalizzate, mettono in luce un'evidente crisi del mondo educativo. Nel suo *Manifesto per cambiare l'educazione*, Edgar Morin (2015) fa risalire il concetto di crisi al suo costituente

primario, ovvero al termine della medicina ippocratica, *krisis*, con il quale si indicava il momento in cui una malattia si manifestava attraverso evidenti sintomatologie, dando così avvio alla relativa diagnosi e alla successiva cura della stessa (Morin, 2015: 45). Esattamente come accade per la gestione di un'infermità, anche la cura della crisi dell'educazione dovrebbe essere "concepita nella sua propria complessità, che rinvia alla crisi della complessità sociale e umana, crisi che essa traduce e aggrava. Ma è l'educazione stessa che potrebbe apportare, se solo trovasse le forze rigeneratrici, il suo contributo specifico alla rigenerazione sociale e umana." (Morin, 2015: 46). Per fare ciò, è necessario disfarsi dei pensieri unilaterali e della logica binaria (Morin, 2015: 14) i quali, per propria natura, ignorano contraddizioni e complessità che, invece, sono "umane, storiche, sociali e planetarie" e portano al riconoscimento di errori e illusioni della conoscenza nonché alla comprensione reciproca e universale (Morin, 2015: 47).

Per educare e educarsi alla complessità bisogna, secondo Faloppa e Gheno (2021: 45), adottare vere e proprie abitudini cognitive. Tra queste, una delle strade indicate è quella del *metodo DRS* (Dubbio, Riflessione, Silenzio), proposto in gestazione in *Potere alle parole* dalla sociolinguista Vera Gheno (2019) e sviscerato, poi, in *Le ragioni del dubbio* (Gheno, 2021). Benché faccia specifico riferimento a un metodo per poter vivere e districarsi in modo consapevole nell'odierno mondo della comunicazione e dell'informazione, esso può essere esteso a molti più ambiti poiché riflette una maniera critica dell'essere, inteso non solo come esistenza, ma anche e soprattutto come presenza in ogni dimensione. Oltre che configurarsi come strategia di vita, infatti, esso potrebbe e dovrebbe entrare a far parte del metodo educativo di ogni docente che voglia aiutare i propri alunni a "imparare a vivere" (Morin, 2015: 11).

Molto è già stato detto, nel corso della presente trattazione, sull'importanza di perseverare nella coltivazione del dubbio. Facendo eco alle parole della sociolinguista sopracitata, è proprio la mancanza di elasticità – e, quindi, l'assenza del dubbio – a portare "a un istintivo *misoneismo*, ossia odio per tutto ciò che è nuovo, inedito, visto come qualcosa che mette in crisi lo *status quo*. Più in generale, chi è rigido è *xenofobo*, che etimologicamente non vuol dire «razzista», ma «che ha in odio tutto ciò che è straniero, alieno»" (Gheno, 2021: 26).

Allenarsi al dubbio è, dunque, un esercizio democratico che si pone in stretta relazione con ciò che Morin chiama "conoscenza della conoscenza" (Morin, 2015: 13), principio che dovrebbe guidare ogni insegnamento alla base di qualsiasi cultura che possa dirsi davvero libera, punto fondamentale dell'approccio decoloniale. Il secondo termine, relativo alla fase della riflessione, è legato alla produzione o condivisione consapevole di un'informazione. Attraverso il riferimento alle massime conversazionali del filosofo Grice, Gheno (2021: 93) guida i lettori

nella stesura di un progetto conversazionale che, in quanto a quantità, qualità, relazione e modo, possa ritenersi adeguato; nel caso in cui, invece, non si ricada in questo scenario, l'autrice suggerisce il silenzio. È indubbio, infatti, che anch'esso comunichi (Gheno, 2021: 156), e che, oltre a quelli difficili e dolorosi, esistano silenzi positivi e necessari poiché tendono all'ascolto attivo (Gheno, 2021: 158). Facendo proprio questo metodo e accompagnandolo alla pratica decoloniale, ogni docente terrebbe fede a una delle missioni primarie di ogni educazione: stimolare l'autonomia e la libertà della mente (Morin, 2015: 35) anzitutto nella sfera personale, che è privata, e, successivamente, in quella d'insegnamento, condivisa e collettiva. Nelle pagine riepilogative delle tre sezioni sottostanti al metodo, Gheno (2021) elenca alcune domande che l'interlocutore – il e la docente, in questo caso – dovrebbe porsi prima e durante la gestione di ogni atto comunicativo. Si riportano, di seguito, quelle ritenute principali e attinenti al tema trattato.

Alla base dell'esperienza del dubbio vi è, innanzitutto, il questionamento della "correttezza del contenuto […] letto o ascoltato" (Gheno, 2021: 60).

Si pensi a una docente di storia: ella dovrebbe avere le competenze necessarie per valutare, ad esempio, il libro di testo adottato e contenente la maggior parte delle informazioni che circoleranno all'interno dell'aula. Esercitare il dubbio sulle nozioni date e, soprattutto, condividerlo con gli studenti, metterebbe in circolo un'educazione rigenerata, e cioè un'educazione atta a formare adulti "più capaci di affrontare il loro destino, […] di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie, […] di riconoscere gli errori e le illusioni della conoscenza" (Morin, 2015: 47). Nel dubbio, interrogarsi continuamente sul chi e quando abbia scritto o raccontato una determinata storia. Un docente di geografia che sceglie di mostrare una sola rappresentazione cartografica del mondo, ad esempio, manca della cruciale constatazione che anche attraverso di essa si comunichi una visione che, pur apparentemente impersonale, astorica e apolitica, porta con sé profondi significati simbolici e culturali. Infine, chiedersi: "So di non sapere (di non sapere)?", "Perché la penso così?", "Riconosco se qualcuno sa più di me e gliene do atto?" (Gheno, 2021: 60), nell'esercizio di "vedersi oggetto pur sapendo di essere soggetto" (Morin, 2015: 27) e, perciò, scoprirsi, esaminarsi, autocriticarsi e comprendersi per comprendere gli altri e non reiterare un'educazione passiva.

L'atto della riflessione riporta, invece, all'importanza primaria della consapevolezza (Gheno, 2021: 149). Essere consapevoli degli argomenti di cui si può parlare con cognizione di causa, ma anche delle parole che si utilizzano per farlo. Della responsabilità di ciò che si racconta in aula, delle proprie intenzioni comunicative e dell'attenzione al contesto e agli interlocutori

presenti, anch'essi parte attiva del dialogo. Dell'essere capaci di esprimersi nel migliore dei modi a propria disposizione. Tutto ciò non è scontato nello scenario educativo attuale, in cui, come descritto precedentemente, sono gli stessi studenti a lamentare la percezione di una scarsa attenzione del corpo docenti nei loro confronti, nonché la reiterazione di comportamenti e discorsi xenofobi. Ne sono esempi lampanti i racconti di due esperienze scolastiche vissute, in tempi e luoghi diversi e distanti, da due protagoniste di alcune delle interviste condotte per il presente lavoro. Il primo ci riporta ai pensieri di Cinzia Adanna Ebonine, giovane educatrice, pedagogista e formatrice interculturale italiana con origini nigeriane:

> All'interno [della scuola decolonizzata, *ndr*] c'è bisogno di molta consapevolezza. Forse una caratteristica che ho dimenticato è che, nella mia scuola ideale, il mio insegnante ideale è consapevole. Un'altra grandissima forma di colonizzazione, di cui non ci rendiamo conto, accade il primo giorno di scuola. Si chiede, in genere: "Cosa hai fatto quest'estate?", anche quando non si conosce la composizione della propria classe. A me capitava, quindi capisco quell'imbarazzo. Se viaggiavo era perché magari ero tornata nel paese di origine, oppure se non lo facevo era perché non potevamo tornarci. Non viene in mente, all'insegnante, che alcuni studenti potrebbero non aver lasciato non solo il proprio quartiere, ma neanche la propria casa durante tutta l'estate? Si dà per scontato uno standard di famiglia ideale, un certo tipo di famiglia. È tutto racchiuso nelle intenzionalità […].[34]

Nei suoi ricordi, a farsi carico dell'unica parentesi positiva nella vita da studentessa è stata una docente, Paola Guerri, che ha trasformato una situazione di marginalità in un trampolino di lancio. Per il resto, l'esperienza vissuta a Roma, sua città natale, tra la fine degli anni Novanta e gli inizi degli anni Duemila, non delinea l'immagine di una scuola equa, democratica e antirazzista. Lo stesso accade anche nel racconto, già riportato nel secondo capitolo della presente tesi, di Isabela[35], "mamá extranjera" di un bambino italo-peruviano nella Milano di quindici anni fa:

> Una de las cosas que también me dio, como que, que *señó* un poco mi vida acá, digamos, como madre extranjera, ese, por ejemplo, en los veranos, como te digo, yo ya me he buscado campamentos para mandarlo [el hijo, *ndr*] de uno, de la iglesia, de acá, de los centros estivos y todo, pero siempre estaba descubierto. Entonces, en esas fechas que, que estaba descubierto, por ejemplo, este, yo me los llevaba al trabajo [...]. En vez de que yo estuviese llevándolo al parque a mi hijo como cualquier niño, normalmente yo, él se la pasaba conmigo, fue

[34] La presente citazione è tratta dalle parole di Cinzia Adanna Ebonine e fa riferimento all'intervista condotta per il presente studio e riportata integralmente nell'*Appendice* del presente studio (pp. 301-309). In particolare, la citazione riportata si ritrova a p. 308.
[35] Nome di fantasia. L'intervista è riportata, in parte, nel *Capitolo 2* della presente tesi, nonché integralmente nel *Tomo II*, pp. 20-47.

> encerrada en su oficina, este, yo limpiaba y él estaba en su *passeggino* [...] después fue pasando el tiempo y lo mismo, ya no en *passeggino*, pero él me acompañaba, ¿no?, entonces yo le decía, riega tú las plantas y yo pasando *aspirapolver* y todo, ¿no?, entonces, este, pero una de las cosas que más me dio fastidio, ¿por qué te cuento esto?, porque eso era en el mes de verano. En el mes de septiembre llegaba siempre la misma estupidez propia de la escuela, no sé si es en general de todas las escuelas, llegaba el mes de septiembre y las, las enseñantes, en vez de prepararse y dar clases, [...], empiezan a decir, ay, bueno, *ragazzi*, *bambini*, este, me tienen que traer la tarea, los *primos* días, me tienen que traer la tarea, ¿dónde han pasado?, un relato, ¿dónde han pasado la *vacanza* y todo lo demás?, [...]. Esto fue un año, cuando tenía seis, siete años […]. yo estudiaba con él, ¿no?, hacíamos las tareas juntos, ¿no?, entonces, este, yo le decía más o menos qué cosas tiene que escribir y todo, hasta que él, cuando ya estaba un poquito más grandecito, siete años y medio, me dijo, mamá, no, perdón, ya tenía ocho años, me dijo, mamá, en esta escuela de acá de Milán, le dijo, mamá, me han, me han mandado esto de escribir, ¿qué cosa escribo?, ¿qué te *ha* acompañado?, ¿qué te *ha* acompañado... que yo te acompañaba en verano a limpiar las oficinas? [...]. Y yo ya no pude más. […] "No, no te preocupes, no vas a escribir, no.". […] El día lunes me arrebaté, no fui a trabajar, pedí un *apuntamiento*, dije que quería hablar con *la preside*, ni siquiera con *la maestra*, y vomité todo lo que pude vomitar. Le dije "*ma è possibile*", le dije, "usted tiene que llegar a estos extremos, hacer sentir a un niño que tiene que relatar esto? ¿Cuál es el fin de esta relación?", le dije. "¿No se ha dado cuenta de este? Yo de que he llegado en el 91 he visto que acá la ciudad se queda vacía en julio y agosto, porque todo el mundo parte, se va de vacaciones, y durante todos estos años he visto que los únicos que nos quedábamos era la gente pobre, la gente anciana, los inválidos, y la policía, y basta. Las ciudades eran *veramente vuote* […]. *Milano era vuota, vuota, vuota*. […] Yo le dije: "¿Cuál es el propósito de un relato de un niño que tiene que presentar este compito? ¿En qué cosa va a ayudar? […] No lo vuelvan a hacer más. […]". […] Eso va contra toda ética. […] Y de ahí, llegaba el septiembre del siguiente año y no volvieron a hacerlo más. (I4, *Tomo II*, pp. 37-39)

Il dubbio e la riflessione avrebbero certamente guidato i docenti in questione a contemplare e non sottovalutare la complessità del gruppo classe e dei lavori proposti. Anche a ciò concorre l'ultimo passo del metodo, il silenzio. Gheno (2021: 167) sottolinea l'importanza di valutare il contesto "per capire se c'è bisogno o meno di fare silenzio", usufruire di esso per "dubitare, riflettere e, soprattutto, ascoltare" e per comprendere se non si stia parlando o scrivendo per un mero "atto di presenza". Soprattutto, ricordare di non essere soli, ma immersi in una moltitudine che, altrettanto silenziosamente, "osserva, ascolta, comprende talvolta più di chi urla e scalpita" (*ibidem*).

Nella ricerca di un equilibrio tra pieni e vuoti delle interazioni, il silenzio è forma di comunicazione attiva, poiché in esso è compreso l'ascolto. Con il proprio silenzio, l'educatore non solo si dà l'opportunità di dedicarsi a esso, ma soprattutto di trasmetterne l'importanza agli studenti, facendo reale esperienza, così, della pedagogia impegnata che, in un rapporto di reciprocità tra insegnante e studenti, crea "quell'atmosfera di fiducia e impegno che è sempre presente quando si verifica l'apprendimento autentico" (hooks, 2023: 46).

3.1.1.1 Obiettivo intercultura

Il contributo della scuola italiana a una società democratica e socialmente giusta si identifica in progettualità che hanno posto e pongono al centro il tema della diversità culturale imboccando la strada dell'interculturalità. Il XXI secolo si apre con la consapevolezza del fatto che la diversità culturale sia "patrimonio comune dell'umanità" (UNESCO, 2001: art. 1) da riconoscere e affermare "a beneficio delle generazioni presenti e future" (i*bidem*), e che sia "tanto necessaria per l'umanità quanto la biodiversità lo è per la natura" (i*bidem*). Progettare una scuola dialogante e rispettosa della diversità culturale, dunque, risponde alla difesa pratica di quest'ultima e segue un "imperativo etico, inscindibile dal rispetto della dignità della persona umana" (UNESCO, 2001: art. 4). Adottata all'unanimità a Parigi durante la 31esima sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO, la *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla Diversità Culturale* (2001) nasce con lo scopo di promuovere lo scambio di conoscenze e buone pratiche riguardo al pluralismo culturale, affinché si possa facilitare la convivenza delle diversità all'interno di società plurali. Soprattutto, si rimarca in essa la stretta relazione vigente tra diritti umani e educazione, nella ferma convinzione che ognuno abbia diritto a ricevere una formazione di qualità che rispetti pienamente la sua identità culturale, affinché possa "poter partecipare alla vita culturale di sua scelta, ed esercitarne le forme, nei limiti imposti dal rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali." (UNESCO, 2001: art. 5).

Nonostante ciò, a più di vent'anni dalla sua promulgazione, la *Dichiarazione Universale* appena citata pare essere rimasta un'intenzione su carta, non dimostrata attraverso pratiche educative che non possano dirsi l'eccezione alla regola (Laval e Vergne, 2022: 83). La scuola, difatti, rischia di essere ancora oggi un non-luogo in cui miserie e ingiustizie si acuiscono e reiterano in marginalizzazioni, dispersione scolastica e insuccessi formativi (Foà e Saudino, 2021: 7) che riguardano, in larga parte, studenti e studentesse in condizioni di povertà educativa, la maggior parte dei e delle quali provengono da famiglie la cui identità culturale è posta in secondo piano, se non totalmente denigrata e/o occultata. In questo scenario, adoperare

quella che hooks (2020: 38) chiama pedagogia radicale o impegnata porterebbe alla reale valorizzazione della presenza di ogni persona all'interno dell'aula scolastica – attraverso il riconoscimento continuo dell'influenza di ogni individuo sulla dinamica educativa – e alla creazione di una comunità aperta di apprendimento (*ibidem*) i cui valori democratici trionfano sullo spirito oligarchico degli attuali metodi educativi (hooks, 2023: 41).

Nei prossimi paragrafi si cercherà di ripercorrere la storia delle più importanti leggi, convenzioni e indicazioni ministeriali italiane sul tema della "scuola inclusiva e democratica", la cui linea di ricerca e progettazione principale si basa, come anticipato, sull'adozione di una didattica interculturale. Pur appoggiando il pensiero secondo cui il dialogo interculturale non si sviluppi attraverso normative e decreti istituzionalizzanti, ma sperimentando l'essere sociale e culturale in relazione con gli altri (Samaniego, 2007: 115), si ritiene che una breve analisi del mondo del diritto possa mettere in evidenza ciò che significa, per l'Italia, *fare intercultura* (e non, ancora, *essere interculturale*).

I primi provvedimenti per rinnovare l'ordinamento scolastico italiano si hanno a partire dagli anni Sessanta: l'Italia sente il bisogno di differenziarsi radicalmente dal passato ventennio fascista e aspira, dunque, a significativi momenti di cambiamento, al preludio di quella che sarebbe l'odierna "scuola inclusiva" (Ferrari, 2019: 29). Nonostante ciò, il discostamento dalla pratica sarebbe rimasto in vigore per molti anni ancora: i programmi, ad esempio, avrebbero continuato a essere rappresentativi e perpetratori di segregazione sessuale (Ferrari, 2019: 29), così come le pratiche didattiche, nella testimonianza dei ragazzi di Barbiana e di don Milani (1967), a essere sostenitrici di Pierino, figlio del dottore, che scrive bene, ma non di Gianni, che parla la lingua del suo babbo, ovvero quella dei campi (Don Milani, 1967), in violazione della *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* proclamata dall'ONU nel 1959. Sono tempi di forti tensioni e contraddizioni che preannunciano la lotta per la richiesta del rispetto, in ogni ambito, dei diritti umani. Risale al dicembre 1965 la *Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale* dell'ONU, entrata in vigore quattro anni più tardi; del 1968 sono le contestazioni giovanili contro le ideologie egemoniche e i soprusi; nel 1974 è l'Unesco a sottolineare il ruolo primario dell'educazione per promuovere la lotta contro ogni discriminazione.

Il termine "intercultura" – e, dunque, il discorso educativo da esso scaturito – varcherà i confini italiani solo nel 1990, con la Circolare Ministeriale del 26 luglio, n. 205, avente per oggetto: *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.* Come si noterà dai

titoli e incipit delle varie disposizioni e circolari, almeno in fase iniziale l'apertura verso l'interculturalità sarà strettamente legata alla novità della presenza degli alunni con patrimonio migratorio nelle aule. Già durante l'anno precedente, nel 1989, il Ministero dell'Istruzione si era espresso sull'*Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*, attraverso la Circolare n. 301 dell'8 settembre. In questa occasione, il riferimento principale è al fenomeno immigratorio che, benché presente da ormai tanti anni, raggiungeva allora "dimensioni quantitative e connotazioni qualitative" che rendevano necessaria "da parte della scuola, una attenta considerazione ed una serie di interventi intesi a garantire alla generalità degli immigrati l'esercizio del diritto allo studio ed a valorizzare le risorse provenienti dall'apporto di culture diverse nella prospettiva della cooperazione fra i popoli nel pieno rispetto delle etnie di provenienza" (Circolare Ministeriale, 8 settembre 1989, n. 301). Si legge, ancora, che la scuola dell'obbligo debba assumere come obiettivo educativo "una sempre più acuta sensibilità ai significati di una società multiculturale", utilizzando "attività didattiche orientate alla valorizzazione delle peculiarità delle diverse etnie", per promuovere "una coscienza culturale aperta" (*ibidem*). Si ravvisa, in queste ultime parole, un primo riferimento al significato di interculturalità che, però, troverà piena esplicitazione solo l'anno seguente:

> L'educazione interculturale […] comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento. È qui da sottolineare che l'educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. Compito assai impegnativo, perché la pur necessaria acculturazione non può essere ancorata a pregiudizi etnocentrici. I modelli della "cultura occidentale", ad esempio, non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e perciò non debbono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione. Ogni intervento che si colloca su questo piano tende così, anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace. (Circolare Ministeriale, 26 luglio 1990, n. 205).

Viene introdotto, in questo primo documento, un doppio standard teorico che risulta di difficile attuazione data l'incompatibilità dei concetti espressi. Da un lato, ci si muove verso una prospettiva aperta al dialogo, al questionamento della centralità predominante dei modelli occidentali e attenta al progetto interculturale anche in assenza di alunni stranieri. Lo stesso

Ministero pone l'accento sull'importanza di far convergere queste enunciazioni in reali e concrete attività disciplinari e di solidarietà verso l'altro, affinché i progetti interculturali possano essere validi "allo stesso tempo per gli alunni italiani e gli alunni stranieri" (*ibidem*). Come si vedrà a breve, tuttavia, quest'obiettivo permane scarsamente raggiungibile ancora oggi, poiché la scuola diviene interculturale (non *è* interculturale) esclusivamente in presenza di alunni con patrimonio migratorio.

Attenendosi alla forma scritta, tuttavia, la direttiva sopracitata getterebbe le basi per quella che potrebbe essere intesa come un'educazione decoloniale, benché mai ci sarà, di fatto fino all'attualità, un riferimento esplicito e reale a essa. D'altro canto, la stessa Circolare Ministeriale (1990) fa cenno a un processo di "necessaria acculturazione" accanto alla "valorizzazione delle diverse culture di appartenenza", ossimoro progettuale che stride con qualsiasi reale obiettivo interculturale. Difatti, l'acculturazione non può mai procedere di pari passo alla libertà, essendo essa sopraffazione di una cultura dominante su un'altra ritenuta minoritaria e, di conseguenza, dominata. Si ignora, così, anche il concetto secondo cui le identità culturali siano fluide e complesse, non statiche e monolitiche, e che ci si muova in un *continuum* culturale la cui natura, se accettata e condivisa, non può coincidere con l'acquisizione e/o la sostituzione di determinati "blocchi culturali" rispetto ad altri.

Ulteriore ampio risalto è dato al piano della formazione dei docenti sulle questioni interculturali, così che possano farsi attivi portavoce del tema e svolgere al meglio il proprio ruolo. Questo bisogno sarà presente in quasi ogni normativa citata: tuttavia, a distanza di più di trent'anni, i docenti continuano a reclamare la necessità di un'adeguata formazione sulle tematiche citate, sottolineando un perpetuo scostamento tra politica e realtà. Già nel dicembre del 1999, i risultati di un'indagine campionaria – svolta in 276 plessi scolastici elementari localizzati in tutto il territorio nazionale – riferivano che solo il 6% dei docenti coinvolti riteneva di avere una formazione didattica "del tutto adeguata" per far fronte ai "problemi legati alla integrazione degli alunni stranieri nella classe", mentre il 51% riconosceva di avere una formazione "poco adeguata" o "per niente adeguata" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: 31-32). Inoltre, dallo stesso studio risulta che la formazione didattica relativa all'inserimento degli alunni stranieri avvenisse sul campo, per esperienza diretta, e "solo marginalmente attraverso i percorsi formativi" (*ibidem*), che risultavano essere maggiormente adeguati nelle zone del Centro-Nord e insufficienti, invece, al Sud, e ciò non a causa di differenti orientamenti culturali, ma per una più scarsa presenza di alunni e alunne con patrimonio migratorio in aula (*ibidem*). "È dall'esperienza concreta – si legge –, in un percorso "per tentativi ed errori", che sembrano costruirsi e consolidarsi una capacità ed una competenza

specifica" (*ibidem*), a conferma del fatto che il percorso interculturale venga intrapreso, nella maggior parte dei casi, solo nel momento in cui ve ne è necessità, ovvero quando la tranquillità didattica viene scossa dall'inserimento di un alunno con patrimonio migratorio. Nella pratica crolla l'idea, sorretta dalle direttive ministeriali, secondo cui l'interculturalità dovrebbe far parte del patto educativo a prescindere da quale sia la composizione culturale del gruppo classe. Da parte degli stessi docenti, però, "la "curiosità" e la domanda di conoscenza specifica aumentano in corrispondenza della presenza di alunni stranieri in classe" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: 36).

Nell'adunanza del 23 aprile 1992, il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (C.N.P.I.) esprime, nella *Pronuncia di propria iniziativa sull'educazione interculturale nella scuola*, la volontà di partecipare all'impegno con cui la scuola, punto di riferimento e crocevia dei problemi della società, sta cercando di ridefinire i suoi compiti e di elaborare idee e strategie capaci di affrontare i grandi mutamenti in corso. Alla scuola viene affidato il compito di "dotare le nuove generazioni di strumenti per combattere, sul piano intellettuale, culturale, etico, religioso e psicologico, quegli stereotipi che esasperano i conflitti ed allontanano le speranze di pace." (C.N.P.I., 1992). Il suggerimento che giunge dal Consiglio Nazionale è quello di guardare agli altri Paesi e organismi internazionali che, nonostante per secoli abbiano fatto esclusivo riferimento a culture nazionali, riconoscono già da tempo la dimensione interculturale e sovranazionale della propria società e, di conseguenza, del proprio mondo educativo (*ibidem*). Si rimarca, ancora una volta, il bisogno di garantire un'educazione "all'altezza dei problemi di una società complessa e mobile", indipendentemente dalla presenza fisica, nella scuola e in classe, di alunni e alunne con patrimoni culturali differenti (C.N.P.I., 1992). Lo stesso si dirà nella Circolare Ministeriale del 2 marzo 1994, n. 73, il cui preambolo enfatizza il ruolo dell'educazione interculturale che, non esaurendosi "nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, […] si estende alla complessità del confronto tra culture […] e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo" (Circolare Ministeriale, 1994, n. 73).

Una novità espressa dal Consiglio Nazionale è la considerazione del fatto che, a differenza da quanto menzionato nei programmi scolastici elementari e medi dell'epoca, lo sguardo interculturale non possa essere delegato a un "docente specialista" né confinato a una singola disciplina o a una delle varie "educazioni" previste, poiché esso dovrebbe essere trasversale così da prevenire, in ogni ambito, chiusure di tipo localistico e intollerante, tanto più frequenti quando più "culturalmente superficiali e psicologicamente fragili sono le persone che ne sono affette" (C.N.P.I., 1992). Il compito della scuola è, appunto, quello di prevenire che differenze

personali e culturali scaturiscano in rigidezze mentali e processi discriminatori, e ciò dovrebbe essere obiettivo di ogni disciplina. Sarebbe, questo, un punto di partenza per far sì che la scuola italiana e, quindi, l'educazione, possano dirsi costitutivamente interculturali.

Alla soglia degli anni Duemila, l'Italia ha ormai conosciuto un consolidamento dei viaggi migratori e, dunque, vive una fase cruciale per l'implementazione di norme di accoglienza e politiche interculturali. Il 6 marzo 1998 viene promulgata la legge n. 40, *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, al cui art. 36 corrispondono disposizioni in merito all'*Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale*, riprese dal successivo decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Si stabiliscono, in quest'occasione, chiare disposizioni per garantire il diritto all'istruzione e alla partecipazione alla vita della comunità scolastica dei minori stranieri presenti sul territorio. Allo stesso modo, si dichiara che essa accoglie "le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco […]; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni." (Legge 6 marzo 1998, n. 40, art. 36).

Tuttavia, il 15 luglio 2004 il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione sarebbe tornato a esprimersi criticamente sulla proposta culturale contenuta nelle *Indicazioni dei Piani di studio personalizzati per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, i quali non ponevano ancora al centro l'educazione interculturale, come invece suggerito. L'anno successivo, il 20 dicembre 2005, nella *Pronuncia di propria iniziativa su: "Problematiche interculturali"*, lo stesso organo comunicherà che la problematica su cui porre attenzione e sforzi congiunti non è la gestione dei flussi migratori, ma "in che modo *ri-assumere* a scuola l'incontro fra culture, una risorsa per la società che cambia, ovvero come far vivere e convivere, senza snaturarli, i processi identitari, come garantire, anche attraverso l'esercizio del diritto all'istruzione, piena cittadinanza" (C.N.P.I., 2005: 3).

Per fare ciò, si "richiama la necessità di evitare di formare classi e scuole in cui il rapporto tra la popolazione indigena e quella straniera sia capovolto a favore di quest'ultima" (C.N.P.I., 2005: 8). Non si ritrova, nelle pagine successive, una spiegazione plausibile all'affermazione riportata ma si rimarrebbe sorpresi, probabilmente, nello scoprire che – pur non negandone l'enorme complessità – il clima che si respira in alcune classi in cui la presenza di studenti con patrimonio migratorio è maggiore rispetto a quella auspicata non pare essere diverso da quanto accade laddove la presenza di alunni stranieri sia meno cospicua (Colombo, 2012: 162). Un ruolo chiave è giocato, nello specifico caso riportato da Colombo (2012), dall'atteggiamento e

dall'operatività dei e delle docenti. Il positivo rapporto instaurato con essi non si modifica, sostiene l'autrice, in relazione alla numerosità della presenza di stranieri, nonostante ciò incida su sentimenti "di privazione, di equità, di privilegio rispetto al proprio gruppo di appartenenza" e metta in luce "dinamiche che si sviluppano in classe al cui centro è posto l'insegnante" (Colombo, 2012: 162-163).

Tra i problemi evidenziati dal Consiglio Nazionale, si rileva che le risorse umane e finanziarie garantite alle scuole risultino ancora insufficienti per sostenere iniziative e azioni progettuali per concretizzare le "politiche per l'integrazione" (C.N.P.I, 2005: 9), a conferma del fatto che, nonostante gli sforzi, per la scuola italiana sia complicato gestire una convivenza delle differenze e si tenda, invece, a contenerle e arginarle quanto più possibile. Nel 2007, l'Italia si pone dunque alla ricerca di una *via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2007). Vi è, nuovamente già nel titolo, un errore che, lungi dall'essere un mero esercizio di nomenclatura, sottolinea una scarsa attenzione al significato veicolato dalle parole utilizzate. Si tratta della giustapposizione di *intercultura* e *integrazione*, termine che precederà l'altrettanto contestato *inclusione*. Ciò che sottostà a questi concetti è il filo conduttore che Faloppa e Gheno (2021: 140) individuano nell'"*alterizzazione* di entità", ovvero nell'individuazione di differenze e nella consolidazione dell'identità di un io parlante e giudicante che, utilizzando meccanismi di discriminazione, esclusione e legittimazione, reitera continuamente un allontanamento di tutto ciò che rientra nella sfera dell'*altro* da sé (*ibidem*).

Presumere che ci sia una parte mancante, da integrare, o che ci sia qualcuno che include e un altro che viene incluso sottende un ragionamento che ripropone disparità tra due soggetti (Faloppa e Gheno, 2021: 84). In particolare, in questo lavoro si accoglie la proposta di Fabrizio Acanfora nell'utilizzo dell'espressione "convivenza delle differenze": si tratta, secondo l'autore, di pensare alle diversità presenti nella società tentando di cambiare la mentalità secondo cui la società si tari sul punto di vista di coloro che fanno parte "della norma" e che sono già "all'interno del gruppo" (Acanfora, 2020: 30).

Un'ulteriore riflessione potrebbe essere intrapresa rispetto alla scelta tra "differenze" o "diversità", poiché la prima parola pone in risalto il confronto, solitamente in sottrazione, tra due o più elementi; il secondo termine, invece, utilizzato maggiormente nel corso del presente studio, si riferisce all'esistenza di molteplici tipi, forme e dimensioni dell'essere. Tuttavia, nel dialogo istituzionale e scolastico, si continuano a utilizzare indistintamente termini quali integrazione e inclusione per indicare gli obiettivi dei percorsi interculturali che si dicono, al contrario, accoglienti e non discriminanti.

A detta dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni, la ricerca de *La via italiana* nasce in seguito alla segnalazione di esperienze positive, ma anche di preoccupazioni da parte di molti che "intravedono alcuni rischi quali ad esempio la concentrazione delle presenze in singole scuole e territori e vivono il timore che le scuole con tanti alunni stranieri possano diventare scuole meno qualificate." (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007: 3). L'assunzione di inferiorità e l'affermazione pregiudiziale secondo cui la presenza di alunni stranieri infici sulla qualità dell'insegnamento nascono da e portano al rinforzo di stereotipi e stigmatizzazioni, che costruiscono la figura degli studenti con patrimonio migratorio come problema, e non come persone il cui diritto all'istruzione viene, in questo modo, ostacolato. Nonostante ciò, la scuola agli albori dello scorso decennio si dice "accogliente, integrativa e interculturale" in una società complessa (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007: 18). Si fa riferimento, in questo documento, all'autonomia scolastica, strumento utile che cela, però, anche il rischio di una "localizzazione dei diritti" (*ibidem*) derivante da una eccessiva discrezionalità di risposte mirate da scuola a scuola, di città in città, che non danno spazio a un percorso comune e sistemico, ma emergenziale e di bassa qualità.

Di essa si tornerà a parlare nel 2015 quando, attraverso la legge del 13 luglio, n. 107 (*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*), si riafferma il ruolo centrale della scuola nel contrasto alle diseguaglianze socio-culturali e territoriali. La scuola si descrive come spazio aperto, "laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva", posta a garanzia del diritto allo studio e alle pari opportunità di ogni alunno e alunna: perciò, si dà piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche (già introdotta dalla legge 15 marzo 1997, n. 59) affinché siano le esigenze specifiche degli studenti e, dunque, della scuola stessa, a muovere le fila di un'istruzione personalizzata e rispondente agli specifici bisogni educativi emergenti.

Perché sia pienamente democratico, tuttavia, c'è bisogno che questo strumento sia costantemente sorretto da adeguate risorse e capacità gestionali, allo scopo di evitare che possa divenire, invece, meccanismo accentratore di diseguaglianze educative tra le diverse aree geografiche del Paese. Molto spesso, difatti, la possibilità di differenziare l'offerta formativa ha dato man forte alla segregazione sociale degli istituti. Essendo, essi, ritenuti direttamente responsabili della propria efficienza, si sono acuite diseguaglianze già in atto, attraverso sovrarappresentazioni di ragazzi e ragazze in condizioni sociali privilegiate in alcune scuole o, di riflesso, svantaggiate in altre (Laval e Vergne, 2022: 101-102).

Tuttavia, ogni studente dovrebbe vedersi garantite condizioni di apprendimento scolastico equivalenti, la cui responsabilità attuativa, però, spetta anche e soprattutto agli organismi regionali e nazionali. Laval e Vergne (2022: 105) suggeriscono di distribuire in modo differenziato risorse materiali e umane per garantire che ciò possa avvenire in ogni istituto scolastico, diminuendo allo stesso tempo il numero di studenti per classe "perché è ormai noto, dopo decenni di negazione, che il numero di studenti influisce sul clima della classe. [...] La riduzione del numero di studenti nelle classi come l'implementazione dei corsi dipendono da organismi di regolamentazione regionali e nazionali, le cui decisioni devono basarsi sul principio concreto dell'uguaglianza delle condizioni" (Laval e Vergne, 2022: 105). Sulla riduzione del numero degli studenti presenti in ogni classe si tornerà a breve. Per ora, si consideri questo come un primo stimolo di riflessione rispetto alla costante attenzione politica posta sulla problematica presenza di (troppi) alunni con patrimonio migratorio nelle aule, e sulla scarsa discussione critica incentrata, invece, sugli investimenti per infrastrutture idonee ad accogliere un adeguato numero di studenti per ogni classe, a prescindere dall'estrazione socio-economica e culturale di provenienza.

Sarà lapalissiano ricordare che, contemporaneamente al tessuto normativo italiano, si è andato modificando anche quello demografico. Difatti, tutte quante le direttive presentate sono nate in risposta ai nuovi bisogni della società italiana, sia per reagire nel merito dei cambiamenti socio-demografici in corso, sia per abbracciare il dialogo interculturale dal respiro europeo che già sconfinava nei Paesi vicini. Nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014, il MIUR sottolinea l'esigenza di "prestare attenzione a nuove tipologie di studenti con problematiche interculturali e di integrazione, anche se forniti di cittadinanza italiana" (MIUR, 2014: 5).

L'ingresso delle nuove generazioni a scuola crea nuovi spazi di riflessione poiché, come suggerito da Granata (2011: 9), la loro stessa presenza rivela la necessità di "operare un passaggio radicale dal multiculturalismo come condizione ereditata […] all'identità plurale come scelta e come progetto" condiviso e comunitario. Facendo eco alle parole di Sayad (2002), i migranti continuano a farsi specchio della società, mettendola a nudo: le criticità del mondo in cui si inseriscono sono, in realtà, da sempre presenti, ma celate finché non vi è il bisogno urgente di porvi rimedio. Si materializzerà, con il passare degli anni, il problema circa la minore rappresentazione delle nuove generazioni nei cicli di istruzione secondaria e superiore, luoghi in cui anche la dispersione e l'insuccesso degli studenti con patrimonio migratorio si verificano maggiormente e in misura preponderante rispetto ai compagni italiani.

Si aprono, inoltre, occasioni per ripensare ai processi di orientamento in continuità al percorso di studi intrapreso.

Lo stesso Ministero afferma che, anche nel caso in cui gli studenti con patrimonio migratorio abbiano vissuto l'intero percorso educativo in Italia, essi vengano indirizzati – o, a volte, si indirizzino per motivazioni più socio-economiche che per vocazione personale (Ricucci, 2012: 127) – verso istituti tecnici o professionalizzanti, manifestando una vera e propria forma di "segregazione formativa". Ciò avviene, in taluni casi, anche a causa di un "inconsapevole pregiudizio da parte dei docenti e dirigenti in base al quale si considerano i licei poco adatti ai ragazzi stranieri, anche in presenza di buone capacità linguistiche e di apprendimento" (MIUR, 2014: 15).

A distanza di dieci anni dagli studi di Ricucci (2012) e dalle *Linee guida* del MIUR (2014), i dati raccolti da Cicciarelli (2019) e l'esperienza diretta di Roberto Isibor[36], avvocato e ideatore del progetto alla base dell'associazione *In-Formazione*, presentano uno scenario fondamentalmente invariato. In particolare, Isibor si batte dal 2019 per far sì che anche le persone razzializzate possano accedere alle informazioni – e ai relativi percorsi di studio e selezione – riguardanti lavori ad alta specializzazione, data la scarsa rappresentatività delle stesse in quei settori. Una delle motivazioni principali è da ritrovare, secondo l'avvocato, nelle falle dell'orientamento scolastico: oltre a registrare il più alto tasso di abbandono scolastico[37] alle superiori, infatti, le persone razzializzate vengono indirizzate verso percorsi spesso non idonei a inclinazioni e qualità proprie del soggetto. "Il liceo – dice Isibor – ha un ruolo sociale. Non ci si va perché si è più o meno inclini allo studio classico o scientifico, ma perché è uno standard minimo. Il tecnico *de facto*, invece, diventa uno sbocco per persone che non hanno profili "di alta qualità"[38].

Benché riconosca di aver avuto "fortune connesse" nel corso della sua vita, Roberto Isibor rimane al momento l'unica persona nera nello studio legale strutturato in cui lavora a Milano e l'unico docente italiano nero dell'Università Bocconi – e ciò, per sua stessa ammissione, non perché non esistano, in Italia, persone con patrimonio migratorio altrettanto meritevoli di

[36] Le parole e i pensieri di Roberto Isibor fanno riferimento all'intervista condotta per il presente studio e riportata integralmente nell'*Appendice* del presente studio (pp. 310-316).

[37] Si rimanda, a tal proposito, al concetto di "disaffiliazione sociale" sviluppato dal sociologo Robert Castel e riportato in Laval e Vergne (2022: 90-91). Secondo gli studiosi, infatti, è fondamentale legare i fenomeni di "disaffiliazione scolastica" alla più estesa rottura di legami che connettono l'individuo alla società e ripartire da ciò, agendo su fattori relazionali e istituzionali, per creare le condizioni di base per una educazione che sia realmente egualitaria e non discriminante.

[38] La presente citazione è tratta dalle parole di Roberto Isibor e fa riferimento all'intervista condotta per il presente studio e riportata integralmente nell'*Appendice* del presente studio (pp. 310-316). In particolare, la citazione riportata si ritrova a p. 312.

ricoprire i medesimi ruoli. Effettivamente, Colombo (2012: 155) conferma che vi sia una certa "stratificazione etnica" nell'accesso alle professioni, di norma a discapito di soggetti con storie migratorie e di diversa estrazione socio-economica e culturale.

Nel marzo 2022, l'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, cui il Ministero dell'Istruzione aveva già affidato la scrittura de *La via italiana* nel 2007, pubblica *Gli orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. In continuità con i documenti precedenti, in questo testo si riafferma che, nella visione di una scuola italiana "inclusiva e interculturale", ci sia bisogno di continuare a lavorare affinché i contenuti curricolari – ancora poco aperti alla dimensione globale – possano effettivamente coesistere con nuove visioni ed essere volani di cambiamento. Si riflette, ancora una volta, sul significato di interculturalità: "troppo spesso […] una malintesa educazione interculturale è condizionata da una visione folklorica, essenzialistica e relativistica di esaltazione della differenza culturale in quanto tale, anziché da una visione costruttivista della diversità". I destinatari delle "azioni di integrazione" vengono individuati negli alunni provenienti da contesti migratori; dell'"educazione interculturale e plurilingue", invece, tutti gli alunni e tutte le scuole italiane.

Quest'ultimo pensiero racchiude ciò che, a breve, verrà prima questionato e poi esplicitato nella definizione di interculturalità che ha guidato, fin dal principio, il presente studio. Prima di ciò, però, ci si soffermerà sui risultati di un'indagine condotta da chi scrive nel mese di luglio 2024, la quale ha coinvolto 128 docenti di scuole di ogni ordine e grado distribuiti in varie zone del territorio nazionale. Attraverso un questionario anonimo[39] di *Google Moduli*[40] somministrato online e postato, attraverso Facebook e Instagram, su varie pagine a tema scolastico, si è chiesto agli e alle insegnanti coinvolte di esprimere un'opinione, basata sulla personale esperienza lavorativa, in merito all'autonomia scolastica e ai progetti interculturali delle scuole in cui esercitano per comprendere, anche indirettamente, quale sia l'importanza attribuita alle due tematiche e quale l'accezione di intercultura che si fa strada, oggi, nel mondo educativo. È fondamentale sottolineare che il numero di partecipanti non corrisponde ad altrettante istituzioni scolastiche italiane. L'intento primario dello studio, infatti, non era quello di porre

[39] Nel corso dell'analisi delle risposte date, i termini "il docente" e "la docente" verranno utilizzati indistintamente per riferirsi ai partecipanti al sondaggio. Il questionario è stato inserito in *Appendice* alla presente tesi, pp. 317-322.

[40] Si precisa che il questionario utilizzato per l'indagine non costituisce uno strumento validato. Pertanto, i risultati devono essere interpretati con la necessaria cautela. Tuttavia, si ritiene che le informazioni emerse siano rappresentative del fenomeno indagato, in quanto riflettono in forma quantitativa aspetti già osservabili nella teoria e nella realtà scolastica, quali la limitata sensibilità rispetto all'interculturalità e la tendenza a considerarla principalmente come strumento compensativo. Le risposte al questionario rappresentano un'ulteriore motivazione – ma non di certo l'unica – per affermare l'esigenza di un ripensamento pedagogico-sociale sulla questione.

al centro l'esperienza della scuola in quanto istituto unitario in relazione con altri, ma di indagare il lavoro dei docenti che, attraverso esperienze personali e prospettive interne al sistema, potesse consentire di entrare in contatto con una visione diversificata delle dinamiche educative, esaminando ogni singola testimonianza e contribuendo a una più vicina comprensione del contesto didattico attuale.

Una prima parte del questionario si è concentrata sulle informazioni generali dei partecipanti, come la localizzazione, il tipo di scuola in cui si presta attualmente servizio, e gli anni di esperienza acquisita. Si è introdotto, poi, il tema dell'autonomia scolastica, esplorando l'uso che gli stessi ne fanno e le ragioni per cui, invece, taluni non se ne avvalgano. Le successive domande si sono concentrate sulla presenza degli alunni con patrimonio migratorio nelle proprie classi e sulle strategie e gli strumenti implementati, se e quando necessario, per favorire loro l'apprendimento. Inoltre, si è richiesto di valutare il proprio impegno relativamente al percorso interculturale e si è indagata la presenza di programmi dedicati a ciò nelle scuole di appartenenza. Nell'ultima sezione è stata data l'opportunità di esprimere commenti personali sull'autonomia scolastica e sui progetti interculturali, identificando aree funzionanti o bisognose di miglioramenti in merito.

Il 95,3% dei rispondenti ha affermato di essere a conoscenza della legge 13 luglio 2015, n. 107, con la quale si dà piena attuazione dell'autonomia scolastica alle istituzioni educative. Tra questi, l'87,7% dichiara di utilizzarla o averla utilizzata soprattutto "per adattare i programmi alle esigenze degli studenti" (69,2%[41]), "per sperimentare nuove metodologie didattiche" (59,8%) e, infine, "per introdurre nuovi argomenti di interesse" (51,4%). Dai risultati acquisiti non risultano esservi discrepanze tra nord, centro e sud Italia: in tutte e tre le territorialità, difatti, almeno più dell'85% dei docenti coinvolti ha affermato di utilizzare l'autonomia scolastica per la gestione delle proprie materie di insegnamento e del gruppo classe. Per coloro che non ne hanno mai usufruito, invece, le motivazioni sono da ricercare maggiormente nella "mancanza di formazione specifica sull'autonomia scolastica" (60%[42]) e nella "mancanza di tempo per pianificare attività autonome" (40%).

[41] Poiché ogni partecipante poteva selezionare fino a tre risposte (oltre alla possibilità, rivelatasi nulla, di scrivere nella sezione "Altro"), le percentuali riportate rappresentano la frequenza di selezione per ciascuna opzione. Volendo entrare più nel dettaglio, il 27,1% dei rispondenti ha selezionato tutte e tre le motivazioni fornite. Il 18,7%, invece, ha dichiarato di aver usufruito dell'autonomia esclusivamente "per adattare i programmi alle esigenze degli studenti". Il 16,8%, "per sperimentare nuove metodologie didattiche". La restante parte ha optato per diverse combinazioni delle risposte a disposizione.

[42] Anche in questo caso le percentuali riportate rappresentano la frequenza di selezione per ciascuna opzione presente nel questionario. Oltre alle motivazioni già descritte, il 20% dei rispondenti ha dichiarato di non aver usufruito dell'autonomia a causa dell'"insicurezza nell'implementare nuove metodologie didattiche" e per

Volendo indagare se la presenza di alunni con patrimonio migratorio in aula incidesse sull'esigenza di adattare programmi e forme di didattica alternativa, sono stati incrociati i dati relativi ai docenti che utilizzano strategie autonome e che hanno affermato di insegnare in classi culturalmente eterogenee. Risulta che il 71% degli insegnanti che implementano l'autonomia scolastica insegni in presenza di alunni con patrimonio migratorio. Il restante 29%, tuttavia, suggerisce l'idea che essa possa adattarsi a specifiche esigenze educative, non necessariamente legate al mondo delle migrazioni. Inoltre, vi è un gruppo di insegnanti che, pur avendo in aula studenti con patrimonio migratorio, afferma di non utilizzare l'autonomia scolastica (46,6%), per mancanza di tempo e formazione soprattutto.

Più di due terzi dei partecipanti al sondaggio insegna in classi in cui sono presenti alunni e alunne con patrimonio migratorio; il 32,8%, invece, non ha esperienza di ciò (di questi, il 76% si trova al sud Italia). Facendo riferimento al primo dato menzionato, le insegnanti sono state chiamate a esprimere il proprio parere riguardo al bisogno di supportare questi alunni con ulteriori strumenti rispetto agli altri presenti in aula. Il 46,5% è pienamente d'accordo con quest'affermazione, mentre solo il 4,7% pensa non sia assolutamente vero. In totale, considerando le fasce da 1 a 5 (dove 1 corrisponde a "assolutamente sì" e 5 a "assolutamente no"), l'88% dei rispondenti esprime un'opinione complessivamente a favore dell'affermazione, confermando che la presenza di studenti con patrimonio migratorio in aula comporti un impegno maggiore in termini di supporto all'apprendimento. Lo stesso accade anche nell'opinione dei docenti che non ne fanno esperienza diretta (90,5%).

Tra gli strumenti citati, quello che viene maggiormente utilizzato – dal 75,6%[43] degli intervistati – è il Piano Didattico Personalizzato (PDP) per alunni e alunne con Bisogni Educativi Speciali. Oltre a ciò, vengono citati il "supporto linguistico" (65,11%), il "tutoraggio individuale" (51,16%), il "coinvolgimento delle famiglie o di altre persone vicine" (33,72%) e, infine, "attività interculturali" (30,23%) che, del resto, possono ritenersi parte integrante del PDP come elementi compensativi del percorso strutturato.

Un dato degno di attenzione è quello creato dall'intersezione di risposte riguardanti la percezione del lavoro del docente come volto all'interculturalità rispetto alla presenza o meno di alunni con patrimonio migratorio. Tra i docenti che non ne fanno esperienza diretta, l'80,95% riconosce comunque il proprio lavoro come interculturale. Nel 58,8% dei casi, questi

"mancanza di risorse o supporto adeguato". Il 13,34% per aver preferito "seguire strettamente i programmi ministeriali". La restante parte ha optato per diverse combinazioni delle risposte a disposizione.

[43] Anche in questo caso le percentuali riportate rappresentano la frequenza di selezione per ciascuna opzione presente nel questionario.

dichiarano che, nella scuola in cui operano, non sono ufficialmente attivi progetti interculturali. Per il resto, i progetti scolastici citati sono: "potenziamento di italiano per alunni non italofoni", "Erasmus" e "scambi tra alunni di diversi paesi".

Si riporta, di seguito, una tabella che racchiude alcuni dei pensieri a proposito dell'interculturalità nel proprio lavoro.

Scuola:	**Materia:**	**"Faccio intercultura quando":**
Infanzia	Sostegno	I bambini sono in difficoltà.
Primaria	Geografia, Matematica, Scienze	Con educazione civica.
Primaria	Religione	Rispetto la loro cultura.
Primaria	Matematica, Scienze Tecnologia/Informatica	Parlo di altre tradizioni.
Secondaria di primo grado	Italiano, Storia, Geografia	Nell'ora di geografia principalmente, ma anche nelle altre.
Secondaria di secondo grado	Lingua e Letteratura inglese	Insegno la mia disciplina quotidianamente.
Secondaria di secondo grado	Lingua e Letteratura inglese	Affronto argomenti di culture diverse.
Secondaria di secondo grado	Tecnologia/Informatica	Usiamo la rete in modo consapevole attraverso interazione tra culture diverse.
Secondaria di secondo grado	Matematica	Riferimento a situazioni attuali o del passato contestualizzando gli argomenti.
Secondaria di secondo grado	Sostegno	Considero razze e culture diverse come una fonte di arricchimento per tutti e non una barriera per pochi.
Secondaria di secondo grado	Lingua e Letteratura inglese, Italiano L2	Ho di fronte un alunno proveniente da un altro territorio.
Secondaria di secondo grado	Religione	Parlo delle diverse religioni, condivido con gli studenti la mia esperienza con l'associazione Migrantes di cui faccio parte, organizzo eventi di informazione e sensibilizzazione su questi temi, realizzo momenti di ascolto di testimonianze e confronto con persone migranti.

Tabella 5 - Indagine Intercultura e Scuola - luglio 2024

Come si nota, il significato di intercultura varia da docente a docente, e così la percezione del proprio apporto in merito. Per alcuni, il percorso interculturale si attiva come risorsa in risposta a un'emergenza, ad esempio quando "i bambini sono in difficoltà", o quando ci si trova "di fronte un alunno proveniente da un altro territorio". È, cioè, uno strumento addizionale adottato strategicamente per favorire la coesione sociale in un dato momento.

In altri casi, predomina un approccio interculturale funzionale e, spesso, folklorizzante, che si manifesta limitatamente all'introduzione di elementi culturali propri dei gruppi sociali percepiti come diversi rispetto al restante gruppo classe. In quest'ottica, interculturale è tutto ciò che permette di parlare "di altre tradizioni", affrontare "argomenti di culture diverse", rispettare "la loro cultura", considerare "razze[44] e culture diverse come una fonte di arricchimento per tutti e non una barriera per pochi" (*Tabella 5*).

Interessante è il punto di vista degli insegnanti di lingue e letterature straniere, i quali intravedono nella natura stessa della propria materia d'insegnamento un apporto interculturale. Tuttavia, sarebbe opportuno comprendere se l'approccio metodologico utilizzato vada effettivamente oltre una educazione linguistica e letteraria tradizionale, che niente ha a che vedere con l'intercultura se non si lega a riflessioni critiche di ogni argomento trattato.

Coerentemente alle direttive e circolari ministeriali, nel pensiero della quasi totalità dei docenti si manifesta un'idea di interculturalità che prescinde dalla presenza di studenti con patrimonio migratorio nelle proprie classi. Tuttavia, dalle parole delle docenti sembra emergere una visione incompleta e/o distorta del concetto stesso di intercultura. Benché non si possano dire rappresentativi dell'intera comunità educante italiana, i risultati emersi dal sondaggio evidenziano la necessità di una formazione continua per i docenti, di modo che possano effettivamente dirsi ed essere parte attiva di reali percorsi interculturali. Tra coloro che hanno espresso un'opinione in merito, difatti, il 50% richiede "adeguata informazione e formazione" di tutto il personale scolastico e "programmi specifici e iniziative di sensibilizzazione sulla questione", in assenza dei quali si ha "un impedimento per la crescita di una vera scuola interculturale". Inoltre, si mette in risalto il problema delle classi affollate che "disincentivano una piena inclusione anche interculturale. La riforma vera della scuola dovrebbe prevedere una considerevole riduzione del numero degli alunni per classe", e ciò a prescindere dall'eterogeneità del gruppo. "Ogni docente in base alle proprie possibilità e sensibilità fa del

[44] Si riporta, qui, la parola "razza", poiché è stata utilizzata dal partecipante al sondaggio. Si ribadisce, però, che il termine non ha alcuna fondatezza teorica e che continua a portare con sé stigmi e discriminazioni costanti. Faccia riflettere, tuttavia, il fatto che l'abbia utilizzata un docente che, per propria affermazione, percepisce il proprio lavoro come interculturale.

proprio meglio", ma si avverte la "necessità di qualche supporto aggiuntivo"[45], rintracciabile per alcuni in una collaborazione proficua tra C.P.I.A. e scuole, per altri nella necessità di introdurre un mediatore linguistico negli edifici scolastici: "Siamo molto lontani – afferma un'insegnante – nel raggiungere questa interculturalità, non per colpa dei docenti che cercando di fare tutto ciò che è in loro potere, ma per colpa delle istituzioni che non investono in mediatori e figure professionali che affianchino il lavoro del professore in aula"[46].

Degli 86 docenti che ogni giorno si interfacciano anche con alunni con patrimonio migratorio, 78 (90,7%) percepiscono il proprio lavoro come "volto all'interculturalità".

Come per il gruppo precedente, si riportano di seguito alcuni dei pensieri espressi dai docenti su cui si vuole riflettere più approfonditamente, per cercare di inferire eventuali altri significati attribuiti all'interculturalità.

Scuola:	**Materia:**	**"Faccio intercultura quando":**
Infanzia	Ambito logico-matematico	Quando ci sono bambini di diverse culture.
Infanzia	Sostegno	Lavorando in ambiente multiculturale, il lavoro che scegliamo in sezione è pensato per essere interculturale. Principalmente si svolgono attività di lettura di racconti e relative attività pratiche come spunto per sollecitare il racconto personale, lettura di immagini per consolidare nuovi termini in lingua italiana, racconto di musiche dal mondo e storie dal mondo (che coinvolgono gli specifici luoghi di provenienza dei bambini).
Primaria	Matematica, Scienze, Arte e Immagine, Lingua e Letteratura inglese	Quando adatto l'insegnamento per alunni interessati.

[45] Le citazioni qui presenti sono tratte dalle risposte di docenti pervenute attraverso il questionario *Google Moduli* sopracitato e relative all'ultima sezione dedicata ai *Commenti finali*, liberamente espressi rispetto alla gestione dell'autonomia scolastica e dei progetti interculturali nelle scuole italiane, ai punti di forza e debolezza in tali ambiti, e ai bisogni dei/delle docenti per poter vivere una vera scuola interculturale.

[46] *Ibidem.*

Primaria	Matematica, Scienze, Tecnologia/Informatica, Lingua e Letteratura inglese, Musica	Valorizzare la tradizione italiana e corrispondere quella straniera.
Primaria	Matematica, Scienze, Lingua e Letteratura inglese	La mia classe è composta da alunni di 8 nazionalità diverse, il mio lavoro in classe è volto a una continua mediazione tra culture diverse per la creazione di un clima classe positivo. Spesso utilizzo il circle time per permettere ai bambini di esprimersi e confrontarsi nel rispetto reciproco.
Primaria	Storia, Matematica, Scienze, Arte e Immagine, Tecnologia/Informatica	Mi relaziono con i miei alunni alla scoperta dei loro mondi, guardando oltre l'angusto orizzonte nazionale.
Primaria	Sostegno	"Alleno" gli studenti alla potenza dello scambio e coinvolgo le famiglie/contesto degli studenti con background migratorio nel percorso di crescita.
Primaria	Sostegno	Chiedo di esporre abitudini e usanze diverse.
Primaria	Sostegno	Quando ce n'è bisogno.
Secondaria di primo grado	Sostegno, Matematica, Scienze	Coinvolgo gli alunni con attività di approfondimento legate agli usi e i costumi del loro Paese d'origine.
Secondaria di primo grado	Sostegno, Educazione fisica	Faccio personalmente intercultura nell'insegnamento a scuola quando integro contenuti culturali diversi nei programmi, promuovo la comprensione reciproca, incoraggio gli studenti a condividere le loro tradizioni e utilizzo materiali rappresentativi di varie culture. Organizzo attività interculturali e adotto metodi di insegnamento rispettosi delle differenze culturali, coinvolgendo anche le famiglie per un ambiente inclusivo.

Secondaria di primo grado	Italiano, Storia, Geografia	Ricorro alla figura del mediatore culturale per comunicare con le famiglie, adatto gli insegnamenti ai bisogni dei ragazzi.
Secondaria di primo grado	Lingua e Letteratura tedesca	Uso confronti tra le culture per fare capire un argomento includendo la cultura d'origine degli alunni e delle alunne con background migratorio.
Secondaria di primo grado	Italiano, Storia, Geografia	Privilegio argomenti relativi alle culture di provenienza di tutti gli studenti lasciando spazio nella didattica alle loro personali esperienze. Preparo materiali ad hoc per gli studenti Nai, porto avanti il mentoring 1 a 1.
Secondaria di primo grado	Sostegno	Uno dei ragazzi extracomunitari racconta della sua città natale, delle proprie tradizioni ed il resto della classe ascolta.
Secondaria di primo grado	Italiano, Storia, Geografia	Parlo a ragazzi con culture diverse.
Secondaria di primo grado	Sostegno, Lingua e Letteratura inglese	Parliamo in classe di cibo, usanze e tradizioni dei vari alunni che provengono da famiglie non italofone.
Secondaria di secondo grado	Metodologie operative	Faccio attività tramite metodologie legate all'educazione non formale per incentivare lo scambio e la conoscenza reciproca, approfondire a livello storico, sociale e personale il vissuto culturale degli studenti.
Secondaria di secondo grado	Sostegno	Quando l'alunno ne ha maggiori necessità.
Secondaria di secondo grado	Lingua e letteratura inglese	Soprattutto nel periodo iniziale dell'inclusione.
Secondaria di secondo grado	Lingua e letteratura inglese	Integro la loro cultura nel contesto classe con strumenti quali ricerche, domande, film, confronti linguistici.
Secondaria di secondo grado	Lingua e Letteratura spagnola	Conversazioni in lingua sulle culture, tradizioni, feste e abitudini.

Secondaria di secondo grado	Sostegno	Chiedo agli studenti stranieri di rendere partecipe la classe dei loro punti di vista, delle loro usanze, tradizioni culturali e religiose. Quando aiuto gli studenti stranieri nel loro processo di inclusione.
Secondaria di secondo grado	Matematica	Non discrimino gli alunni provenienti da altri Paesi.
Secondaria di secondo grado	Italiano, Storia	Coinvolgo gli studenti NAI affinché parlino di sé, della loro vita, delle loro tradizioni.
Secondaria di secondo grado	Italiano, Storia	Coinvolgo gli studenti cercando di farli interagire tra loro in modo che nessuno possa sentirsi diverso. Esempio: spiego la nascita dell'Islam, chiedo agli studenti di religione islamica di spiegare alla classe in modo che possano essere parte integrante di una comunità.

Tabella 6 - Indagine Intercultura e Scuola - luglio 2024

Si percepisce, nei racconti dei docenti che vengono a contatto con alunni con patrimonio migratorio, un impegno costante mirato al coinvolgimento di tali studenti durante le ore di lezione. Benché non si discuta la buona volontà dietro tali azioni, anche in questo caso il significato delle attività interculturali si concretizza in atti che restano in superficie e attraverso cui, generalmente, si attribuisce agli stessi studenti e alle stesse studentesse la responsabilità di raccontarsi e raccontare culture ed esperienze che, altrimenti, non permeerebbero nelle aule. Vi è una sola docente, tra le risposte pervenute, che sostiene di utilizzare l'educazione non formale per "incentivare lo scambio, la conoscenza reciproca, approfondire a livello storico, sociale e personale il vissuto culturale degli studenti" (*Tabella 6*): non vi è riferimento, in questo commento, all'eterogeneità della classe, ma all'impegno per la costruzione di una scuola e un metodo di insegnamento effettivamente equi.

La stessa docente, nella cui scuola non sono attivi progetti dedicati all'interculturalità, afferma: "Nella mia esperienza purtroppo penso che la scuola italiana è ancora molto lontana dal poter sviluppare in modo efficace e di qualità progetti interculturali o avere un vero approccio interculturale nel suo modo di essere scuola e supportare gli studenti. Vedo ancora

molto razzismo latente da parte della maggioranza dei docenti."[47]. In alcune riflessioni riportate nel questionario, effettivamente, si riscontra il "razzismo latente" cui si fa riferimento: fare intercultura, per alcuni, significa "valorizzare la tradizione italiana" (e corrispondere, a essa, "quella straniera"), far raccontare della propria città natale e delle proprie tradizioni a "uno dei ragazzi extracomunitari", mentre "il resto della classe ascolta" o, ancora, semplicemente non discriminare "gli alunni provenienti da altri Paesi" e parlare "a ragazzi con culture diverse". L'attenzione all'interculturalità si attiva, spesso, "quando ce n'è bisogno", "quando ci sono bambini di diverse culture", "quando l'alunno ne ha maggiori necessità" e "soprattutto nel periodo iniziale dell'inclusione": intercultura è, dunque, un progetto unidirezionale che va incontro ai bisogni degli studenti con patrimonio migratorio, in ottica riparatrice e integrativa. I momenti in cui si cede la parola, invece, sono quelli in cui prevale il cosiddetto "spirito di tokenismo" (hooks, 2020: 75), motivo per cui è cruciale che si capisca che "multiculturalismo e una prospettiva inclusiva e imparziale possono e devono essere presenti indipendentemente dalla presenza di persone di colore[48]" (hooks, 2020: 75-76), al fine di evitare che gli alunni con patrimonio migratorio vengano oggettivati e debbano assumere il ruolo di "informanti nativi".

Dai racconti delle scuole dell'infanzia e primarie, giungono a questo proposito pratiche positive come il *circle time*, esperienza di gruppo che promuove l'interazione sociale e distribuisce la responsabilità del dialogo in modo equo a tutti i partecipanti e non al singolo, la cui storia personale non presuppone alcun ruolo da esperto in materia. In tutti i pareri espressi, l'interculturalità si manifesta come azione diretta, metodologia, attività specifica legata alla materia d'insegnamento: in nessun caso quest'ultima è stata questionata dal docente, né si è fatto riferimento a un più generale, pervasivo e trasversale pensiero interculturale transdisciplinario.

Degli 86 docenti attivi nell'insegnamento in classi culturalmente eterogenee, solo 46 (53,5%) affermano di lavorare in scuole in cui siano anche predisposti progetti che riconoscono come interculturali. Si tratta, su tutti, dei laboratori di italiano L2 e dei corsi di alfabetizzazione (43,48%). Vi sono, poi, le iniziative *Erasmus+*, il supporto di associazioni con mediatori culturali per le famiglie neoarrivate in Italia, progetti comunali per "l'integrazione scolastica

[47] La citazione qui presente è stata tratta dalla risposta della docente pervenuta attraverso il questionario *Google Moduli* sopracitato e relativa all'ultima sezione dedicata ai *Commenti finali*, liberamente espressi rispetto alla gestione dell'autonomia scolastica e dei progetti interculturali nelle scuole italiane, ai punti di forza e debolezza in tali ambiti, e ai bisogni dei/delle docenti per poter vivere una vera scuola interculturale.
[48] Si riporta l'espressione "di colore" utilizzata da hooks. In questa sede, si intendono tutte le persone discriminate e razzializzate.

degli alunni rom", feste interculturali, attività dedicate a nomadi e sinti, ed esperienze *peer to peer*. Si evidenzia, nuovamente, una visione limitata del concetto di interculturalità, il cui target è spesso, se non esclusivamente, il gruppo minoritario. Tale visione tende a perpetuare l'idea dell'interculturalità quale intervento addizionale e rispondente ai bisogni dei migranti, il che porta a perdere di vista il fatto che esso debba essere inteso come processo, e non come singola azione riparativa.

Tra i pensieri e i bisogni maggiormente ricorrenti, anche in questo caso si ritrovano richieste di formazioni realizzate da esperti di pedagogia interculturale e precisi protocolli di applicazione: "Attualmente nella mia scuola – riporta un'insegnante – non c'è attenzione alla interculturalità, non c'è un referente e non c'è una progettualità forse perché la percentuale di studenti di questo tipo è ridotta. Quindi c'è bisogno di formazione, prima di tutto, e di progettualità."[49]. Ritorna, attraverso questo commento, il problema principale del significato da attribuire al percorso interculturale. Tuttavia, è lo stesso sistema educativo a veicolare e rafforzare il concetto secondo cui l'interculturalità debba essere intesa come progetto in risposta a un determinato bisogno che si presenta, generalmente, all'ingresso di nuove identità culturali nelle scuole.

Un altro docente si esprime sull'urgenza di "adottare misure, attenzioni e protocolli comuni e condivisi di accoglienza e di inserimento in tutte le scuole degli alunni stranieri, con adeguati percorsi iniziali di Italiano L2, al fine di evitare discrezionalità e disparità da scuola a scuola, da città a città, in una sorta di ingiustificabile localizzazione dei diritti": sono gli stessi insegnanti, difatti, a rendersi conto di essere in balia di scelte personali[50] o, al massimo, dirigenziali, che però non riflettono un comune percorso educativo a livello nazionale. A questo proposito, il rischio che si corre è, tra gli altri, quello di lasciare che il docente sia l'unico responsabile del percorso educativo degli alunni: "i pregiudizi fanno la loro parte – afferma una docente. – Le famiglie immigrate vengono viste nella maggior parte dei casi come famiglie menefreghiste, e non si cerca di aiutarle e di mediare per la giusta integrazione in società. Manca il supporto dei mediatori culturali, o comunque si tende a non richiedere il loro aiuto.

[49] La citazione qui presente è stata tratta dalla risposta della docente pervenuta attraverso il questionario *Google Moduli* sopracitato e relativa all'ultima sezione dedicata ai *Commenti finali*, liberamente espressi rispetto alla gestione dell'autonomia scolastica e dei progetti interculturali nelle scuole italiane, ai punti di forza e debolezza in tali ambiti, e ai bisogni dei/delle docenti per poter vivere una vera scuola interculturale.

[50] A questo proposito, una docente racconta la propria esperienza formativa extra-scolastica: "[…] Occorre anche che gli insegnanti siano a conoscenza di usi e costumi dei paesi di provenienza dei bambini per capire la loro cultura di provenienza. Ho fatto dei corsi istituiti da Mamre sulla cultura di paesi arabi, sub sahariani, cinesi, che mi hanno permesso di conoscere le altre culture e li ho trovati tanto interessanti ed utili.". L'apprendimento continuo, tuttavia, non può essere prerogativa e/o scelta del singolo, ma percorso comune.

Per questi motivi la comunicazione scuola famiglia è molto limitata e questo va a discapito anche del bambino."[51].

Mancano, infine "figure professionali a disposizione degli studenti": "È molto difficile l'inserimento degli studenti in corso d'anno provenienti dal Sudamerica verso marzo. Non ci sono sufficienti risorse in termini di docenti specializzati, non abbiamo mediatori culturali." – racconta un altro insegnante[52]. La richiesta di essere affiancati da mediatori culturali ritorna costantemente nei commenti dei docenti, in un supporto che possa dedicarsi anche, ad esempio, alla scelta dei "libri di testo adatti agli stranieri che devono essere valutati dai docenti esattamente come gli altri (spesso questi studenti vivono sommersi dalle fotocopie)". Inoltre, si ravvisa una critica condivisa nei confronti del mondo istituzionale:

> Non funzionano le direttive dei vertici perché non sperimentano con mano cosa significa essere in un contesto scolastico ogni giorno. […] I docenti avrebbero bisogno di meno burocrazia e più tempo a disposizione per occuparsi degli alunni, e hanno bisogno di lavorare in classi con numeri inferiori di alunni."
>
> "Gli alunni spesso non sono coinvolti al massimo perché la maggior parte delle iniziative non parte dai discenti, ma dettate da iniziative ministeriali o dagli interessi del docente.
>
> Funzionano molto bene le esperienze all'esterno degli istituti, preparate e vissute dalla classe intera e seguiti da uno, preferibilmente da più referenti. Per un coinvolgimento efficace all'interculturalità potrebbe essere utile un costo accessibile per tutti gli alunni per fare scambi culturali. Un adattamento dei programmi ministeriali alle nuove generazioni. Sarebbe auspicabile creare un ambiente accogliente con degli spazi ricreativi e servizio mensa."
>
> "Tanta normativa, tanta conoscenza richiesta in ambito legislativo, ma poca attualizzazione nel concreto.[53]

Lo stesso avviene anche rispetto alle risorse – finanziarie e umane – allocate per i progetti interculturali: si avverte un limite in merito, che non ne permette la continuità.

hooks (2020: 65) sostiene che il mondo dell'educazione abbia ancora bisogno di uno sforzo intenso per potersi dire culturalmente diversificato: il suggerimento è quello di trarre insegnamento da altri movimenti per il cambiamento sociale – quali, ad esempio, quello femminista e per i diritti umani – e "accettare la natura prolungata della nostra lotta", in un impegno continuo affinché l'accademia possa trasformarsi in "un luogo in cui la diversità

[51] La citazione qui presente è stata tratta dalla risposta della docente pervenuta attraverso il questionario *Google Moduli* sopracitato e relativa all'ultima sezione dedicata ai *Commenti finali*, liberamente espressi rispetto alla gestione dell'autonomia scolastica e dei progetti interculturali nelle scuole italiane, ai punti di forza e debolezza in tali ambiti, e ai bisogni dei/delle docenti per poter vivere una vera scuola interculturale.
[52] *Ibidem.*
[53] *Ibidem.*

culturale informa ogni aspetto del nostro apprendimento", abbracciando il sacrificio che questo percorso di rinascita comporta (*ibidem*).

Due sono i principali ostacoli che chi scrive individua nella difficoltà di impiego della pedagogia impegnata nella scena educativa italiana, con particolare riferimento ai cicli scolastici primari e secondari, e che verranno meglio illustrati al termine della trattazione. *In primis*, la mancanza di una rete di supporto interdisciplinare di pedagogisti e mediatori culturali all'interno delle aule – presenza che permetterebbe, al contrario, una più equa ed efficiente gestione delle pluralità identitarie degli educandi presenti, come sottolineato dalla già citata pedagogista Ebonine quando afferma che, per una scuola decolonializzata, democratica e interculturale, bisognerebbe "riportare i pedagogisti nel luogo in cui sarebbero dovuti essere, quindi all'interno delle scuole o comunque delle istituzioni"[54], poiché essi sono gli specialisti dei processi educativi e formativi. In secondo luogo, la mancata percezione – o l'errata messa in atto – di ciò che l'interculturalità, in quanto proposta educativa democratica, dovrebbe in realtà essere, ovvero critica (Ferrão Candau, 2022: 30), bidirezionale e simmetrica (Samaniego, 2007: 99).
Per tutte queste ragioni, i prossimi paragrafi saranno dedicati a pensieri e studi provenienti da Abya Yala che riguardano il discorso interculturale ispanoamericano, nell'auspicio che possa generarsi un dialogo intellettuale condiviso e propulsore di cambiamento.

3.1.1.2 Intercultura da Abya Yala

Sono molti gli studiosi che convergono sull'idea che la culla dell'interculturalità risieda in Sud America, sia come termine coniato, sia come prime pratiche educative vissute a partire dall'esperienza indigena (López, 2007: 245; Ferrão Candau, 2022: 24). Assunta come processo e progetto sociale, politico, etico e intellettuale, l'interculturalità ispanoamericana fa propria la decolonialità come strategia, azione e meta (Walsh, 2005: 25), e si pone al centro del processo di ricostruzione di un pensiero critico che, concepito, vissuto e praticato da chi ha sperimentato la colonialità, riflette posizioni non-eurocentriche originate nel Sud e, dunque, portatrici di esperienze e conoscenze altrimenti silenziate (Walsh, 2005: 25). Benché si riconoscano differenze sostanziali tra i contesti europeo e ispanoamericano nel merito del discorso interculturale (Walsh, 2022: 46), alla luce delle precedenti considerazioni si ritiene che entrare

[54] Le parole e i pensieri di Cinzia Adanna Ebonine fanno riferimento all'intervista condotta per il presente studio e riportata integralmente nell'Appendice del presente studio (pp. 301-309).

in contatto con le pratiche oltreoceano possa aiutare a ripensare criticamente il progetto interculturale italiano.

Una delle maggiori problematiche che si riscontrano nella pratica interculturale italiana è, come si è visto, riconducibile al significato originario da attribuire al percorso interculturale e ai suoi obiettivi principali, nonché una certa difficoltà a far sì che la prospettiva interculturale si rivolga a tutte e tutti, in ambito educativo come civile. Nel discorso ispanoamericano si identificano tre tipologie di interculturalità: funzionale, relazionale e, infine, critica. La prima – che promuove dialogo e tolleranza senza però agire alla radice delle asimmetrie sociali e culturali (Ferrão Candau, 2022: 30) – non si preoccupa della problematizzazione delle differenze socio-culturali costruitesi nel tempo e nello spazio, ma viene utilizzata per gestire e appianare tensioni e conflitti. Come visto poc'anzi, infatti, nel discorso italiano essa fa capolino quando ve ne è necessità, e non viene percepita come elemento fondante del Paese.

Lo stesso Consiglio d'Europa (2008: 11), riconosceva come il senso dell'espressione "dialogo interculturale" fosse rimasto "imprecisato". L'invito a partecipare a una definizione congiunta, difatti, è rimasto monco di proposte: secondo quanto scritto nel *Libro bianco sul dialogo interculturale*, le parti interpellate hanno mostrato una certa "reticenza che ha rivelato una vera e propria incertezza rispetto al significato concreto di dialogo interculturale." (*ibidem*).

Per dirsi interculturale, una società deve anche dirsi decostruita o "in via di decostruzione", determinata ad abbattere pregiudizi e discriminazioni alla base del proprio tessuto sociale (Ferrão Candau, 2022: 37). Per ciò che riguarda il discorso educativo in particolare, esso non può prescindere dall'identificazione con un'interculturalità critica e decoloniale: risulta necessario, in questo ambito, "rifondare la dinamica educativa", poiché "l'educazione interculturale non può essere ridotta a situazioni specifiche e/o attività realizzate in momenti precisi, né incentrarsi esclusivamente su determinati gruppi sociali" (Ferrão Candau, 2022: 39).

Walsh (2022: 46) immagina un'interculturalità che, come progetto trasformativo politico, sociale ed etico, assume significato solo se volta alla lotta alla colonialità del potere tutt'ora vigente. Diversamente da ciò, si ricade in un approccio funzionale, addizionale e folklorizzante che nulla ha a che vedere con gli intenti primari di un percorso interculturale che punti alla convivenza delle diversità, impegno collettivo di cui anche l'Italia si fa carico e portavoce. Il punto focale su cui riflettere riguarda le aspirazioni e gli obiettivi a cui tende non solo il mondo educativo italiano, ma più in generale quello comunitario, e da lì adottare adeguate strategie in grado di costruire e sorreggere una società davvero rispettosa delle diversità.

Appare chiaro, soprattutto dalle esperienze da Abya Yala, che un'interculturalità relazionale – ovvero basata sul presupposto che sia sempre esistito un contatto tra popoli diversi e che, quindi, il processo interculturale sia naturale – si dimostri vana e, soprattutto, problematica in quanto "minimizza la conflittualità e il contesto di potere e dominazione continua in cui si porta avanti la relazione" (Walsh, 2022: 48). Questo tipo di approccio si riscontra, ad esempio, nel momento in cui il progetto interculturale si limita al contatto e alla relazione individuale, senza che ci sia alcun ragionamento circa le dinamiche di potere, le egemonie culturali e sociali che guidano il contesto in cui quelle relazioni si instaurano. Ugualmente critico appare il caso dell'interculturalità funzionale, cui si è già fatto cenno in precedenza, poiché essa si iscrive in una "logica multiculturale del capitalismo globale", che riconosce la differenza e la gestisce "neutralizzandola e svuotandola del suo significato effettivo" (Walsh, 2022: 49). È questo il caso dell'utilizzo dei progetti interculturali come strategie di dominazione, celate dietro il più ampio processo di assimilazione e integrazione sociale e culturale. Ne sono un esempio le *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana* introdotte nella Circolare Ministeriale dell'8 gennaio 2010, n. 2, nelle quali si legge – a proposito del bisogno di introdurre il tetto massimo di presenze di alunni con patrimonio migratorio al 30% – che:

> la scuola non può certo rinunciare alla sua priorità fondamentale, che è appunto quella di perseguire con ogni possibile efficacia e responsabilità una istruzione di qualità. E in merito è indubbio che classi formate da alunni con livelli di scolarizzazione fortemente disomogenei – siano essi italiani o stranieri – possono tradursi in un oggettivo fattore di rischio di parziale o totale insuccesso formativo per tutti gli alunni coinvolti in tali situazioni. […] [Tra le criticità riscontrate, *ndr*, vi è] la presenza di culture diverse all'interno delle comunità straniere e il loro impatto con la cultura italiana. (In proposito va peraltro ricordato come questa indubbia difficoltà, se opportunamente governata, possa tradursi nelle opportunità offerte da una positiva dinamica interculturale.) […] Tanto più che le criticità appena ricordate non riguardano solo gli alunni stranieri, ma finiscono inevitabilmente per riverberarsi sul complessivo processo di apprendimento della intera classe in cui essi si trovano inseriti (In merito, sono note le riserve e le stesse resistenze talora emerse da parte delle famiglie. (Circolare Ministeriale, 2010: 2)

Come riportato nelle direttive, le diverse culture, se opportunamente governate, possono condurre a una positiva dinamica interculturale: tuttavia, nell'ottica di una convivenza delle differenze, questo assunto svuota di ogni significato interculturale il concetto stesso di interculturalità.

La prospettiva critica, proposta da Abya Yala e ripresa da Walsh (2022: 51), invece, risponde alla chiamata "della e dalla gente che ha sofferto una storica sottomissione e subalternizzazione, i suoi alleati e i settori che lottano insieme a loro per la rifondazione sociale e la decolonizzazione, per la costruzione di mondi altri." È uno strumento contemporaneamente attivo e da attivare come "azione consapevole, permanente, continua e persino insorgente, che si intreccia e procede di pari passo con la decolonizzazione." (Walsh, 2022: 65). In questo, si riconosce l'assunto primario secondo cui parlare di interculturalità nel mondo educativo non fa riferimento al solo piano dei contenuti insegnati e appresi: al contrario, essa si fa strada inizialmente nelle pratiche, nelle attitudini e nei processi pedagogici, affinché siano anch'essi vettori interculturali (López, 2007: 267).

Attualmente, il processo interculturale in Italia pare essere forzato: la strada da perseguire, invece, è quella di un dialogo interculturale bidirezionale in una società che possa finalmente dirsi simmetrica, ovvero in cui non vi siano relazioni egemoniche di potere culturale (Samaniego, 2007). Per fare ciò è necessario spostare l'attenzione sulla decostruzione della colonialità: solo in questo modo si potrà davvero favorire un'interculturalità autentica, democratica e non assimilazionista, un'interculturalità che possa viaggiare in entrambi i sensi di marcia sulla strada dell'effettiva e piena convivenza delle diversità. Si tratta, ancora una volta, di apprendere a "sapersi distanziare, sapersi oggettivare" (Morin, 2015: 27), sospendendo temporaneamente il proprio coinvolgimento e relativizzando il proprio punto di vista in quanto soggetti, per non reiterare processi di dominio e sopraffazione. Se per vivere la dimensione culturale ci si spostasse finalmente fuori dal centro, difatti, un dialogo interculturale bidirezionale non sarebbe tanto problematico quanto appare oggi, impigliati come si è nel proprio immaginario di potere naturale (Samaniego, 2007: 108).

3.2 Decolonializzare l'educazione

La società in transizione di cui siamo spettatori e attrici pone nuovi e ulteriori quesiti alle scienze educative, quelle pedagogiche *in primis*. Situando l'essere umano al centro della propria progettazione sia per responsabilità formativa che per impegno epistemologico, esse dovrebbero auspicare al superamento dello sguardo etnocentrico dotandosi di "*ali intercontinentali*" sulle proprie spalle, per dirsi pienamente pluriculturali (Frabboni, 2008: 156). Di fondamentale importanza risulta essere, ancora una volta, riconoscere che osservazioni e azioni sottendano un certo punto di vista, il quale è sì condizionato, ma mai predeterminato (Freire, 2024: 22). Fare proprio, dunque, il pensiero che il tempo in cui si vive

sia “un tempo di possibilità e non di determinismo” (*ibidem*) e che la realtà e il futuro non siano inesorabili (Freire, 2024: 47), così che su di essi si possa sempre (avere la speranza di) agire. Ciò significa, di conseguenza, comprendere e affermare l’intrinseca storicità e culturalità della realtà sociale di cui lo stesso essere umano si fa specchio, in quanto essere culturale, storico, incompleto e, soprattutto, cosciente della propria incompiutezza. È proprio attraverso quest’ultima presa di posizione che si è capaci di aprirsi all’interrogazione e al cambiamento costanti, facendo sì che la coscientizzazione si manifesti, finalmente, come esigenza umana (Freire, 2024: 49).

L’innegabile presenza di barriere materiali, economiche, sociali, politiche, culturali e ideologiche non impedisce all’essere-incompiuto di riconoscere, in esse, un’essenza temporanea, o perlomeno mutabile, poiché convinto che non sia possibile “stare al mondo senza fare storia, senza essere da essa plasmati, senza fare cultura, senza “trattare” la propria presenza nel mondo, […] senza imparare, senza insegnare, senza idee di formazione, senza fare politica” (Freire, 2024: 51).

La stessa pedagogia, così come l’essere umano, deve dunque dirsi incompiuta, di modo che possa costantemente essere questionata e avanzare nel proprio percorso di ricerca per superare uno dei limiti odierni che Frabboni (2008: 156) le riconosce: la pretesa di universalità su cui si erige. Secondo il pedagogista, infatti, essa pone la persona al centro della propria progettazione, “ma limitatamente all’umanità che abita le contrade occidentali del nostro Pianeta” (Frabboni, 2008: 156). È costruita e si rivolge, cioè, a un modello ben riconoscibile di persona – “bianco-uomo-ricco-sazio” (*ibidem*) –, attraverso cui si assolutizza e immobilizza un punto di vista ben preciso, parziale e non sempre affiancato da ragione etica (Freire, 2024: 19). Siamo al cospetto, dunque, di una pedagogia “strabica”, nata a Nord dell’Equatore, laddove ancora oggi se ne conserva e amplia il capitale scientifico (Frabboni, 2008: 156), che si ritrova, oramai, a un bivio improcrastinabile: trascendere i confini tradizionali ed evolversi, o farsi pezzo d’antiquariato perseverando nel proprio strabismo (*ibidem*). Nell’ottica di un cambiamento, l’educazione – intesa come processo fondato sull’incompiutezza, ovvero rivolto a uomini e donne che si riconoscono come incompiuti e, dunque, desiderosi di educarsi – gioca un ruolo chiave: “*se l’educazione non può tutto, qualcosa di fondamentale comunque può.* Se l’educazione non è la chiave delle trasformazioni sociali, non è neppure semplicemente uno strumento di riproduzione dell’ideologia dominante” (Freire, 2024: 92).

Cessando di alimentare la cultura della modernità/colonialità da cui originano le scienze umane (Muraca, 2022: 15) l'impegno interculturale potrebbe dirsi effettivamente tale, finalmente promotore di una pedagogia non più "pervasiva, saccente, ipertrofica nei confronti delle giovani generazioni, […] disattenta (e forse nemica) delle "pluralità" dei volti infantili e giovanili" (Frabboni, 2008: 155), ma "leggera, congetturale, rispettosa del processo di crescita dei giovani, impegnata sui *processi* più che sui *prodotti* dell'azione educativa" (Frabboni, 2008: 156). A questo proposito, nelle pagine che seguono si porranno in dialogo alcune esperienze e pensieri internazionali relativi all'educazione decoloniale, così da volgere lo sguardo pedagogico a proposte originate in altre latitudini (Muraca, 2022: 14), affinché il dialogo interculturale italiano (che, come si è visto, è ancora strettamente legato alle dinamiche migratorie) possa nutrirsi di nuova linfa e intensificare il proprio portato trasformativo in merito alla lotta alla riproduzione di schemi di potere dominanti e nell'affermazione continua della presenza dell'insegnante come testimonianza politica ed etica che interviene nel e sul mondo (Freire, 2024: 82).

3.2.1 Esperienze decoloniali in contesti educativi internazionali

Accogliere la proposta decoloniale implica divenire "disertori dell'accademia e dell'insegnamento" (Borghi, 2022: 103) per come li si conosce attualmente. Decolonializzare, innanzitutto, la propria esperienza di apprendimento, la propria biblioteca di riferimento, il sapere alla base della propria coscienza, cambiandone modalità di produzione, diffusione e trasmissione (*ibidem*) promuovendo una prospettiva intersezionale, e cioè contemporaneamente antirazzista, femminista, anticlassista (Martínez Martín, 2018: 358; Muraca, 2021: 209). Come già anticipato nelle parole di Freire (2024: 92), benché l'educazione non possa considerarsi la (unica) chiave delle trasformazioni sociali, allo stesso modo non è concepibile che essa divenga e resti strumento per riprodurre e acquisire, coscientemente o meno, ideologie dominanti.

Dalla stessa Abya Yala giungono esperienze di politiche educative istituzionali che, nonostante si facciano portavoce di approcci democratici, egualitari e interculturali, sono fortemente vincolate a strategie conservatrici che perpetuano relazioni coloniali, pregiudizi e stereotipi egemonici (Martínez Martínez, 2022: 102; Restrepo, 2016: 378; Garside, 2020: 22), con l'obiettivo primario di *integrare* le comunità originarie nei processi di vita economica, sociale e politica del progresso nazionale (Martínez Martínez, 2022: 103).

Tuttavia, vi sono processi educativi di resistenza che hanno portato, dal basso, alla formazione di vere e proprie realtà decoloniali. Tra queste, ad esempio, la *Universidad de la Tierra CIDECI* a San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Messico, nata nel 1989 con l'obiettivo di offrire un'educazione non formale, per l'emancipazione, l'autonomia e la dignità umane (Martínez Martínez, 2022: 112) e basata sul principio espresso, nei primi anni Novanta, nella *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona* (1996) da parte degli zapatisti: vivere un mondo abitato da molti mondi, in una patria "donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanezcan todos"[55].

Il sapere prodotto, appreso e promosso da *UniTierra* è situato, ovvero profondamente radicato nel contesto sociale, culturale e geografico delle comunità che vi partecipano attivamente. A differenza del modello educativo occidentale – basato, come si è visto, su un'idea di universalismo che è retaggio coloniale (Grosfoguel, 2016: 129) – l'università non formale di Chiapas riconosce che ogni forma del sapere sia condizionata dal contesto in cui si crea e agisce. In questo modo, diversità culturali ed esperienze locali vengono poste al centro del percorso educativo, in un'ottica di attuazione della giustizia sociale. Ciò che si dovrebbe pretendere, dopotutto, non è la neutralità dell'educazione (Freire, 2024: 92), ma il rispetto delle condizioni di educandi, educatori e educatrici: concepire il proprio tempo – di apprendimento e non – come generatore di possibilità non già determinate e, perciò, utile alla scoperta e costruzione del sé nel costante superamento della propria incompiutezza (Freire, 2024: 47). Dalla continuità tra il pensiero di Freire e l'esempio di *UniTierra* giunge un primo spunto di riflessione riguardante la concezione dell'educazione che, alle latitudini di chi scrive, risulta essere più depositaria che problematizzante e liberatoria. È, cioè, un'educazione che presenta una realtà statica e disciplinata, suddivisa in settori i cui percorsi poco spesso si intersecano e i cui argomenti altrettanto raramente aderiscono all'esperienza esistenziale degli e delle educande (Freire, 2024a: 77) – con particolare riferimento agli odierni ostacoli che proprio i processi migratori e la presenza di alunni e alunne con storie migratorie sembrano porre al mondo educativo italiano. Secondo Freire (2024a), difatti, essa risulta ancora essere riflesso di società oppressive, poiché basate su una serie di postulati che reiterano rapporti verticali e, dunque, di dominio, che pongono la mente e l'azione dell'educatore depositario in equazione diretta con quelle di un colonizzatore che sa, sceglie e prescrive la propria scelta, il contenuto

[55] La *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona* può essere ritrovata facilmente online. In particolare, la citazione riportata è tratta dal sito *Enlace Zapatista*: https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/ (ultimo accesso: 21/08/2024).

programmatico, il pensiero, mentre l'educando è pensato, non sa, segue le prescrizioni e si adatta, inerme, essendo oggetto del processo educativo e, dunque, oppresso (Freire, 2024a: 79).

Contemporaneamente alla fondazione di *UniTierra*, nasce in Colombia la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* (Restrepo, 2016: 378). Emersa nel 1991 nel quadro della regolamentazione dei diritti delle comunità afrodiscendenti, essa è pensata per la trasformazione dei curricula nazionali e rappresenta un tentativo di scardinare le logiche di dominio e offrire un'educazione decoloniale, liberata e liberatoria. La sua creazione fa seguito a dibattiti incentrati sul questionamento del razzismo e del ruolo dell'educazione nella sua proliferazione e risponde concretamente a uno dei pericoli dei sistemi educativi odierni, ovvero "la perdita del sentimento di comunità […], di un sentimento di connessione e vicinanza con il mondo al di fuori dell'accademia" (hooks, 2022: 29).

La *Cátedra*, infatti, si struttura proprio a partire dalla considerazione della realtà circostante, delle popolazioni indigene e afrodiscendenti che propongono altre prospettive e approcci alla colonialità (Restrepo, 2016: 376), a partire dalla fondamentale presa di coscienza relativa al pensiero suprematista bianco che informa ogni aspetto della cultura, comprese le modalità d'apprendimento, i contenuti e i modi con i quali essi vengono insegnati (hooks, 2022: 60). Tuttavia, la *Cátedra* si è dimostrata essere una delle poche eccezioni alla regola nel territorio colombiano, date le estreme difficoltà nel trasformare in modo sostanziale le politiche del sapere su cui si formano i curricula ufficiali del Paese (Restrepo, 2016: 378). Questi ultimi, difatti, paiono essere fortemente statici, al contrario di ciò che dovrebbe avvenire, e non rispondenti al "posto nel mondo" occupato dall'essere umano: un posto in continua evoluzione e, dunque, generatore di costanti interrogativi e apprendimenti (hooks, 2022: 79). Accade non di rado, come si è potuto già constatare, che istituzioni locali, regionali e nazionali, benché si dicano attente alla diversità culturale, non realizzino effettivi e profondi cambi alle strutture di pensiero su cui lo stesso concetto di *inclusione* si regge (Ortiz Ocaña *et al*, 2018: 214).

Nel panorama italiano – e, in particolare, rispetto al progetto educativo descritto nel quarto capitolo della presente tesi – appare ancora più urgente la necessità di considerare l'opzione decoloniale come una vera e propria pedagogia della libertà. Facendo eco alle parole di Ortiz Ocaña *et al* (2018: 215), infatti, le pratiche pedagogiche decoloniali non sono destinate esclusivamente a popolazioni indigene o comunità afrodiscendenti, ma si realizzano, al contrario, all'interno di aule in cui vi sono studenti e studentesse con ritmi e stili di

apprendimento differenti, eterogenei nello sviluppo delle proprie competenze[56], provenienti da più aree del Paese e, spesso, del mondo, e detentori di culture, costumi, aspirazioni, sogni e paure altrettanto diversificati. Propriamente da ciò deriva lo sforzo di reinventare una scuola che sia parte integrante della vita reale, attraverso pratiche atte a promuovere l'educazione democratica di cui la stessa società sente il bisogno (hooks, 2022: 77).

A questo scopo, nei primi anni dello scorso decennio è sorto, nella *Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, in Argentina, il *Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)*, tra i cui lavori si annovera il progetto di ricerca denominato *Formas de Educación Alternativas en el siglo XXI* (Buzeki *et al*, 2019: 115). Con l'obiettivo di documentare quella che viene definita la *educación otra* (Buzeki *et al*, 2019: 116) sviluppatasi nella provincia di Buenos Aires, il progetto mira a contribuire alla comprensione e diffusione di altri e nuovi mondi educativi. Tra le iniziative analizzate, di particolare interesse risulta essere l'esperienza di *Tierra Fértil*, spazio educativo non formale in cui scompare la figura del "maestro explicador" per lasciare spazio alle guide e agli stessi alunni – dai 6 ai 10 anni –, in rottura con la logica delle pedagogie conosciute e ufficialmente riconosciute come tali (Buzeki *et al*, 2019: 124).

Tierra Fértil restituisce alla casualità, e non alla rigidità dei programmi, un'importanza fino ad ora messa ai margini. Secondo gli autori e gli stessi partecipanti al progetto, è esattamente la "metodologia del caso" ad attivare, in ogni partecipante, la voglia di sperimentare un'educazione libera, dialogica, in cui si riconosca che l'atto di insegnare e apprendere racchiude in sé due volontà e due intelligenze contemporaneamente (*ibidem*), ovvero quella delle educande e quella delle guide. Ciò non vuol dire, chiaramente, ridurre l'attività docente in nome della curiosità degli apprendenti. Come spiega Freire (2024: 72), "la dialogicità – e, dunque, la casualità – non nega la validità di momenti esplicativi, narrativi in cui l'insegnante espone o parla dell'oggetto". Resta fondamentale, infatti, far sì che ogni alunno e alunna percepisca e creda nella dialogicità e nel rispetto del rapporto tra educatore e educando, così che l'insegnante possa (provare a) muovere il pensiero dello studente, stimolandolo e non ammaestrandolo (*ibidem*). È, quest'ultimo, uno dei concetti su cui riflettere maggiormente, poiché si lega alla più ampia considerazione dell'essenza dell'educazione interculturale e

[56] Ci si rivolge, dunque, alla generalità degli studenti e delle studentesse presenti in aule di ogni ordine e grado: a prescindere dalla loro provenienza, difatti, in ogni classe vi è eterogeneità rispetto ai modi di apprendere e alle identità di ogni alunno, di cui la pratica decoloniale si fa carico nell'attenzione all'anti-generalizzazione dei saperi e delle pratiche educative.

decoloniale. Nata come progetto politico di autodeterminazione e protezione di culture e lingue dal basso, essa ha assistito, nel passaggio dalla teoria alla pratica, a un'appropriazione e corruzione da parte delle strutture di potere neoliberali, le quali hanno avuto ripercussioni negative sullo stesso concetto di interculturalità (Garside, 2020: 18), ormai scarno del primitivo significato di (auto)liberazione da ogni tipo di oppressione (Garside, 2020: 226).

Nelle parole di Luis (Garside, 2020: 234), attivista mapuche, si ritrova l'imperiosa necessità di scardinare le relazioni di potere poste alla base delle stesse realtà educative affinché l'esperienza interculturale possa effettivamente avere luogo. È lo stesso spazio scolastico, sorto per assimilare il diverso e uniformare il pensiero, a essere complice del mancato riconoscimento – e, anzi, del rifiuto – delle differenze e della perpetrazione di una violenza simbolica senza tempo (*ibidem*). Finché culture, lingue e saperi non occidentali saranno considerati inferiori, non godranno di alcun protagonismo negli spazi educativi formali (*ibidem*); al contrario, continueranno a essere invisibilizzati o relegati a posizioni curricolari marginali, perpetuando una visione monolitica e sistematicamente razzista del sapere, che non ne riconosce la pluralità (Blanco Figueredo e Arias Ortega, 2022: 169). D'altronde, come sottolineato da Santos *et al* (2018: 64), risale ai tempi delle conquiste la resistenza, da parte dei colonizzatori, alla penetrazione di culture indigene tra le dominanti. L'imposizione di nuovi nomi, nuove parole e di un unico e sconosciuto Dio rese, difatti, conseguentemente ignoranti coloro i cui saperi erano altri, bisognosi di essere, allora, educati e civilizzati. È l'atto stesso della conquista a creare una relazione pedagogica tra potere e sapere (Santos *et al*, 2018: 65), ancora oggi perno della colonialità. Per superare questo squilibrio è necessario, dunque, un ripensamento radicale del paradigma educativo che includa una valorizzazione critica e rispettosa dei diversi saperi, al fine di promuovere un'educazione interculturale decoloniale che sappia interrogare e riconoscere le prospettive storico-culturali in cui viene concepita, ma soprattutto che faccia proprio il coinvolgimento degli e delle educande nella problematizzazione della realtà circostante e, perciò, anche accademica e curriculare (García León e García León, 2019: 10).

Le varie esperienze che giungono da Abya Yala mostrano quanto la maggior parte dei sistemi educativi abbia interiorizzato una visione ormai determinata, di discriminazione e pregiudizio, dei saperi dominati, non ritenuti degni generatori ed elargitori di conoscenza e, dunque, costretti all'egemonia monoculturale dell'Occidente (Arias-Ortega, 2019: 30; Izquierdo Medina *et al*, 2022: 94). Tuttavia, le stesse ci pongono anche di fronte all'evidente fallimento

del progetto coloniale e alla conseguente necessità di rivendicare l'autonomia e la validità di conoscenze altrimenti silenziate, per la configurazione di pratiche educative pertinenti e contestualizzate alla realtà degli studenti a partire da un dialogo di saperi (Arias-Ortega, 2019: 31).

Ribadita l'innegabile importanza della contestualizzazione dell'insegnamento, è bene ricordare quanto l'impegno decoloniale e interculturale non debba necessariamente concretizzarsi solo in presenza di diverse culture ma, come già anticipato, anche e soprattutto nella stessa concezione e modalità con cui si forma e diffonde la pratica educativa comune. Ciò, affinché non si parli di esperienze isolate alla ricerca della convivenza delle diversità e, soprattutto, perché "la macchina della modernità" non metta in moto ulteriori processi di "estrattivismo cognitivo"[57] (Grosfoguel, 2016: 131) sotto le mentite spoglie di un progetto interculturale che è, in realtà, ancora una volta livellante e oppressivo (Muraca, 2021: 211) poiché non considera strutture sociali, politiche, economiche e di potere che sostengono l'incontro con l'altro (Muraca, 2017: 147).

3.3 Decolonializzare il mondo educativo italiano

Uno dei settori in cui la pedagogia decoloniale ha prodotto risultati significativi in termini di pratiche e riflessioni, rilevanti anche per il contesto italiano, è proprio la pedagogia interculturale (Muraca, 2017: 145). Pensare una pedagogia in chiave decoloniale significa maturare una comprensione critica della storia, sviluppare le pratiche educative in una prospettiva emancipatoria decostruendone l'epistemologia dominante (Izquierdo Medina *et al*, 2022: 100): non è sufficiente trasmettere conoscenze, ma è necessario metterne in discussione l'origine stessa.

Come già anticipato, è proprio nelle scuole e nelle classi in cui è maggiore la presenza di studenti e studentesse con patrimonio migratorio che si attivano con più frequenza percorsi di educazione interculturale. Tuttavia, la loro efficacia e il loro significato dipendono in larga misura da come viene interpretata l'interculturalità, ovvero se come strumento di *integrazione*

[57] Il concetto di "estrattivismo cognitivo" nasce dagli studi dell'intellettuale indigena canadese Leanne Betasamosake Simpson i cui pensieri principali a riguardo, ripresi da Grosfoguel (2016), sono raccolti nell'intervista intitolata *Dancing the World into Being: A Conversation with Idle-No-More's Leanne Simpson* e leggibile al seguente link: https://www.yesmagazine.org/social-justice/2013/03/06/dancing-the-world-into-being-a-conversation-with-idle-no-more-leanne-simpson (ultimo accesso: 03/09/2024). A esso si lega il pensiero di Rivera Cusicanqui (2010: 60; 62), la quale sottolinea la necessità di una pratica decolonizzante, e non di una teoria della decolonizzazione, così che non si parli di "cambiar para que nada cambie" (*ibidem*), ma si arrivi a scardinare effettivamente la base della colonialità.

o, in prospettiva critica, come spazio di decentramento e riconoscimento reciproco. In questo senso, si è già avuto modo di comprendere quanto, nel contesto educativo italiano, sia sottile la linea di separazione tra il *farsi/dirsi interculturale* e l'*essere interculturale*. La prassi decoloniale mira a elicitare e sviluppare quest'ultimo aspetto. Non mancano in Italia esempi virtuosi di scuole che, sostenute dalla personale propensione di maestre e ricercatrici, hanno intrapreso la via dell'*essere* pur rispondendo, inizialmente, al bisogno di adattamento a un nuovo tipo di studenti, in maggioranza plurilingui e pluriculturali. Ne è un esempio la città di Genova, che accoglie la più grande comunità di persone con patrimonio migratorio provenienti dall'Ecuador (Carpani, 2013; Carpani e Maltoni, 2014), oltre a molte altre, e la scuola primaria Domenico Ferrero, situata nel quartiere di Cornigliano – il *barrio latino* del capoluogo ligure –, che grazie all'intuizione della maestra Angela Maltoni si fa protagonista del progetto pilota del curriculum interculturale *Juntos por un futuro más equitativo* (2007-2008, raccontato in Carpani, 2013). Fra gli obiettivi primari del progetto, quello di coinvolgere le famiglie con patrimonio migratorio nel mantenimento della lingua madre – incentivandone l'uso sia per la comunicazione quotidiana, sia per quella "colta", attraverso la lettura di libri di testo in lingua originale offerti dalla biblioteca di classe – rafforzando, da un lato, il legame tra la scuola e i genitori e, dall'altro, tra il bambino e le proprie radici (Carpani e Maltoni, 2014: 139). In secondo luogo, la valorizzazione delle differenze e la promozione delle relazioni interpersonali mediante la "conoscenza, la scoperta e il confronto con l'altro […] attraverso azioni didattiche diversificate che prevedevano il coinvolgimento attivo delle famiglie all'interno di un'ottica più ampia, aperta all'intercultura e alla multicultura, per cercare di eliminare preconcetti e pregiudizi" (Carpani e Maltoni, 2014: 145). Benché l'obiettivo principale del progetto sia la definizione di un curriculum plurilingue, esso rivela una portata più ampia, offrendo spunti preziosi per ripensare la prospettiva interculturale alla luce dell'approccio decoloniale. Tale intreccio risuona con la concezione di Abya Yala, che invita a considerare le dimensioni interculturali e decoloniali non come ambiti separati, ma come narrazioni complementari di un medesimo processo di ridefinizione del sapere e delle relazioni educative. In linea con quanto presentato nelle pagine precedenti, affermano Carpani e Maltoni (2014: 136) che "in termini di politica educativa sembra […] che ciò che deve innanzitutto cambiare sia lo sguardo sulla nuova realtà scolastica, al fine di trarne utili spunti per un approccio formativo basato sull'interazione, oltre o piuttosto che sull'integrazione, garantendo per quanto possibile riverberi positivi sull'insieme degli alunni a prescindere dalla loro provenienza". Come si approfondirà in seguito, *DecolonialMente*, il progetto educativo decoloniale proposto nella parte conclusiva di questo lavoro, si configura come una risposta concreta a tale esigenza.

Decentrando lo sguardo dall'equazione riduttiva *interculturalità = pratica linguistica*, il progetto si colloca nella scia della concezione di interculturalità proposta da Carpani (2013, 2016, 2018) e da Carpani e Maltoni (2014), che presenta forti consonanze con la prospettiva decoloniale. Essa non si limita a rivedere i contenuti didattici, ma interroga le modalità stesse dell'agire educativo, chiamando i docenti a ripensare la propria posizione epistemica e relazionale: "un reframing que debe involucrar a los docentes dispuestos a vivir su rol no solo como fuente de saberes, sino también de facilitadores y aprendientes a la vez para hacer aflorar, en términos cognitivos y de actitudes, las potencialidades de sus alumnos y también las propias" (Carpani, 2016: 55).

Dalle ricerche di Carpani, condotte nel corso di circa un decennio (2007–2018), emerge una verità che la teoria educativa tenta di superare, ma che nella pratica resta fortemente radicata: gli studenti con patrimonio migratorio, nati all'estero o in Italia, anche quando proseguono con successo il proprio percorso scolastico fino all'università, tendono a vivere la condizione di bi- o plurilinguismo con sentimenti di ansia e ambivalenza, soprattutto quando le lingue in questione sono associate a culture razzializzate o socialmente marginalizzate. Tale tensione è espressa con chiarezza nelle parole di uno studente del corso di Scienze Politiche dell'Università di Genova, arrivato in Italia a 16 anni, nel 2009, che riconosce il ruolo determinante delle istituzioni nel mantenimento delle proprie radici: "Yo creo que las instituciones tienen un rol fundamental. En ese caso la universidad para mí tenía un rol fundamental en cuanto no me dejaba perder mis raíces" (Carpani, 2018: 362). Ancora più eloquente è il racconto di un altro studente, arrivato a otto anni, che testimonia la frustrazione legata alla perdita parziale della lingua madre: "Sí, sí, porque digo: okey, yo del futuro un currículum, voy a escribir mi lengua madre: español. Si me dicen: okey, un trabajo, haz este papel, escribe este. ¿Yo qué le voy a decir? ¿No lo sé escribir? ¿Cómo es posible no sabes escribir tu lengua madre? No le puedo estar contando la historia mía… tengo que saber escribirlo" (Carpani, 2018: 359). Da queste parole affiora il nodo centrale del problema: la necessità di cambiare prospettiva. La perdita o l'indebolimento del legame con la lingua madre non è un fatto individuale, ma il risultato di storie familiari e sociali in cui parlare con i propri figli una lingua differente dall'italiano è stato – e in parte continua a essere – scoraggiato o percepito come un ostacolo all'integrazione (Carpani, 2016: 46). Le interviste già illustrate nel secondo capitolo del presente lavoro e raccolte nel *Tomo II* confermano questo dato, in particolare nei racconti di I4 e I8.1, dove emergono il dolore e la confusione identitaria che derivano da tali esperienze. La frustrazione per la perdita linguistica, portata fino all'età adulta,

si traduce spesso in un progressivo allontanamento dalla propria cultura d'origine e, conseguentemente, da una parte essenziale della propria identità. È precisamente su questa consapevolezza che interviene *DecolonialMente*, come spazio di riflessione sulle conseguenze degli stereotipi e del razzismo, sulle rappresentazioni che plasmano le relazioni educative e sociali, e sui paradigmi impliciti che attraversano la didattica. In questo quadro, le ore di educazione diventano un tempo di auto-riflessione e posizionamento, in cui gli studenti tutti possano interrogarsi non in quanto "figli di migranti" o "migranti", ma come persone inserite in una rete di relazioni, storie e appartenenze plurali. Come si avrà modo di approfondire nelle sezioni successive, *DecolonialMente* si articola attorno a nuclei tematici centrali per la costruzione di un pensiero critico e situato: identità, casa e appartenenza, viaggio e migrazione, sguardo storico-geografico e decentramento epistemico. L'obiettivo è promuovere una pedagogia del riconoscimento e della consapevolezza, capace di restituire valore alla pluralità linguistica e culturale, e di favorire negli studenti una comprensione più profonda del proprio posto nel mondo.

In preparazione alle tematiche centrali affrontate in *DecolonialMente*, nei prossimi paragrafi si cercherà di porre in evidenza la portata coloniale alla base di alcune delle principali discipline insegnate a scuola, riconoscendone il determinismo storico e sociale in cui si formano ed evidenziando come tutte quante siano portatrici di messaggi fortemente posizionati. L'obiettivo primario è quello di stimolare una riflessione rispetto a ciò che Freire (2024a: 77-78) definisce "educazione depositaria", approccio che rischia di immobilizzare la coscienza critica degli studenti e delle stesse educatrici, con il fine di tentare di rispondere ad alcune delle domande che lo stesso pone in *Pedagogia dell'autonomia* (2024), ossia: "Perché non discutere con gli alunni la realtà concreta a cui collegare la disciplina di cui si sta insegnando il contenuto? […] Perché non stabilire un'"intimità" tra i saperi curriculari fondamentali per gli alunni, e l'esperienza sociale che essi hanno come individui?" (Freire, 2024: 30).

L'augurio è che si possa giungere a una risposta differente rispetto a quella che, secondo l'autore, darebbe "un educatore pragmatico in modo reazionario", il quale affermerebbe che "la scuola non ha niente a che vedere con tutto questo. La scuola non è il partito", e che essa debba esclusivamente "insegnare i contenuti, trasmetterli agli alunni" poiché "una volta appresi, essi funzionano da soli." (Freire, 2024: 31).

3.3.1 La lingua è politica

La lingua è politica giunge nel mezzo della presente ricerca ma ne rappresenta, in realtà, la base silente su cui si erge. La continua attenzione al posizionamento di chi scrive introdotta nel corso dei precedenti capitoli e paragrafi è infatti dovuta, in larga parte, all'importanza che si riconosce alle parole e ai significati da esse veicolati. Dice Igiaba Scego (2023: 18), riferendosi alla narrazione che i media fanno della sua Somalia, che nell'odierno mondo interconnesso credersi innocenti sia un'illusione, il delitto più grande. Non essere capaci di incasellare le proprie azioni e scelte personali – e linguistiche, come vedremo – nella più ampia Storia, cioè, è sintomo di addomesticamento e torpore culturale, politico e sociale. È per l'appunto al mondo interconnesso che dobbiamo la ricchezza di interrogativi che, oggigiorno, fanno sì che si possa questionare la salute della democrazia – intesa come principio etico, presenza attiva di corpi che, in una pratica collettiva e continua, creano spazi astratti e concreti di partecipazione e giustizia sociale. In uno di questi spazi si inserisce la riflessione sulla lingua, attraverso cui non solo si descrive il mondo, ma lo si (ri)costruisce.

"La lengua es un órgano vivo, en tanto pertenece a quien la habla", afferma Andrea Franulic Depix (2021: 145), "y quien la habla, mujer u hombre, está ligada(o) a su cuerpo sexuado" (*ibidem*). Nella scrittura femminista l'attenzione al corpo è primaria: lo è per scardinare i pilastri del patriarcato – così come della colonialità, sua diretta genitrice – che hanno fatto del corpo della donna e dei soggetti marginalizzati un terreno di controllo. Nel pensiero sopracitato, in uno scritto dedicato alla riflessione linguistica relativa al genere grammaticale, Franulic Depix ricollega la lingua – nel suo significato di sistema comunicativo – al tema corporale: è organo vivo, presenza concreta, rappresentante essa stessa di un corpo che esprime necessità, desideri, emozioni definite (*ibidem*). "La lengua es un órgano carnoso", le fa eco la scrittrice Angela Neira-Muñoz (2021: 22-23), "fijado por su parte posterior en la cavidad bucal / por sus movimientos / coma / la lengua interviene en la deglución y las palabras / esas palabras / esas / justo esas / las que no te gustan / [...] las que se te atragantan para estar como ausente [...]".

Organo preposto alla masticazione e alla deglutizione, la lingua si fa simbolo delle parole ingurgitate nei secoli, quelle conformi e conformanti, silenti e silenziatrici. Per alcuni soggetti vi è spesso (stato) bisogno, infatti, di imparare a "poner la lengua de forma exacta, *como se debe poner*" (Apablaza, 2023: 11), a riposo tra le arcate dentali, al di qua delle frontiere labiali, attuando come veri e propri colonizzatori di sé stessi (Apablaza, 2023: 29) per fuggire le

differenze, i soprusi e le oppressioni, in uno sforzo costante nel retrocedere e avanzare per autodeterminarsi (Apablaza, 2023: 59).

Nel disegno schiavista statunitense del XX secolo, "ragionevolmente schiavi" erano gli uomini e le donne nere che, in mancanza di una lingua intelligibile per i padroni, difettavano di razionalità e, dunque, di umanità (Haymes, 2013: 196). Più vicini all'idea di animali domestici che di esseri umani (Haymes, 2013: 197), ai corpi neri non era riconosciuta sofferenza: "al sufrimiento del esclavo se le negó ser un dolor vivo, y al cuerpo negro se le negó ser un cuerpo vivo. Se repudió que el cuerpo dolorido del esclavo tuviera conciencia de estar vivo" (Haymes, 2013: 218). Un corpo non parlante – o meglio, non comprensibile – è un corpo assente, innominabile poiché negato del proprio nome e, dunque, inesistente. "A los afligidos no se les escucha. Son como personas a quienes les han cortado la lengua. Cuando mueven los labios, no se oye nada. Y ellos mismos pronto se hundirán en la impotencia para usar el lenguaje, porqué está la certeza de que no se les oirá." (Weil, 1999: 332-333, *op. cit.* in Haymes, 2013: 219).

Non diverso è stato il posizionamento dell'Italia durante il proprio periodo coloniale, nella lunga storia intrecciata tra la Somalia e l'Etiopia, ad esempio. L'italiano, "lingua tirannica" (Scego, 2023: 166) e ufficiale in quegli Stati, era utile a poter "traghettare i ne(g)ri – bisognosi di essere guidati, a causa del loro "sapere tribale, barbarico" (Scego, 2023: 177) – verso la democrazia" (Scego, 2023: 177), ma a debita distanza dal Paese colonizzatore, per il quale somali ed etiopi sarebbero comunque rimasti stranieri, estranei al Bel Paese di cui si illustrava la magnificenza e la superiorità della bianchezza nelle scuole.

A rendere esplicito quest'ultimo concetto sono i ricordi familiari di Gabriella Ghermandi, autrice del romanzo *Regina di fiori e di perle*, oltre che di vari racconti brevi, narratrice e musicista italo-etiope trasferitasi a Bologna, città natale paterna, nel 1979. Da "custode di storie"[58] intreccia alcuni aneddoti del romanzo appena citato con quelli della propria famiglia e la Storia dell'Italia e l'Etiopia del secolo scorso. Il 18 ottobre 2024, nell'ambito del progetto *Controcampi* del Polo del '900 di Torino, Ghermandi ha magistralmente narrato, in una rappresentazione letteraria e musico-teatrale, la storia coloniale italiana nel suo Paese natale. Se ne riporta, di seguito, un breve estratto inedito, in epilogo ai temi sopra trattati.

[58] Come ella stessa si definisce sul proprio sito web, https://www.gabriella-ghermandi.it/it/, che si invita a consultare per immergersi nei canti etiopi, nonché nelle sue esperienze letterarie e di viaggio riportate.

> Le suore hanno insegnato a mia mamma che i bianchi sono meglio dei neri, e che i misti sono peggio di tutti, perché sono il frutto del diavolo. Perché la specie umana non è tutta uguale. Ci sono varie specie all'interno della specie umana. Ci sono specie che non si possono mescolare, come succede con il cavallo e l'asino – e voi potete già immaginare qual è la specie che appartiene al cavallo, e quale all'asino. E che la prole che viene fuori dal mescolamento di queste due specie umane, che per natura non si dovrebbero incontrare, è una prole che non è fertile, malata […]. Mia madre è cresciuta pensando che sarebbe morta giovane perché era mista, e i misti non possono vivere a lungo. Il Collegio Sant'Anna era diviso in due costruzioni: da una parte c'era una costruzione dove vivevano le bambine miste come mia madre; e nell'altra c'era una scuola frequentata dalle bambine italiane delle famiglie italiane. Ogni giorno le suore dicevano a mia madre e alle sue compagne che quelle bambine erano quelle da emulare, perché erano state scelte da Dio. E c'era una cosa che facevano quelle bambine, un gioco che mia madre ha imparato molto bene, che era: "Aiuto, scappiamo! Arriva l'uomo nero!". È così che è cresciuta mia madre, cercando di scappare e togliersi di dosso qualsiasi cosa di nero, che fosse la sua lingua, il suo colore, le sue radici, la sua anima, le sue viscere. E quando siamo nati noi, io e mio fratello, ha cercato di insegnarci lo stesso gioco. Dovevamo essere solamente italiani. (Ghermandi, 2024[59])

L'esclusione dalla sfera comunicativa attraverso l'occultamento e il non riconoscimento della propria lingua madre è a tutti gli effetti un'esclusione dall'umanità. Il silenzi(ament)o degli afflitti, la cui mutilazione linguistica evoca un fatto non solo fisico, ma anche e soprattutto culturale e identitario, è un atto di disumanizzazione autoritaria (Haymes, 2013: 219) che restituisce l'importanza del riconoscimento della lingua come corpo vivo e presenza, detentrice della cultura di interi popoli e del sé emotivo di ogni persona.

Esattamente per ciò, negli ultimi decenni si insiste sul valore da attribuire a ogni parola, poiché costituente di chi la pronuncia – in quanto espressione della propria sensibilità e del proprio corpo – e del (modo di vedere e vivere il) mondo circostante. Nominare è riconoscere la presenza; nominare correttamente è situarsi nella giustizia sociale. Lo stesso linguaggio è da intendere come "un luogo di lotta" (hooks, 1998: 64): è un posto da abitare, anche e soprattutto nei e dai margini, attraverso un processo nonviolento e trasformativo del sé e dell'altro. Ne è un esempio la storia della scrittrice italiana di origine somala Igiaba Scego, citata in apertura del presente paragrafo. Consapevole delle umiliazioni e le angherie che l'Italia ha perpetrato in Somalia durante il periodo coloniale, "una delle pagine più vergognose della storia italiana"

[59] L'estratto riportato, previo consenso dell'autrice, fa parte dello spettacolo di narrazione *Regina di fiori e di perle* di Gabriella Ghermandi, tenutosi in occasione del festival *Controcampi* a cura del Polo del '900 di Torino.

(Scego, 2014: 53), usa la lingua un tempo imposta ai propri antenati come attuale "luogo di pace" (*ibidem*), in cui si incontrano e scontrano civiltà diverse in una convivenza necessaria, per riaffermarne la presenza concreta nella propria identità. "Le nostre parole significano, sono azione, resistenza" (hooks, 1998: 64).

In *Sentirsi a casa. Una cultura dei luoghi*, hooks (2023a) enuncia il nome delle sue antenate, "Sarah Hooks Oldham (detta Baba, *ndr*), figlia di Bell Blair Hooks" (hooks, 2023a: 182) per riconoscerne la presenza:

> Evoco il loro nome come forma di resistenza alla cancellazione delle donne nere per colpa dell'oppressione razzista e sessista. I nostri nomi sono stati sovente cancellati, e la nostra storia è stata registrata in maniera confusa, come se sapere chi fossimo e i particolari delle nostre storie non fosse importante. Al contrario, Baba era molto attenta ai particolari. Ogni volta che andavamo a trovarla, la prima cosa da fare era guardarla, pronunciare il suo nome, riconoscerne la presenza. Una volta fatto questo, dovevamo annunciarci, dire chi eravamo e cosa facevamo lì. Dovevamo presentarci, e raccontare la nostra storia. […] Era un processo di raccolta di memoria. (hooks, 2023a: 182)

La stessa Gloria Jean Watkins, nel rinominarsi *bell hooks*, opera una potente azione comunicativa: rende omaggio alla bisnonna materna, "che si diceva usare la lingua come una spada" (Tesfau', 2020: 15), ma in minuscolo, sottraendo enfasi all'*io* dato dal nome personale, a sottolineare che la causa portata avanti nei suoi scritti sia più importante della persona pronunciante e, perciò, non ci sia la necessità di individuarla attraverso le maiuscole. Non è certamente un atto di assenza, al contrario: hooks riesce ad affermare "la valenza politica di un atto di ri-nominazione che è gesto fondativo di una soggettività inedita" (Nadotti, 1998: 5) e a reinventare, su un piano più ampio, l'importanza del nome, dando sostanza all'atto stesso del nominare nel generare una nuova e ibrida presenza. Nominare è, dunque, il primo passo per riconoscere la presenza e preservare la memoria, la quale si registra e trasmette attraverso archivi viventi, passati e contemporanei, che ricordano e dicono:

> Il nostro archivio è *hooyo*[60]. E chiunque abbia visto la Somalia prima della distruzione. È così, nipote amatissima. Il tuo *aabo* è un archivio. Lo zio Abdul è un archivio. Zahra è un archivio. Mamma Halima è un archivio. E naturalmente lo era *aabo*. Il mio dolce *aabo*, che mi manca

[60] In una lunga lettera indirizzata alla nipote, la scrittrice italiana di origine somala Igiaba Scego inserisce termini somali all'interno del testo italiano, affinché la destinataria possa impararli e, da lì, ricostruire la propria storia familiare. *Hooyo* significa mamma. *Aabo* significa papà.

> ogni giorno di più. E anch'io in un certo senso sono un archivio. Perché ricordo. (Scego, 2023: 118)

Porsi all'ascolto attivo degli archivi, amplificando e propagandone le voci, fa sì che si possa accogliere l'invito di hooks (1998: 72) a entrare nei margini, affinché si cessi di parlare "di" qualcosa e qualcuno e si cominci, invece, a farlo "a" e "con" essi (*ibidem*).

La visione decoloniale che muove la presente ricerca apre, sul tema linguistico in ambito educativo, a due fronti di riflessione, entrambi sorretti dall'idea sostanziale che "le lingue non sono solo parole, grammatica, cadenze o pensiero. Sono fatte di identità, cultura, amore, sapere." (Hakuzwimana, 2024: 38). Il primo si riferisce alla figura dell'insegnante come rappresentante di una pedagogia trasformativa, atta a non riprodurre politiche di dominio in ambito educativo e relazionale (hooks, 2020: 71) e a creare un clima culturale in cui sia possibile sfidare e abbattere i pregiudizi (hooks, 2020: 166). Un tema cruciale risulta essere, nuovamente, l'attenzione alle parole da utilizzare e, di conseguenza, ai nomi da pronunciare. Ancora oggi "i nomi a cui siamo abituati" (Hakuzwimana, 2024: 24) sono quelli italiani – o, al massimo, i più comuni europei e americani. Tuttavia, come sostiene Hakuzwimana (2024: 24), fa strano che vi si resti ancorati nonostante altri nomi attraversino le mura scolastiche da ormai più di un decennio: "essere una novità per voi è sfiancante per noi. Soprattutto se ogni singola volta sei costretto a spiegarti, a giustificarti, a dover fare di te un soprannome o rimpicciolirti con un nomignolo per essere accolto, validato, visto." (*ibidem*). È a partire dall'indifferenza al nome che si sgretola la protezione del singolo (Hakuzwimana, 2024: 25) e il riconoscimento della sua presenza in aula: nominare equivale ad esistere.

Il secondo tema, invece, si lega alle già citate esperienze di vita riguardanti il monolinguismo imposto agli studenti e alle studentesse con storie migratorie – il che ha ripercussioni sulla percezione dell'intero gruppo classe della sovranità della lingua e cultura italiane su (determinate) altre. Sono ancora troppi gli alunni invitati a "preferire una lingua a un'altra per non inciampare, per non rischiare di rimanere indietro, fare errori o restare tagliati fuori" (Hakuzwimana, 2024: 34), a costo di dover mettere via la propria identità per sempre (*ibidem*). È necessario riflettere su quanto, anche in questo caso, l'assetto coloniale faccia da sfondo a comportamenti che, di primo acchito, potrebbero dirsi accomodanti, accoglienti – in verità assimilanti. Si chiede Hakuzwimana, dunque, se le direttive non cambino in base alle famiglie e agli alunni destinatari:

> Questa cosa accade anche ai bambini e alle bambine che frequentano gli asili paritari con l'insegnamento bilingue in italiano e in inglese, in francese, in tedesco? Viene chiesta la stessa identica cosa a chi frequenta licei francesi o americani del centro? O è solamente un'esperienza che abbiamo vissuto e che viviamo noi alunni con origini altre? (Hakuzwimana, 2024: 38).

Domande retoriche che sottolineano l'urgenza di una presa di coscienza da parte del corpo docenti e della comunità tutta, una volta compreso che l'identità linguistica sia parte fondante di ogni essere umano. "«Se vuoi essere americana, parla "americano". Se non ti piace, tornatene in Messico da dove vieni». «Voglio che parli inglese. Pa' hallar buen trabajo tienes que saber hablar el inglés bien. Qué vale toda tu educación si todavía hablas inglés con un "accento"»" – si è sentita ripetere più volte Gloria Anzaldúa (2022: 75), dalle sue maestre e dalla sua mamma, imbarazzata dal fatto che ancora parlasse l'inglese "come una messicana" (*ibidem*).

In *Terre di confine*, la scrittrice compartecipa al grido di dolore di chi vede la propria identità sgretolarsi sotto l'egemonia linguistica e culturale occidentale: "Se vuoi davvero ferirmi, parla male della mia lingua", afferma (Anzaldúa, 2022: 82). Nell'arduo percorso di legittimare ufficialmente la propria esistenza accettando lo spagnolo chicano texano, il Tex-Mex e ogni sua lingua parlata (*ibidem*), Anzaldúa (2022: 81) respinge l'idea che esse siano illegittime, bastarde, povere, per riaffermarne lo spirito vivo, che incarna un modo di vivere:

> Per un popolo che non è spagnolo né vive in una nazione in cui lo spagnolo è la prima lingua; per un popolo che non è anglo ma che vive in un Paese in cui la lingua ufficiale è l'inglese; per un popolo che non può identificarsi interamente né con lo spagnolo ufficiale (formale, castigliano), né con l'inglese ufficiale, cosa resta da fare se non creare una propria lingua? Una lingua a cui possa connettere la propria identità, in grado di comunicare le realtà e i valori considerati importanti – una lingua i cui termini non siano né español ni inglés, ma tutt'e due insieme. Parliamo un patois, una lingua biforcuta, una variazione di due lingue. […] Per alcuni di noi la lingua è una patria più vicina del Sudovest. (Anzaldúa, 2022: 76-77).

Così come Anzaldúa (2022: 75) si chiede se "derubare un popolo della sua lingua" non sia "un'azione meno violenta della guerra", è bene che lo stesso quesito si ponga in ambito educativo. Con quanta violenza si impone di dimenticare un pezzo di sé, della propria storia, di quella della propria famiglia? Con quanta facilità si instilla il pensiero della superiorità linguistica e culturale della lingua italiana? Qual è lo spazio che si concede di abitare alla pluralità? Quale, invece, il tempo concesso all'autodeterminazione? È accaduto a Igiaba Scego ciò che potrebbe accadere a molte altre: utilizzare consapevolmente una lingua di dominazione,

“un tempo singolare e ora plurale” (Scego, 2023: 15), come svolta postcoloniale (Scego, 2014: 52) e luogo di pace (Scego, 2014: 53), o come mezzo per “curare questa bella lingua un po’ ignara di sé. Una lingua che ha dimenticato cosa le è stato fatto.” (Scego, 2023: 167). Oppure, potrebbe non accadere mai – e sarebbe ugualmente opportuno, perché si realizzerebbe quella che Freire considera libertà.

La lingua è, dunque, prodotto e mezzo del potere. Secondo l’antropologo haitiano americano Michel-Rolph Trouillot (1995), la terminologia demarca un campo d’azione, politico ed epistemologico, e gli stessi nomi stabiliscono un campo di potere (Trouillot, 1995: pos. 1850). All’interno di *Silencing the past* (Trouillot, 1995), l’esplicito riferimento è alla parola “scoperta”, ponte introduttivo al paragrafo che segue: *La storia è politica*.

3.3.2 La storia è politica

Chi sarebbe disposto a celebrare “l’invasione castigliana delle Bahamas” – chiede sarcasticamente Trouillot (1995: pos. 1848) – e per quale motivo, invece, ci si riferisce allo stesso fatto storico come “scoperta dell’America”? Benché vi sia una differenza di senso sostanziale tra le due espressioni, esse designano lo stesso evento, la cui ricorrenza è fatta risalire al 12 ottobre di ogni anno, in ricordo dello stesso giorno del 1492. Come sottolinea lo stesso Trouillot (*ibidem*), che le prime invasioni da parte degli europei di terre abitate siano definite “scoperte” risponde a un esercizio di potere eurocentrico che si ripercuote sulle narrazioni dell’evento descritto: una volta “scoperti” dagli europei, i popoli *altri* fanno finalmente il loro ingresso nel mondo umano, conosciuto (Trouillot, 1995: pos. 1854). È l’Europa a divenire il centro di “ciò che è accaduto”: essa ha compiuto la scoperta, è il soggetto della Storia – una Storia prodotta in uno specifico contesto storico-culturale, colma di attori e raccontata da narratori altrettanto immersi in esso (Trouillot, 1995: pos. 487).

Gli esseri umani, difatti, hanno un duplice ruolo nella sua partecipazione, rispondente all’ambiguità semantica intrinseca al significato della parola “storia”: “storia” è un fatto, e di esso fanno parte gli attori, ma lo è anche la sua narrazione, di cui fanno parte i narratori. Storia è “ciò che è accaduto”, così come “ciò che si dice sia accaduto” (Trouillot, 1995: pos. 185). In quest’ultimo significato si racchiude il cuore del presente paragrafo. Si è già discusso, nel corso del primo e secondo capitolo della presente tesi, dell’universalismo intrinseco alla visione europea/occidentale. Non vi è sorpresa, dunque, nell’affermare che le storiografie siano fortemente sorrette da interessi nazionali, se non nazionalisti (Trouillot, 1995: pos. 1603), e che

il silenzio permanga per tutti quei fatti storici al di fuori di essi[61]. Ne *Il pericolo di un'unica storia*, la scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2020: 20) invita al rifiuto dell'unicità: "quando ci rendiamo conto che non c'è mai un'unica storia per nessun luogo – scrive –, riconquistiamo una sorta di paradiso" (*ibidem*). Adichie entra in dialogo, a decenni di distanza, con le domande poste da Trouillot (1995: pos. 390) rispetto al passato collettivo e ai modelli di archiviazione, nel chiedersi quando abbia origine la vita di una collettività, in quale punto si stabilisca l'inizio del passato da recuperare e, soprattutto, in che modo essa decida quali eventi includere o escludere dalla propria storia fondativa. Rifiutare un'unica storia significa riconoscere l'esistenza di una pluralità di narrazioni e punti di vista. Del 1492, ad esempio, si ricorda l'approdo di Colombo nelle terre del "Nuovo Mondo", ma si silenziano le prospettive e le sottostorie (Bertolio, 2024) a esso legato, oltre che altri avvenimenti certamente accaduti nello stesso anno. Il 12 ottobre, il *Columbus Day*[62] di molti Stati, potrebbe farsi celebrazione di avvenimenti altri, potenzialmente infiniti. In ordine cronologico, dal 1518 al 1971 del calendario cristiano, Trouillot (1995: pos. 1891) cita tra i tanti: la nascita dell'attivista per i diritti civili Dick Gregory; l'indipendenza della Guinea Equatoriale; il rifiuto di Martin Lutero di ripudiare affermazioni affisse mesi prima sulla porta di una chiesa in Germania. Ognuno di questi, a sua volta, può essere sostituito o affiancato da un altro evento ritenuto rilevante in eguale o maggior misura: l'approvazione della Magna Carta da parte di Edoardo I d'Inghilterra nel 1297, l'indipendenza del Paraguay nel 1813, l'inizio dell'occupazione tedesca della Francia nel 1914, l'arresto nel 1976 della "Banda dei Quattro" cinese (Trouillot, 1995: pos. 1901). La scelta sulla visibilità che ne deriva è politica e risponde al progetto di costruzione identitaria di ogni Paese che si racconta. Come suggerito da Adichie (2020: 19), infatti, le storie possono essere utilizzate "per espropriare e per diffamare", ma anche "per dare forza e

[61] Nell'analisi di Trouillot (1995: pos. 1609), alle porte del nuovo millennio ne è un esempio la non-narrazione della rivoluzione politica di Saint-Domingue/Haiti, la più radicale del XIX secolo, su cui vige il silenzio dei libri di testo europei e americani nel racconto dell'"Età delle rivoluzioni" (1776-1843), o su cui vi sono poche e brevi menzioni come "rivolta", "ribellione" di poco conto. Secondo l'antropologo, questo silenzio si ricollega alla più generale negligenza storica degli stessi Paesi occidentali rispetto ai temi di fondo cui la rivoluzione si collega – e cioè razzismo, schiavitù e colonialismo, mai divenuti centrali nella tradizione storiografica occidentale, benché rappresentino le fondamenta della sua creazione (Trouillot, 1995: 1603).

[62] Nell'America centrale e del Sud, il *Columbus Day* assume altre e diverse denominazioni, rimarcando l'importanza primaria del nome come portatore di significato. L'inizio del XX secolo aveva visto celebrare questo giorno come solenne *Fiesta de la Raza*, come riportato dalla proposta dell'Associazione *Unión Ibero-Americana de Madrid*, con l'intento di commemorare annualmente "la fecha del descubrimiento de América en forma que dé homenaje á la memoria del inmortal Cristóbal Colón" e per "exteriorizar la intimidad espiritual existente entre la nación descubridora y civilizadora y las formadas en el suelo americano, hoy prósperos Estados." (Unión Ibero-Americana, 1913: 8). Nei decenni a seguire, tanti sono stati i movimenti che hanno criticato la visione celata e celebrata durante la *Fiesta de la Raza*. Per questo, il 12 ottobre diventa il *Día del Respeto a la Diversidad Cultural* in Argentina, *de la Descolonización* in Bolivia, *de los Pueblos Originarios y del Diálogo Intercultural* in Perù, *del Encuento de Dos Mundos* in Chile, *de la Hispanidad* in Messico, *de la Resistencia Indígena, Negra y Popular* in Nicaragua, *de la Resistencia Indígena* in Venezuela, *de la Interculturalidad y la Plurinacionalidad* in Ecuador.

umanizzare": "possono spezzare la dignità di un popolo. Ma le storie possono anche riparare quella dignità spezzata" (*ibidem*).

Nel coro di voci studentesche raccolto da Hakuzwimana (2024: 86), ci si chiede "come mai nei libri di testo non ci fosse neanche un breve paragrafo di ciò che il Belgio aveva fatto nella Repubblica democratica del Congo", o come fosse possibile che "nella narrazione delle conseguenze delle Torri gemelle si parlasse sempre dei controlli aerei, della paura di altri attentati e mai dei bambini italiani e musulmani offesi, derisi, discriminati per anni e anni" (*ibidem*). Ci si interroga, cioè, sul perché la Storia non aderisca alle esperienze delle alunne, perché sia colma di silenzi e priva di rappresentazioni plurali e più pertinenti al racconto di "ciò che è accaduto"; se ci si chieda mai cosa significhi non potersi ritrovare o riuscire a vedersi tra le pagine di storia e le storie di una comunità (Hakuzwimana, 2024: 86), a sottolineare quali siano le conseguenze di un'unica storia: sottrarre dignità rendendo difficile il riconoscimento della pari umanità delle persone (Adichie, 2020: 15). Secondo Trouillot (1995: pos. 2404), nessun soggetto contemporaneo può essere fedele alla schiavitù afroamericana o al colonialismo non vissuto sulla propria pelle nel tempo e luogo narrati dalla Storia. Tuttavia, ogni soggetto contemporaneo può essere fedele alle pratiche di discriminazione in corso, poiché ciò che si sa "sulla schiavitù o il colonialismo può, anzi dovrebbe, aumentare il nostro ardore nelle lotte contro la discriminazione e l'oppressione attraverso i confini razziali e nazionali" (*ibidem*).

Seppur non esplicitamente, l'antropologo haitiano propone una chiave di lettura e azione quotidiana volte alla decolonializzazione del sé e dei propri saperi. Coinvolgendo l'uomo come attore e narratore, infatti, la Storia lo rende conscio della storicità e, di conseguenza, della ripetitività intrinseche alla condizione umana. Pratiche di potere e dominio si rinnovano, ed "è quel rinnovamento che dovrebbe preoccuparci di più, anche se in nome del nostro passato" (Trouillot, 1995: pos. 2409), poiché attraverso di esso prende forza l'eredità di discriminazioni e abusi perpetrati negli anni. Solo nel presente si può essere fedeli al passato che si sceglie di (ri)conoscere, e solo esso offre l'opportunità di farsi agenti del cambiamento. Adichie (2020: 12), accogliendo il pensiero del poeta palestinese Mourid Barghouti – il quale "scrive che se si vuole espropriare un popolo, il modo più semplice per farlo è raccontare la storia cominciando con «in secondo luogo»" (Adichie, 2020: 12) –, invita a riscrivere la Storia: provare "a iniziare la storia con le frecce dei nativi americani, e non con l'arrivo degli inglesi", o "con il fallimento dello stato africano, e non con la creazione colonialista dello stato africano" (*ibidem*). Sarà,

questo, un passo avanti verso un nuovo racconto di "ciò che è accaduto". Leggere la storia criticamente e decolonialmente significa, dunque, posizionarsi al di fuori di essa per comprenderne il punto di vista narrativo: ad esempio, se si adotta la prospettiva della cosiddetta "buona amministrazione" inglese, si potrebbe ritenere che i popoli africani fossero incapaci di gestire il modello amministrativo "ereditato"; tuttavia, la lettura dell'altro lato della medaglia offre tutt'altro scenario: se si pensa al fatto che essi si ritrovarono con un sistema estraneo alle loro tradizioni millenarie, l'azione britannica appare un'imposizione volta ad annullare le forme di organizzazione preesistenti. "Gli africani non invitarono gli inglesi a trasformare il loro territorio in colonie inglesi ben gestite" (Mignolo, 2018: 337).

Bertolio (2024) si inserisce in questo filone attraverso *Sottostorie. Margini, oppressioni, riscatti dall'anno Mille a oggi*, manuale che sfugge i presupposti canonici della storiografia occidentale e italiana e "attraversa le esistenze dei reietti, delle streghe, dei peccatori e delle peccatrici di tanti, troppi inferni, delle attiviste dell'abolizionismo e del femminismo, degli schiavi e delle schiave oppure illumina i grandi fatti, come le crociate e le guerre mondiali, dalla parte dell'Altro, del nemico, del vinto, dell'esclusa, di quel *loro* da sempre contrapposto al *noi*." (Bertolio, 2024: IV). Il fine ultimo è dare e avere l'opportunità di rileggere la Storia da più prospettive globali, forse inedite ma necessarie. Ne è un esempio il capitolo dedicato agli *Incontri tra continenti* (Bertolio, 2024: 36-61), in cui si riflette, ad esempio, attraverso saggi storiografici e racconti di viaggi, sulla visione che gli europei hanno costruito, nel corso del tempo, del continente africano (Bertolio, 2024: 46). In *Schiavismo, deportazioni e riserve* (Bertolio, 2024: 82-101), inoltre, si risponde alle domande elicitate dalle voci studentesche raccolte in Hakuzwimana (2024: 86): *Il Regno del Congo tra autonomia e cristianizzazione* (Bertolio, 2024: 88-89), difatti, apre la strada a studi, riflessioni e dialoghi sui contatti e le vincolanti conseguenze nate, dalla fine del Quattrocento, tra Portogallo e Regno del Congo e, potenzialmente, alla storia coloniale belga, attraverso il colloquio multidisciplinare proposto.



VERSO IL COLLOQUIO MULTIDISCIPLINARE

▪ STORIA ▪ LETTERATURA ITALIANA ▪ LETTERATURA STATUNITENSE ▪ FILOSOFIA
▪ STORIA DELL'ARTE ▪ EDUCAZIONE CIVICA

Le culture non europee

A partire dal brano letto e dalle epoche storiche e usanze in esso considerate, costruisci un percorso multidisciplinare dedicato alle culture non europee e alla loro percezione. Ti proponiamo alcuni collegamenti:

- **storia**: lo schiavismo e l'inizio della colonizzazione;
- **letteratura italiana**: la storia del colonialismo nei romanzi di Igiaba Scego;
- **letteratura statunitense**: il romanzo *La capanna dello zio Tom* di Harriet Beecher Stowe;
- **filosofia**: cosmopolitismo e orientalismo nell'età dell'Illuminismo;
- **storia dell'arte**: le opere di Jean-Michel Basquiat;
- **educazione civica**: le norme del Codice penale italiano contro il razzismo e l'incitamento all'odio.

Stendi una mappa concettuale che includa i temi da affrontare e poi organizza un'esposizione orale della durata di circa 20 minuti.

Figura 1 - Il Regno del Congo tra autonomia e cristianizzazione - Bertolio (2024: 89)

3.3.3. La letteratura è politica

Il "pericolo di un'unica storia" da cui Adichie (2020) mette in guardia porta a riflettere su due tematiche a essa correlate: la voce narrante e l'immaginario che ne scaturisce. Dai propri ricordi d'infanzia, la scrittrice recupera il momento dell'arrivo, nella sua casa, del giovane domestico Fide (Adichie, 2020: 6). Fide non narra: egli *è narrato* attraverso l'unica storia, riportata dalla madre della protagonista, su cui si erge l'immagine della sua famiglia – l'estrema povertà in cui versa. Pietà è il sentimento che prova la scrittrice al contatto con Fide. Stupore, invece, ciò che si manifesta alla scoperta che ci sia dell'altro, oltre alla povertà, che concorre alla formazione della loro realtà: "Non avrei mai pensato che qualcuno di quella famiglia fosse in grado di produrre qualcosa – scrive. Tutto ciò che avevo sentito su di loro era quanto fossero poveri, ed era diventato impossibile, per me, vederli come qualcos'altro, oltre che poveri." (*ibidem*).

La presa di coscienza di Adichie conferma che ogni racconto sia un atto trasformativo, che modifica la relazione tra soggetto e mondo circostante (Rivas-Flores *et al.*, 2020: 54): ciò che viene narrato – e il modo con cui lo si fa – è costituente dell'unica realtà conosciuta su temi, soggetti e oggetti determinati. La voce narrante, madre della scrittrice nei cui confronti Fide è subalterno, è simbolo di una logica narrativa egemonica nella quale si rispecchiano colonialità del potere, del sapere e dell'essere. Essa, infatti, edifica e occupa lo spazio biografico esistenziale di colui che è narrato secondo una personale elaborazione retta da un rapporto di potere asimmetrico. Colei che ascolta, invece, incarna ciò su cui pensatrici e attiviste per i diritti umani richiamano l'attenzione: la colonizzazione della mente e dell'immaginario, immobilizzatrice del cambiamento (hooks, 2023: 89). L'invito della prospettiva decoloniale in ambito narrativo è, dunque, quello di decostruire le "uniche storie", i pensieri unilaterali, gli immaginari che oscurano la complessità umana. Far emergere e riconoscere, cioè, narrative alternative, generalmente sottomesse allo sguardo euro/etnocentrico, così che esse possano rappresentare una modalità di conoscenza e connessione nell'odierna comunità globale e diversificata, di cui le storie stesse sono sostentamento (hooks, 2023: 81). Queste ultime, difatti, possono essere parte di quei punti di azione nelle micropolitiche di decolonialità su cui Borghi (2020: 39) pone l'accento per restituire immagini plurime della realtà.

A livello educativo, accettare il decentramento dell'Occidente equivale ad accogliere più storie all'interno delle aule, più voci, più letterature: condurre gli educatori verso l'abbandono dell'educazione depositaria e lo sviluppo della pedagogia impegnata nel chiedersi

costantemente chi siano le voci narranti, ma anche chi le stia ascoltando e perché (hooks, 2020: 72). Razzismo, sessismo, eterosessismo, classismo guidano spesso l'antologia oggetto di studio (hooks, 2020: 69). Tra le scelte educative politicamente determinate, infatti, rientra il ventaglio di autori (per la maggior parte uomini, bianchi, appartenenti al nord mondiale) e delle relative opere letterarie ritenute degne di essere studiate "tra i bianchi di scuola" (Hakuzwimana, 2024). Rare – e, spesso, dovute a personali iniziative delle docenti – sono le occasioni in cui le studentesse hanno accesso a percorsi non canonici, atti a riconoscere la presenza di ogni persona in classe o ad agevolare dialoghi sulla realtà plurale della comunità anche al di fuori di quella di apprendimento.

Dai tempi in cui "nessuno metteva in discussione il modo in cui il pensiero suprematista bianco plasmava l'insegnamento" (hooks, 2023: 56) a oggi, si inseguono le voci di scrittrici le cui esperienze convergono nel riconoscimento di una cultura dominante che ha silenziato e invisibilizzato le proprie esistenze imponendo, promuovendo e perpetrando pregiudizi sessisti, razzisti, omofobici (hooks, 2023: 57) anche attraverso la letteratura.

Durante gli anni liceali, è hooks che chiede agli insegnanti perché non si leggessero testi di letteratura nera: "Mi risposero che non esistevano scrittori neri. Quando tornai a scuola con una lista di scrittrici e scrittori neri fornitami dai miei genitori, mi fu detto che i loro scritti valevano poco e non erano degni di essere insegnati." (hooks, 2023: 56). Lo stesso le sarebbe accaduto più tardi, benché nel clima dei fervidi cambiamenti degli anni Sessanta, negli ambienti universitari (hooks, 2023: 134), in cui non tutto il corpo docente "aveva una posizione unanime sul valore delle scrittrici bianche e degli scrittori neri, e non tutti ritenevano che queste categorie di intellettuali avessero prodotto lavori "abbastanza validi" da essere presi in considerazione" (*ibidem*).

Della sua precoce e giocosa carriera di scrittrice bambina in Nigeria, Adichie (2020: 3-4) ricorda delle prime storie illustrate auto-prodotte, in tutto e per tutto uguali a quelle lette: personaggi bianchi e con gli occhi azzurri popolavano le sue pagine giocando con la neve – di cui non aveva tuttavia mai fatto esperienza diretta. Il suo immaginario letterario, abitato esclusivamente da personaggi stranieri, si manifestava nelle sue prime operette e nell'idea che persone come lei non potessero esistere in letteratura (Adichie, 2020: 5): "Mi ero convinta che i libri, per loro natura, dovessero avere personaggi stranieri, e dovessero parlare di cose con cui non potevo identificarmi. Le cose sono cambiate quando ho scoperto i libri africani." (Adichie, 2020: 4). Un risveglio della coscienza condiviso con Anzaldúa quando, travolta dallo stupore

generato dalla lettura di poesie scritte in lingua Tex-Mex e dallo sbalordimento "che un chicano potesse scrivere e anche essere pubblicato", fu attraversata da "un sentimento di gioia allo stato puro": "davvero esistevamo come persone" (Anzaldúa, 2022: 83), scrive l'autrice, a conferma del fatto che entrare in contatto con voci diverse e ascoltarsi l'un l'altra sia un esercizio di riconoscimento esistenziale (hooks, 2020: 73).

3.3.3.1 Fuori dai canoni: narrare come strumento di sapere trasformativo

Alla soglia del XXI secolo, scrivendo l'introduzione a *La educación como práctica de la libertad* di Paulo Freire (1997), Julio Barbero affermava che ogni movimento, atto di presenza, sofferenza, desiderio, atto di morte – ogni aspetto della vita umana, in conclusione – risultassero inseriti in società governate dalla pratica della dominazione (Barbero, 1997: 18). L'unica dinamica individuata per la liberazione era una nuova pedagogia: "No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana." (*ibidem*) – una nuova scuola coscientizzata, dialogante, politica... contro-canonica. La strada per il raggiungimento di questo obiettivo è, ancora oggi, ripida, ma non impraticabile: giurare infedeltà all'educazione depositaria può certamente avere conseguenze negative – gli insegnanti sono "maggiormente premiati quando non vanno controcorrente", afferma hooks (2020: 237) –, ma è espressione di un dichiarato e necessario attivismo politico pronto a sfidare e abbattere i pregiudizi attraverso il processo del "disimparare" (Carbone, 2023: 161) l'invisibilizzazione sistematica dell'altro e la modalità dominante intrinseca in ognuno.

Per quanto concerne lo scenario educativo italiano – per il quale, si ricorda, il Ministero dell'Istruzione emana indicazioni generali per ogni ordine e grado, dando piena autonomia scolastica nella scelta dei testi e materiali didattici da adottare, così come nella loro redazione (Gabrielli, 2015: 55) – nelle *Indicazioni nazionali […] per i percorsi liceali* (MIUR, 2010) e nelle *Linee guida per gli istituti tecnici* (MIUR, 2010a)[63], relativamente al curriculum letterario, si delinea un percorso strutturato in tre fasi principali, divise tra i primi due bienni e il quinto anno di studi. Nello specifico, nel primo biennio "lo studente incontra opere e autori significativi della classicità […] con particolare attenzione a opere fondative per la civiltà occidentale e radicatesi – magari in modo inconsapevole – nell'immaginario collettivo" (MIUR, 2010: 13). "Accanto ad altre letture di autori di epoca moderna anche stranieri, leggerà

[63] Si fa riferimento alle *Indicazioni* e *Linee guida* emanate per le scuole secondarie di secondo grado dato che il progetto pratico fulcro della presente ricerca è stato svolto in alcune scuole superiori delle città di Torino e Milano.

i Promessi Sposi di Manzoni […]" quale opera di immensa qualità artistica, varia per temi e prospettive sul mondo (*ibidem*), e "alla fine del primo biennio si accosterà, attraverso alcune letture di testi, alle prime espressioni della letteratura italiana" (*ibidem*). Durante il secondo biennio, in uno scenario che eviti approcci puramente enciclopedici e che dia, invece, risalto ai contributi che hanno definito la cultura letteraria italiana ed europea, "troveranno necessaria collocazione, oltre a Dante […], la vicenda plurisecolare della lirica (da Petrarca a Foscolo), la grande stagione cavalleresca (Ariosto, Tasso), le varie manifestazioni della prosa, dalla novella al romanzo (da Boccaccio a Manzoni), dal trattato politico a quello scientifico (Machiavelli, Galileo), l'affermarsi della tradizione teatrale (Goldoni, Alfieri)" (MIUR, 2010: 14).

L'ultimo anno si aprirà con lo studio di Leopardi e proseguirà, in ottica storica, con un percorso al cui centro vi sono autori e testi che hanno contribuito all'innovazione profonda del XX secolo: Baudelaire e la ricezione italiana della stagione simbolista europea, Pascoli e D'Annunzio, Verga, Pirandello e Svevo, che, rispetto alla prosa, "costituiscono momenti non eludibili del costruirsi della "tradizione del Novecento"" (*ibidem*), e Ungaretti, Saba, Montale per l'esordio della lirica italiana, il cui studio potrà concludersi con autori come Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni, Zanzotto (*ibidem*) o, per un tempo che va dalla stagione neorealistica a oggi, con Gadda, Fenoglio, Calvino, P. Levi, Pavese, Pasolini, Morante, Meneghello (MIUR, 2010: 15). Benché si tratti di indicazioni sommarie, appare chiaro il forte squilibrio di genere nelle opere e autori citati, nonostante esistano, per ogni tempo storico preso in considerazione, testi egualmente rilevanti a livello letterario e culturale scritte per mano femminile. Come già illustrato e come si vedrà ancora a breve, l'approccio decoloniale permetterebbe un ampliamento degli sguardi e delle letterature proposte in un'ottica accogliente delle complessità del mondo contemporaneo, mettendo in luce – con opere antiche e contemporanee – prospettive in grado di dialogare e parlare all'attualità.

A questo proposito, Bertolio (2022) propone, per le scuole secondarie di secondo grado, letture "contro-canoniche" di autrici e autori solitamente esclusi, le quali non mirano a sostituirsi al canone letterario dominante, ma a "incoraggiare lo studio della letteratura e della storia dalla prospettiva dell'inclusività, dell'accoglienza, della variegatezza. Non una norma uniformante, non una serie di capolavori geniali e intoccabili, bensì una sinfonia di parole tutte degne di essere ascoltate e, se necessario, ridiscusse." (Bertolio, 2022: IV). Così come accade per *Sottostorie* (Bertolio, 2024), in *Controcanone* si pongono in dialogo, sulle linee del tempo che aprono ogni capitolo, autori di consueta lettura con scrittrici, attiviste e artiste le cui voci e opere sono normalmente sovrastate. Ne è un esempio il Capitolo 3 (Bertolio, 2022: 42), intitolato *Il Cinquecento*, in cui il *Canzoniere* di Petrarca – promosso dalle *Indicazioni* – fa da

sfondo alla lirica amorosa di autrici come Vittoria Colonna (1490/92-1547), compositrice di sonetti sospettata di eresia (Bertolio, 2022: 46), Gaspara Stampa (1523-1554), Veronica Gambara (1485-1550), Chiara Matraini (1515-1604), Laura Terracini (1519-1577), Isabella Morra (1520-1546), Veronica Franco (1546-1591).

Tra le attività proposte alle studentesse rispetto ai sonetti di Colonna, ad esempio, Bertolio (2022: 49) pone in relazione la cultura conosciuta – Petrarca e *Il Canzoniere* – con le nuove letture. Chiede, dunque: "Il petrarchismo è stato in genere declinato al maschile, riprendendo l'impostazione del *Canzoniere*. Colonna non solo cambia la prospettiva (da donna viva a uomo morto), ma inserisce la sua lirica in un contesto sacro. Rifletti su questa forma di petrarchismo e sulla base delle tue conoscenze di altri autori cinquecenteschi metti in evidenza punti di continuità e discontinuità." (Bertolio, 2022: 49).

Nel capitolo dedicato all'Ottocento (Bertolio, 2022: 112), al di sopra della linea del tempo in cui compaiono Foscolo, Manzoni, Leopardi, Verga, De Amicis, D'Annunzio, Carducci, Pascoli, primeggiano, tra le tante, Isabella Teotochi (1760-1836), Cristina Trivulzio (1808-1871), Caterina Franceschi (1803-1887), Matilde Serao (1856-1927), Maria Antonietta Torriani (1840-1920) – autrici grazie alle quali si delineano i profili delle maggiori personalità dell'epoca da punti di vista alternativi (ne sono un esempio i *Ritratti* di Teotochi), e che inaugurano un periodo di attenzione e cura del pubblico letterario femminile, e a livello strumentale (attraverso la creazione di riviste destinate alle donne e all'utilizzo dei salotti non solo come luogo di ritrovo mondano ma anche come occasione di scambi culturali) e a livello pedagogico (con l'iniziativa di Franceschi, ad esempio, di inserire tra le proposte educative di un istituto femminile genovese, oltre alla morale cattolica e ai lavori di cucito, materie fino ad allora riservate agli uomini, quali la letteratura italiana e classica, la storia, la geografia, la matematica, la musica e la ginnastica). Benché non presenti nelle sezioni di *Controcanone*, in dialogo con la scrittura italiana del secolo in oggetto potrebbero porsi figure al di là dei confini nazionali ed europei, ad indicare un ulteriore ampliamento dello sguardo decoloniale. Ne è un esempio Gabriela Mistral, poetessa cilena che vincerà il Premio Nobel per la Letteratura nel 1945, il cui pseudonimo omaggia Gabriele D'Annunzio e la cui storia politica, pedagogica e letteraria permette di osservare tematiche note alle studentesse (sacralità, giustizia e diritti umani, femminismo e autodeterminazione) da un punto di vista spazialmente e culturalmente inedito e, perciò, potenzialmente illuminante. Allo stesso scopo concorrono gli autori e le autrici protagonisti degli ultimi due capitoli di *Controcanone*, i quali sviluppano i percorsi tematici intitolati rispettivamente *Storie di deportazioni e di migrazioni* (Bertolio, 2022: 190) e *Variegatezza e inclusività* (Bertolio, 2022: 220): da Igiaba Scego ad Amara Lakhous

(Bertolio, 2022: 209), da Alda Merini a Sebastiano Vassalli (Bertolio, 2022: 237), tanti sono i protagonisti e le protagoniste dell'ultimo secolo il cui sentire è vicino a quello degli studenti e delle studentesse che attualmente popolano le aule scolastiche italiane, e grazie alle quali la scuola può realmente aprirsi alla pluralità.

3.3.4 La geografia è politica

Consultando i libri di testo in adozione nella scuola italiana tra il 1860 e il 1950, Gabrielli (2015: 89), esamina la costruzione dell'alterità attraverso l'analisi del "curricolo «razziale»" nelle materie geografiche. Partendo dai primi e più antichi testi, accanto all'illustrazione dei cinque continenti si esplicita una "chiara gerarchia di «civiltà» tra le diverse popolazioni della terra" – di cui l'Europa rappresenta "la meno vasta tra le cinque parti", ma "la più incivilita, quindi la più potente" (Gabrielli, 2015: 91). Alle "principali varietà degli uomini" descritte in un testo scolastico del 1842 (Gabrielli, 2015: 92) si sostituirà, nel 1849, il concetto di "razza" – in seguito a un aggiornamento del testo disconosciuto dall'autore primario, Parravicini (Gabrielli, 2015: 98). Un mutamento significativo che "mostra la forza con cui il lessico «razziale» penetrava nelle trattazioni già consolidate dell'epoca mutandone senso e significato" (*ibidem*), che si protrarrà fino ai primi decenni del Novecento (Gabrielli, 2015: 122) e si inasprirà durante il periodo fascista (Gabrielli, 2015: 164). Ancora gli anni Settanta – periodo in cui si sono formati gli adulti di oggi, che hanno dovuto emanciparsi fuori dalla scuola, se volenti, dal pensiero coloniale – vedranno un prolungarsi dello "sguardo «razziale» sulla diversità umana, per inerzia o per convinzioni radicate" (Gabrielli, 2015: 192). Vale la pena ricordare, tuttavia, che proprio negli stessi anni stesse avvenendo l'uscita progressiva del termine "razza" dai programmi ministeriali (Gabrielli, 2015: 222) e si stesse iniziando a lavorare alle prime teorie decoloniali e a una diversa concezione dell'antropologia umana e delle proposte editoriali di geografia per le scuole (Gabrielli, 2015: 192).

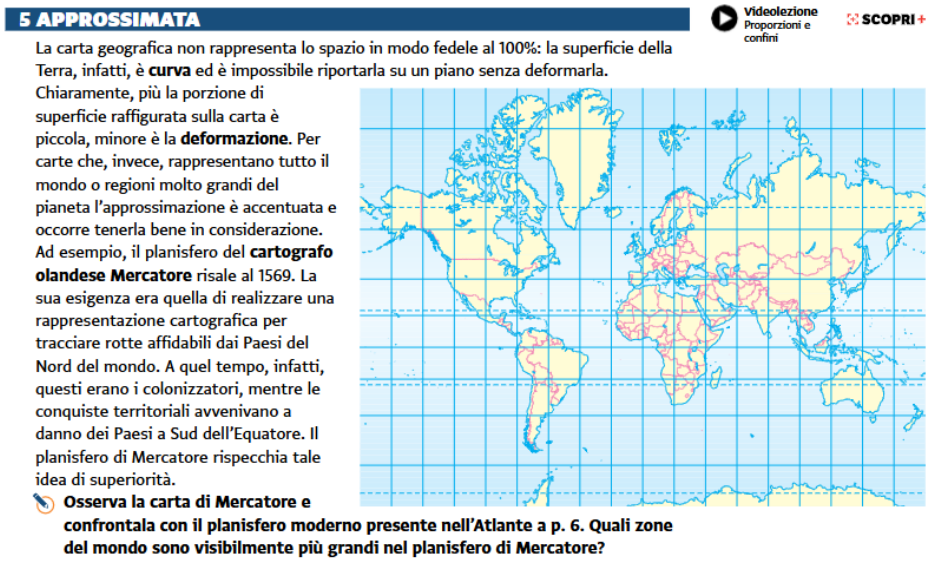
Secondo la visione di Gabrielli, ampiamente dimostrata dalla trattazione critica dei testi scolastici presi in esame, i discorsi sull'immaginario coloniale non possono "prescindere dallo studio che la scuola ha giocato nella sua invenzione, costruzione, divulgazione, sedimentazione, e perfino nella sua rimozione" (Gabrielli, 2015: 221), poiché essa è "lo snodo attraverso cui è passata ogni descrizione dell'alterità che ha ricevuto lo statuto di sapere riconosciuto e accettato dalla classe politica (che ne ha disposto l'introduzione nei programmi di studio) e dalla comunità scientifica (che ha partecipato in maniera mediata alla redazione dei testi)" (*ibidem*).

Sebbene con forme molto diverse da quelle presentate poc'anzi, la stigmatizzazione e la gerarchizzazione delle alterità continuano ad operare anche nella scuola del presente (Gabrielli, 2015: 228). Ne è un esempio, in ambito geografico, l'immaginario costruitosi attorno alle cartografie, le quali si nutrono del valore scientifico e obiettivo affibbiato a saperi e strumenti euro/etnocentrici. Nonostante possano sembrare rappresentazioni innocue, difatti, anche nelle mappe si celano narrative dominanti. Nelle *Indicazioni* (MIUR, 2010) già citate si suggerisce, per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, l'utilizzo della cartografia quale strumento critico a favore di un approccio che consideri e stimoli il ragionamento su implicazioni storiche e geopolitiche, da consolidare rispetto a quelle acquisite nel ciclo di studi precedente. "Nello specifico degli aspetti demografici – si aggiunge – lo studente dovrà acquisire le competenze necessarie ad analizzare i ritmi di crescita delle popolazioni, i flussi delle grandi migrazioni del passato e del presente, la distribuzione e la densità della popolazione, in relazione a fattori ambientali […] e fattori sociali" (MIUR, 2010: 20).

A scopo esemplificativo, con la consapevolezza che l'analisi che segue non possa rappresentare l'intera gamma dei testi scolastici redatti e/o adottati, si è scelto di esaminare alcune pagine tratte da *La via della seta 1 – Dall'Italia all'Europa*, *La via della seta 1 – Atlante: Italia*, *La via della seta 3 – Continenti extraeuropei* e, infine, *La via della seta 3 – Atlante: i Continenti extraeuropei*, manuali scolastici editi da Loescher e a cura di Cristiano Giorda (2020; 2020a; 2020b; 2020c), professore ordinario di Geografia presso l'Università di Torino e membro del consiglio nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.

La via della seta 1 – Dall'Italia all'Europa, introduce studenti e studentesse al mondo geografico attraverso 21 unità, suddivise in più ampi temi quali *Le basi della geografia*, *Il paesaggio terrestre*, *L'impatto umano sull'ambiente naturale* e *La vita umana sulla Terra.* Nella trattazione su *Gli strumenti della geografia* si descrivono le carte geografiche (Giorda, 2020: 13) quali rappresentazioni grafiche oggettive e approssimative di una parte o di tutta la superficie terrestre riprodotta su un piano (Giorda, 2020: 21). La caratteristica dell'oggettività risponde al tema dell'accessibilità di lettura: affinché una cartina sia condivisa e comprensibile per tutti gli abitanti della Terra, come sottolineato da Giorda (2020: 21), vi è il bisogno di utilizzare punti di riferimento oggettivi, che non risentano della prospettiva di un singolo individuo o gruppo. Tuttavia, è necessario sottolineare che l'"oggettività" cui si fa riferimento sia apparente, poiché risponde a un'impostazione storicamente radicata nelle logiche di potere da cui originano le stesse carte geografiche. Essendo nate per volere degli Stati conquistatori e

colonizzatori, difatti, esse riflettono un'idea di "universalità" che cela, in realtà, il punto di vista di coloro al potere. Nelle pagine seguenti di *La via della seta 1*, questo pensiero viene esplicitato nella caratteristica dell'approssimazione, di cui si riporta l'intero paragrafo:



5 APPROSSIMATA

Videolezione Proporzioni e confini

SCOPRI +

La carta geografica non rappresenta lo spazio in modo fedele al 100%: la superficie della Terra, infatti, è **curva** ed è impossibile riportarla su un piano senza deformarla. Chiaramente, più la porzione di superficie raffigurata sulla carta è piccola, minore è la **deformazione**. Per carte che, invece, rappresentano tutto il mondo o regioni molto grandi del pianeta l'approssimazione è accentuata e occorre tenerla bene in considerazione. Ad esempio, il planisfero del **cartografo olandese Mercatore** risale al 1569. La sua esigenza era quella di realizzare una rappresentazione cartografica per tracciare rotte affidabili dai Paesi del Nord del mondo. A quel tempo, infatti, questi erano i colonizzatori, mentre le conquiste territoriali avvenivano a danno dei Paesi a Sud dell'Equatore. Il planisfero di Mercatore rispecchia tale idea di superiorità.

Osserva la carta di Mercatore e confrontala con il planisfero moderno presente nell'Atlante a p. 6. Quali zone del mondo sono visibilmente più grandi nel planisfero di Mercatore?

Figura 2 - Le carte geografiche – Planisfero di Mercatore – Giorda (2020: 23)

Come si evince dalla *Figura 1*, Giorda (2020: 23) fa diretto riferimento all'idea di superiorità insita nel planisfero del cartografo Mercatore, risalente al 1569 e costruito secondo la visione dei colonizzatori europei del tempo. Nella descrizione a lato, tuttavia, si omette di precisare che la proiezione riportata rappresenti il modello cartografico predominante ancora oggi, nonostante le implicazioni e le percezioni socio-politiche che ne derivano. È alla breve videolezione intitolata *Proporzioni e confini*[64] posta in alto a destra, a margine del titolo, che viene affidato il compito di spiegare quanto appena descritto: attraverso di essa, infatti, si presenta la proiezione di Peters, elaborata nel 1973, come alternativa più rispettosa delle proporzioni geografiche reali dei continenti.

[64] Benché il titolo su carta sia *Proporzioni e confini*, la videolezione, una volta avviata, presenta la seguente intestazione: *Punto di vista. Proporzioni e confini del continente nero.* Le parole del geografo in apertura sono le seguenti: "C'è molto da imparare guardando una carta geografica, e nel caso dell'Africa c'è moltissimo da imparare.". Sebbene la proiezione di Mercatore – di cui si fa una critica – distorca significativamente le dimensioni del continente africano, è l'intero globo (emisfero sud in particolare) a esserne interessato. Inoltre, qualora ci si volesse concentrare su di esso, l'utilizzo di "continente nero" evoca stereotipi storici e coloniali che non trovano alcuna spiegazione e contestualizzazione nel corso della videolezione. Come spiega Thompsell (2024), infatti, il concetto è stato reso popolare dall'esploratore britannico Henry M. Stanley, i cui resoconti di viaggio principali si intitolano *Through the Dark Continent* e *In Darkest Africa*. Nel corso del tempo, varie sono state le giustificazioni per definire l'Africa "il continente nero": la più accreditata è che si trattasse, inizialmente, di un territorio sconosciuto agli europei e, per questo, oscuro. Tuttavia, Thompsell (2024) afferma che esso porti con sé un significato molo più profondo e altamente discriminatorio, che rafforza gli stereotipi secondo cui la bianchezza sia associata a purezza e intelligenza, mentre la nerezza a disumanità e inferiorità. Dopotutto, non esiste alcun "continente bianco" a fare da contraltare.

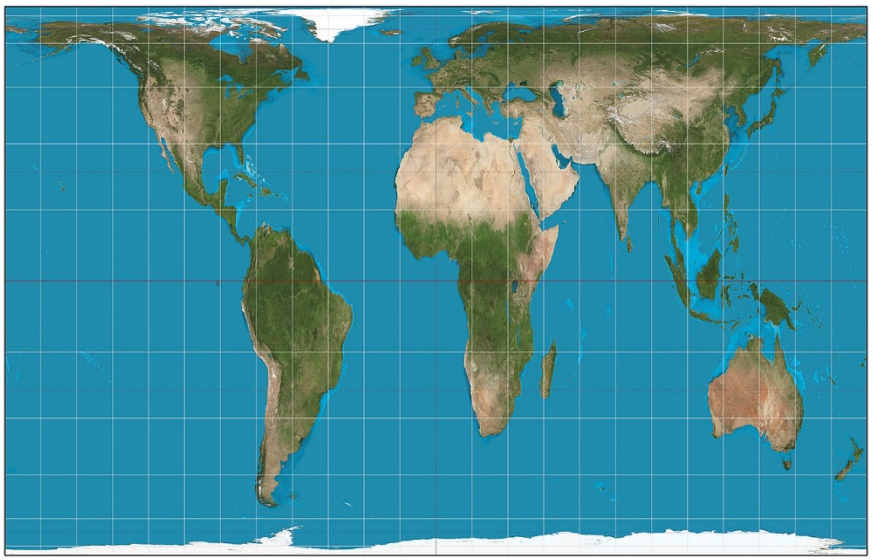


Figura 3 - Proiezione di Peters

Resta, tuttavia, un'appendice facoltativa accessibile su iniziativa delle docenti e delle studentesse, e non un argomento e una rappresentazione che trovano spazio nelle pagine principali del testo. L'esercizio critico e di confronto proposto in chiusura del paragrafo, inoltre, pone in relazione la proiezione di Mercatore con il planisfero moderno – che verrà ripreso in ogni cartografia inserita nel manuale – presente in *Le vie della seta 1 – Atlante: Italia* (Giorda, 2020a: 6), che si riporta di seguito.



Figura 4 - Le carte geografiche - Planisfero moderno - Giorda (2020a: 6)

Benché esso non si basi esclusivamente sulla proiezione di Mercatore, permane la distorsione grafica di cui sopra, sebbene più bilanciata ed equilibrata rispetto alla precedente. Una

proiezione compromissoria e tuttavia distante dalla realtà che continua a essere parte integrante di manuali e rappresentazioni che, appese alle mura delle aule scolastiche, partecipano alla costruzione dell'immaginario di studenti e studentesse sul mondo circostante[65]. Per ovviare a ciò, l'utilizzo di strumenti quali *The True Size*[66] potrebbe favorire un dibattito sulle rappresentazioni geografiche, la proiezione di Mercatore e le altre attualmente in uso, incoraggiando una riflessione sulla percezione spaziale e sulle implicazioni culturali e politiche legate alla cartografia.

Il secondo stimolo proveniente dalle *Indicazioni* rimanda, invece, agli aspetti demografici e ai "flussi delle grandi migrazioni del passato e del presente" (MIUR, 2010: 20). In *La via della seta 3 – Continenti extraeuropei*, Giorda (2020b) affronta due grandi temi: *Capire il mondo contemporaneo* e *I continenti e gli Stati.* Del primo, composto da sei unità, dedica la quinta a *Le migrazioni*. Delle parole e dei dati relativi all'attuale discorso sul mondo migratorio si è già parlato nel corso del secondo capitolo della presente tesi, evidenziando un concreto bisogno di decolonializzazione di prospettive. Vi si aggiunge, qui, un ulteriore livello di difficoltà: la rappresentazione dei viaggi migratori su carta. Molte sono le studiose che, negli ultimi anni, si occupano di contro-cartografia e contro-mappature (Casaglia e Giubilaro, 2020; Heller, Pezzani e Stierl, 2020; Prieto Díaz, 2019; Van Houtum e Bueno Lacy, 2020, 2023), nel tentativo di comprendere come, nell'ambito della cartografia critica e radicale, si possa giungere a visualizzazioni diverse dello spazio e dei movimenti che in esso si verificano. "Nel riprodurre, ad esempio, i processi migratori in Europa, ma lo stesso vale per gli Stati Uniti o altri paesi occidentali – scrivono Casaglia e Giubilaro (2020: 50) – le carte generalmente mostrano flussi unidirezionali che attraversano linee fisse e statiche il cui sconfinamento implica un atto trasgressivo", facendo sì che la mobilità umana venga percepita come elemento di rottura degli spazi territoriali, con un conseguente forte impatto "sulla percezione, l'immaginario e la rappresentazione della realtà a livello individuale e collettivo" (*ibidem*). Un importante lavoro di contro-mappatura e riconfigurazione linguistica e grafica è stato svolto da Maite Vermeulen, Leon de Korte and Henk van Houtum (2020), i quali hanno saputo riformulare, attraverso la multimedialità, dati e informazioni relativi ai flussi migratori – nello specifico, delle mappe Frontex riguardanti gli "illegal border crossings" – in un'ottica non

[65] Nel quarto capitolo si tornerà a parlare di cartografia e proiezioni, in riferimento alle carte geografiche presenti nelle aule in cui si è svolto il progetto e alle idee degli studenti in merito.
[66] *The True Size* (www.thetruesize.com) è un planisfero multimediale che consente di visualizzare la reale grandezza dei continenti e dei paesi attraverso un confronto diretto di sovrapposizione territoriale. Si legge in descrizione: "Drag and drop countries around the map to compare their relative size. Is Greenland really as big as all of Africa? You may be surprised at what you find!"

gerarchizzante e, soprattutto, non emergenziale e stereotipata. Nello specifico, le maggiori forze si sono concentrate sullo studio dell'utilizzo delle frecce come elementi non neutrali, disumanizzanti e portatori di significati negativamente posizionati, veicolati dalle loro dimensioni (eccessivamente grandi rispetto alla rappresentazione territoriale) e dal colore (normalmente rosso).

A prima vista, appare in Giorda (2020b: 75) la volontà di visualizzare le migrazioni in modo differente. La *Figura 4*, posta in apertura del paragrafo su *Le migrazioni contemporanee* (*ibidem*), rappresenta *Luoghi di partenza, rotte e luoghi di arrivo dei migranti internazionali*, come sottolineato dal titolo riportato. Il colore rosso è presente, nelle frecce concentriche dell'America del Nord, dell'Europa occidentale e della Cina, solo per evidenziare "importanti migrazioni economiche nella stessa area". Per i flussi di migranti, invece, vengono utilizzate dimensioni ridotte e colori più tenui, quali il verde e l'arancione. Tuttavia, vi è una differenza sostanziale tra di essi: il primo si fa simbolo dei "flussi di migranti qualificati"; il secondo, invece, dei "flussi di migranti non qualificati" – concetto mai analizzato nelle pagine che precedono e seguono l'argomento e, dunque, privo di ogni contestualizzazione. La maggior parte delle frecce arancioni si muove dal Sud del mondo verso l'Europa occidentale e l'America del Nord, e dall'Asia verso l'Australia e la Nuova Zelanda. Quelle verdi, invece, partono principalmente dall'Europa occidentale, dalla Penisola indiana e dall'Asia e si dirigono verso America del Nord ed Europa occidentale.

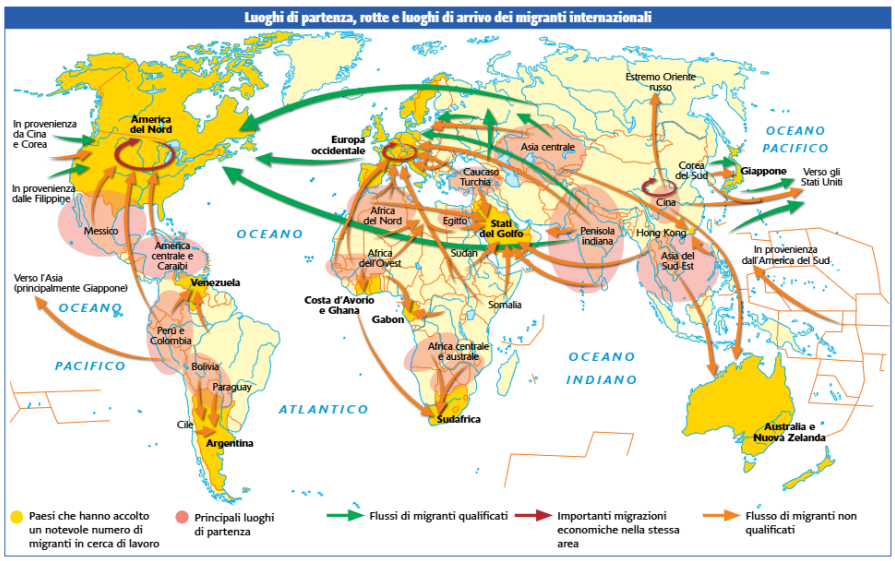


Figura 5 - Le migrazioni contemporanee - Giorda (2020b: 75)

All'interno del manuale, così come degli *Atlanti* citati, questa è l'unica mappa designata al racconto delle migrazioni. La divisione in migranti qualificati e non qualificati ricalca la visione statale e la funzione economica del migrante analizzate nel secondo capitolo della presente ricerca. Oltre ai principali luoghi di partenza evidenziati, infatti, appaiono in giallo scuro i "Paesi che hanno accolto un notevole numero di migranti in cerca di lavoro".

Nell'esercizio a lato (*Figura 6*), proposto nel manuale così che gli studenti possano sviluppare competenze nella lettura della carta geografica, non vi è alcun riferimento alle problematiche soprariportate – le quali, se menzionate, aprirebbero a un dibattito costruttivo sulla percezione dei flussi migratori nel contesto italiano e internazionale e, dunque, a una lettura decoloniale della questione.


COMPETENZE

Leggere la carta

Osserva la carta e completa le frasi.

Le rotte internazionali dei migranti vanno in gran parte da sud verso nord: dall'America _____ e _____ verso Stati Uniti e Canada, dall'Africa verso l'Europa. Ma ci sono anche rotte da nord verso sud, ad esempio dalla Cina e il Sud-est asiatico verso _____. Si migra anche da est verso _____: dall'Asia meridionale verso gli Stati del golfo Persico, dall'Europa verso _____.

Figura 6 - Esercizio di lettura della carta geografica - Giorda (2020b: 75)

Si fanno strada, nei paragrafi successivi, i temi della *Globalizzazione e libertà di spostamento*, dell'*Illegalità e sfruttamento dei migranti*, introdotti dall'importanza di possedere permessi ufficiali, documenti e soldi, nonché la decisione favorevole dal Paese di arrivo, per poter intraprendere regolarmente un viaggio migratorio (Giorda, 2020b: 76). Si legge nel testo: "Per un cittadino italiano, grazie alle regole comunitarie, è facile emigrare in un Paese dell'Unione Europea. Anche la maggioranza degli altri Paesi del mondo risulta parzialmente accessibile, procurandosi un visto. Non vale lo stesso per chi proviene da Paesi più poveri: ad esempio, per un cittadino di un Paese africano, ottenere un visto per qualsiasi Stato europeo può risultare molto costoso, oltre che complicato burocraticamente. Queste restrizioni favoriscono le **migrazioni illegali**[67], spesso gestite da mafie e trafficanti che trasportano clandestinamente i migranti a scopo di lucro e in alcuni casi li sfruttano come schiavi." (*ibidem*).

La situazione di "debolezza" scaturita da ciò espone il migrante "al pericolo di essere coinvolto in **attività criminali**[68] o costretto per sopravvivere ad accettare **lavori pesanti**, senza sicurezze e sottopagati. È il caso ad esempio dei raccoglitori di frutta e verdura in molte regioni italiane o europee. Gran parte degli ortaggi italiani vengono raccolti da giovani provenienti da Paesi dell'Africa settentrionale e occidentale o dall'Asia meridionale, sfruttati sui campi per tenere

[67] Le parole riportate in grassetto sono evidenziate in tal modo all'interno del manuale scolastico.
[68] Le parole riportate in grassetto sono evidenziate in tal modo all'interno del manuale scolastico.

il costo di produzione il più basso possibile. Spesso l'immigrazione illegale, soprattutto in agricoltura, è di tipo stagionale ed è gestita da **organizzazioni criminali**" (Giorda, 2020b: 76). La figura del migrante manca, in questo racconto, di agenzia: è un soggetto passivo e vulnerabile che, mosso da necessità economiche, ricade in dinamiche illegali: a occhio nudo, sono le parole evidenziate, da parte dell'autore attraverso il grassetto nel testo, a costruire un'immagine distorta e, tuttavia, molto diffusa della realtà migratoria. Migrazioni illegali, attività criminali, lavori pesanti, organizzazioni criminali: come sottolineato da Prieto Díaz (2019: 172), anche in questo caso si inserisce il viaggio migratorio all'interno di un'analisi economica del lavoro, in cui i migranti appaiono disorganizzati, criminalizzati e sfruttati, marginalizzati e impotenti, senza voce e capacità di reazione, parola, e agenzia. Di fondamentale importanza, inoltre, risultano essere le parole utilizzate per parlare di migranti e agricoltura: esternalizzare il caporalato, relegandolo a organizzazioni criminali lontane dall'immaginario prossimo agli studenti, rischia di offuscare una problematica ben radicata e interna al Paese, e non rende giustizia ai lavoratori e alle lavoratrici che, arrivati in Italia, soccombono al razzismo.

Ci si chiede, infine, *Come governare le migrazioni?*



4 Come governare le migrazioni?

Le migrazioni dai Paesi poveri sono **piene di pericoli**. Molte persone in condizioni precarie, anche famiglie con bambini al seguito, mettono a repentaglio le proprie vite attraversando deserti, mari e montagne. Non tutti ci riescono: molti vengono bloccati alle frontiere per periodi lunghi, altri subiscono violenze, altri ancora perdono la vita.
Il mar Mediterraneo è divenuto una delle frontiere più pericolose del mondo: si calcola che negli ultimi trent'anni almeno **30 000 migranti siano morti** in naufragi nel tentativo di attraversarlo dall'Africa o dall'Asia per raggiungere le sponde europee.
In Europa si è generato un dibattito politico e sociale molto aspro sui modi per affrontare i movimenti migratori. Alcuni vedono i migranti come una **risorsa umana ed economica**, da accogliere e integrare nella società europea, che sta invecchiando e ha un serio problema di ricambio generazionale a causa del crollo delle nascite. Altri li vedono come una **minaccia**, perché in competizione per i posti di lavoro e coinvolti nella criminalità, e come un **costo** per il Paese di accoglienza.

Figura 7 - Come governare le migrazioni - Giorda (2020b: 77)

Le migrazioni, tuttavia, non dovrebbero essere "governate", ma accettate come tratto strutturale e di lungo periodo delle società umane: è proprio la domanda posta a titolo del paragrafo a generare politiche securitarie, e non umanitarie, in tema migratorio. Ancora una volta, le parole evidenziate si aggiungono alla necro-narrazione e alla spersonalizzazione delle persone migranti: "alcuni vedono i migranti come una risorsa umana ed economica", "altri li vedono come una minaccia" (Giorda: 2020b: 77) – non vi è traccia, però, di una rilettura delle visioni in un'ottica riumanizzante e decoloniale della migrante.

4. *DecolonialMente*: la via decoloniale a scuola

Nell'*Alfabeto della scuola democratica* curato da Raimo (2024), Lorenzoni (2024: 6) si concentra sulle principali libertà a cui bisognerebbe dare respiro affinché la scuola italiana possa dirsi realmente democratica:

> Libertà di parlare moltiplicando le proprie parole; libertà di ragionare in proprio in modo conseguente; libertà di affinare le proprie opinioni e convinzioni in un dialogo serrato con altre e altri; libertà di critica; libertà di osservare altri spazi esplorando la natura e la città; libertà di incuriosirsi di ciò che accade nel mondo; libertà di avventurarsi nel passato; libertà di praticare diversi linguaggi e avere il tempo e le opportunità di coltivare i propri mezzi espressivi; libertà di incontrare diverse lingue e culture imparando a mettere in discussione il proprio punto di vista; libertà di sperimentare con il corpo il movimento nello sport, nel teatro e nella danza; libertà di intendere il proprio genere nel confronto con le tante diversità che covano in noi e alimentano i più vari desideri; libertà di scoprire il proprio talento in un incontro serrato con l'arte e la scienza, la letteratura e la cultura intesa in senso antropologico, cioè capace di comprendere ogni aspetto della vita. (Lorenzoni, 2024: 6)

Quanto sopra riportato trova un profondo legame con il pensiero decoloniale e la pedagogia impegnata di cui si è parlato nel corso del terzo capitolo della presente tesi. Nel campo di possibilità offerto dall'aula, difatti, si ha ancora "l'opportunità di lavorare per la libertà" e di chiedere a docenti e alunne "un'apertura di mente e cuore che ci consenta di affrontare la realtà anche mentre immaginiamo collettivamente dei modi di oltrepassare i confini, di trasgredire" (hooks, 2020: 241).

La libertà di parlare moltiplicando le proprie parole si lega all'esperienza decoloniale in due modi: innanzitutto, all'idea che voci storicamente marginalizzate, occupando uno spazio educativo, possano offrire nuove parole – e, dunque, nuove esperienze, percezioni, vite, visioni – a coloro che le ascoltano e accolgono; in secondo luogo, offrendo a ogni studente la possibilità di esprimersi e percepire la forza *impoterante* (hooks, 2023: 45) della propria voce, del proprio contributo al sapere collettivo e condiviso in classe. La conseguente libertà di ragionare in proprio incoraggia la capacità di riconoscere e scardinare i paradigmi egemonici su cui si ergono colonialità del sapere e dell'essere, attraverso lo sviluppo di una visione autonoma e critica della realtà e del proprio io in essa inserito. Nell'ambito dell'istruzione superiore tradizionale, dove "gli studenti si trovano ad attraversare un contesto in cui il pensiero indipendente non è incoraggiato" (hooks, 2023: 32), è ancora una volta la pedagogia impegnata a mirare "a ripristinare in chi studia la volontà di pensare, di realizzarsi pienamente […] e

facilitare il pensiero critico" (*ibidem*). Il dialogo, la cui importanza viene evidenziata nella terza libertà di Lorenzoni (2024: 6), si lega alla pratica decoloniale, come già ampiamente illustrato, nella costruzione di conoscenze e coscienze plurali e comunitarie. Attraverso di esso, l'esperienza di apprendimento non si manifesta più come fatto privato, individualistico e competitivo (hooks, 2023: 71), ma come confronto e dono, poiché "il dialogo autentico riguarda la condivisione del potere e della conoscenza", è impresa collettiva (hooks, 2023: 73) e relazione orizzontale che nasce da una matrice critica e genera critica (Freire, 1997: 104).

La libertà di osservare altri spazi e di incuriosirsi del mondo promuove una risposta decisa alle costrizioni dei corpi accettate a scuola come pratiche ordinarie (Addazi, 2024: 15) e, dunque, consolidate e irrevocabili, e si lega alla libertà di sperimentare, anche attraverso il corpo, nuove realtà. La libertà di avventurarsi nel passato permette di rileggere e interrogare la Storia e le storie, anche e soprattutto attraverso uno sguardo decoloniale. La libertà di coltivare i propri mezzi espressivi e praticare diversi linguaggi fa sì che si possa esplorare la propria identità e conoscere quella dei compagni a fondo, nell'incontro con diverse lingue e culture. Infine, intendere l'incontro con la scienza, l'arte e la cultura in senso antropologico consente di scoprire il proprio talento in un contesto educativo che riconosce l'interconnessione di ogni aspetto della vita e il superamento di ogni forma di gerarchizzazione.

Ognuna di queste libertà, in forme e modi differenti, ha ispirato la creazione di un progetto educativo pilota dedicato alla decolonialità come tema e come prospettiva, atteggiamento e proposizione del pensiero (Walsh, 2024: 173). Facendo propri i concetti espressi e le analisi presentate nel corso dei capitoli precedenti, *DecolonialMente* pone al centro le libertà sopra elencate come principi guida per costruire una scuola basata non sull'integrazione ma sull'interazione, capace di promuovere una formazione critica e plurale volta a decostruire le logiche della colonialità insite nell'insegnamento e, dunque, nelle attuali forme di apprendimento, per dare vita a un sapere condiviso, democratico e trasformativo.

4.1 Le scuole coinvolte nel progetto *DecolonialMente*

Le scuole coinvolte in *DecolonialMente* rappresentano una prima rete di istituti che ha scelto di accogliere una proposta educativa creativa che ha fatto propria la decolonialità come approccio educativo e come argomenti analizzati, pur limitati nei tempi concessi e nelle scelte effettuate. Nel corso della fase preparatoria, molte scuole sono state contattate sui territori di Torino e Milano, città in cui si è scelto di operare non solo per praticità logistica, ma soprattutto per l'attenzione significativa dedicata alla multiculturalità in ogni ambito della vita quotidiana.

Tuttavia, la difficoltà di stabilire un dialogo efficace con segreterie e coordinatori ha spesso impedito l'avvio del percorso, evidenziando una prima problematica legata all'inserimento di progetti esterni all'interno della programmazione didattica.

DecolonialMente ha visto coinvolte scuole secondarie di secondo grado che, benché differenti per caratteristiche intrinseche e contesti educativi, risultano particolarmente in linea con gli argomenti in esso trattati. Queste, difatti, rappresentano un ambiente di apprendimento ideale per affrontare le sfide legate alla (de)colonialità, alla multiculturalità e alla giustizia sociale e per stimolare la consapevolezza critica di studenti e studentesse in un periodo di vita cruciale per la personale costruzione del sé.

Attraverso l'adesione di un istituto tecnico, di un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (C.P.I.A.) e di una scuola superiore per studenti sudamericani, *DecolonialMente* ha potuto posare il proprio sguardo su una gamma di realtà scolastiche rappresentative di percorsi formativi, utenze e finalità educative fortemente eterogenee e distintive.

4.1.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino

L'Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio (*CIG* d'ora in poi) di Torino è un istituto pubblico "di antica tradizione ma sempre aperto alle innovazioni e alla sperimentazione" (CIG, 2024)[69], con un'offerta formativa che si dirama in una scuola diurna e una serale. Gli enormi edifici del *CIG* sorgono in una zona centrale di Torino, San Salvario, storicamente caratterizzata da grandi vivacità e pluralità culturali e sociali. Proprio la posizione – oltre che l'indirizzo scolastico che, come si è visto nel corso del terzo capitolo, continua a essere proposto a studenti con patrimonio migratorio per motivazioni socio-economiche e pregiudizi culturali – contribuisce in modo significativo all'eterogeneità della popolazione studentesca che frequenta e abita quotidianamente le aule delle sezioni commerciali, turistiche e socio-sanitarie del *CIG*. Di queste ultime, sono state parte attiva di *DecolonialMente*, durante i mesi di aprile e maggio 2024, una classe terza (denominata, per garantirne la riservatezza, T1_CIG) e quattro quarte (Q1_CIG, Q2_CIG, Q3_CIG e Q4_CIG) del corso diurno.

Il calendario laboratoriale (*Tabella 7*) è stato concordato con professori e professoresse del *CIG* che hanno posto le proprie ore a disposizione del progetto. Come si noterà, per ogni classe si è cercato di adeguare le attività proposte ai tempi previsti per ognuna. Nonostante abbia comportato un lavoro maggiore, proprio in ciò si è riconosciuto uno dei principi della

[69] La citazione riportata è presente nella descrizione dell'offerta formativa del *CIG* nella pagina web della scuola: https://istitutogiulio.edu.it/offerta-formativa-diurno/ (Ultimo accesso: 22/11/2024).

pedagogia impegnata che considera ogni classe come diversa e, dunque, portatrice di costanti modifiche e riconcettualizzazioni delle strategie didattiche per poter affrontare ogni esperienza di insegnamento (hooks, 2020: 41) nel pieno rispetto di progettualità, studenti e studentesse coinvolte. Si è scelto, dunque, di considerare flessibili le tematiche di ogni laboratorio – seguendo, pur sempre, un filo conduttore – affinché i pensieri generati dal dialogo con e tra gli alunni e le alunne potessero consentire cambi di direzione spontanei e ogni interazione partisse sì da uno stimolo iniziale, ma soprattutto dalle loro esigenze (hooks, 2020: 37).

La durata di ogni incontro è stata influenzata dal numero di ore messe a disposizione da ogni docente, oscillando tra una e tre ore consecutive giornaliere per classe: da ciò si è partiti per strutturare l'intero programma e adattarlo ai tempi concessi.

Classe	Data	Attività
T1_CIG	15/04/2024	Introduzione: Mistral e poesia *disensual*
	16/04/2024	Zamora e lettera al protagonista
	30/04/2024	García Márquez e riscrittura realtà
		Stranges e il peso dell'oro
Q1_CIG	28/05/2024	Introduzione: Mistral e poesia *disensual*
	29/05/2024	Zamora e lettera al protagonista
		García Márquez e riscrittura realtà
	31/05/2024	Stranges e il peso dell'oro
Q2_CIG	09/04/2024	Introduzione: Mistral e poesia *disensual*
		Zamora e lettera al protagonista
	10/04/2024	Zamora e lettera al protagonista
		García Márquez e riscrittura realtà
	23/05/2024	Stranges e il peso dell'oro
Q3_CIG	17/05/2024	Introduzione: Mistral e poesia *disensual*
	20/05/2024	Poesia *disensual*
	21/05/2024	Zamora e lettera al protagonista
	31/05/2024	Stranges e il peso dell'oro
Q4_CIG	22/04/2024	Introduzione: Mistral e poesia *disensual*
	23/05/2024	Zamora e lettera al protagonista
		García Márquez e riscrittura realtà
	27/05/2024	Stranges e il peso dell'oro

Tabella 7 - Calendario laboratoriale: DecolonialMente al CIG

4.1.2 Istituto Statale per l'Istruzione degli Adulti C.P.I.A. 1 "Paulo Freire" – Torino

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (C.P.I.A.), nati in Italia per fornire un'opportunità formativa a persone adulte che non avessero completato il percorso scolastico in età adolescenziale, hanno ampliato, nel tempo, il proprio bacino d'utenza. Nuove esigenze

educative, legate in maniera maggioritaria all'interazione con minori stranieri non accompagnati e persone migranti, hanno fatto sì che questi centri li accogliessero per rispondere alle prime sfide linguistiche e culturali poste al loro arrivo, nonché per agevolarli in un successivo inserimento nel sistema educativo e lavorativo nazionale.

L'istituto Statale per l'Istruzione degli Adulti C.P.I.A. 1 "Paulo Freire" (*CPIA1* d'ora in poi) di Torino si inserisce a pieno nello scenario descritto. Secondo quanto riportato dalla Professoressa Vanna Tessore (*Appendice:* 300-301), dei circa 2.500 studenti iscritti ogni anno nelle varie sedi afferenti allo stesso plesso, l'80/90% è costituito da adulti e giovani adulti provenienti da diversi Paesi dell'Africa, dell'Asia, dell'America Centrale e Meridionale e dell'Est Europa. Presso via Vigone/via Domodossola, sedi in cui si è svolto *DecolonialMente*, molto significativa è la presenza di studenti e studentesse provenienti dall'America centromeridionale, arrivando a rappresentare la quasi totalità dei frequentanti in alcune classi.

Nei mesi di aprile e maggio 2024, durante le proprie lezioni serali, hanno aderito al progetto una classe di via Domodossola, di seguito denominata D1_CPIA1, e due classi di via Vigone, rispettivamente V1_CPIA1 e V2_CPIA1.

In particolare, ogni laboratorio ha giovato dell'intera durata delle lezioni di ogni docente: si è potuto, così, strutturarli su tre ore di condivisione di contenuti e dialoghi. Ciò ha favorito un clima di lavoro disteso e un'attenzione che difficilmente, per le costrizioni frenetiche del tempo, si ritrovano in altri contesti di studio.

Classe	Data	Attività
D1_CPIA1	22/04/2024	Introduzione: Mistral e poesia *disensual*
	29/04/2024	Zamora e lettera al protagonista
	20/05/2024	García Márquez e riscrittura realtà
	27/05/2024	Stranges e il peso dell'oro
V1_CPIA1	15/04/2024	Introduzione: Mistral e poesia *disensual*
	24/04/2024	Zamora e lettera al protagonista
	30/04/2024	García Márquez e riscrittura realtà
	22/05/2024	Stranges e il peso dell'oro
V2_CPIA1	07/05/2024	Introduzione: Mistral e poesia *disensual*
	21/05/2024	Zamora e lettera al protagonista
		García Márquez e riscrittura realtà
	28/05/2024	Stranges e il peso dell'oro

Tabella 8 - Calendario laboratoriale: DecolonialMente al CPIA1

4.1.3 Cooperativa sociale Fe y Alegría – Milano

La cooperativa sociale Fe y Alegría (*FYA* d'ora in poi) è una realtà unica nel contesto educativo milanese. Compone, assieme alle sedi di Genova e Roma, la rete *Fe y Alegría Italia*, inaugurata il 16 settembre 2001 nella capitale italiana e convenzionata, da allora, con la più grande rete fondata, nel 1955, da padre José María Vélaz in Venezuela per promuovere l'educazione continua e la giustizia sociale[70]. La sede di Milano opera all'interno dell'Istituto Superiore Leone XIII e accoglie principalmente studenti e studentesse di origine sudamericana. Si tratta, nella maggior parte dei casi, di giovani nati e cresciuti o recentemente arrivati in Italia, che intraprendono un percorso di recupero scolastico o necessitano di frequentare un ulteriore anno di studi superiori per equiparare il titolo conseguito nel proprio Paese di origine, ottenerne ufficiale riconoscimento e poter accedere, finalmente, all'istruzione universitaria italiana. Al termine del percorso, della durata variabile di uno o due anni, gli studenti conseguono il diploma di "Bachiller Técnico en Servicios Informáticos", equivalente al diploma italiano di istruzione secondaria superiore.

Far parte di *FYA* è, per educatrici e studentesse, un atto di immensa volontà e determinazione: tutte le lezioni, infatti, si svolgono ogni sabato e domenica, dalle 9 alle 18, per permettere a chi lavora di continuare il proprio percorso di studi, e a chi frequenta contemporaneamente la scuola italiana di ampliare, durante il fine settimana, le proprie conoscenze sul mondo.

Nei mesi di aprile e maggio 2024, *DecolonialMente* ha coinvolto le classi dell'intero istituto. Per garantirne l'anonimato, esse verranno così denominate: 1_FYA, 2_FYA, 3_FYA, 4_FYA, 5_FYA. In particolare, le prime quattro corrispondono al ciclo del "tercero bachillerato" e sono composte, dunque, da tutti coloro che, attraverso il diploma, integreranno, equiparandolo al sistema italiano, il percorso educativo pregresso. L'ultima, invece, fa riferimento al gruppo di studenti afferenti al "primero y segundo bachillerato", che si pongono ai primi anni degli studi superiori.

Preparare il calendario laboratoriale, in questo contesto, è stato altamente sfidante. In *FYA* ogni lezione ha una durata di 45 minuti e ogni classe è composta da più di 30 studenti e studentesse (fatta eccezione per la 5_FYA, il cui numero è esiguo). Per questo motivo, come si noterà, vi è stato bisogno di programmare più incontri per poter portare a compimento l'intero progetto.

[70] Le informazioni riportate possono essere reperite sul sito ufficiale della rete italiana di Fe y Alegría: https://www.FYAegria.org/italia/chi-siamo/ (Ultimo accesso: 22/11/2024).

Classe	Data	Attività
1_FYA	14/04/2024	Introduzione
	21/04/2024	Zamora e lettera al protagonista
	28/04/2024	Mistral e poesia *disensual*
	12/05/2024	Stranges e il peso dell'oro
	19/05/2024	García Márquez e riscrittura realtà
	26/05/2025	Encuesta final
2_FYA	21/04/2024	Introduzione: Mistral e poesia *disensual*
	12/05/2024	Stranges e il peso dell'oro
	19/05/2024	Zamora e lettera al protagonista
	26/05/2024	Encuesta final
3_FYA	21/04/2024	Introduzione
	05/05/2024	Mistral e poesia *disensual*
	12/05/2024	Stranges e il peso dell'oro
	19/05/2024	Zamora e lettera al protagonista
	26/05/2024	Encuesta final
4_FYA	14/04/2024	Introduzione
	21/04/2024	Mistral e poesia *disensual*
	05/05/2024	Zamora e lettera al protagonista
	12/05/2024	Stranges e il peso dell'oro
	19/05/2024	García Márquez e riscrittura realtà
	26/05/2024	Encuesta final
5_FYA	14/04/2024	Introduzione
	21/04/2024	Mistral e poesia *disensual*
	28/04/2024	Zamora e lettera al protagonista
		García Márquez e riscrittura realtà
	04/05/2024	García Márquez e riscrittura realtà

Tabella 9 - Calendario laboratoriale: DecolonialMente a FYA

4.2 Pensare e agire *DecolonialMente*

Nel titolo del progetto è racchiusa una sintesi di valori, metodi e obiettivi dello stesso. In italiano, l'avverbio *decolonialmente* evoca l'invito a considerare la decolonialità come prospettiva trasformativa e accogliere nuove modalità di pensiero, critiche e plurali. Allo stesso tempo, esso si scompone, in spagnolo, in *mente decolonial*, sottolineando il carattere interculturale del progetto e, soprattutto, il luogo di enunciazione delle storie che entrano a far parte dei laboratori – nonché le stesse teorie decoloniali alla sua base: Abya Yala.

DecolonialMente si inserisce nel contesto scolastico italiano, in diversi scenari educativi istituzionali, con l'obiettivo di avviare un percorso concreto verso la riflessione sulla colonialità del sapere *in primis* e, di conseguenza, dell'essere e del potere, e una prima crepa di rottura decoloniale a esse subordinata. Non risultano esserci, al momento, progetti permanenti rivolti

a studenti e studentesse di scuole primarie e secondarie italiane che mettano in luce tali tematiche o le cui metodologie facciano esplicito riferimento alle pratiche decoloniali. Ricercatrici e studiose, difatti, concentrano attualmente le proprie forze nello studio e nello sradicamento della colonialità nella ricerca accademica (Muraca, 2021; Di Eugenio e Biasio, 2023; Di Eugenio *et al*, 2024).

Molti progetti pratici, invece, affrontano il tema facendo riferimento al passato coloniale italiano. Casi emblematici sono le cicliche passeggiate decoloniali dello storico Gabriele Proglio nel quartiere di Porta Palazzo di Torino, i progetti *Decolonize your eyes* di Padova e *Resistenze in Cirenaica* di Bologna, anch'essi incentrati sullo studio della odonomastica e raccontati in Fabris (2021), le esperienze di laboratori antirazzisti di Frisina, Farina e Surian (2021; 2023). Passaggi necessari e fondamentali per riflettere sulla propria Storia che, tuttavia, non sempre riescono a riservare sufficiente spazio alle implicazioni – molto più ampie rispetto alla sola colonizzazione politica italiana e alle sue conseguenze – della colonialità operante ancora oggi in ogni ambito e latitudine mondiale.

In questo senso ha lavorato Ferlito (2020), attraverso esercizi di fotografia decoloniale e pratiche curatoriali situate, con progetti rivolti ad artisti visivi, fotografi, videomaker, cantanti, blogger, studenti, rifugiati politici, operatori del sociale, disoccupati, abitanti dei quartieri napoletani. Ancora, i progetti *Controcampi* e la Winter School *Sconfinati* del Polo del '900 di Torino aperti all'intera cittadinanza che hanno, per la maggior parte, attratto studenti e studentesse universitarie, lavoratrici del terzo settore, gente già alfabetizzata, almeno in parte, al sapere decoloniale. Nascono, inoltre, negli ultimi anni, realtà i cui obiettivi futuri si rivolgono all'ambito scolastico (ne è un esempio il Gruppo Geografie Decoloniali di cui si è parlato nel corso del terzo capitolo), il cui lavoro è, tuttavia, embrionale, anch'esso attualmente incentrato sulla decoloni(ali)zzazione della ricerca accademica.

L'assetto teorico alla base di *DecolonialMente* è formato da cinque pilastri fondamentali che, per condivisione di ideali, visioni e obiettivi, si rifanno a pedagogie e metodologie didattiche dal forte impianto decoloniale. Innanzitutto, la pedagogia trasformativa pensata da hooks (2020; 2023), tra i cui obiettivi centrali si evidenzia il rendere l'aula un ambiente democratico in cui tutti sentano la responsabilità di contribuire e in cui gli insegnanti si interroghino costantemente sulla riproduzione delle politiche di dominio in ambito educativo (hooks, 2020: 71). Per fare ciò si è ricorso a pratiche che potessero lasciare ampio spazio all'ascolto dell'altro – come esercizio di riconoscimento e visibilizzazione (hooks, 2020: 73, 220) –, al

posizionamento dell'insegnante come studente, anch'egli attivamente impegnato a creare un contesto di apprendimento tanto quanto gli educandi (hooks, 2020: 187), e al riconoscimento dell'importanza della consapevolezza e dell'intelligenza emotiva e dell'espressione delle emozioni da parte di chi insegna e di chi apprende (hooks, 2023: 109). Quest'ultimo punto, in particolare, assume rilevanza e centralità nell'idea che proprio dall'assetto coloniale derivi la percezione che un lavoro – nel caso specifico quello dell'insegnante – o un oggetto di studio non debba implicare o elicitare emozioni ma privilegiare approcci razionali e "scientifici" (hooks, 2023: 77), rimarcando una gerarchia violenta che determina chi può parlare, attraverso quali parole e testi e, soprattutto, da quale posizionamento tra il centro e il margine (Kilomba, 2021: 48). Per ultimo, si ribadisce il valore della libertà d'immaginazione, capace di fornire energia creativa e condurre educande e docenti a pensieri nuovi e a modi più coinvolgenti di conoscere (hooks, 2023: 90).

In secondo luogo, la pedagogia dialogica di Freire (2022). Da un lato, essa permette di considerare le parole, quali nucleo di ogni dialogo, come trasformative: "non esiste parola autentica che non sia prassi" – afferma Freire (2022: 97) –, dunque "pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo". In continuità con le riflessioni sviluppate nel capitolo precedente, questa consapevolezza e presa di posizione rimarcano il valore e il peso della scelta delle parole da pronunciare dentro e fuori dalla comunità scolastica. Inoltre, l'adozione di questa prospettiva porta a considerare l'educazione come non depositaria ma problematizzante e lo stesso educatore (che è al contempo educando, secondo Freire) come dialogico, ovvero portatore di un progetto che restituisce agli studenti in modo organizzato, sistematico e arricchito ciò che loro stessi desiderano sapere (Freire, 2022: 104). "Parlare per esempio di democrazia, e mettere il popolo a tacere, è una farsa" – afferma il pedagogista (Freire, 2022: 102): allo stesso modo, è una farsa parlare di democrazia educativa e giustizia sociale senza concedere spazio e tempo agli studenti per poter condividere, dialogando, la propria visione del mondo – che riflette, dunque, la propria situazione nel mondo (Freire: 2022: 107) – e senza costruire, attraverso la conoscenza di quest'ultima, un programma di azione mirata e attinente alla (loro) realtà.

Interviene, inoltre, il concetto di interculturalità introdotto da Walsh (2022; 2024), strumento della prassi decoloniale. Da questa prospettiva, l'interculturalità non è concepita come condizione esistente o accordo chiuso, ma come processo e progetto "in continua insorgenza, movimento e costruzione, un'azione cosciente, un'attività radicale, uno strumento empirico di affermazione, correlazione e trasformazione" (Walsh, 2024: 123). La scuola, dunque, non è

considerata essere già interculturale – per lo meno, non per la mera presenza di più culture al suo interno, come discusso nel corso del capitolo precedente: essa si fa interculturale, attraverso il questionamento costante delle sue pratiche e strutture. Riprendendo le parole del leader storico degli indigeni Luis Macas (citato in Walsh, 2024: 147-148), la stessa interculturalità, così come conosciuta ed esperita in Italia, è "colonizzata, vista e creata da una logica occidentale e coloniale". Come tale, dunque, dovrebbe essere decoloni(ali)zzata, "disfacendo l'eurocentrismo […]. È un compito che necessariamente inizia con il disimparare. Passa quindi attraverso un re-imparare, fino ad arrivare alla ricostruzione delle persone, della società e della vita." (Macas, in Walsh, 2024: 147-148). Solo in questo modo, difatti, l'interculturalità avrà significato, impatto e valore: se assunta, cioè, come "come azione, progetto e processo volto a intervenire nella rifondazione delle strutture e dell'ordinamento della società, che razzializzano, inferiorizzano e disumanizzano, ovvero sulla matrice ancora presente della colonialità del potere" (Walsh, 2022: 46). Un'interculturalità non *funzionale* al modello sociale vigente, né *relazionale*, che minimizzi e occulti il contesto di potere e dominazione in cui trova posto la relazione tra diversi soggetti (Walsh, 2022: 48); al contrario, un'interculturalità *critica* che "disegna un percorso che non si limita alla sfera politica, sociale e culturale ma incrocia anche la sfera del sapere, dell'essere e della vita stessa" (Walsh, 2022: 53), scardinando il ruolo centrale di razza, razzismo e razzializzazione nella società vigente (Walsh, 2022: 57). Considerare questo processo come azione consapevole, permanente e continua (Walsh, 2022: 65) pone certamente limiti a *DecolonialMente*, il quale, per essere fedele a suddetto principio, non dovrebbe essere pensato come appendice didattica e progettuale, ma come esperienza duratura, a sostegno della didattica nella sua stessa struttura fondante. Tuttavia, esso può rappresentare un punto di partenza e stimolo per l'utilizzo di pratiche interculturali nella quotidianità scolastica. Si sta lavorando, inoltre, affinché *DecolonialMente* diventi una piattaforma multimediale fruibile autonomamente durante l'intero anno scolastico, così che possa superarsi la concezione di un progetto limitato, nel tempo e nei temi, a favore di un'interazione costante con i percorsi formativi.

Un ulteriore pilastro a sostegno del progetto è l'impegno verso un'educazione radicata nei principi della pedagogia femminista intersezionale. Secondo Martínez Martín (2018: 355-356), porre la proposta femminista alla base di un percorso educativo significa operare alla radice delle disuguaglianze: "ser transversal, horizontal, autónomo, autogestionado y sostenible; apostar por la creatividad; construir desde la crítica; promover acciones subversivas; motivar

redes de sororidad y comunitarias; incluir un enfoque decolonial e interseccional; y educar en las diversidades." (*ibidem*).

A questo proposito, la pedagogia femminista è il fulcro da cui si generano domande che impongono la formazione di un pensiero critico: come vengono occupati gli spazi (scolastici, nello specifico), chi prende parola e chi, invece, viene silenziato? Quanto spesso si interrogano e revisionano i riferimenti presenti nei libri di testo, si rendono visibili i contributi delle donne, le azioni sovversive e di educazione alternativa? Attraverso quali parole si validano o celano le identità esistenti, si nominano realtà, si creano schemi mentali, si educa? Quale ruolo viene attribuito all'etica della cura, quale importanza all'intelligenza emotiva, ai processi partecipativi e dialogici orizzontali? (Martínez Martín, 2018: 360-363). Ciascuna di queste domande ha costituito il punto di partenza per la progettazione degli incontri laboratoriali. Come si vedrà a breve, è stata prestata particolare attenzione agli spazi utilizzati, sfruttando, da un lato, la mobilità di banchi, sedie, e corpi, per agevolare collaborazioni e approcci dialogici; dall'altro, impiegando le pareti, luoghi delimitanti, come spazi narranti a partire da parole necessarie allo sviluppo delle attività. I testi e le voci che hanno guidato ogni incontro hanno aperto il dialogo sul tempo passato e attuale, la Storia e le storie, le geografie e i confini. Inoltre, ogni esperienza creativa, attraverso la lettura e la scrittura, ha edificato un tassello verso il riconoscimento e la costruzione del proprio sé emotivo e relazionale.

In ultimo, alla strutturazione di ogni laboratorio ha concorso la metodologia *WRW*, *Writing and Reading Workshop*. Nata tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Settanta del secolo scorso negli Stati Uniti, si basa sull'assunto che leggere e scrivere non siano abilità innate nell'essere umano, ma debbano essere insegnate come processi e, dunque, apprese (Golinelli e Minuto, 2019: 7). Nonostante possa apparire semplice l'insegnamento di queste competenze, in Italia ciò è tutt'altro che vero – i dati ISTAT, ad esempio, parlano di una vera e propria emergenza nazionale rispetto alle scarse abilità di lettura e scrittura nei giovani studenti a partire dalla scuola secondaria di primo grado (Golinelli e Minuto, 2019: 5).

Varie sono le affinità tra i percorsi sopramenzionati, le possibili vie decoloniali da intraprendere, le già discusse *Indicazioni nazionali* e la *WRW*: più di tutto, il fatto che quest'ultima si presenti come laboratorio didattico strutturato e, allo stesso tempo, flessibile, attuabile in ogni ordine di scuola e tipologia di classe (Golinelli e Minuto, 2019: 7), e che l'attenzione sia posta sugli studenti più che sui meri contenuti didattici (Golinelli e Minuto, 2019: 14). Sono gli educandi, difatti, a essere al centro del proprio percorso di apprendimento,

stabilendone tempi, argomenti e tecniche: un modo per far sì che possano affrontare temi di loro interesse, dando "un senso e uno scopo a ciò che scrivono, mettendolo in relazione con il loro vissuto e la loro quotidianità" (Golinelli e Minuto, 2019: 22).

Così come accade in *DecolonialMente*, la stessa *WRW* prende il via dal racconto autobiografico, in un processo individualizzato di scoperta di sé, dei propri tempi e strategie, attraverso il sostegno costante dell'educatore (Golinelli e Minuto, 2019: 25). Le fasi principali dei laboratori *WRW* – minilesson (15 minuti), momento scrittura/lettura (40 minuti), condivisione (5-10 minuti) (Golinelli e Minuto, 2019: 37-38) – hanno costituito lo scheletro di *DecolonialMente*. A esse si sono aggiunti, ove necessari, ulteriori momenti introduttivi ed esplicativi, dovuti alla natura del progetto e al fatto che chi scrive entrava a far parte del gruppo classe, in qualità di educatrice-educanda, solo a partire dalla prima giornata laboratoriale ed era, dunque, a esso sconosciuta. A seconda delle scuole e le classi coinvolte, a variare maggiormente è stato il tempo dedicato a ogni fase, rispetto alle indicazioni di *WRW*. Trattandosi, tuttavia, di un'impostazione flessibile, è stato possibile gestire facilmente ogni laboratorio affinché tutte le attività previste potessero rispondere ai bisogni specifici di ogni partecipante.

4.2.1 Gabriela Mistral, *Cordillera* e la forza generativa della poesia

Il primo laboratorio di *DecolonialMente* ha visto come protagoniste la poetessa Gabriela Mistral, la sua *Cordillera* e l'attività di scrittura creativa a esse relazionata.

Essendo, questo, il primo incontro con ogni scuola e studente, si è reso necessario un momento di presentazioni, personali e progettuali, antecedenti alle attività proposte[71]. Nelle classi in cui il tempo a disposizione era sufficiente, è stata proiettata sulla lavagna una diapositiva dal titolo *Iniziamo a conoscerci*, contenente i seguenti enunciati:

- Come ti chiami?
- Per te la poesia è…
- Un posto in cui ti senti a casa è…

[71] Nelle scuole e classi in cui gli studenti e le studentesse studiano spagnolo come lingua straniera, l'intero progetto è stato svolto in lingua spagnola – tenendo fede, così, ai testi originali scelti per ogni laboratorio. In tutti gli altri casi, invece, gli stessi sono stati fruiti in lingua italiana, così che il luogo di enunciazione e la lingua veicolare non rappresentassero un ostacolo all'apprendimento ma, al contrario, nuovi posti da abitare anche se distanti e poco esplorati o conosciuti. Secondo Muraca (2024: 16-17), infatti, la stessa traduzione può dirsi pratica politica, poiché crea "le condizioni perché voci storicamente messe a tacere possano essere ascoltate; prospettive ed esperienze posizionate e coscienti del loro locus di enunciazione possano generare risonanze e essere fonte di ispirazione per processi trasformativi in altri luoghi; nascano solidarietà e alleanze" (*ibidem*).

La schermata successiva, *Inizio io!*, seguendo le parole e la presentazione di chi scrive, recitava:

- Mi chiamo Francesca.
- Per me la poesia è libertà.
- Al mare, in Puglia.

Ogni studente e studentessa, così, ha preso parola nominandosi e, allo stesso tempo, immergendosi nei nuclei tematici del laboratorio, la poesia e il concetto di "casa", secondo le proprie percezioni ed emozioni. In alcuni casi, invece, se costretti dalla carenza di tempo, le presentazioni sono state riservate alla sola introduzione del proprio nome.

In seguito a ciò, la classe si è fatta planisfero e spazio mobile. È stato chiesto agli studenti di pensare a un continente (e, se possibile, a un Paese o una città) in cui voler vivere nel mondo e di posizionarsi in esso, costruendo piccole isole di banchi. Sullo schermo, tra i nomi dei vari continenti proiettati, ha fatto capolino l'Antartide. Scartato dopo una descrizione alquanto umoristica della ricerca di un'esistenza solitaria e di situazioni di vita estremamente impervie, la sua introduzione ha generato un'ilarità flebile ma contagiosa, capace di alleviare la tensione iniziale e approcciarsi con entusiasmo alle attività successive. "Quando ridiamo, passiamo dal cervello sinistro a quello destro, facendo spazio a un modo completamente nuovo di pensare, sognare e immaginare grandi idee", scrive hooks (2023: 102), riconoscendo nell'umorismo uno stimolo positivo "capace di migliorare l'apprendimento in classe e di creare e sostenere legami all'interno della comunità" (hooks, 2023: 103).

Ogni classe partecipante, dunque, ha acquisito un diverso assetto a seconda delle decisioni e delle preferenze di ognuno. A livello simbolico, ogni continente, Paese e città abitati si sono fatti luoghi di enunciazione, di discussione, lettura e creazione poetica. A livello pratico, invece, ciò ha contribuito alla formazione di gruppi collaborativi e dialoganti, disposti secondo una configurazione nuova, strutturata ma allo stesso tempo casuale, in cui la stessa educatrice è figura mobile che assume posizioni che si discostano da quelle della tipica lezione frontale. I brevi dialoghi a seguito della scelta del posto da abitare, inoltre, hanno avviato le prime riflessioni sulla geografia e il mondo circostante, *leitmotiv* che ha attraversato tutte le giornate laboratoriali, e ha fatto sì che ci fosse un primo ed essenziale racconto biografico, spesso emotivamente guidato, di ogni alunno e alunna.

Una volta formati i gruppi di lavoro, è stato introdotto il tema principale dell'intero progetto: la colonialità. Prima di passare all'esplicitazione del suo significato, si è chiesto alle studentesse di fare attenzione a uno dei cartelloni appesi alle pareti dell'aula, recante questo termine. Ogni

studente, munito di post-it, attraverso le proprie parole e reminiscenze, ha contribuito alla formazione del primo dialogo attorno alla colonialità, per definire cos'è, ma, soprattutto, cosa non è: che differenza c'è tra questa e il colonialismo? A cosa si deve l'esistenza di due termini così simili, eppure distinti? Di fondamentale importanza è stata, in questo frangente, la validazione del "non sapere". Nel corso dell'intero progetto, difatti, è emersa, da parte degli studenti, una certa riluttanza – di cui si parlerà approfonditamente nei paragrafi a commento dei risultati – nell'esprimere la propria opinione con fermezza e, parimenti, ad affermare disconoscenza. Molti sono stati coloro che, dopo aver ricevuto sostegno, hanno preferito scrivere "non lo so" sul post-it e aprirsi, così, alla scoperta e alla "pratica della meraviglia" (Candiani, 2021: 9).

Il primo contatto con il concetto di colonialità è stato, dunque, di tipo esplorativo ed empirico: dopo il confronto e la lettura dei vari post-it, si è scelto di procedere alla proiezione di due planisferi – uno fisico e uno politico, spesso anche presenti sulle pareti delle aule – e di chiedere agli studenti e alle studentesse di cosa si trattasse. La differenza tra i due, visibile a occhio nudo date le dimensioni fuori scala, ingrandite ed enfatizzate (Aime e Papotti, 2023: 45) delle "linee rosse" nel secondo, ha introdotto i concetti di confine e frontiera, prime strutture di potere visibili su carta e non solo, che influenzano relazioni geopolitiche, sociali e culturali nel mondo contemporaneo ed evidenziano la persistenza della colonialità in ogni sua forma. La cartografia in oggetto, difatti, si è dimostrata essere "la trasposizione su supporto cartaceo della più o meno presunta diversità che distingue chi sta dentro il confine e chi sta fuori" (Aime e Papotti, 2023: 14). Si è potuto riflettere, dunque, sul fatto che a essere delimitata dal confine sia, sovente, "l'idea che abbiamo di noi stessi come gruppo sociale […], che nella maggior parte dei casi è frutto di una narrazione, quando non di una vera e propria manipolazione o "invenzione della tradizione"." (Aime e Papotti, 2023: 7-8) – un'idea che avvicina ancor di più i partecipanti al ragionamento critico sul potere delle rappresentazioni, sulla loro origine ed eredità sociale e culturale. Una terza cartina, sconosciuta alla totalità degli studenti, ha portato, invece, a ragionare sui concetti in disuso (anche se non del tutto, nel sapere collettivo) di "primo, secondo e terzo mondo", attualmente sostituiti dalle categorie di "paesi sviluppati o in via di sviluppo", a sottolineare la divisione gerarchica e discriminante delle regioni mondiali.

Al termine del percorso introduttivo, le parole di Aníbal Quijano hanno riassunto e annunciato i temi cruciali dell'intero percorso: *globalización*, *constitución de América*, *capitalismo colonial/moderno y eurocentrado*, *clasificación social de la población mundial sobre la idea*

de raza, *eurocentrismo*, *colonialidad*. Parole che, unitamente ai post-it iniziali, hanno contribuito a costruire i primi tasselli di significato della colonialità.

"Allin muyukuna allin murukuna" è il proverbio che, proiettato sullo schermo, ha finalmente dato il via al primo laboratorio. Tradotto in quechua dal leader colombiano dei diritti umani e della pace Harold Montúfar Andrade (Barile, 2024: 69), esso rappresenta la motivazione primaria alla base di *DecolonialMente*. "Buoni semi buoni frutti" è, infatti, l'impulso propositivo che vede nel progetto l'idea di seminare buoni semi decoloniali, così da poter raccogliere buoni frutti in un futuro prossimo. Mette in relazione, inoltre, la maggior parte degli studenti e delle studentesse con una lingua poco, se non per nulla, esperita, aprendo la strada verso nuove curiosità linguistiche e culturali, o verso la riappropriazione, in alcuni casi, di una parte della propria identità.

Alle pareti della classe, altri tre cartelloni hanno accompagnato gli studenti nel vivo delle attività. *Casa*, *origini*, *radici* sono le parole di base attorno a cui si è edificato un percorso circolare, per riflettere su di esse come spazi di appartenenza e rivendicazione. Si è partiti dal chiedere a sé stessi di interpretarle e interagire con esse e di esplicitare i propri pensieri, anche minimi, su nuovi post-it da incollare autonomamente su ogni pannello; in secondo luogo, questi sono stati esplorati attraverso la figura e la poesia di Gabriela Mistral; infine, mediante la composizione di una poesia, che si dirà *disensual* – sulla scia della lettura di Sepúlveda Eriz (2020) –, emblema del sé emotivo e incentrata sugli stessi concetti.

Varie sono le ragioni a sostegno della presenza di Gabriela Mistral in apertura di *DecolonialMente*. Innanzitutto, la sua storia di donna intellettuale "artigiana di sé stessa", per riprendere l'espressione elaborata dalla studiosa Claudia Cabello Hutt (2018), il cui lavoro abbraccia, inscindibilmente, dimensione politica, educativa e letteraria. Il primo grande riconoscimento, arrivato a soli 25 anni con la premiazione dei suoi *Sonetos de la muerte* durante i *Juegos Floreales* di Santiago de Chile del 1914 (Mistral, 2010: 7), aprirà la strada a molti altri che si susseguiranno nel tempo e consolideranno il suo nome nel panorama culturale cileno, ispanico e, in breve tempo, internazionale, come figura di rilievo, benché atipica. Gabriela Mistral, difatti, si discosta dalle consuete caratteristiche delle scrittrici cilene del periodo: come riporta Ulloa Inostroza (2016: 182), ella non appartiene all'élite bianca, né ha avuto accesso a studi universitari o al "grand tour" europeo; non dispone di risorse economiche per finanziare la propria formazione, né proviene da una famiglia di intellettuali, conforme alle aspettative e agli ideali di una parte del potere culturale cileno. Eppure, nel 1922, invitata dal governo

messicano del Generale Álvaro Obregón e dal Ministro dell'Educazione José Vasconcelos (Cano, 1996: 133), Gabriela Mistral conferma e accresce il proprio prestigio professionale, impegnandosi ufficialmente nella redazione di due testi per le scuole messicane, *Lecturas para mujeres* e *Lecturas clásicas para niños* (Cano, 1996: 134), e ampliando il suo contributo con interventi politici che mirano a reinterpretare gli eventi messicani e panamericani del tempo (Ulloa Inostroz, 2016: 186). Conformemente al pensiero del Ministro Vasconcelos, Mistral rigetta l'idea di una pedagogia esclusivamente basata su approcci scientisti, sostenendo che la vera qualità di un maestro risieda nella sua sensibilità spirituale piuttosto che nelle mere competenze tecniche (Cano, 1996: 133); afferma, inoltre, l'importanza dell'educazione rurale e della creazione di biblioteche pubbliche (*ibidem*), affinché il progetto educativo nazionale possa dirsi effettivamente inclusivo e libero da pratiche e strutture egemoniche.

Prima di arrivare in Messico, mossa dall'entusiasmo di dover varcare, per la prima volta, i confini cileni e di ricevere l'onore di una scuola industriale femminile intitolata a suo nome nella capitale messicana, Gabriela Mistral sperimenta la gratificazione e la gioia del sentirsi, in potenza, "cittadina d'America" (Cano, 1996: 134). Riporterà, difatti, sulla rivista *El maestro*, i pensieri della propria voce interna nell'accogliere le notizie soprariportate:

> Te damos una escuela en un país que no es el tuyo para que aprendas que las distancias son mentira; que son apariencia las líneas rojas de un mapa, que limitan a las patrias de la América; para que te cures, si lo tuvieras, del demonio de la limitación que te habrá asegurado muchas veces que sólo te debes a tu raza chilena y no a tu raza americana. (Mistral in Cano, 1996: 134)

Tuttavia, poco dopo il suo arrivo sperimenterà il dolore dell'essere (considerata) straniera, del nazionalismo escludente, che la spingerà a concludere in anticipo l'incarico ministeriale (Cano, 1996: 136). In *Lecturas para mujeres* (Mistral, 1924: 7), la ferita dell'esclusione trova spazio nel paragrafo introduttivo intitolato *Palabras de la extranjera* (*ibidem*), in cui Mistral, pur giustificando la propria presenza sul territorio messicano, minimizza la rilevanza del proprio lavoro, relegandolo al margine poiché opera di una straniera: "Comprendí que un texto corresponde hacerlo a los maestros nacionales y no a una extranjera, y he recopilado esta obra sólo para la escuela mexicana que lleva mi nombre. […] Mi pequeño trabajo no pretende competir con los textos nacionales, por cierto: tiene los defectos lógicos de la labor hecha por un viajero." (Mistral, 1924: 7-8). Non desisterà, tuttavia, dal perseguire la propria missione: scrivere per tutte le donne d'America, sua famiglia spirituale, "tal vez sin preparación, pero con mucho amor" (Mistral, 1924: 8), per portare avanti ciò a cui in Messico, e già prima in Cile, aveva dato inizio – ampliare gli spazi per le donne in ruoli politici e culturali di rilievo,

promuovere l'autonomia delle donne contadine, mettere a disposizione di tutte le lettrici opere di autrici femminili, specialmente sue contemporanee (Ulloa Inostroz, 2016: 190).

È proprio dal margine che, alla fine degli anni Venti, pensatrici, intellettuali e scrittrici, attraverso il proprio lavoro di giornaliste, saggiste, accademiche, diplomatiche riescono ad affrontare la sfida fondamentale di affermarsi come voci protagoniste in un mondo dominato da uomini: tra queste, Gabriela Mistral si inserisce nella ricerca di pratiche e strategie per superare ostacoli culturali e istituzionali e sfidare le norme sociali, costituendosi infine come soggetto attivo, riconosciuto nel dibattito culturale e politico del tempo (Ulloa Inostroza, 2016: 181-182). Dopo appena una decade, difatti, la voce di Gabriela Mistral sarà tra le prime femminili, nonché la prima sudamericana, a essere insignita del Premio Nobel per la Letteratura nel 1945 (Fuentes Bustamante, 2019: 87). Il valore del premio è da ritrovare, come si è avuto modo di appurare, non solo nel suo impegno letterario, ma politico e sociale, di lotta alla colonialità contro i patriarchi e il patriarcato, gli universalismi, le supremazie e le disuguaglianze, al fianco delle donne, dei bambini, dei poveri, delle minoranze sociali e culturali.

Di identità e radici, di frontiere ed eredità culturali, Gabriela Mistral scrive nella sua *Cordillera* (Mistral, 2018: 134), poesia dedicata alla catena montuosa delle Ande che, da frontiera naturale e limite, si fa spazio abitato presente e culla di una cultura ancestrale (Fuentes Bustamante, 2019: 90), nonché punto di accesso a nuovi orizzonti e ai territori degli innumerevoli popoli andini, di cui è madre, che attraversa (Fuentes Bustamante, 2019: 92). Grazie alla forza generativa della poesia, Mistral traccia un diverso modello, a tutti gli effetti decoloniale, della percezione e della lettura della zona transandina – concetto, quest'ultimo, che permette di superare l'idea di "culture andine originarie", statiche e marginali rispetto al tempo presente, in cui si manifestano, invece, come dinamiche e contemporanee (Sepúlveda Eriz, 2020: 216).

Percorrendo la *Cordillera*, Gabriela Mistral compie un cammino simbolico e geografico inverso, opposto a quello colonialmente determinato, attraverso quelle che Sepúlveda Eriz (2020: 217) definisce *formas disensuales*[72]: strategie di dissenso, cioè, che cambiano le coordinate di ciò che può essere rappresentato, costituendo altri punti di enunciazione, di

[72] Sepúlveda Eriz (2020: 217) prende in prestito il termine coniato dal filosofo francese Jacques Rancière nel libro *El espectador emancipado* (Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2008), in cui ogni forma d'arte è intesa come esperienza di dissenso, cioè come rottura con il regime della percezione. "La ficción – scrive – no es la creación de un mundo imaginario opuesto al mundo real. Es el trabajo que produce *disenso*, que cambia los modos de presentación sensible y las formas de enunciación al cambiar los marcos, las escalas o los ritmos, al construir relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común, lo visible y su significación. Este trabajo cambia las coordenadas de lo representable" (Rancière, 2008: 67).

relazione, per far sì che ciò che è invisibilizzato diventi visibile, e ciò che lo è sempre stato possa essere letto attraverso lenti differenti (*ibidem*). Mistral propone, difatti, la creazione di nuovi riferimenti per il territorio transandino: si muove, assieme alla cordigliera, dall'estremo sud dello stretto di Magellano, in Cile, a Santa Marta, a nord della Colombia (Mistral, 2018: 137), attuando un cambio di lettura politico che riconosce, nel sud, un punto di partenza e di enunciazione. Immagina, così, che l'intera regione, per sua natura, sia unificata e vada oltre le divisioni nazionali imposte dalla colonizzazione (Sepúlveda Eriz, 2020: 218), alterando lo sguardo egemonico geo-politicamente imposto dalla corona spagnola. Dà vita, inoltre, a un collettivo politico di enunciazione (Sepúlveda Eriz, 2020: 221) che rivendica identità e diritti dei popoli transandini, uniti in un "noi" transfrontaliero che intona l'inno della propria esistenza, per reclamare una concezione della storia che possa rendere loro giustizia (Sepúlveda Eriz, 2020: 225). Esalta, infine, riportandoli al tempo presente, i saperi e le pratiche degli antichi Inca (Sepúlveda Eriz, 2020: 226), riconoscendone l'impatto e la sopravvivenza contemporanei ed esprimendo, così, una dura polemica contro gli effetti della colonizzazione. Attribuisce alla natura, inoltre, un ruolo sacro e generativo, da preservare e celebrare – un tema di grande attualità, caro alla prospettiva decoloniale, che verrà ripreso e approfondito attraverso l'ultimo laboratorio del progetto.

Attraverso la visione della cordigliera come luogo in cui passato, presente e futuro si intrecciano al di là della rigidità delle gerarchie temporali imposte dal progetto coloniale, Gabriela Mistral sfida la linearità della storiografia tradizionale, rispondente allo sguardo del conquistatore, e invita alla sua risignificazione critica.

In *DecolonialMente*, l'opportunità di entrare in contatto con lo sguardo della poetessa offre a studenti e studentesse la possibilità di interrogare le narrazioni dominanti e riorganizzare le proprie conoscenze in merito. Risponde, in primo luogo, alla visibilizzazione del lavoro politico e culturale delle donne, cui si è fatto cenno in apertura: vita e opere di Gabriela Mistral si fanno emblema e voce di denuncia e attivismo, incarnando da un lato, attraverso la sua esperienza, la possibilità di un'educazione consapevole e ancorata alla società, e dall'altro, attraverso la sua letteratura, il richiamo all'importanza della connessione tra sapere, etica e vita quotidiana. *Cordillera*, lungi dall'essere mero strumento didattico, si fa registro di esperienze di sovversione degli sguardi, espressione di resistenza e punto di partenza per una riflessione sul decentramento del sapere.

Benché diverso dal percorso poetico di Leardini raccontato in *Domare il drago* (2018), risuonano nel primo laboratorio di *DecolonialMente* alcune considerazioni evocate dalla poetessa. Secondo Leardini (2018: 12), difatti, la poesia è strumento poetico di cui tutti possiamo fare uso. In particolare, trova qui profondo significato il pensiero secondo cui il testo poetico "attraverso le immagini trasforma il linguaggio, lo sposta, lo apre, ma soprattutto lo sceglie e lo riattiva nella sua radice più segreta" (*ibidem*).

Proprio nella scelta concreta e nella riattivazione e risignificazione delle parole stampate su quotidiani e riviste rivela il suo senso più profondo la poesia *disensual*. "In ogni singola decisione che ci chiede di compiere, – continua Leardini (2018: 12) – la scrittura poetica stringe un legame tra interno ed esterno, tra quello che proviamo e la possibilità di rappresentarlo attraverso una memoria non necessariamente conscia: un modo nuovo di guardare." Rispetto a ciò, nuovi modi di percezione ed enunciazione del reale sono stati ricercati attraverso la rimodulazione di un pensiero ancora una volta riferito alla poesia di Gabriela Mistral. In una lettera indirizzata allo scrittore e diplomatico ecuadoriano Gonzalo Zaldumbide del 2 novembre 1933[73], la scrittrice Margot Arce appunta che vi è un aspetto nuovo, nella poesia di Mistral, che vale la pena essere notato: "me refiero a su actual preocupación por el mundo de los sueños, los fantasmas y la locura […]. A esto sí que yo llamaría con toda propriedad poesía pura hecha de imágenes y de intuiciones, sin aparato de lógica [...]. En Gabriela, la poesía es el "delirio sagrado"." (Arce, cit. in Mistral, 2010: 11-12). Un'apparente mancanza di logica, un caos generato da giustapposizioni di immagini e intuizioni per giungere al *delirio sagrado* dell'espressione del proprio io attraverso il testo poetico.

Nello sforzo di realizzare un laboratorio di scrittura creativa transculturale, che nascesse, cioè, dalla fusione – e non dalla giustapposizione, né dall'integrazione – di più esperienze artistiche, a partire dal *delirio sagrado* di Gabriela Mistral si è voluto esperire, in parte, l'invito al caos offerto dalla poesia dadaista, i cui intenti e il cui approccio, tuttavia, sono stati modificati affinché si potesse esprimere coscientemente il dissenso di cui sopra.

È Chandra Livia Candiani (2015), poetessa italiana di origini russe, a segnare, con le sue parole ed esperienze poetiche, il punto di partenza del laboratorio: sentire il proprio corpo presente e farne poesia.

> Per iniziare un viaggio verso la poesia, bisogna che qui ci sia un corpo. Un respiro. Un sentire. E poi una storia, la nostra, ognuno la sua. E della storia fa parte la geografia. Per questo chiedo

[73] Non è stato possibile risalire al testo originale, per cui si riporta la citazione presente in Mistral (2010: 11-12).

> spesso ai bambini, oltre al nome e all'età, di dire il loro «Paese-radice». Ho pensato di chiamare così il Paese da cui vengono o da cui vengono i loro genitori. E la ragione è che nel tempo ho scoperto che, quando scrivono, la poesia li fa tornare alle loro radici […]." (Candiani, 2015: 34)

Dalla propria *casa*, dalle proprie *origini* e *radici*, infatti, sono partiti gli studenti e le studentesse per comporre le proprie opere. Sulla cattedra e tra le isole di banchi-continenti sono apparsi quotidiani, riviste e periodici, assieme a fogli di carta bianchi, forbici e colla.

Del *Manifesto* dadaista (Tzara, 1921: 438), di seguito riportato, si è scelto di seguire le prime e le ultime indicazioni:

> *Pour faire un poème dadaïste*
>
> Prenez un journal.
>
> Prenez des ciseaux.
>
> Choisissez dans ce journal un article ayant la longueur que vous comptez donner à votre poème.
>
> Découpez l'article.
>
> Découpez ensuite avec soin chacun des mots qui forment cet article et mettez-les dans un sac,
>
> Agitez doucement.
>
> Sortez ensuite chaque coupure l'une après l'autre dans l'ordre où elles ont quitté le sac.
>
> Copiez consciencieusement.
>
> Le poème vous ressemblera.
>
> Et vous voilà un écrivain infiniment original et d'une sensibilité charmante, encore qu'incomprise du vulgaire.[74]

Dopo essersi appropriati dei fogli di giornale, a ognuno dei partecipanti al laboratorio è stato chiesto di farsi guidare dalla personale idea di *casa*, *origini*, *radici* – già espressa attraverso i post-it e approfondita nel pensiero di Gabriela Mistral – nella scelta di un massimo di 10/15 parole tratte dagli strumenti a loro disposizione. Alla casualità data dall'impianto dadaista si è sostituita, dunque, la scelta accurata, da parte degli studenti, delle parole da risignificare, facendo propria l'osservazione della critica d'arte messicana Ida Rodríguez Prampolini (1978) che, durante il *Primer Encuentro Iberoamericano de Criticos de Arte y Artistas Plasticos* tenutosi a Caracas dal 18 al 27 giugno del 1978, afferma l'importanza di dover sostenere ogni

[74] ***Per fare una poesia dadaista.*** Prendete un giornale. Prendete delle forbici. Scegliete dal giornale un articolo della lunghezza che volete dare alla vostra poesia. Ritagliate l'articolo. Tagliate poi con attenzione ogni parola che forma l'articolo e mettetele in un sacchetto. Agitate delicatamente. Poi estraete ogni ritaglio uno dopo l'altro, nell'ordine in cui sono usciti dal sacchetto. Copiate diligentemente. La poesia somiglierà a voi. E sarete uno scrittore infinitamente originale e di una sensibilità affascinante, anche se incomprensibile per la gente comune. (Traduzione a cura di chi scrive)

impresa di cambiamento attraverso una comprensione intellettuale della realtà in cui si opera. Una volta individuate, le parole sono state ritagliate e collocate sul proprio spazio di lavoro. Mescolate, sono state pescate casualmente e disposte e incollate, infine, su un foglio bianco. A ogni studente è stata data la possibilità, inoltre, di aggiungere foto e immagini – ugualmente rappresentanti dei concetti cardine sopracitati – e, se ritenuto opportuno, parole scritte di proprio pugno alle poesie composte.

La poesia *disensual* così composta restituisce alla realtà emotiva un linguaggio libero da costrizioni, poiché la ricerca delle parole avviene su strumenti casuali e si manifesta, infine, in sequenze di pensiero non lineari, spontanee nella loro composizione testuale ma mai nella loro ponderata selezione. Si rivede, in ciò, il dialogo con il pensiero decoloniale: studenti e studentesse sono partecipanti attivi, capaci di intervenire sulle parole presenti nei testi giornalistici (di per sé veicoli di narrazioni dominanti) e di operare una riformulazione della realtà raccontata, sottraendo il testo al suo significato originario per ridefinirlo secondo nuove prospettive. Al contempo, l'uso del caso nella gestione dello spazio del foglio bianco rompe con la linearità delle strutture di significato e si pone, dunque, al di là di modelli standardizzati di pensiero. Infine, il dissenso: attraverso la poesia si compie una vera e propria decostruzione della realtà, dando vita e significato nuovi alle parole di quotidiani e riviste che, tra i mesi di aprile e maggio 2024, sono stati contenitori di guerre, ideologie estreme ed estremiste, patriarcato, violenze e rivolte represse.

La scelta di questo tipo di produzione come metodo di scrittura creativa si fonda su diverse motivazioni. La prima è la facilità di adozione in un gruppo di studenti e studentesse inizialmente sconosciuti all'educatrice. Partire da parole già scritte e stampate, infatti, consente agli studenti di avvicinarsi all'attività senza il timore di non saper "scrivere poeticamente" e offre, dunque, un'esperienza immediata e accessibile ai più, a prescindere dal proprio grado di alfabetizzazione, stimolando la creatività. In parallelo, è un esercizio che garantisce completa libertà di espressione pur fornendo un input capace di focalizzare l'attenzione su un argomento specifico: si costruisce su un pensiero guidato che, tuttavia, orienta il processo creativo senza imporre rigide strutture alla scrittura.

La seconda motivazione è la flessibilità nella gestione del tempo: essendo, questo, limitato e dipendente dalle altre attività laboratoriali, il numero di parole con cui comporre la poesia – e, dunque, la durata del momento di lettura e ricerca – può variare a seconda dell'intervallo a disposizione. Infine, si ritrovano nel suo impianto metodologico un mezzo e un fine

decoloniali. Appropriandosi della "metodologia del caso" (di cui al *Capitolo 3* della presente tesi), questo processo creativo scardina le logiche tradizionali e convenzionali della creazione artistica, sfidando le strutture linguistiche e incoraggiando l'esplorazione spontanea e l'accostamento non convenzionale di parole e pensieri. Rompe, quindi, la linearità e l'intenzionalità della scrittura, promuovendo libertà espressiva che stimola e genera nuovi modi del sapere, nonché dialoghi per poter comprendere e interpretare il mondo interiore di ogni poeta e poetessa, altrimenti a prima vista incomprensibile.

4.2.2 Javier Zamora, *Solito* e la lettera all'autore

Nel secondo laboratorio, studenti e studentesse hanno trovato affisso sulle pareti dell'aula un cartellone intitolato *Viaggio*. Così come avvenuto durante il primo incontro, l'attività iniziale in cui si sono cimentati ha riguardato un ragionamento sul personale significato attribuito al viaggio e sulle proprie esperienze ed emozioni a esso relazionate. Il dialogo scaturito dalla lettura dei post-it ha generato nuove domande e spunti di riflessione. A seconda del proprio vissuto, infatti, si è notato come esso assuma accezioni positive o negative e molteplici connotazioni: esperienza di piacere e scoperta, oppure condizione forzata. Quest'ultima forma, spesso accomunabile ai percorsi migratori, raramente rientra nella classica accezione di "viaggio" per chi non l'ha vissuta – o è vicino a qualcuno che l'abbia fatto – in prima persona.

Sullo schermo è apparsa una data: 1492. A riprova di quanto illustrato nel corso del capitolo precedente, nonostante i numerosi e importanti avvenimenti potenzialmente ascrivibili allo stesso anno, è stata unanime la risposta degli studenti e delle studentesse alla domanda circa cosa rappresenti: "la *scoperta* dell'America". Proseguendo nell'analisi della "scoperta" e del viaggio intrapreso da Colombo, gli studenti sono entrati in contatto con due pagine estratte dal diario del navigatore, così che si potesse mettere in luce il punto di vista dei colonizzatori e ragionare, di conseguenza, sulle implicazioni storiche e sociali che questo tipo di racconto ha comportato nel tempo. La trattazione della "scoperta" dell'America ha, inoltre, facilitato l'introduzione del tema del viaggio migratorio, tanto in epoche lontane – quelle degli approdi nel "Nuovo Mondo" – quanto in contesti attuali. In rappresentanza di questi ultimi si è stagliata, imponente, la voce di Javier Zamora (2024), giovane scrittore salvadoregno che, con il romanzo *Solito*, ha reso manifesta la realtà di milioni di persone migranti dei nostri giorni.

Nato nel 1990 a La Herradura, El Salvador, lo scrittore fa ben presto i conti con la dura realtà della politica del suo Paese. Tra il 1980 e il 1992, infatti, El Salvador si fa scenario di una guerra civile cruenta, finanziata dagli Stati Uniti (Zamora, 2024: 484). A nove anni Javier, solo

fra gli altri soli migranti, è costretto a percorrere 5.000 chilometri tra Guatemala, Messico e deserto di Sonora per raggiungere i propri genitori emigrati a Nord dell'America tra il 1991 e il 1995. *Solito* è la storia di Javier, ma allo stesso tempo di milioni di persone "que no tuvieron otra opción que abandonar su hogar" (Zamora, 2024: 481): principalmente per ciò si è scelto di proporre a studenti e studentesse alcuni passi del romanzo.

Il racconto letterario – così come i racconti orali riportati nel secondo capitolo del presente studio – si fa voce primaria, spazio in cui ciò che è stato ridotto a oggetto – il e la migrante – ritrova voce, volto e dignità, trasformando chi è costretto all'oblio in custode di memorie profonde, personali e universali. La letteratura funge, dunque, da potente strumento di mediazione culturale: come osserva Ricorda (2012: 7), difatti, essa "è costituita da incroci, prestiti, intrecci", ed è dunque rappresentante della categoria del "contrappunto" utilizzata da Said (1998: 77), in cui le identità culturali non sono essenze statiche, ma insiemi contrappuntistici che esistono in relazione a una serie di opposti e negazioni. Si riprende, secondo Regazzoni (2020: 11), il concetto del *contrapunteo* di Fernando Ortiz (1940), il quale evidenzia, in riferimento alle diverse culture delle Americhe, come queste non siano entità isolate, ma si formino e trasformino attraverso interazioni reciproche, creando nuove sintesi transculturali. In questo contesto, la letteratura, che per propria natura abbraccia una prospettiva comparativa, funge da ponte tra culture eterogenee e rappresenta, dunque, un veicolo essenziale per promuovere l'interazione tra mondi apparentemente lontani, gettando le basi per una maggiore empatia nell'odierna realtà multiculturale (Regazzoni, 2020: 11): è la conoscenza, secondo la scrittrice, "l'antidoto più efficace al veleno del razzismo" (*ibidem*), ed il lavoro intellettuale e letterario – aggiungeremo educativo – si fa, di conseguenza, necessariamente antirazzista.

Si è già parlato, nel corso del secondo capitolo della presente ricerca, del racconto fuorviante e ideologicamente orientato dei viaggi migratori e di pregiudizi e stereotipi da esso derivanti. Portare *Solito* tra i banchi di scuola è stato, dunque, un passo avanti verso il riconoscimento e la valorizzazione delle voci migranti, che raramente vi trovano spazio. Ha concorso, inoltre, a creare dialogo partendo da un'esperienza di vita raccontata in prima persona, a mo' di diario, da un soggetto anagraficamente molto vicino ai lettori e alle lettrici presenti nelle aule, facilitando, così, un coinvolgimento – a volte identitario – emotivo, mentale e corporeo con lo scrittore. Come ribadito più volte nel corso del terzo capitolo, inoltre, non vi è necessità – né rappresenta prerequisito o finalità del laboratorio – che vi siano in classe studenti e studentesse con patrimonio migratorio. Come si vedrà nei paragrafi di commento ai risultati, certamente le

risposte sono differenti a seconda del soggetto parlante e della propria esperienza. Tuttavia, il tema migratorio è tanto personale quanto universale e, soprattutto nella sua valenza sociale, appartiene a ed è responsabilità di tutti e tutte.

Si mira, dunque, alla sperimentazione e promozione di "pratiche di azione transculturale tra i saperi contemporanei, allo scopo di produrre una nuova cosmovisione comunitaria attraverso forme di azione creativa e di salute generale" (Gnisci, 2011: 39), attribuendo alla mancata decolonializzazione delle menti – specialmente europee – la colpa del perdurare delle pratiche egemoniche di potere e del fallimento dei progetti interculturali (ovvero assimilazionisti e integrazionisti). Secondo l'autorevole critico letterario Gnisci, nella decisione di ri-educarsi, decolonializzandosi, si cela la via per la transculturazione: "una via per riconoscere e comprendere per bene […] i fenomeni migratori e sociali del nostro tempo, e per proporre e costruire nuovi statuti del benessere individuale e comunitario" (Gnisci, 2011: 41). È lo stesso Gnisci a proporre un approccio transculturale anche alla letteratura, essendo essa un vero e proprio atto politico e umano che invita alla comprensione reciproca e, dunque, all'ibridazione tra culture. Nel tentativo di "liquefazione e […] licenziamento del nucleo di ferro del pensiero eurocentrico della modernità", ovvero della "pretesa che possiamo fare tutto e sempre da soli, in quanto portatori della luce della civiltà superiore" (Gnisci, 2011: 41), la letteratura delle migrazioni pare essere una preziosa alleata. Tuttavia, benché essa esista, valida e articolata, complessa, emerge con difficoltà, restando fortemente inesplorata (Perassi, 2016[75]). Riprendendo i concetti espressi da Bravo Herrera (2015), Perassi (2016) rievoca il concetto di *canone della letteratura italiana*, di cui si è già ampiamente discusso al capitolo precedente. Nel pensiero della scrittrice, la letteratura delle migrazioni non rientra in suddetto canone poiché non ritenuta necessaria per la codificazione della cultura italiana attuale: "la impasibilidad del canon condena la literatura migratoria al círculo infernal de lo no-literario, lo para-literario, lo sub-literario" (Perassi, 2016). Benché sia plausibile che nell'ultimo decennio la letteratura delle migrazioni abbia acquisito maggiore valore, non vi è dubbio del fatto che essa non abbia mai fatto ingresso – se non per volere di singoli docenti – nelle aule scolastiche italiane. Tuttavia, la responsabilità etica e politica di suddetti racconti fa sì che, nel contesto di un percorso di decostruzione della colonialità, essi ne costituiscano il cardine, "en

[75] Non è possibile risalire alla pagina della citazione, poiché le informazioni sono tratte da un documento, trascritto dalla stessa Perassi, riportante l'intervento intitolato *Per un approccio allo studio della letteratura della migrazione italo-argentina* durante il *Workshop internazionale online: Migraciones peninsulares contemporáneas hacia las regiones del Plata. Problemas y perspectivas de análisis para profundizar en su estudio*, tenutosi il 21 aprile 2016.

cuanto contrarelatos que se han encargado y se encargan de rescatar historias marginalizadas y silenciadas, ambicionando cumplir – como cumplió la literatura de género – con un papel esencial en la descolonización de los imaginarios" (Perassi, 2016). L'aver condiviso in classe le parole di Javier Zamora ha consentito di percepire il testo letterario quale traduzione del fenomeno migratorio in un "modelo de funcionamento de la cultura" (Perassi, 2016), ovvero di inserirlo nel campo dell'ordinarietà: nel conferire all'esperienza migratoria una dimensione universale e duratura, la letteratura la eleva a racconto memor(izz)abile e ne amplifica il significato e la risonanza. Come si vedrà nei paragrafi di analisi dei risultati di *DecolonialMente*, inoltre, la voce di Zamora ha ispirato l'idea, in alcune studentesse, di trasformare la propria storia in un romanzo. Il passaggio dalla dimensione personale alla creazione di un'opera letteraria è ciò che accade quando la pedagogia impegnata riesce nel suo intento: impoterare le voci degli educandi e delle educande che sentono l'esigenza di esprimersi (hooks, 2023: 45) per riappropriarsi di sé, delle proprie esperienze e storie.

A seguito della lettura, individuale o in coppia, delle pagine del romanzo selezionate e alla restituzione collettiva dei primi pensieri a riguardo, è stato chiesto a studenti e studentesse di cimentarsi nella scrittura di una lettera all'autore. In apertura, chi scrive ha raccontato la propria storia migratoria personale e familiare, così che gli studenti non fossero i soli a cui venisse chiesto di condividere, "di confessare", come scrive hooks (2023: 84-85), neutralizzando la possibilità di diventare inquisitrice silenziosa e onnisciente e migliorando, attraverso il racconto esperienziale, la comprensione del materiale oggetto di studio (*ibidem*). È mostrando vulnerabilità, infatti, che si può insegnare agli studenti "che anche loro possono correre rischi, essere vulnerabili, avere fiducia che i loro pensieri e le loro idee riceveranno adeguata considerazione e rispetto (*ibidem*): "Quando tutti in un'aula, compresi gli insegnanti, condividono le proprie esperienze personali, l'unicità di ogni voce diventa facilmente percepibile" (hooks, 2023: 85). È la stessa scrittrice che, convinta che le storie aiutino gli studenti a pensare in modo critico, individua nella scrittura di brevi racconti un esercizio che permette di ascoltare ogni singola storia, sentire la voce di ogni persona presente con un'intensità che raramente si manifesta in aula (hooks, 2023: 79). Benché la consapevolezza emotiva e l'espressione delle emozioni abbiano necessariamente un posto in classe (hooks, 2023: 109), esse sono temute dalla maggior parte degli insegnanti "perché sconvolgono la gerarchia che ci fa credere che la mente debba sempre avere la meglio sul corpo e sullo spirito" (hooks, 2023: 111). Sono le storie, tuttavia, a rendere vivo il materiale assegnato, e l'intelligenza emotiva ad aumentarne consapevolezza e percezione (hooks, 2023: 80).

A seconda delle proprie inclinazioni, gli studenti e le studentesse hanno potuto scegliere di rivolgersi al Javier adulto di oggi, posizionandosi nel presente e, dunque, parlando delle emozioni suscitate dalla lettura della sua storia, o al piccolo Javier del passato, sforzandosi di tornare indietro nel tempo e parlare al bambino in viaggio. Alla base di questa richiesta, oltre a quanto precedentemente illustrato, il pensiero secondo cui la cultura occidentale moderna, quella in cui si cala la realtà scolastica italiana, disincentivi la facoltà di narrare delle persone, poiché il posto d'onore è dato all'informazione e al discoro scientifico (Jedlowski, 2000: 179). Tuttavia, narrare e ascoltare storie fa sì che si cresca in sensibilità, conoscenze e, soprattutto, nella comprensione che ognuna di esse possa rimandare ad altre, insegnando che tutte – anche quelle più lontane – si legano a noi e ci riguardano (Jedlowski, 2000: 176). In particolare, nel compito di narrare attraverso la composizione di una lettera all'autore si sono individuate alcune delle funzioni sociali della narrazione quotidiana segnalate da Jedlowski (200: 157-207): quella comunitaria, volta a stabilire un legame tra narratore e destinatario, in condivisione e appartenenza reciproca alla storia raccontata; quella identitaria, che può essere collettiva, ovvero dipendere dalla condivisione della storia per costruire un "noi"; infine, in alcuni casi, mnestica, avviando un nesso tra memoria e narrazione e, dunque, salvando dall'oblio i propri ricordi.

4.2.3 Gabriel García Márquez, *La luz es como el agua* e la riscrittura del reale

Il terzo laboratorio si apre con la costruzione della "molecola dell'identità". A ogni studente e studentessa è stato distribuito un foglio bianco, con l'indicazione di porre, in un atomo disegnato al centro, il proprio nome. Il passaggio successivo è stato quello di individuare cinque parole o concetti che descrivessero la propria identità (aggettivi, luoghi significativi, interessi e passioni, nomi di persone care, eccetera), scriverli in altrettanti atomi e legarli a quello centrale. Infine, un compito che è parso essere ancora più arduo del descriversi nel mondo reale: incorporare tre elementi magici, altrettanto rappresentativi del sé, nella molecola. Studenti e studentesse si sono cimentati, così, nel recupero di incantesimi, creature fantastiche e con poteri sovraumani e mondi immaginari, stupendosi di quanto poco pensassero, dalla fine dell'età bambina, alla magia.

Nel successo della pedagogia impegnata, l'immaginazione assume un ruolo fondamentale (hooks, 2023: 87), poiché sostiene creatività e dinamismo, spingendo chi la pratica verso nuovi percorsi e possibilità, altri modi di conoscere e sapere ancora inesistenti o prima d'allora invisibili. Nell'ambito della cultura dominante, è la soppressione dell'immaginazione a

reprimere le persone, mantenendole nei limiti fissati dallo *status quo* (hooks, 2023: 88): solo varcandone le soglie, dunque, si potranno manifestare le condizioni del cambiamento (hooks, 2023: 89). Disegnare la propria "molecola dell'identità" ha concorso, inizialmente, a creare piccoli gruppi di partecipanti che, sebbene accomunati da alcuni elementi, si differenziavano per altri, sottolineando l'importanza di considerare la complessità dell'identità del singolo all'interno di una comunità. L'introduzione della componente sovrannaturale, inoltre, ha fatto sì che il riconoscimento reciproco avvenisse, in modo particolare, proprio per affinità fantasiose. Il conseguente dialogo sulla razionalità ha aperto la strada ai saperi ancestrali – rientrati nello status di "conoscenza" (Walsh, 2024: 60) – di cui alcuni studenti e studentesse si sono fatti portavoce, ricucendo un discorso che, partito da *Cordillera*, ha fatto tappa nella scrittura di Gabriel García Márquez e che verrà ripreso, infine, nell'ultimo laboratorio del progetto.

La voce principale del terzo laboratorio appartiene a Gabriel García Márquez, anch'egli insignito del Premio Nobel per la letteratura nel 1982 (García Márquez, 2009). Celebre per il proprio stile letterario, permeato di realismo magico, García Márquez consacra in molte sue opere l'unione tra realtà e meraviglioso, facendone spesso un tutt'uno indistinguibile. In *Doce cuentos peregrinos* (2009), raccolta di racconti brevi pubblicata nell'aprile del 1992 e scelta per *DecolonialMente*, lo scrittore racconta di "viaggi inversi", riconfigurando la prospettiva eurocentrica sul rapporto tra questa e Abya Yala attraverso la visione dei protagonisti e delle protagoniste di ogni storia. Pubblicati a distanza di cinquecento anni dalla conquista del continente americano, i *Doce cuentos peregrinos* rappresentano una rilettura del viaggio attraverso il ribaltamento del percorso coloniale: da soggetto "scopritore", il "Vecchio Mondo" diviene oggetto di osservazione e analisi, rovesciando la narrativa tradizionale eurocentrica. Non solo si esplorano le esperienze di alienazione e adattamento dei migranti ispanoamericani, protagonisti immaginari dei dodici racconti, ma si pongono in evidenza le cicatrici storiche del colonialismo, rivelando come esse continuino a plasmare le relazioni tra i due continenti dalla prospettiva di coloro da sempre considerati subalterni. Gli elementi fantastici, emblema delle loro radici culturali, modellano il modo di percepire ed affrontare il mondo europeo a essi estraneo. Dalla penna dello stesso scrittore, dopotutto, nascono i racconti senza che egli debba chiedersi quale sia o dove si trovi il confine tra vita e immaginazione, guidato dal sospetto che, forse, nulla di quanto vissuto vent'anni prima in Europa sia reale (García Márquez, 2009: 10), da ricordi veri che sembrano essere costrutti della memoria, e ricordi falsi talmente convincenti da soppiantare la realtà (*ibidem*).

I racconti raminghi di García Márquez completano il ciclo di incontri letterari in cui alle peculiarità di ogni scrittore e testo si sommano narrazioni dedicate al mondo migratorio. Sono racconti erranti, vagabondi per l'atto della propria creazione e per i soggetti di cui svelano le storie. È lo stesso scrittore, nel celebre *Prólogo* (García Márquez, 2009: 5-11) che apre la raccolta, a rendere nota la genesi dei *doce cuentos* a lettori e lettrici, "una rara experiencia creativa que merece ser explicada" (García Márquez, 2009: 5). Nel 1974, a seguito di un sogno rivelatore che, a detta dell'autore, lo spinge a prendere coscienza della propria identità (García Márquez, 2009: 6), García Márquez decide di scrivere "sobre las cosas extrañas que les suceden a los latinoamericanos en Europa" (*ibidem*) racchiudendole in una raccolta di racconti brevi accomunati da una riconoscibile impronta autobiografica (Martin, 2011: 708). Tuttavia, nei quasi venti anni intercorsi tra l'idea di occuparsi di essi e la loro effettiva scrittura e pubblicazione, gli stessi racconti si fanno emblema di *oggetti* migranti. L'eccessivo sforzo creativo e la conseguente stanchezza implicati nella scrittura dei primi due *cuentos* del 1976 e, di lì a poco, del terzo e quarto, portano all'abbandono dell'impresa titanica di scrivere di getto i sessantaquattro racconti brevi di cui l'autore ha inizialmente preso nota, in una notte degli anni precedenti, su un quaderno di scuola prestatogli dai propri figli. Pur non essendosi mai disfatto deliberatamente di suddette bozze, García Márquez confessa di aver fatto qualcosa di peggiore: gettarle nell'oblio per anni (García Márquez, 2009: 7). Sono racconti raminghi, dunque, poiché in principio non godono di alcuna casa: sono fogli sciolti, senza radici, alla ricerca di un approdo sicuro; soprattutto, poiché vengono successivamente trascurati, abbandonati, dimenticati – come accade ai soggetti e alle storie migranti. Scrive l'autore: "Recuerdo haber tenido el cuaderno sobre mi escritorio de México, náufrago en una borrasca de papeles, hasta 1978. Un día, buscando otra cosa, caí en la cuenta de que lo había perdido de vista desde hacía tiempo. No me importó. Pero cuando me convencí de que en realidad no estaba en la mesa sufrí un ataque de pánico." (García Márquez, 2009: 7-8). Quattordici anni più tardi, dopo il recupero nei meandri della memoria di alcuni dei temi appuntati sul quaderno di scuola, la scrittura dei dodici racconti raminghi sarebbe terminata, ponendo fine all'incessante vagabondare tra il tavolo della creazione e il cestino della spazzatura (García Márquez, 2009: 9). Le stesse metamorfosi che subiscono i testi nel corso degli anni, passando da articoli per giornali e sceneggiature a racconti brevi, diventano simbolo emblematico della condizione migrante. Così come i testi si adattano al volere della penna mutando forma e cercando una collocazione definitiva, anche le persone migranti vivono un continuo processo di reinvenzione, nel tentativo di trovare una dimensione stabile in un nuovo contesto.

Le diverse città d'Europa che fanno da sfondo o, talvolta, da protagoniste ai racconti raminghi sono luoghi in cui l'autore ha effettivamente viaggiato o vissuto e i cui ricordi riemergono sbiaditi dal tempo. Si ritrova nella stessa esperienza di vita di García Márquez un rimando allo sguardo descrittivo dell'incontro tra il soggetto migrante che, arrivato in Europa, entra in contatto con una cultura estranea, in un territorio altrettanto sconosciuto. Proprio in riferimento al primo viaggio dello scrittore in Spagna, a Madrid (città di arrivo dei protagonisti di *La luz es como el agua*, racconto breve della raccolta scelto per *DecolonialMente*), in una lettera indirizzata alla madre del 1957, García Márquez scrive:

> En las próximas semanas pienso regresar rápidamente a París, luego estar unos días en Barcelona y Madrid – pues España es el único país de Europa que no conozco –, de manera que según mis cálculos estaré en Colombia en Navidad. [...] Todavía no me he cansado de dar vueltas por el mundo, pero ya Mercedes ha esperado demasiado. [...] si algo he aprendido en Europa es que no todas las mujeres tienen la solidez y la seriedad de ella. (García Márquez, in Martin, 2011: 333-334)

Il riferimento a colei che sarà la sua futura moglie e il confronto con le donne europee mettono in luce una percezione di differenza culturale, legata a valori e atteggiamenti che lo scrittore associa alla solidità e serietà delle donne della sua terra. Questo confronto, pur personale, si fa emblema del modo in cui il viaggio stimoli un continuo dialogo identitario di fronte all'alterità.

Nel tentativo di riafferrare l'essenza dei propri ricordi, García Márquez si converte in un'anima migrante che si muove tra di essi per riconoscersi e costruirsi (Castillo Balmaceda e De la Hoz, 2022: 58) – in astratto e in concreto, quando vi fa ritorno per "comprobar la fidelidad de mis recuerdos" (García Márquez, 2009: 9). Si sviluppa, così, il nucleo tematico attorno cui si costruiscono i racconti: il confronto tra Europa e America nell'esperienza dello shock culturale (Castillo Balmaceda e De la Hoz, 2022: 60) a cui il soggetto migrante è quotidianamente esposto. García Márquez opera, in questo caso, un vero e proprio sovvertimento dello sguardo: sono gli europei a mostrarsi come detentori di una cultura statica, incapace di entrare in relazione con le altre (Castillo Balmaceda e De la Hoz, 2022: 59), e i caraibici a convertirsi, invece, in cittadini transculturali, ovvero detentori di un'identità dinamica e relazionale. I luoghi europei, inoltre, sono colmi di disperazione: un *locus eremus* che si contrappone, invece, al *locus amoenus* caraibico, che restituisce entusiasmo e produce felicità (Castillo Balmaceda e De la Hoz, 2022: 72).

Ciò si nota particolarmente in *La luz es como el agua* (García Márquez, 2009: 185), racconto breve in cui si sviluppa la storia di Joel e Totó. I due bambini protagonisti dell'opera, originari

di Cartagena de Indias ed emigrati a Madrid, portano in Spagna il proprio bagaglio di saperi caraibici (Castillo Balmaceda e De la Hoz, 2022: 62), navigando le acque di un mare di luce, nella propria camera da letto, su una barca a remi regalata loro dai propri genitori. García Márquez introduce un contrasto implicito non solo nei due luoghi abitati dai protagonisti (a Cartagena de Indias "había un patio con un muelle sobre la bahía, y un refugio para dos yates grandes. En cambio aquí en Madrid vivían apretujados en el piso quinto del número 47 del Paseo de la Castellana" (García Márquez, 2009: 187)), ma anche tra gli abitanti nativi degli stessi. A "Madrid de España", difatti, "una ciudad remota de veranos ardientes y vientos helados, sin mar ni río", vi sono "aborígenes de tierra firme" che "nunca fueron maestros en la ciencia de navegar en la luz" (García Márquez, 2009: 191). Lo sono, invece, gli abitanti di Cartagena de Indias che, tuttavia, trovano la morte nel panorama aggressivo e disumanizzante della metropoli spagnola, affogando nelle proprie acque di luce.

Per l'ultimo laboratorio letterario di *DecolonialMente*, in seguito alla restituzione collettiva del significato del racconto, è stato proposto a studenti e studentesse di riscriverne il finale. Di cimentarsi, dunque, nella stesura di un testo in cui immaginazione e realtà potessero alternarsi, fondersi o prevalere l'una sull'altra. In quanto scrittori e scrittrici detentrici di potere creativo, sono stati invitati a seguire o stravolgere la narrazione originale, modellandola liberamente sulla base di prospettive e inclinazioni personali.

4.2.4 Stefano Stranges, *Luz de lucha* e il pensiero critico sul peso dell'oro

Il quarto e ultimo laboratorio di *DecolonialMente* ha voluto esplorare, attraverso un mezzo comunicativo differente dai precedenti, un tema legato alla pratica decoloniale su cui si è ancora riflettuto e discusso poco. È, questo, un asse individuato da Walsh (2024: 56) che si aggiunge a quelli della colonialità del potere, dell'essere e del sapere già ampiamente analizzati: la colonialità cosmogonica (*ibidem*). Radicandosi nella dicotomia tra natura e società, essa "rifiuta la dimensione magico-spirituale-sociale, la relazione millenaria tra mondi biofisici, umani e spirituali […] che alimenta i sistemi integrali di vita, le conoscenze e la stessa umanità" (Walsh, 2024: 56). Negando ciò e sfruttando e controllando la natura con l'idea che l'uomo moderno civilizzato le sia superiore, la colonialità cosmologica continua a riprodursi attualmente attraverso "le pratiche e le politiche dello sviluppo umano, dell'etno-ecoturismo (con la folklorizzazione ed esotizzazione) e dell'*on*gizzazione, che mettono al centro l'individuo e il suo benessere individuale-neoliberale, guidato da un dispositivo unico di civilizzazione: la ragione moderno-occidentale-coloniale" (Walsh, 2024: 57).

A studenti e studentesse è stato riproposto il planisfero mostrante la divisione tra "Paesi sviluppati" e "in via di sviluppo", così che da lì si potesse ripartire per considerare, oltre a quelle già analizzate in precedenza, le implicazioni politico-economiche e ambientali da essa derivanti. Nelle classi in cui il tempo a disposizione lo ha concesso, a questa rappresentazione è stata affiancata la proiezione di Peters, di cui al *Capitolo 3* della presente ricerca, con l'obiettivo di approfondire il discorso sulle interpretazioni e gli effetti della cartografia e offrire agli alunni e alle alunne una prima alternativa di pensiero.

Dopo di ciò, è stato distribuito a ogni partecipante un questionario per entrare nel pieno delle attività previste per il laboratorio.

Sullo schermo, il titolo del progetto artistico di foto e video del reporter Stefano Stranges[76], *Luz de lucha*, e la cartina della regione in cui è stato realizzato, Cajamarca, Perù, uniche informazioni fornite in merito a ciò che sarebbe stato in seguito proiettato. La prima domanda a cui hanno dovuto rispondere gli studenti e le studentesse ha riguardato una loro supposizione rispetto al significato del titolo dell'opera. Dopo di ciò, sono state mostrate tre delle fotografie facenti parte di *Luz de lucha*. Per ognuna di esse, è stato chiesto: "¿Qué crees que hace esta persona en su vida? ¿Quien es?", al fine di stimolare, successivamente, una riflessione critica sui processi di supposizione e influenza di pregiudizi nella costruzione delle ipotesi e dell'identificazione di ciò che si considera essere "altro" da sé. È stato possibile evidenziare, difatti, come il sistema coloniale abbia ridotto l'identità di gruppi sociali a immagini semplificate, univoche, spesso guidate da preconcetti storici e culturali. Il passaggio successivo, ovvero la visione dei reportage video aventi come protagonisti gli stessi soggetti ritratti nelle foto, ha fatto sì che ognuno di essi, nominandosi, riacquisisse la propria identità e, attraverso la parola, costruisse e desse forma al mondo attorno a sé. Durante la fase conclusiva, infine, alcune delle frasi di ogni protagonista hanno guidato il pensiero critico sul tema principale dell'intero reportage: la salvaguardia ambientale e la lotta contro la miniera d'oro di Yanacocha, nella regione di Cajamarca, negli altopiani settentrionali del Perù. I dialoghi scaturiti da ciò, di cui ha fatto parte anche il romanzo *Cuore d'oro* di Giulia Vola (2023), ispirato alla vita di Máxima Acuña Atalaya de Chaupe, donna simbolo della *lucha campesina* delle Ande, hanno rivelato l'annoso problema del divorzio tra natura e uomo, lo sfruttamento da parte di quest'ultimo sulla prima, e che ciò che accade a Cajamarca ha una rilevanza che

[76] Il fotoreporter Stefano Stranges ha acconsentito alla riproduzione e all'utilizzo di foto e video del progetto *Luz de lucha* all'interno del progetto *DecolonialMente*.

trascende i confini geografici. La questione ambientale, difatti, assume dimensione universale, essendo la connessione tra eventi locali e fenomeni globali inestricabile.

4.3 Risultati

Nei seguenti paragrafi verranno presentati e analizzati i risultati ottenuti nell'ambito del progetto pilota *DecolonialMente* nelle tre scuole sopracitate. Attraverso di essi si identificheranno impatti e benefici, punti di forza e aree di miglioramento delle attività proposte e, in ottica futura, si costruiranno le basi per la replicabilità del progetto in nuovi e più contesti di apprendimento. L'interpretazione dei risultati sarà supportata da grafici e citazioni significative tratte dai materiali raccolti, consultabili integralmente nel *Tomo III* della presente ricerca. In particolare, si è scelto di procedere con un'analisi focalizzata sui prodotti di ciascun laboratorio, il quale fungerà da elemento introduttivo e di raccordo tra i diversi istituti educativi; a questi ultimi, invece, saranno dedicati specifici sotto-paragrafi così da poter evidenziare con chiarezza eventuali affinità e differenze emerse.

4.3.1 Introduzione: il mio posto nel mondo e la colonialità

Come precedentemente illustrato, *DecolonialMente* si fonda sull'idea, espressa da hooks (2023: 35), che insegnanti e studenti siano congiuntamente responsabili della creazione della comunità di apprendimento. Partendo da questo presupposto, bisogna che si acquisisca consapevolezza sulla necessità della compartecipazione alla produzione del sapere e, soprattutto, sull'inesistenza, in questo spazio condiviso, del fallimento (hooks, 2023: 35). Per suddetto motivo, fin dal principio studenti e studentesse si sono cimentati nella creazione attiva di significato attraverso la condivisione delle proprie idee e posizioni, stimolati dall'utilizzo di post-it, cartelloni e movimenti inusuali dei banchi di lavoro.

Parlando e scrivendo dai continenti di enunciazione scelti, a ogni studente e studentessa è stato chiesto di riflettere sulla parola "colonialità" e di condividere, attraverso un post-it, la propria idea a riguardo.

Nei prossimi paragrafi verranno illustrate le isole di lavoro geografiche in cui ogni studente ha scelto di posizionarsi, esplicandone le ragioni, e le *word cloud* che racchiudono le principali occorrenze riferite al significato attribuito al termine "colonialità" prima di introdurre gli argomenti del progetto.

4.3.1.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino

Alla richiesta di immaginare la propria classe divisa in continenti e di posizionarsi in essi, guidati da motivazioni e desideri personali, tra gli studenti e le studentesse del *CIG* è emerso chiaramente il legame tra origini culturali e rappresentazioni del mondo.

La totalità delle studentesse con patrimonio migratorio, per legami affettivi, culturali o linguistici, ha fatto ritorno al proprio continente o Paese d'origine, evidenziando la necessità di riappropriarsi della propria storia, agentività e cultura e scardinando la visione eurocentrica della mobilità, per cui il movimento emigratorio viene in larga misura esclusivamente percepito come necessità e non come libera scelta. È interessante notare il cambio di rotta di una studentessa della classe *Q3_CIG* che, inizialmente posizionatasi in Oceania per seguire una compagna, si sposta in Asia, nelle Filippine, per fare ritorno "al mio Paese nel cuore, alle mie origini"[77]. Lo stesso accade a tre studentesse peruviane, nella classe *T1_CIG*, le quali tornano in Perù ("vengo de America del Sur, de Perú", "yo nací allà en Perú y me gustaría regresar", "cada vez me siento a casa en Perú, con mi familia"[78]), e a uno studente egiziano, che fa ritorno in Africa, non specificamente in Egitto, poiché "il 60% degli arabi vivono lì" e vi si trasferirebbe, dunque, "per lingua e cultura"[79]. Significativo è osservare che Africa e Asia siano state, da un lato, mete principali di studenti e studentesse con legami familiari e culturali ivi radicati e, dall'altro, di alunni e alunne mosse dal desiderio di scoperta dell'ignoto. Alcune preferenze (l'Oceania per il relax nella natura, l'Asia per la curiosità verso la produzione fumettistica e il cibo, l'America del Nord per il sogno americano) suggeriscono visioni parzialmente stereotipate o turistico-esotiche di suddette regioni, occasioni di dialogo per un primo percorso di decostruzione della narrativa dominante.

Dai vari continenti, alunni e alunne hanno esplicitato il proprio pensiero in merito al significato attribuito alla parola "colonialità" (*Figura 8*).

[77] Le citazioni degli studenti e delle studentesse qui riportate sono trascrizioni dei dialoghi esperiti in aula e registrati durante lo svolgimento dei laboratori di *DecolonialMente.*
[78] *Ibidem.*
[79] *Ibidem.*



Figura 8 - "colonialità" CIG

Le parole evidenziate e, dunque, più utilizzate da studenti e studentesse del *CIG* per esprimere la propria idea di "colonialità", fanno leva sull'aspetto geografico, politico e sociale della storia coloniale. Sono, cioè, riferite all'atto di conquista e occupazione di territori, di installazione di colonie a seguito di guerre d'espansione.

In un unico caso, nella classe *Q3_CIG*, il riferimento alla colonialità è stato fattivamente ricondotto al presente, come struttura di potere tutt'ora persistente: dal post-it di una studentessa originaria del Marocco, su cui è stato scritto "Palestina", è scaturito il primo dialogo sull'attualità del tema coloniale in ogni sua forma, a partire dai soprusi storici, memoriali, culturali e materiali che il popolo palestinese ha subito nel corso degli anni e, ancor di più, durante l'azione genocidaria in corso nei suoi territori occupati.

Molti, coloro che hanno avvertito, nell'utilizzo di un termine differente da "colonialismo", l'incertezza del sapere, evidenziando il bisogno di esplicitare e porre in relazione due concetti che, sebbene apparentemente simili, descrivono fenomeni diversi. Il primo degli esercizi decoloniali di cui si è fatta esperienza in ogni classe e istituto ha riguardato, in maniera puntuale, la riacquisizione e riaffermazione del potere della propria voce nell'ambiente scolastico. Quanto riferito da hooks (2023: 73) si conferma ancora tristemente vero: numerosi sono gli studenti che "sentono di non aver alcuna voce, di non aver nulla da dire che sia degno di essere ascoltato" (*ibidem*); tanti, coloro che rinunciano al diritto della libertà di parola e al dissenso, valori democratici fondamentali, poiché spaventati dallo scambio critico e dal giudizio altrui (hooks, 2023: 116). Nelle *word cloud* riportate qui e nei paragrafi che seguono per legami affettivi, culturali o linguistici, spiccherà, tra le tante parole utilizzate per definire il concetto di colonialità conosciuto o ipotizzato da studenti e studentesse, la locuzione "non lo so". Durante gli scambi tra compagni, compagne e chi scrive, è spesso accaduto che

l'espressione del proprio pensiero, preceduta dalla frase "non so se è corretto…", venisse offuscata dal timore di non "sentirsi "degni" di contribuire con un intervento significativo" (hooks, 2023: 44-45) alla conversazione. Poiché, come affermato da hooks (2023: 44-45), "la pedagogia impegnata evidenzia l'importanza del pensiero indipendente e la necessità che ogni studente scopra la sua voce peculiare", si è ritenuto opportuno far sì che ogni voce avesse lo stesso diritto di essere ascoltata e ogni contributo potesse essere percepito come prezioso per il processo di apprendimento, permettendo a ognuno di elaborare il proprio pensiero in modo autonomo e, in un secondo momento, decidere se tradurlo in parole e concetti o affermare consapevolmente la propria non conoscenza rispetto all'argomento trattato.

4.3.1.2 C.P.I.A. 1 "Paulo Freire" – Torino

Tra i continenti proiettati nelle classi del *CPIA1*, solo l'America del Sud, l'Europa e l'Asia hanno trovato piena rappresentazione, sebbene in proporzioni differenti. In particolare, in due delle tre sezioni partecipanti si è manifestato ciò che è accaduto anche al *CIG*: la maggior parte degli studenti e delle studentesse con patrimonio migratorio – che compongono l'intero gruppo classe di adulti e giovani adulti, in questo caso – hanno fatto ipotetico ritorno al proprio Paese d'origine o a uno culturalmente e geograficamente a esso vicino. Il Perù, ad esempio, viene maggiormente popolato poiché lì si è "a casa", oppure citato come meta per una nuova avventura ("Io sono della parte della costa del Perù, però sono andata a l'Amazonia, tra Brasile, Colombia e Perù, e mi piacerebbe vivere lì, è bellissimo"[80]). Alcuni, invece, hanno confermato la scelta dell'Europa come terra di stabilità e opportunità economiche ("Mi piace qua eccetto per la burocrazia, però si vive bene, più tranquilli"[81]). In un'unica occasione, è l'intero gruppo classe (*V2_CPIA1*), all'unanimità, a scegliere di stabilirsi in Europa: "Per quello siamo qua!", rispondono all'unisono, alla richiesta di spiegazioni. In Italia, dicono, "perché mi piace la cultura che è più civile dell'Argentina, io sono argentina… Mi piacerebbe imparare di più, tutto sulla cultura italiana"; "a me mi piace l'Italia, per cultura simile. Vengo dall'Argentina… Mi manca conoscere tutta l'Italia, non conosco il sud che mi hanno detto che è molto bello… per il cibo italiano"; "mi piace l'Italia per la cultura, la lingua"; "Italia per cultura, per stabilità economica rispetto al Perù"; "Svizzera o Italia, perché è tranquilla, sicura"; "a me piacerebbe vivere o in Inghilterra o in Germania, perché voglio stabilirmi meglio economicamente"[82]. All'interno del discorso decoloniale, ciò ha invitato a riflettere sulle rappresentazioni dei paesi

[80] Le citazioni degli studenti e delle studentesse qui riportate sono trascrizioni dei dialoghi esperiti in aula e registrati durante lo svolgimento dei laboratori di *DecolonialMente.*
[81] *Ibidem.*
[82] *Ibidem.*

d'origine e di destinazione nell'immaginario collettivo, aprendo la strada verso la decostruzione di stereotipi, la valorizzazione delle complessità e la promozione della comprensione reciproca. Si noti, inoltre, come attraverso le risposte ivi riportate emerga una prima distinzione tra le due scuole finora analizzate, insita nella diversa età e provenienza degli alunni e delle alunne in aula. Per quanto riguarda il *CPIA1*, difatti, la presenza di adulti e giovani adulti fa sì che ragioni pratiche (quali stabilità economica e sicurezza) ed esperienze pregresse facciano capolino tra le motivazioni di spinta per l'eventuale viaggio emigratorio, portando alla luce l'importanza della valorizzazione di percorsi ed esigenze personali, nonché del riconoscimento della pluralità di prospettive esistenti in aula.

Da ogni continente sono giunti, poi, i post-it dedicati al significato di "colonialità":



Figura 9 - "colonialità" CPIA1

Appaiono, nella *word cloud* del *CPIA1*, parole differenti rispetto a quelle utilizzate da studenti e studentesse del *CIG*. Sebbene si faccia esplicito riferimento all'antichità, risulta esserci, nei termini riportati, una maggiore attenzione agli aspetti trasformativi – dunque dinamici –, violenti e coercitivi legati alla colonialità. Tuttavia, anche in questo caso la centralità dell'atto di conquista, così come gli espliciti riferimenti a Pizarro, all'America, all'invasione, suggeriscono l'interpretazione del concetto come estensione del colonialismo storico, e non come struttura moderna di potere.

4.3.1.3 Fe y Alegría – Milano

La scelta dei continenti e dei Paesi distribuitisi tra i banchi degli studenti e delle studentesse di *FYA* mostra un'interessante stratificazione di motivazioni e aspirazioni legate alle mete di viaggio e futura residenza desiderate. In particolare, si evidenziano tendenze ricorrenti – simili a quelle esplicitate da alunni e alunne del *CPIA1* – che intrecciano esperienze personali a

rappresentazioni collettive e offrono, dunque, terreno fertile per spunti di riflessione in chiave decoloniale. Tra le varie classi di *FYA*, il continente più popoloso risulta essere l'Europa: sicurezza, stabilità economica, cultura, qualità della vita, sistema educativo e sanità rappresentano i pilastri su cui si ergono le motivazioni a sostegno dei viaggi anelati – elementi pratici che suggeriscono una consapevolezza critica e una lettura pragmatica del contesto globale. Tuttavia, permane per molti il desiderio di fare ritorno al proprio Paese d'origine, facendo emergere, ancora una volta, un forte legame affettivo e culturale con la propria terra natale e riflettendo la volontà di contribuire personalmente e attivamente alla crescita della propria comunità. In ottica decoloniale, il ritorno sfida la narrativa dominante che vede l'emigrazione verso l'Occidente come unica via di successo, mettendo in risalto, d'altra parte, il ruolo che il sistema capitalistico gioca nella costruzione delle aspirazioni di benessere e stabilità.

Una volta distribuiti in continenti, gli alunni e le alunne di *FYA* hanno riflettuto sul significato della parola "colonialità":



Figura 10 - "colonialità" FYA

La prospettiva sulla "colonialità" generata dalle parole utilizzate da studenti e studentesse di *FYA* è focalizzata sull'impatto umano e culturale della colonialità: le parole maggiormente utilizzate sono, infatti, "personas", "pueblo", "cultura", seguite da quelle che – come "dominación" e "expansión" – rivelano piena consapevolezza dei processi di perdita e appropriazione culturale legate al colonialismo. La presenza di parole come "históricos", "legados", "Inquisición", "Spagna", "Colón", denota un collegamento diretto – così come avvenuto nelle altre scuole partecipanti – con il passato e il colonialismo storico, portando spesso alla sovrapposizione tra i due concetti e all'impossibilità di riconoscerne, dunque, al presente, le ripercussioni. Si fanno strada, in maniera inedita, il concetto di "razza" che, come si è già avuto modo di vedere e come si discuterà in seguito con gli studenti, nasce

effettivamente in seno alla colonialità, così come di "sufrimiento", "perdida" e "dejar", probabilmente dipendenti dal patrimonio di saperi ed esperienze legati al propri Paesi d'origine.

4.3.2 Gabriela Mistral, *Cordillera* e poesia *disensual*

Come anticipato, alla creazione della poesia *disensual* è stato fatto precedere un momento di riflessione – prima individuale e, successivamente, collettivo – legato ad alcuni dei temi trattati da Gabriela Mistral in *Cordillera*. In particolare, ogni studente e studentessa è stato invitato a scrivere su post-it, e poi apporre sui relativi cartelloni, la propria idea di "casa", "origini, "radici".

I prossimi sotto-paragrafi si apriranno con le *word cloud*[83] che illustrano le parole utilizzate da alunni e alunne per introdurre suddette tematiche, ulteriormente approfondite, a livello personale, attraverso la creazione della poesia *disensual*. Per quanto riguarda quest'ultima, saranno presentate alcune delle poesie ritenute emblema del laboratorio condotto in ogni scuola. Data l'intimità e l'alto livello di personalizzazione del prodotto finale, si è scelto di non proporre un'analisi quantitativa (basata, ad esempio, sulla frequenza di parole selezionate dai giornali da studenti e studentesse), ma di procedere alla lettura di alcune delle più significative in merito al dialogo decoloniale creatosi in seguito alla loro condivisione in aula.

4.3.2.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino



Figura 11 – "casa" CIG

[83] Eventuali errori lessicali riscontrabili nelle parole riportate, in italiano e in spagnolo, in tutte le *word cloud* che seguono rispondono alla fedele trascrizione di quanto ritrovato sui post-it compilati da alunni e alunne partecipanti al progetto. Difatti, ogni *word cloud* è stata creata partendo dalle parole scritte da studenti e studentesse sui post-it durante il laboratorio. Esse sono state successivamente raccolte e organizzate in una tabella Excel per poterne catalogare e analizzare i contributi. Infine, suddetti dati sono stati tradotti in una rappresentazione visiva attraverso il tool freewordcloudgenerator.com, che ha reso possibile la visualizzazione immediata dei principali concetti emersi dal lavoro collettivo.

Gli studenti e le studentesse del *CIG* hanno legato la propria idea di "casa" (*Figura 11*) alle relazioni affettive. In particolare, su tutte si stagliano quelle familiari – concetto esteso, in gran parte, anche ad amici e amiche. La casa è, inoltre, il "rifugio sicuro" a cui poter sempre fare ritorno, luogo di protezione, tranquillità, accettazione, libertà e riposo. Se per alcuni essa si configura nell'idea di "posto fisico dove vivere", per molti altri il concetto astratto ed emotivo, legato a sicurezza e relazioni umane, prende il sopravvento, trascendendo qualsiasi confine geografico e culturale e istituendo il bisogno di protezione come esperienza universale. In una prospettiva transculturale, lo stesso concetto verrà ripreso per introdurre il secondo laboratorio di *DecolonialMente*, dedicato a *Solito* di Javier Zamora, poiché proprio dalla ricerca di un posto sicuro nasce il progetto migratorio della famiglia del protagonista, esperienza sí individuale ma inscritta in un movimento umano più ampio e, spesso, condiviso e condivisibile nelle finalità.



Figura 12 – "origini" CIG

Alla medesima narrazione ha concorso il cartellone dedicato alle "origini" (*Figura 12*). In questo caso, è la "provenienza" a dominarne il significato, legandolo a luoghi specifici, "Paesi" e "nazionalità", i quali hanno trovato, in alcuni casi, esplicitazione diretta: "Romania", "Egitto", "Napoli", "Puglia", "filippina", "italiane". Resta prevalente il collegamento con le relazioni familiari dirette: in classi diverse è emerso il concetto di "origini" quali "nazionalità dei propri genitori", luogo in cui "sono nati i propri antenati", di "provenienza culturale" e "tradizioni". Rispetto alle *word cloud* che si vedranno nei paragrafi dedicati alle altre due scuole partecipanti, il concetto di "nazionalità" emerge in maniera preponderante in questo istituto, facendo luce su un'educazione – pregressa o in corso – che, probabilmente, ne valorizza il significato e pone le "origini" in una dimensione collettiva ma statica e politica, riferita a un'entità territoriale e culturale definita da confini, uniforme e oggettiva, certamente istituzionalizzata. In particolare, dalla condivisione collettiva di questo concetto è scaturito un lungo dialogo – che si è deciso di accogliere, a scapito del *timing* del laboratorio, poiché guidato

dall'interesse dei partecipanti – incentrato sulla gestione dell'acquisizione della cittadinanza italiana. "Vorrei aprire una parentesi – dice una studentessa[84]. – Con i miei genitori stiamo per avere la cittadinanza italiana, però non abbiamo parenti che sono cresciuti qua. Ci ha dato una mano il datore di lavoro di mio padre, cittadino italiano. Voglio soltanto dire che chi trova queste persone, come lui, che aiutano il tipo di persone come la mia famiglia… è proprio bello. Si vede che accettano le persone straniere qui in Italia, accettano un'altra cultura." "Però anche se non hai un pezzo di carta che ti definisce con la cittadinanza italiana, sei italiana" – risponde una compagna. "Sí, però… abbiamo aspettato molti anni per tornare nelle Filippine, non avendo i documenti giusti. Se andiamo nelle Filippine non possiamo più tornare indietro, in Italia. Non so il motivo, però me l'ha detto papà." […] "Sí, volevo solo dire che serve per acquisire diritti, che è importantissimo, però non per definirti italiana." "Io che sono stata adottata… a me l'hanno data subito la cittadinanza italiana!" – fa eco un'altra studentessa. "E invece con l'affido, come funziona?" – chiede un'altra, ponendo le basi per avviare un dialogo sulla complessità dei concetti emersi, a partire da una collettività che si è fatta individuale per poi tornare condivisa, per mettere in discussione l'idea di nazionalità come confine rigido e introdurre una dimensione fluida e decolonializzata delle "origini". Si è giunti, dunque, a fare esperienza di ciò che hooks e Rader (hooks, 2023: 74) definiscono "dialogo consapevole", ovvero "il confronto potente ed energico [che] mette sempre in luce ciò che conta *davvero*" (*ibidem*): un atto di conversazione potente, cioè, che indirizza "verso definizioni e percorsi differenti, e ci aiuta a considerare questioni complicate da prospettive diverse, nello sforzo di costruire una nuova comprensione." (*ibidem*).



Figura 13 – "radici" CIG

[84] Le citazioni degli studenti e delle studentesse qui riportate sono trascrizioni dei dialoghi esperiti in aula e registrati durante lo svolgimento dei laboratori di *DecolonialMente* nella classe quarta *Q3_CIG*.

La famiglia si conferma essere il nucleo in cui si innestano le "radici" di studenti e studentesse (*Figura 13*). In questo caso, tuttavia, si evidenzia il carattere temporale del concetto: un interesse verso l'albero genealogico, gli antenati, la storia, per la costruzione della propria identità ereditiera del passato. Molti risultano essere i riferimenti alla "terra nativa": il "sud", associato alle migrazioni interne, compiute dai propri genitori o nonni, dalle regioni meridionali dell'Italia – Basilicata, Calabria, Campania, Sicilia – al capoluogo piemontese; l'"Egitto", poi, e le radici "latine" dall'America del Sud; "Torino", infine, e il "quartiere", a evidenziare un legame con il territorio del presente, benché citato solo da pochi partecipanti.

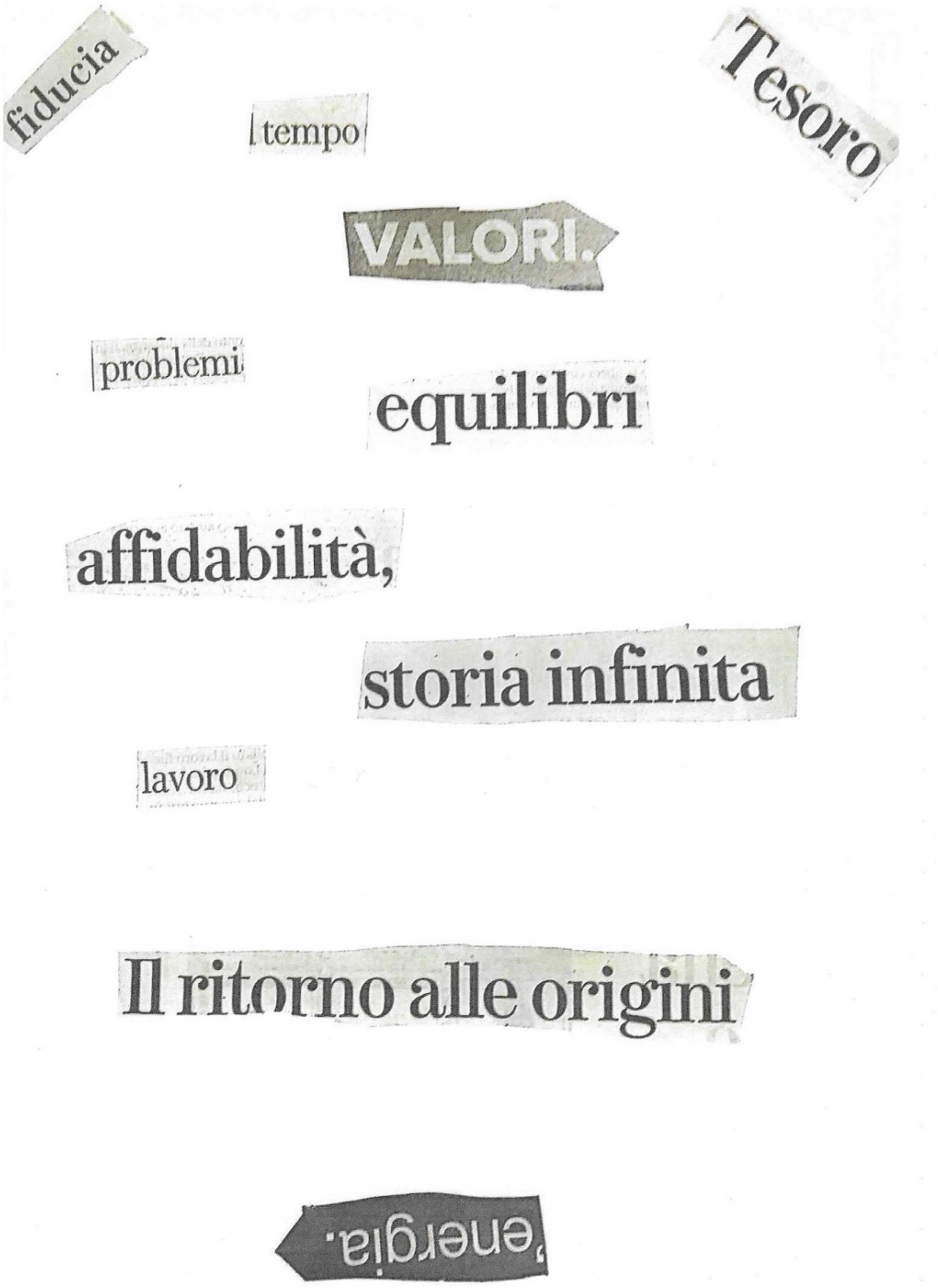
Se i cartelloni hanno dato voce alle connessioni più immediate e condivise rispetto ai temi sopracitati, sono le poesie *disensuales* a rappresentare l'intimità di un più profondo racconto da parte di ogni studente e studentessa e ad aprire la strada a un successivo dialogo tra questi. Come già anticipato nella prima parte del presente capitolo, è nella struttura rivisitata della poesia dadaista che si ritrova un intento decoloniale, ovvero nella scelta consapevole delle parole – tratte dai giornali e dalle riviste e risignificate – da utilizzare, e nella loro gestione caotica su foglio bianco. Vi è, tuttavia, un ulteriore aspetto che si ricollega alla pratica decoloniale: il processo interpretativo che richiede la comprensione di ognuna delle poesie create, a primo impatto prive di significato per lettori e lettrici estranee. L'ascolto empatico richiesto da autori e autrici per essere compresi apre alla disponibilità di confronto dell'altro: un esercizio di decentramento delle proprie proiezioni e idee interpretative per far spazio alla voce narrante, creatrice e negoziatrice di significato, particolarmente impoterante (hooks, 2023: 45) "per quegli studenti che altrimenti potrebbero non sentirsi "degni" di contribuire con un intervento significativo" (*ibidem*).

Ne è un esempio la poesia proposta nella pagina che segue (*Poesia 1*) composta da una studentessa che ha scelto di racchiudere le parole relative ai propri concetti di "casa", "origini" e "radici" in un cerchio sorretto da "fiducia", "tesoro" ed "energia", facendo emergere la circolarità quale elemento chiave della cultura sudamericana, di cui è diretta custode, e introducendo la classe alla concezione ciclica del tempo e della realtà, all'interconnessione e a una cosmovisione non lineare, distante dal pensiero tradizionalmente orientato dell'Occidente, che sarebbe stata ripresa nell'ultimo laboratorio di *DecolonialMente*, al ribadire l'esistente interdipendenza tra umanità, natura e spiritualità.

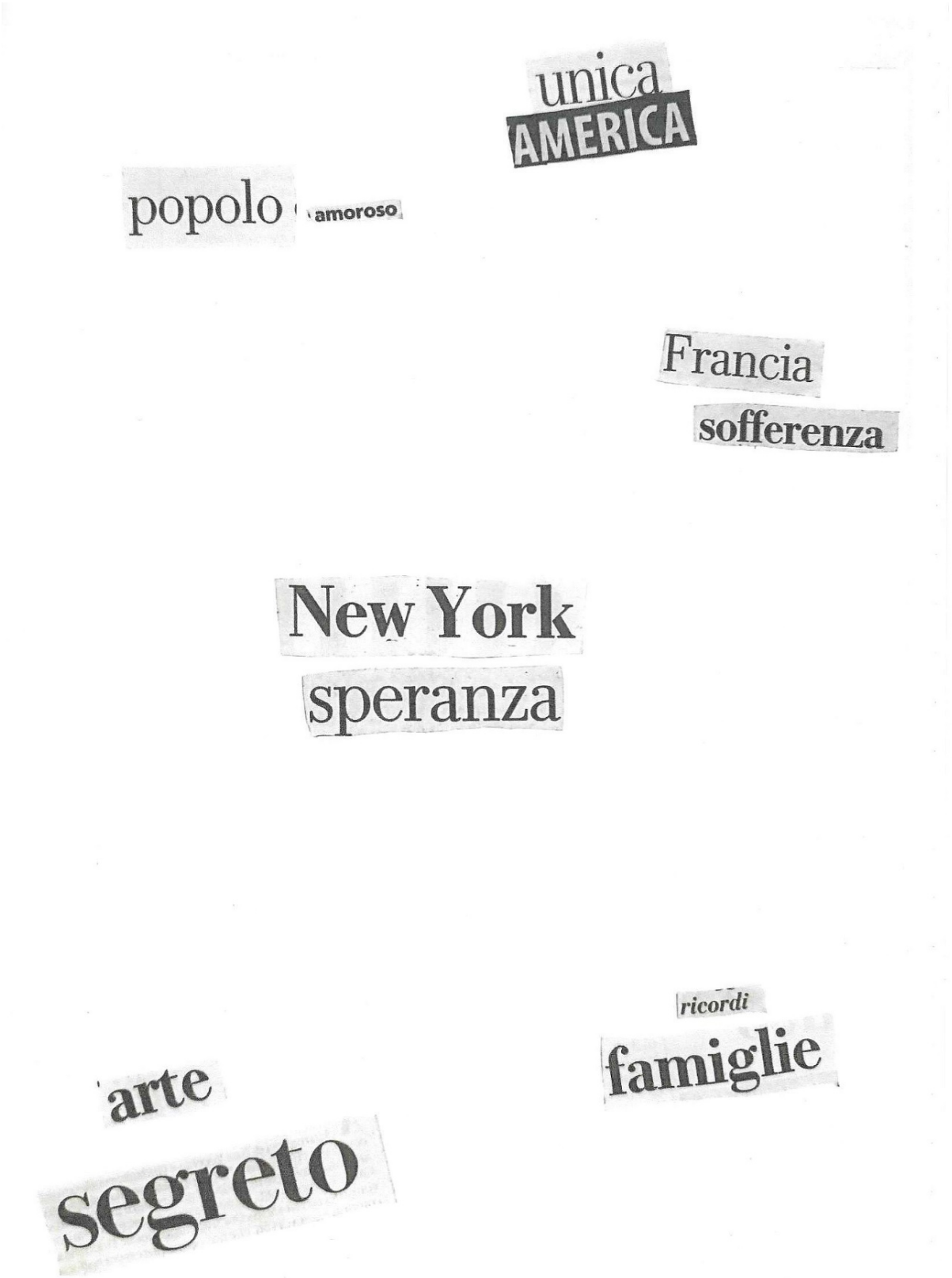
Molte, quelle che hanno introdotto il tema della pluralità – di luoghi di origine, identità, culture, lingue, tradizioni (*Poesia 2, Poesia 3, Poesia 4, Poesia 5, Poesia 6, Poesia 7*) – e hanno fatto

da ponte, inconsapevolmente e in maniera naturale, con il secondo laboratorio del progetto a partire da un'esperienza personale che, grazie alla condivisione, si è fatta collettiva.

Altre, quelle per cui autori e autrici hanno esplicitato il significato, altrimenti non immediatamente accessibile. Si riporta, a titolo esemplificativo, la *Poesia 8*, accompagnata dall'estratto che ne spiega il senso più profondo.



Poesia 1 - Q2_CIG_1



Poesia 2 - Q2_CIG_2



Poesia 3 - Q4_CIG_1

"Io sono tanti, tante"

identità,

storia, legame

passato, presente

eredità, nostalgia.

famiglia

DENTRO E FUORI

territorio nazionale,

una terra bellissima che io amo in maniera incondizionata, mi piace la natura, mi piace la gastronomia, mi piace il calore che sprigiona la mia gente.

SI NASCE
SI CRESCE
SI É

casa cuore

Il Paese interiore,

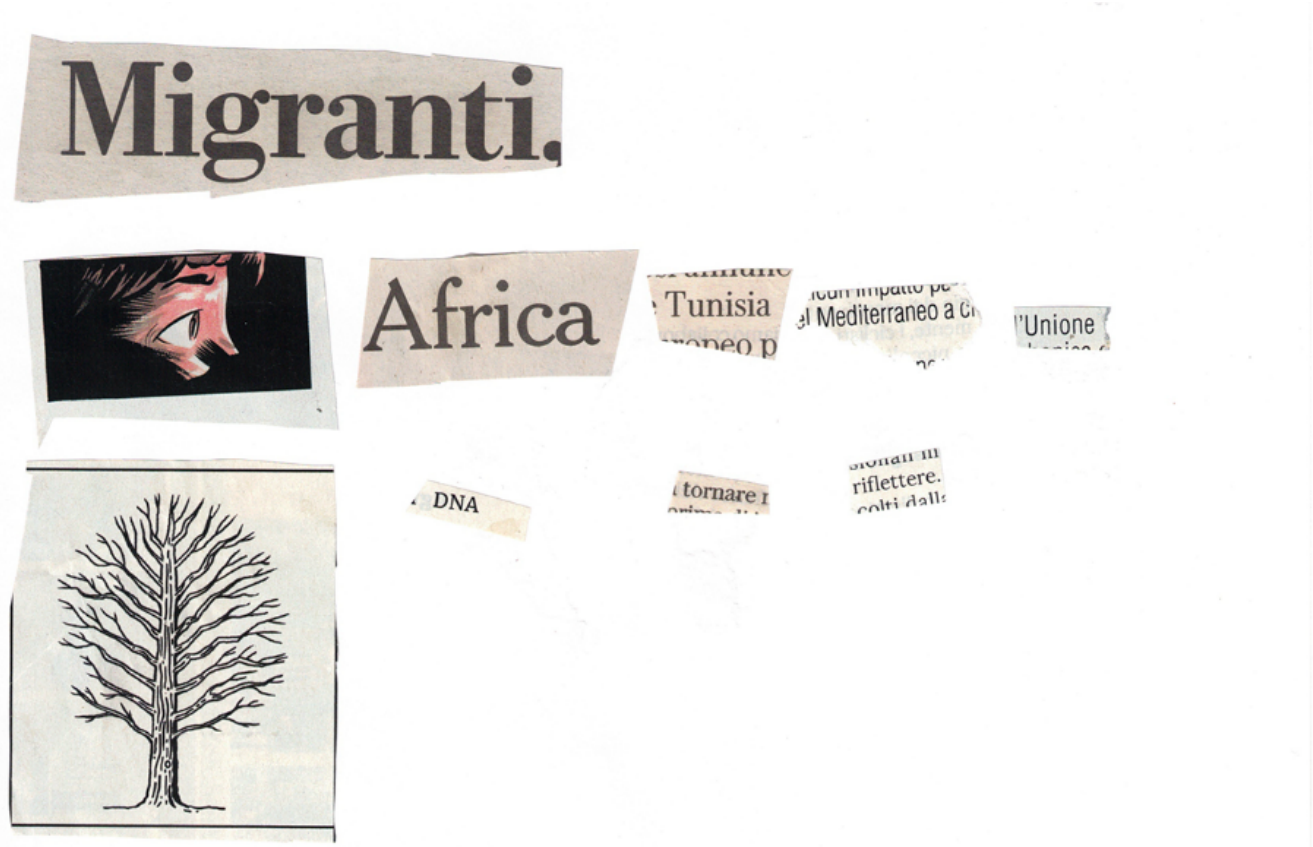
Poesia 4 - Q4_CIG_2



Poesia 5 - Q4_CIG_3



Poesia 6 - Q1_CIG_1



Poesia 7 - Q3_CIG_1



Poesia 8 - Q3_CIG_2

"Questo è il mio capolavoro[85]. Ho scelto "Valencia" perché è il mio secondo cognome. È il cognome di mia mamma. "Experience" è l'esperienza che ho potuto fare sia qua, a Torino, sia nelle Filippine. "Simple life" sarebbe una vita semplice, quella che ho vissuto nelle Filippine… una semplice vita. Facevo delle cose, aiutavo i miei nonni. Le cose che facevo lì non le faccio qui in Italia. Aiutavo a dare da mangiare ai maiali. Nelle Filippine se non ci fossero i maiali non vivrebbero, gli animali sono una fonte di guadagno. "Traffico", che nelle Filippine non può mai mancare…" "Lascia stare, in India è peggio!" – risponde una compagna. "Ho scelto "Torino" perché è casa mia, e l'inglese perché è la seconda lingua nelle Filippine, come lingua mi piace, solo che non lo so parlare. Il "futuro", perché non so se il mio futuro è nelle Filippine o qui. Però, prof, penso che starò a Torino. "La vita" perché mi piace. E i "fiori" perché mi piacciono molto e nelle Filippine ci sono tanti fiori."

[85] I "capolavori" sono progetti che alunni e alunne del *CIG* possono caricare su una piattaforma, in un portfolio che contiene ciò che di bello e significativo è stato prodotto durante l'anno scolastico – è nata, da questa frase riportata, l'idea di introdurre le poesie *disensuales* tra i capolavori della classe. Molti degli studenti e delle studentesse della classe Q3_CIG, inoltre, hanno voluto conservare la propria poesia per costruire il percorso tematico per la tesina da presentare per il diploma finale, previsto per l'anno successivo.

4.3.2.2 C.P.I.A. 1 "Paulo Freire" – Torino[86]

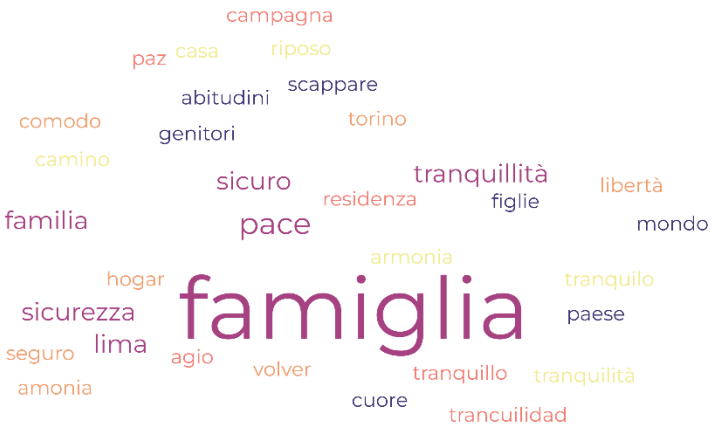


Figura 14 – "casa" CPIA1

Così come accaduto nell'analisi precedente, per alunni e alunne del *CPIA1* il concetto di "casa" si concretizza nelle relazioni umane, particolarmente in quelle familiari. Parole che rimandano al campo semantico della sicurezza, della tranquillità e della pace, inoltre, rivelano l'idea di un rifugio a cui poter fare ritorno. Si insinuano, tuttavia, in questo contesto, il verbo "scappare" e la necessità di ritrovare, nella casa, uno spazio "dove dormi tranquillo", facendo emergere, ancora una volta, il tema del bisogno di stabilità e protezione che in essa si riversa e, in maniera inedita, quello delle migrazioni forzate che da essa allontanano.

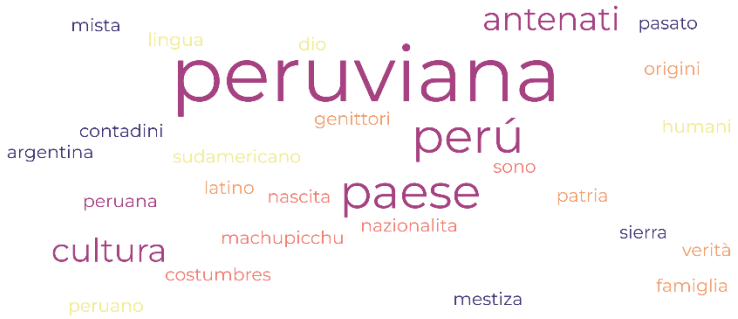


Figura 15 – "origini" CPIA1

Per quanto riguarda le "origini", si riscontra in alunni e alunne del *CPIA1* un riferimento primario alla dimensione geografica – con il Perù che primeggia –, accompagnata da quella culturale e storica. Si ritrovano, difatti, riferimenti diretti a Machu Picchu, alla *sierra*, alle tradizioni e agli antenati, nonché un riferimento alla patria, che differisce da quello di nazione

[86] Mentre nei risultati del *CIG* l'utilizzo della lingua spagnola era dovuto, in larga parte, alla lingua in cui sono stati condotti i laboratori – tranne per la classe Q3_CIG, in cui gli studenti non la studiano come lingua straniera –, in questo caso le parole in spagnolo presenti sono indice del patrimonio migratorio degli alunni e delle alunne partecipanti che, come si vedrà, provengono per la maggior parte dall'America del Sud.

predominante nell'analisi delle "origini" del *CIG*. Si introduce, inoltre, il concetto di *mestizo*, fondamentale per aprire un dialogo sulla "razza", la percezione della propria identità e le discriminazioni tutt'ora presenti nel mondo.



Figura 16 – "radici" CPIA1

Oltre alla famiglia, che si conferma essere il nucleo delle proprie "radici", grande risalto è dato all'albero genealogico, alla discendenza, agli antenati, al sangue, sottintendendo l'idea di eredità e continuità storica, di un collegamento biologico tra la propria identità e la cultura incaica, quechua, peruviana, della *sierra*. In questo contesto, dunque, il concetto di "radici" non si limita all'individualità, ma a una storia comune che si cerca di tramandare. Risulta interessante l'orgoglio espresso relazionando le proprie radici al *color de piel*: in particolare, il post-it in cui è riportata questa locuzione recita "me piace mi color de piel". Vi è, inoltre, un riferimento alle radici "strappate" che, assieme al verbo "scappare" precedentemente associato al concetto di casa, porta alla luce una relazione duale legata ai viaggi migratori, di cui ogni alunno e alunna del *CPIA1* ha fatto esperienza diretta.

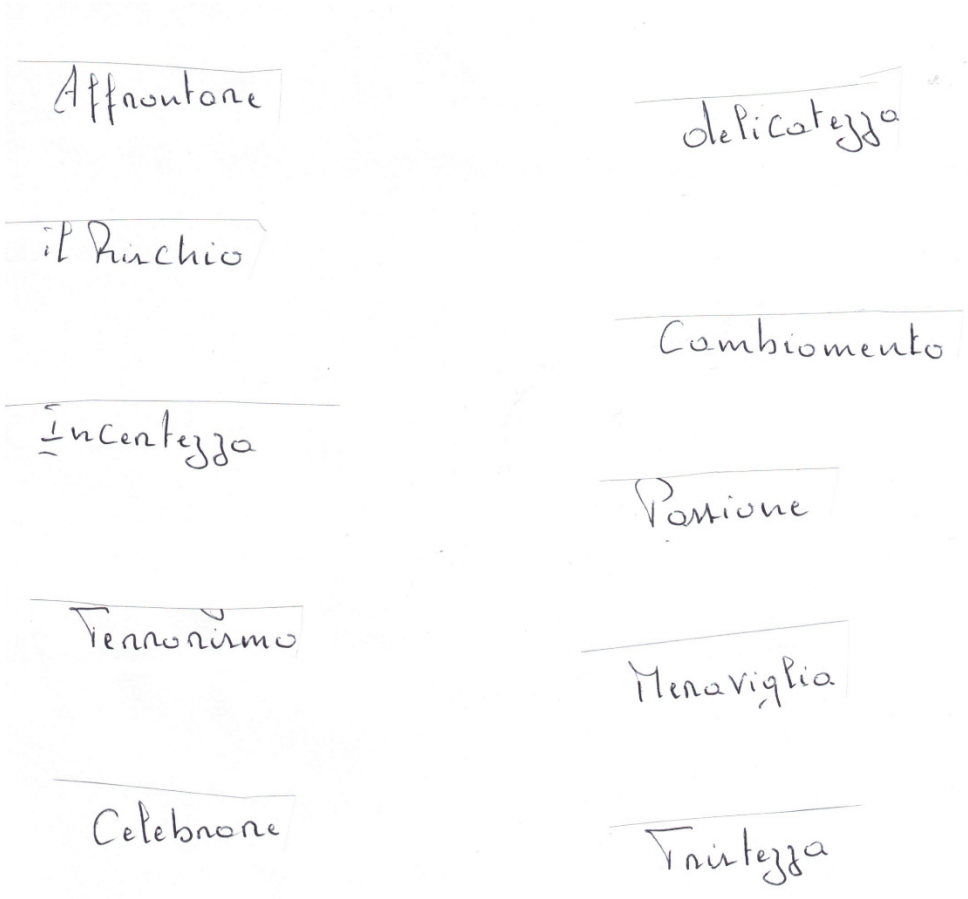
Attraverso le poesie *disensuales* è stato possibile introdurre in aula tematiche legate alla storia coloniale, nonché alle attuali ripercussioni della colonialità da essa scaturite. Ne sono un esempio i dialoghi sull'odierna migrazione di ritorno dei discendenti degli italiani emigrati in Argentina (*Poesia 9*), sulla situazione dell'Africa raccontata da un alunno congolese (*Poesia 10*), sulla guerra in corso in Ucraina (*Poesia 11*).

Altre, le opere d'arte rappresentative, anche a livello grafico, del proprio percorso (*Poesia 12*) e della propria identità frammentata, latino-italiana (*Poesia 13*).



Poesia 9 - V2_CPIA1_1

"Ho scelto "cielo" perché sempre penso che la mia famiglia è piccola e tutti siamo in diversi posti, ma tutti vediamo lo stesso cielo. Mi fa pensare che alla fine non siamo così tanto lontani. "Futuro viaggio a nostra casa" perché mi piacerebbe ritornare a casa, per le vacanze. "Storia" perché il mio bisnonno era italiano, mi piace imparare la storia d'Italia e pensare che lui tanti anni fa ha emigrato e adesso io ritorno al suo Paese e imparo la sua lingua. È di un paesino che nessuno conosce, vicino Varese. La mia bisnonna viveva vicino ad Asti, era cantante lirica, non l'ho conosciuta ma mia mamma ha tutti i ricordi dei giornali, che ha viaggiato per Argentina, Brasile… Con il mio bisnonno credo che si sono incontrati in Argentina. Però con questi ricordi posso mettere insieme la *historia*."



Poesia 10 - V2_CPIA1_2

“Pensavo alla gente che viene dall’Africa. “Affrontare” tutto quello che stanno vivendo, la delinquenza, la guerra, il massacro delle donne, dei bambini. Penso alla mia Africa tutta. L’“incertezza” di poter pensare a come fare domani per vivere, per avere un po’ di più per andare avanti. Il “terrorismo” c’è sempre, è diventata come una “passione” per loro. Ma con tutte quelle cose c’è “tristezza”, per loro è anche “meraviglia”, di quello che fanno con la guerra e il massacro. Per loro è una “celebrazione”, una vittoria, ma non pensano a quello che subisce la popolazione. “Delicatezza” è quello che dovrebbero avere le donne. Il “cambiamento” è quello che spero.”

Le parole che compongono la poesia sono state selezionate dai giornali e dalle riviste portati in aula. Sono successivamente state trascritte, tagliate e incollate su un nuovo foglio di lavoro.



Poesia 11 - V1_CPIA1_1



Poesia 12 - V2_CPIA1_3



Poesia 13 - V1_CPIA1_2

4.3.2.3 Fe y Alegría – Milano

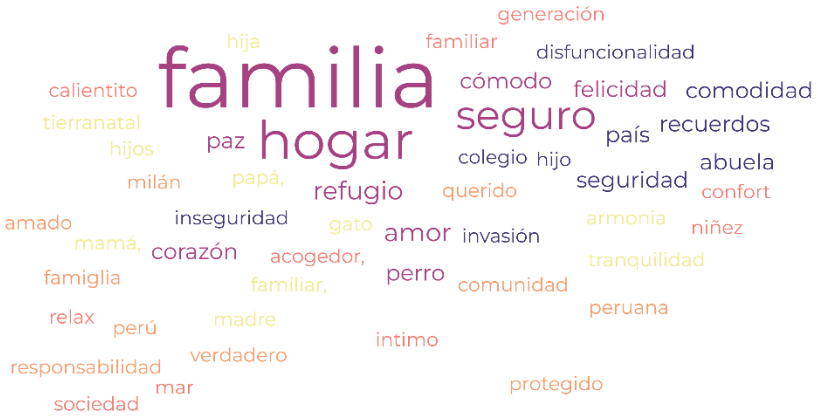


Figura 17 – "casa" FYA

Per gli studenti e le studentesse della scuola *FYA*, la concezione della "casa" è fortemente legata all'affetto familiare, alla sicurezza e al conforto, cui si aggiunge una dimensione collettiva data dall'idea di "comunità" e "società". Si ritrovano, inoltre, in essa, i *recuerdos*, la *niñez*, la *tierra natal*, che rimandano a tempi e spazi lontani, e un concetto inedito rispetto a quelli evidenziati nelle altre scuole: la *invasión.* Assieme alla *inseguridad* e alla *disfuncionalidad*, essa sottolinea il bisogno di sviscerare le tensioni derivanti dall'esperienza migratoria, nonché la necessità di occupare uno spazio di parola per potersi confrontare sul concetto di invasione e delinearne, così, accezioni storiche e attuali ugualmente legate, come si è visto, al racconto delle migrazioni odierne.



Figura 18 – "origini" FYA

Le "origini" vengono decifrate in chiave storica, con riferimento agli antenati e alla cultura tramandata da generazione in generazione. Così come accaduto per alunni e alunne del *CPIA1*, in *FYA* si ritrovano specifici riferimenti alla cultura incaica e andina, al *mestizaje*, a sottolineare

il carattere collettivo della propria identità, nonché il forte orgoglio e senso di appartenenza e ancoraggio alla storia del proprio Paese. Gli stessi concetti vengono ripresi dalle parole più frequentemente utilizzate per descrivere le proprie "radici" (*Figura 19*).



Figura 19 – "radici" FYA

Come si può notare dalla *word cloud* sopra riportata, difatti, vi è un forte intreccio tra radici e trasmissione culturale e familiare. Rispetto al *CIG*, similmente a quanto accaduto nel *CPIA1*, le parole utilizzate da alunni e alunne di *FYA* rimandano a riferimenti culturali che riflettono un'attenzione alla dimensione collettiva delle "radici" e al loro valore storico e condiviso nelle tradizioni, in un intenso legame con il proprio Paese d'origine.

Emblema di ciò sono la *Poesia 14* e la *Poesia 15*, che raccontano dell'orgoglio per la propria cultura, la consapevolezza di quanto è stato loro sottratto per secoli, lo sguardo cosciente, dal centro del proprio mondo, dell'eredità tramandata nel corso delle generazioni.



Poesia 14 - 1_FYA_1



Poesia 15 - 2_FYA_1

“Puse primero acá una persona sentada en el medio, como que visualiza todo el planeta a su alrededor, la bicicleta, personas corriendo, las montañas... y él está tranquilo viendo el mundo, tranquilo con su percepción:

Libertà e coraggio,

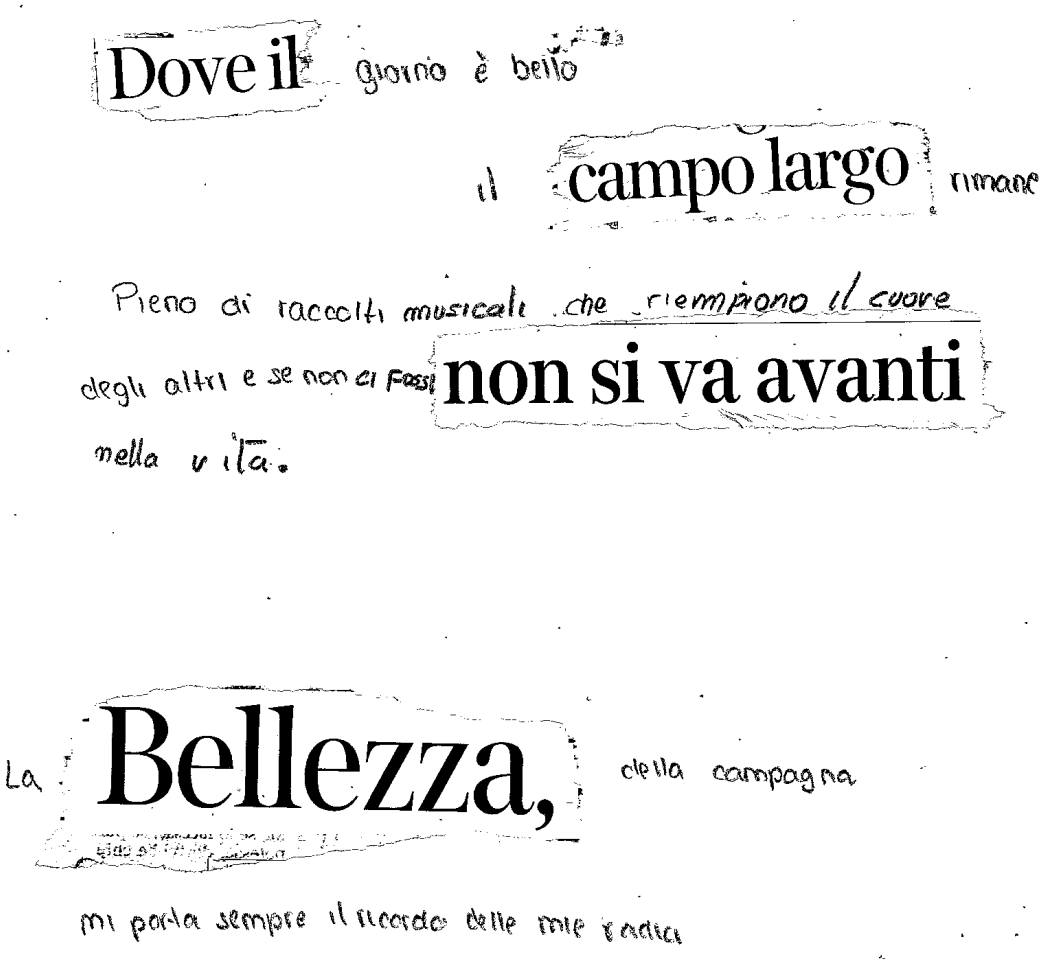
cultura e storia,

storie di generazioni,

sussurri di emozioni.

El que quiere se siente tranquilo y mire su mundo, su casa, el orígen de sus raíces.”

A tutti i temi soprariportati si aggiunge, attraverso le poesie *disensuales*, quello del ritorno, esplicitato nei ricordi o nella speranza di un concreto rimpatrio nella propria terra. Ne sono un esempio la *Poesia 16*, attraverso cui l'autrice collega la visione di un "campo largo", ovvero di un'estesa campagna, al ricordo delle proprie radici, o la *Poesia 17*, in cui i ricordi di un'infanzia felice evocano l'invito a interrogarsi sulle motivazioni che hanno spinto l'autrice a emigrare e quelle che la tengono, invece, ancorata all'Italia.



Poesia 16 - 4_FYA_1



Poesia 17 - 4_FYA_2

Si introduce il tema di un futuro lontano (*Poesia 18*), da scoprire costantemente poiché perenne è la condizione dell'essere passeggeri di un viaggio "senza elisir" (*Poesia 19*).



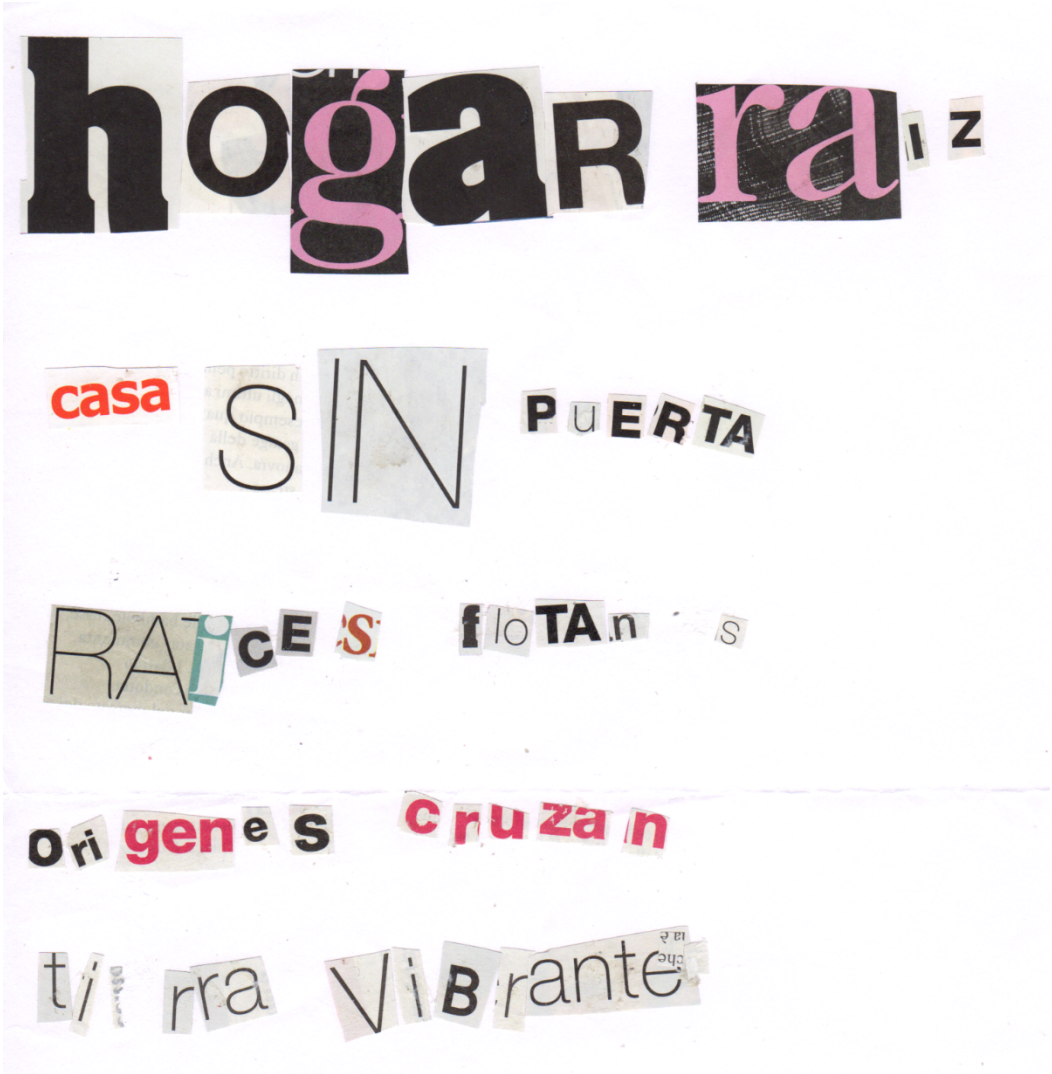
Poesia 18 - 5_FYA_1

Poesia 19 - 2_FYA_2

Un “nuovo capitolo” di vita formatosi dall’unione di più culture e tradizioni – culinarie, ad esempio (*Poesia 20*) – a rappresentare la fluidità dell’identità, l’incrocio delle origini che, incontrandosi, scuotono il mondo (*Poesia 21*).



Poesia 20 - 1_FYA_2



Poesia 21 - 3_FYA_1

Si riporta la poesia completa delle lettere che sono andate perdute:

hogar raíz

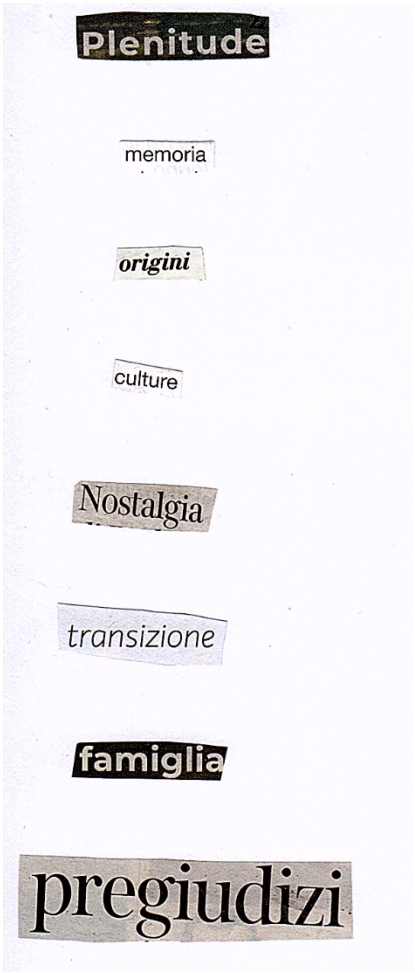
casa sin puerta

raíces flotantes

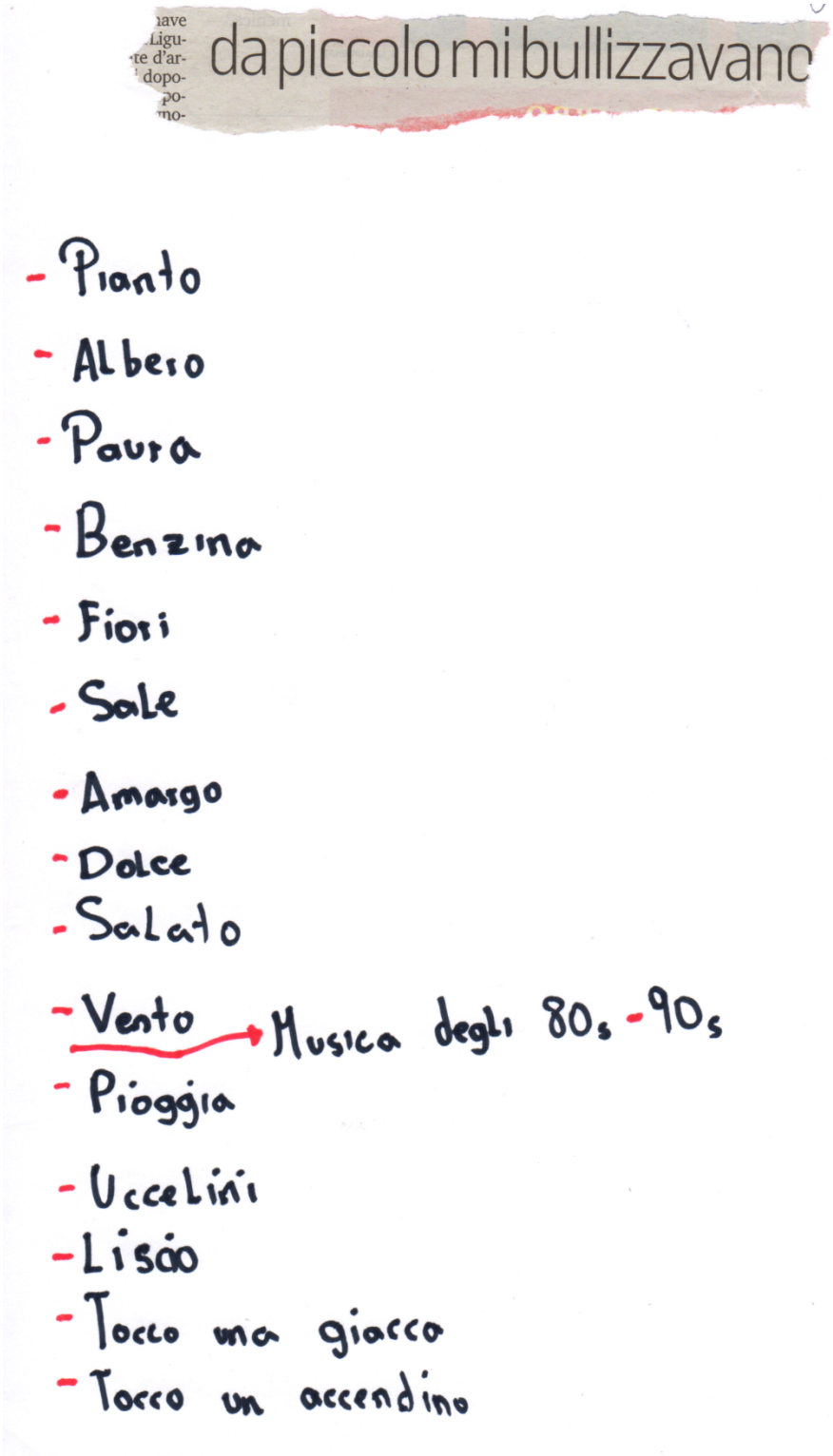
orígenes cruzan

tierra vibrante

La difficoltà di affrontare la transizione e i pregiudizi (*Poesia 22*), il bullismo (*Poesia 23*), i danni irreparabili causati dai viaggi migratori a chi emigra (*Poesia 24*).



Poesia 22 - 5_FYA_2



Poesia 23 - 1_FYA_2[87]

[87] In alcuni casi, quando lo studente o la studentessa non è riuscito a ritrovarsi in nessuna – o in pochissime, come in questo caso – parola tratta da giornali e riviste, chi scrive ha guidato la creazione di una poesia che rievocasse, attraverso i cinque sensi, l'idea di "casa", "origini" e "radici" dei partecipanti. "Da piccolo mi bullizzavano" apre i ricordi dolceamari dello studente, legati alla propria infanzia e alla condizione migratoria. Nel *Tomo II* della presente ricerca, quando non diversamente specificato, tutte le poesie scritte a penna a mo' di elenco si rifanno alla metodologia appena esplicata.

Poesia 24 - 2_FYA_3

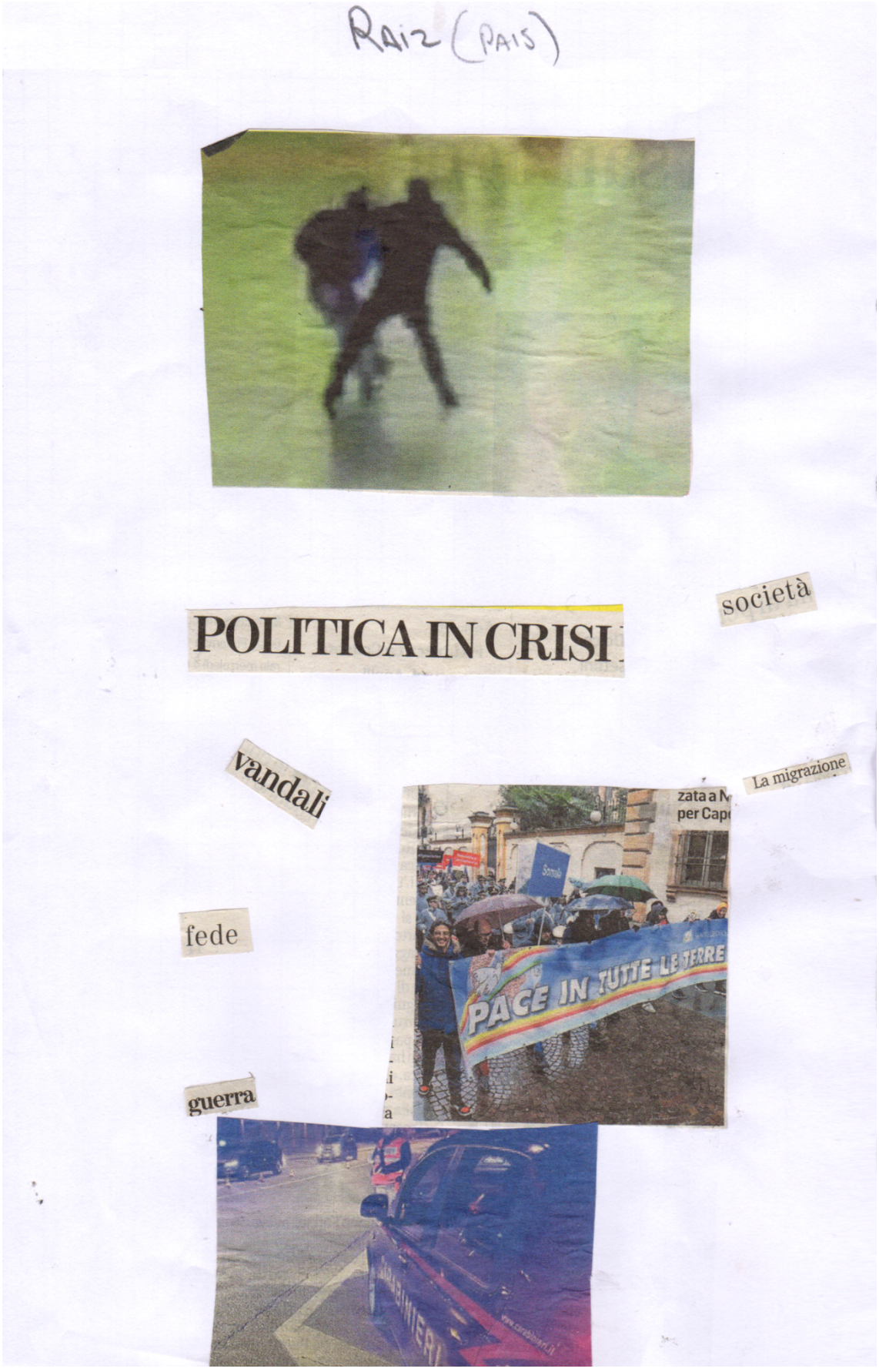
Due testi, infine, attraverso cui la storia personale si è fatta universale e attuale.

La *Poesia 25* che, attraverso l'immagine evocativa del bivio, degli oggetti dell'infanzia lasciati alle proprie spalle e delle parole a essa legate, posiziona simbolicamente lo scrittore all'interno di uno spazio ben delineato – il penitenziario. Introduce, inoltre, un aspetto della realtà concreta di cui fa esperienza ogni migrante: il telefono come unico legame con i propri cari. "Senza telefono noi non siamo. Da quando hanno inventato questi cellulari, queste app, la distanza tra noi si è ridotta. Ci illudiamo di poterci sfiorare con le dita. E amare. Attraverso uno schermo opaco. E una voce ovattata." – scrive Scego (2023: 68) – aprendo la strada verso il dialogo relativo al tristemente noto *Ddl Sicurezza*, approvato al Senato italiano il 18 settembre 2024 e tuttavia in corso di esame di ammissione (dicembre 2024), il quale mina, tra i tanti altri, proprio il diritto di comunicare, costringendo alla solitudine e all'isolamento chi non è provvisto di un permesso di soggiorno.

In ultimo, la *Poesia 26*, creata dall'autore sotto forma di trittico, le cui pagine sono singolarmente dedicate ai temi prescelti e il cui significato generale restituisce quello più ampio della colonialità: violenza, la crisi, il Cristianesimo all'origine della storia coloniale.



Poesia 25 - 4_FYA_3



Poesia 26 - 1_FYA_3.1



Poesia 26 - 1_FYA_3.2



Poesia 26 - 1_FYA_3,3

4.3.3 Javier Zamora, *Solito* e lettera all'autore

Il secondo laboratorio di *DecolonialMente*, attraverso la lettura del romanzo *Solito* di Javier Zamora, ha permesso di tracciare e raccontare alcuni degli innumerevoli aspetti legati al mondo migratorio. Il tema coloniale, come già anticipato, è stato introdotto attraverso la storia dei primi approdi nel "Nuovo Mondo": conoscenze già acquisite da studenti e studentesse, alle quali si è cercato di affiancare uno sguardo decoloniale – inedito, per i partecipanti –, affinché si potesse decostruire il racconto della storia pregressa, nonché di quello attuale associato alle tematiche trattate.

Così come avvenuto per l'introduzione di *Cordillera* e del lavoro di scrittura creativa illustrato nelle pagine precedenti, ogni studente e studentessa ha dovuto riflettere su e condividere, attraverso la lettura collettiva di nuovi post-it affissi su un cartellone, la propria idea di "viaggio". Si proporranno, di seguito, le *word cloud* che ne evidenziano i risultati. Successivamente, lo spazio di lettura verrà occupato dalle lettere che, scritte da studenti e studentesse e idealmente indirizzate a Javier Zamora, hanno costituito il fulcro – esperienziale e concettuale – del secondo laboratorio, divenendo spesso specchio narrativo e spazio di dialogo tra l'esperienza dell'autore e le biografie personali di molti dei partecipanti. La letteratura, inoltre, si è mostrata essere uno degli strumenti più potenti per esplorare la complessità dei temi affrontati in ottica transculturale, ovvero superando ogni confine a favore di terreni comuni e universali, nonché necessaria per permettere "a ogni cittadino di assumersi la propria responsabilità civica" grazie allo stimolo dell'insegnante, che ha "l'enorme responsabilità etica e politica di promuovere il potere della lettura" (hooks, 2023: 166) affinché ognuno possa prendersi cura di sé, dell'ambiente e del mondo circostante (*ibidem*).

Come già anticipato al principio del presente capitolo, condividendo parte della propria storia migratoria, chi scrive ha abbracciato l'insegnamento di bell hooks (2023: 73) nell'idea che il dialogo autentico, alla base della pedagogia impegnata, riguardi la condivisione del potere e della conoscenza e sia, dunque, impresa collettiva. Per lo stesso motivo si è scelto di utilizzare lo strumento della scrittura di un testo breve, la lettera all'autore, per far sì che ognuno potesse trovare la propria voce e, se d'accordo, condividerla con il resto del gruppo, nella ferma convinzione che, come già accaduto durante il primo laboratorio, l'ascolto attivo avvicini e crei un'intensità tra gli studenti che raramente trova posto in aula (hooks, 2023: 79), rendendo vivo il materiale assegnato e aumentandone consapevolezza e percezione attraverso l'intelligenza emotiva (hooks, 2023: 80). Ribadendo la legittimità del pensiero femminista secondo cui "il

personale è politico" (hooks, 2023: 83), si è ritenuto legittimo individuare nelle storie, soprattutto personali, il punto di svolta per educare e fare comunità in classe.

Inaspettatamente, inoltre, la condivisione di *Solito* ha concorso al raggiungimento di un obiettivo non contemplato: il desiderio di condividere la propria storia sotto forma di romanzo, comunicato a chi scrive da tre studentesse di diverse scuole e classi nei giorni finali di *DecolonialMente*, dando prova del fatto che il potere – educativo e detenuto da chi insegna, in questo caso – possa effettivamente essere "esercitato in modo da impoterare gli altri" (Eisler, in hooks, 2023: 146).

4.3.3.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino



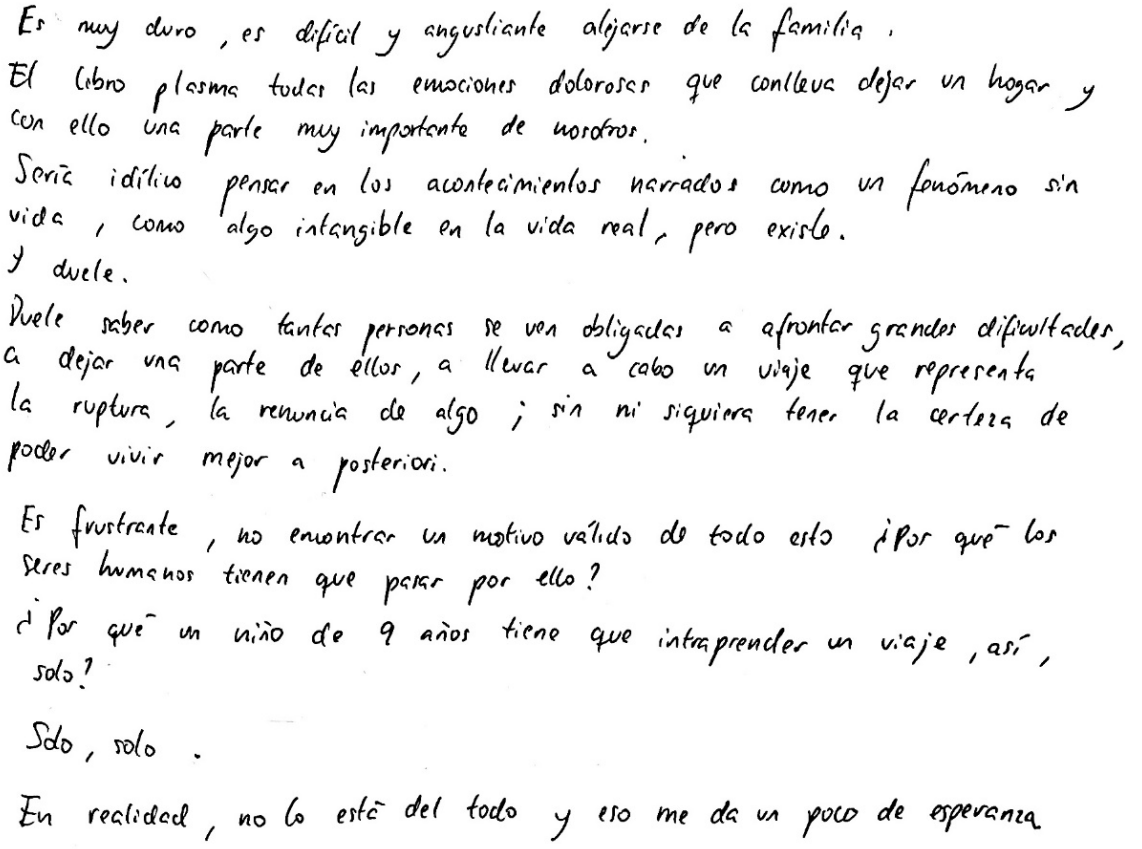
Figura 20 - "viaggio" CIG

Per gli studenti e le studentesse del *CIG*, il viaggio è legato alla scoperta: è, dunque, percepito come un'opportunità, arricchente e trasformativa, di apertura verso l'ignoto, il nuovo. È associato, poi, a un senso di emancipazione e libertà, di svago e spensieratezza: una piacevole esperienza volta a generare ricordi sereni di momenti di crescita significativi. Per alcuni studenti, tuttavia, l'idea del viaggio si materializza nel "lasciare", nel "distacco", nella "nostalgia"; implica separazione, cambiamento, scossa emotiva. Proprio dall'ambivalenza delle emozioni e delle fatiche che possono accompagnare i viaggi si è partiti per introdurre *Solito*, la complessità del tema trattato e, soprattutto, l'importanza dell'assunzione di un posizionamento critico rispetto al proprio punto di vista, influenzato dalla propria esperienza e, dunque, sempre bisognoso di un ascolto attivo dell'altro.

Attraverso le lettere idealmente indirizzate a Javier Zamora, ogni studente e studentessa ha potuto approfondire la propria idea di viaggio e relazionarla con la propria storia, personale o familiare, o con quella della collettività più prossima. Si riportano, di seguito, alcune delle

lettere che racchiudono i nuclei tematici attorno cui si sono costruiti dialoghi che, dal personale, hanno espresso l'universale.

"Sería idílico pensar en los acontecimientos narrados como un fenómeno sin vida, como algo intangible en la vida real, pero existe. Y duele." – scrive l'autrice della *Lettera 1*. Il collegamento con la realtà è immediato, così come la frustrante presa di coscienza che si tratti di un fenomeno ordinario.



Es muy duro, es difícil y angustiante alejarse de la familia.
El libro plasma todas las emociones dolorosas que conlleva dejar un hogar y con ello una parte muy importante de nosotros.
Sería idílico pensar en los acontecimientos narrados como un fenómeno sin vida, como algo intangible en la vida real, pero existe.
Y duele.
Duele saber como tantas personas se ven obligadas a afrontar grandes dificultades, a dejar una parte de ellos, a llevar a cabo un viaje que representa la ruptura, la renuncia de algo; sin ni siquiera tener la certeza de poder vivir mejor a posteriori.

Es frustrante, no encontrar un motivo válido de todo esto ¿Por qué los seres humanos tienen que pasar por ello?
¿Por qué un niño de 9 años tiene que intraprender un viaje, así, solo?

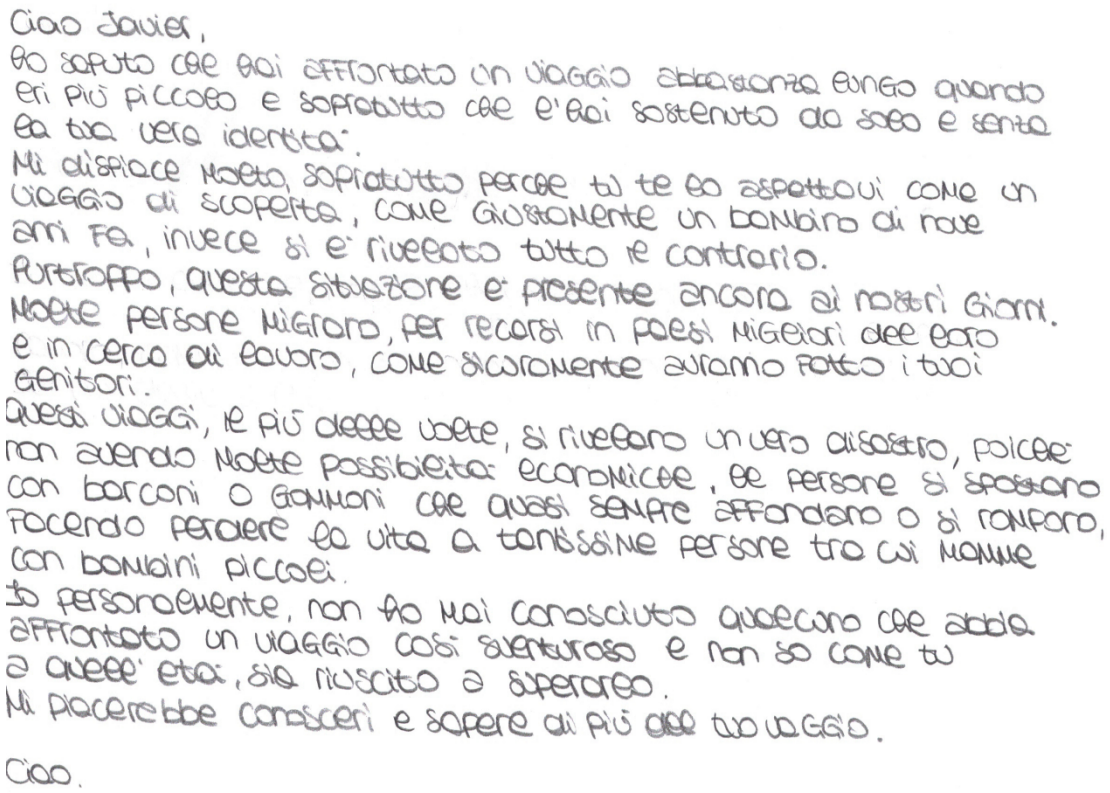
Sólo, solo.

En realidad, no lo está del todo y eso me da un poco de esperanza

Lettera 1 - Q2_CIG_1

La realtà migratoria assume tangibilità anche per coloro che non l'hanno vissuta personalmente. Se ne parla, ad esempio, nella *Lettera 2*, in riferimento agli sbarchi nel Mediterraneo. Durante la lettura, si noti come la narrativa dominante si insinui in un testo le cui intenzioni paiono essere tutt'altro che denigratorie, sottolineando un *bias* di categorizzazione di non poca importanza e di cui la scuola dovrebbe farsi culturalmente carico. "Non avendo molte possibilità economiche, le persone si spostano con barconi o gommoni che quasi sempre affondano o si rompono, facendo perdere la vita a tantissime persone tra cui mamme con bambini piccoli." – scrive la studentessa. La complessità del fenomeno si riduce alla povertà affibbiata alla figura del migrante – il quale, invece, deve spesso fare ricorso alle

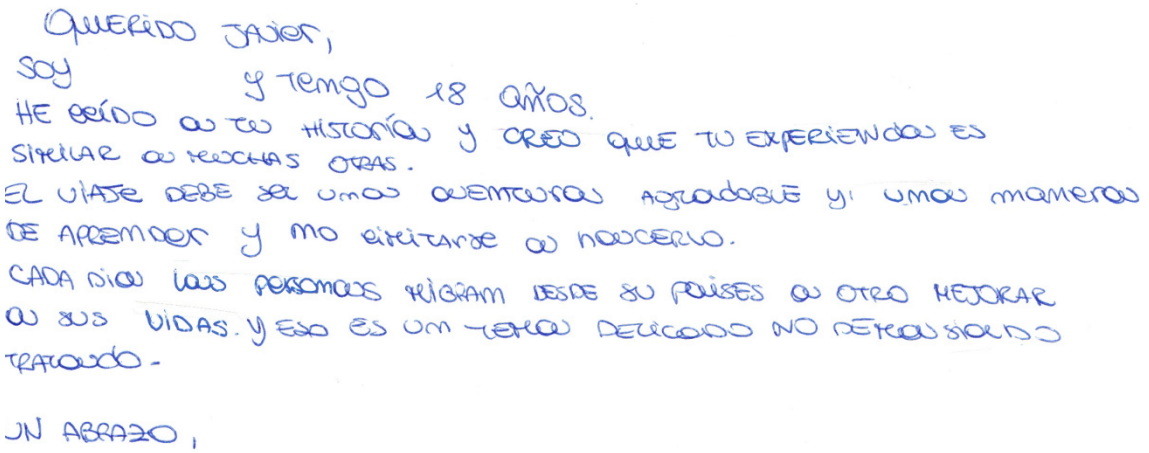
modalità di viaggio sopracitate per indisponibilità più burocratica che economica, detenendo, nella maggior parte dei casi, un passaporto "debole".


Ciao Javier,
Ho saputo che hai affrontato un viaggio abbastanza lungo quando eri più piccolo e soprattutto che l'hai sostenuto da solo e senza la tua vera identità.
Mi dispiace molto, soprattutto perché tu te lo aspettavi come un viaggio di scoperta, come giustamente un bambino di nove anni fa, invece si è rivelato tutto il contrario.
Purtroppo, questa situazione è presente ancora ai nostri giorni. Molte persone migrano, per recarsi in paesi migliori dove poter e in cerca di lavoro, come sicuramente avranno fatto i tuoi genitori.
Questi viaggi, le più delle volte, si rivelano un vero disastro, poiché non avendo molte possibilità economiche, le persone si spostano con barconi o gommoni che quasi sempre affondano o si ribaltano, facendo perdere la vita a tantissime persone tra cui mamme con bambini piccoli.
Io personalmente, non ho mai conosciuto qualcuno che abbia affrontato un viaggio così avventuroso e non so come tu a quell'età, sia riuscito a superarlo.
Mi piacerebbe conoscerti e sapere di più del tuo viaggio.

Ciao.

Lettera 2 - Q4_CIG_1

Un tema delicato di cui si parla molto poco, benché racconti un fenomeno quotidiano (*Lettera 3*):

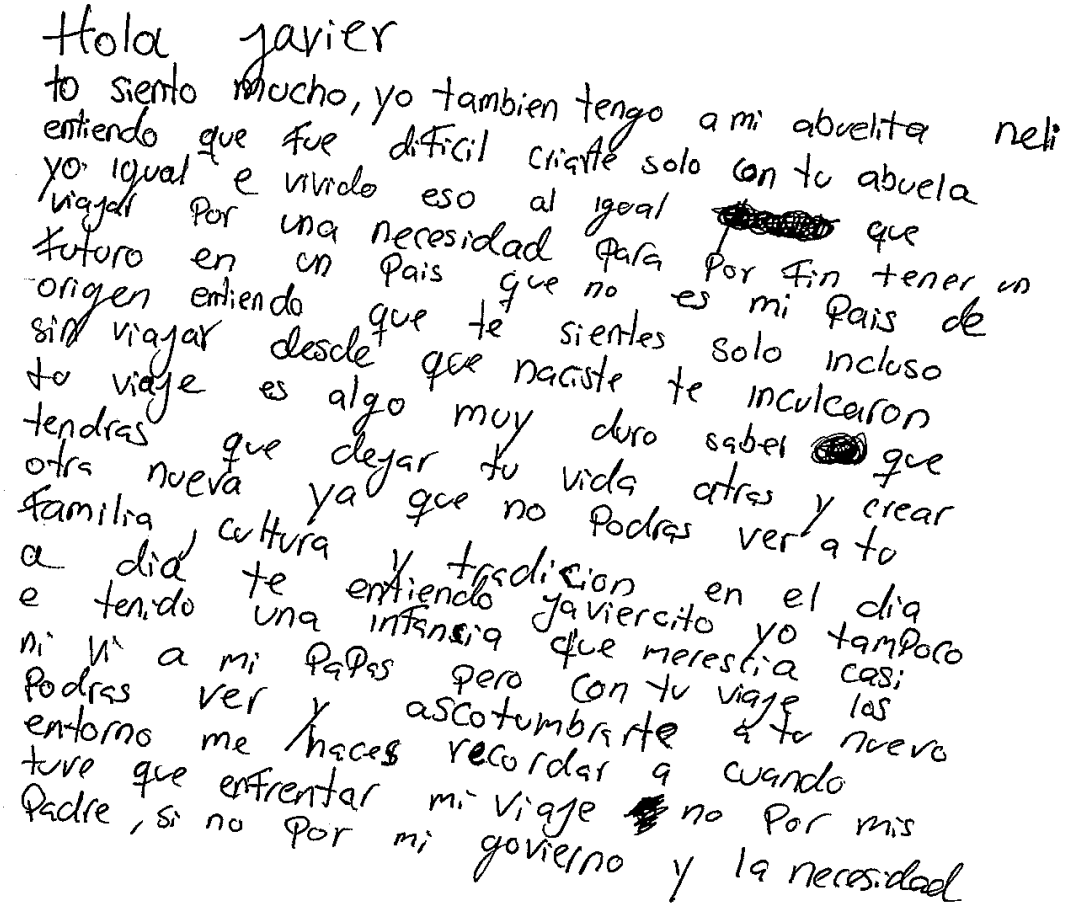

QUERIDO JAVIER,
SOY [illegible] Y TENGO 18 AÑOS.
HE LEÍDO TU HISTORIA Y CREO QUE TU EXPERIENCIA ES SIMILAR A MUCHAS OTRAS.
EL VIAJE DEBE SER UNA AVENTURA AGRADABLE Y UNA MANERA DE APRENDER Y NO OBLIGARSE A HACERLO.
CADA DÍA LAS PERSONAS HUYEN DESDE SU PAÍSES A OTRO MEJORAR A SUS VIDAS. Y ESO ES UN TEMA DELICADO NO DEBERÍA SIENDO TRATADO.

UN ABRAZO,

Lettera 3 - Q1_CIG_1

Molti sono, difatti, gli studenti e le studentesse che, guidati da *Solito* e certi di rivolgersi a un destinatario accogliente, individuato nella persona dello scrittore, raccontano di sé o dei propri

genitori. Tanti coloro che, pur prendendo le distanze dalla fatica affrontata dal piccolo Javier, si ritrovano nella solitudine provata dall'autore (*Lettera 4*, *Lettera 5*, *Lettera 6*).


Hola javier
to siento mucho, yo tambien tengo a mi abuelita neli
entiendo que fue dificil criarte solo con tu abuela
yo igual e vivido eso al igual [redacted] que
viajar por una necesidad para por fin tener un
futuro en un pais que no es mi pais de
origen entiendo que te sientes solo incluso
sin viajar desde que naciste te inculcaron
tu viaje es algo muy duro sabel [redacted] que
tendras que dejar tu vida atras y crear
otra nueva ya que no podras ver a to
familia, cultura y tradicion en el dia
a dia te entiendo javiercito yo tampoco
e tenido una infancia que meresca casi
mi yi a mi papas pero con tu viaje las
podras ver y ascotumbrarte a to nuevo
entorno me haces recordar a cuando
tuve que enfrentar mi viaje no por mis
padre, si no por mi govierno y la necesidad

Lettera 4 - T1_CIG_1

Querido pequeño Javier:

El "viaje" es una palabra que no sólo tú has escuchado muchas veces. Pienso que está presente en todas esas familias que, no obstante amen su tierra, tienen que dejarla, para encontrar mundos mejores. No tengas miedo del viaje Javier. ¿Sabes que yo también he viajado a otro mundo? Ha sido muy diferente al tuyo, por supuesto, pero te aseguro que, cuando llegues a tu destino, el miedo desaparecerá.

Mientras tanto, cuando estés caminando, soñarás con las nubes, con las personas que aún no has conocido, con las casas y las calles dibujadas por aires extranjeros, con ese país que te espera. Serán días duros, y cargarás en tu mochila sentimientos de angustia y soledad, no te lo niego, pero quiero que en tu mochilita también cargues el recordatorio del amor de tu familia, que simplemente puedes encontrarlo en algún recoveco de tu corazoncito. Y así, tu mochila pesará menos, y así tus pies podrán avanzar más, hasta sentir que estarás volando, como Superman o Goku, pasando sobre los campos y ríos hasta llegar a California. Hasta sentir que el sentimiento de angustia y de soledad desaparecen, hasta que suenes el timbre y se abra una alta, grande y ancha puerta de una casa, una casa que será tuya.

Lettera 5 - Q4_CIG_2

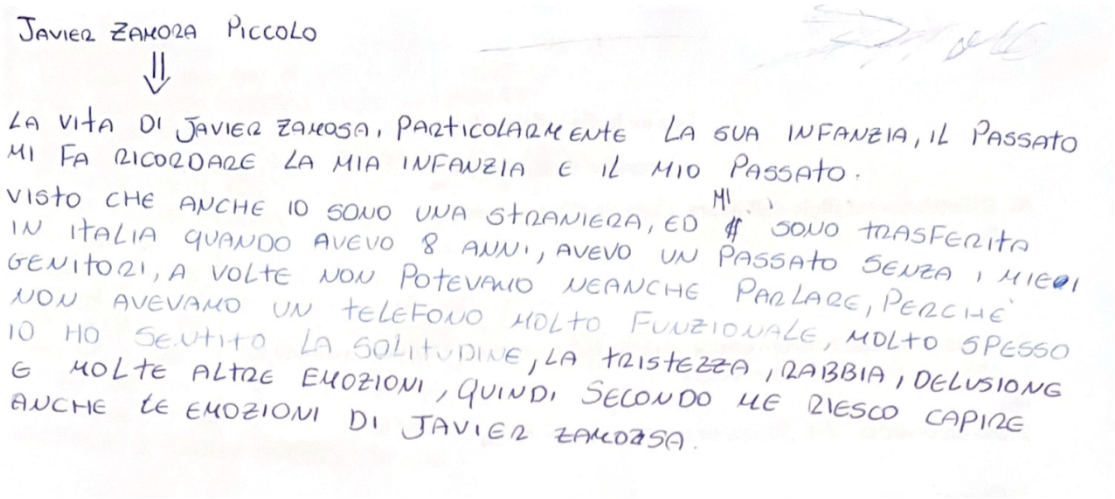
ho conosciuto una piccola parte dei tuoi sogni, e delle tue speranze e delle tue emozioni prima della partenza per un lungo, interminabile viaggio.
Non dev'essere stato semplice, affrontare tutta questa ondata di emozioni e stati d'animo alla tenera età di 9 anni.
Sicuramente ora che sei più grande, ti sei scontrato più volte con l'immenso sentimento di solitudine provato quando eri piccola le ripercussioni emotive di quei 3 mesi non saranno state una barriera semplice da oltrepassare. Ma c'è l'hai fatta.
Al giorno d'oggi purtroppo questi viaggi sono quasi la normalità e penso quanto sarebbe bello non avere il bisogno di evadere dalla propria terra.
Io non mi voglio paragonare a te, no sai, ho passato anche io un momento, poco tempo fa, quindi ero un po' più grande di te, in cui per 2 lunghissi e faticossimi anni, ho dovuto allontanmi dalla mia famiglia, di loro non sapevo niente, non sapevo come stavano, e un po', credo come anche te, ho perso il mio orientamento, ti posso dire che ero in collina e che la mattina per andare alla fermata del bus per recarmi a scuola, gli educatori dovevano percorre 15 km circa. Non stavo bene, ero sola, i ragazzi che c'erano come me, nel lungo periodo erano diventati cose, cosa che invece la stanza in cui dormivo non era.
Ho aspettato 1 anno emmezzo per sapere della mia famiglia.
Tutto questo per dirti che la solitudine, la paura, la separazione la conosco, e nel mio piccolo posso pensare a quello che hai provato.

Lettera 6 - Q4_CIG_3.1

Spero che questi viaggi e allontanamenti interminabili possano concludersi ben presto.
E che gli altri paesi accettino SEMPRE le persone che stanno arrivando, perchè se si scopre c'è sempre un motivo, anche il più invisibile

Lettera 6 - Q4_CIG_3.2

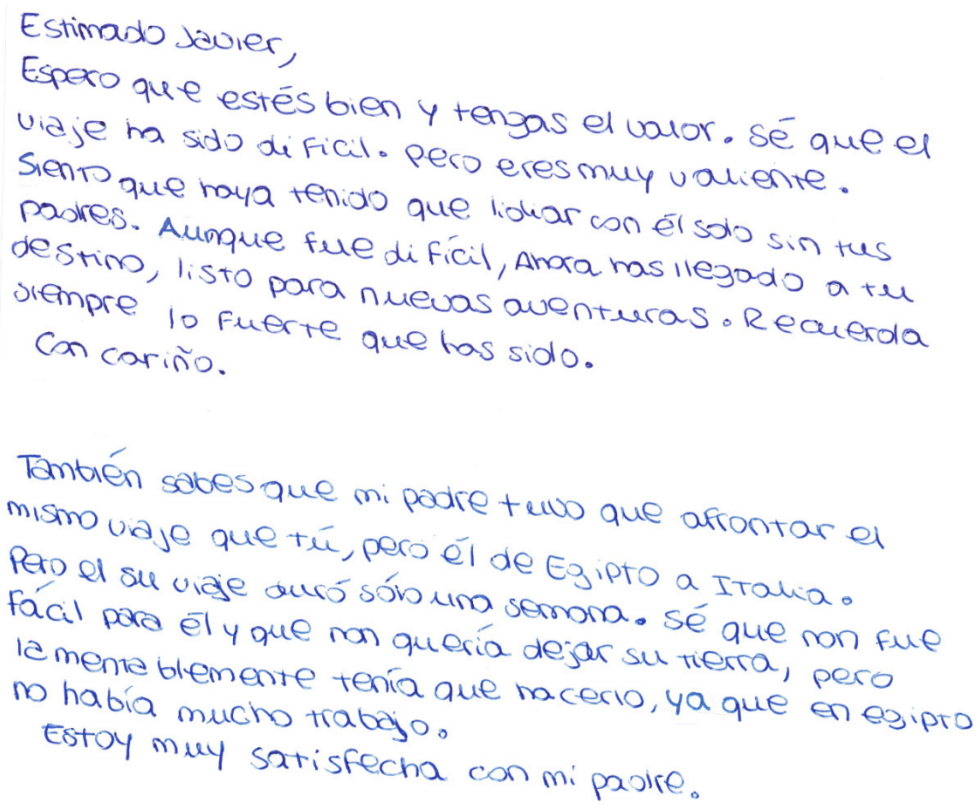
Il ritorno al tema del telefono come unico strumento per alleggerire la solitudine:


JAVIER ZAMORA PICCOLO

LA VITA DI JAVIER ZAMORA, PARTICOLARMENTE LA SUA INFANZIA, IL PASSATO MI FA RICORDARE LA MIA INFANZIA E IL MIO PASSATO.
VISTO CHE ANCHE IO SONO UNA STRANIERA, ED MI SONO TRASFERITA IN ITALIA QUANDO AVEVO 8 ANNI, AVEVO UN PASSATO SENZA I MIEI GENITORI, A VOLTE NON POTEVAMO NEANCHE PARLARE, PERCHÈ NON AVEVAMO UN TELEFONO MOLTO FUNZIONALE, MOLTO SPESSO IO HO SENTITO LA SOLITUDINE, LA TRISTEZZA, RABBIA, DELUSIONE E MOLTE ALTRE EMOZIONI, QUINDI SECONDO ME RIESCO CAPIRE ANCHE LE EMOZIONI DI JAVIER ZAMORA.

Lettera 7 - Q3_CIG_1

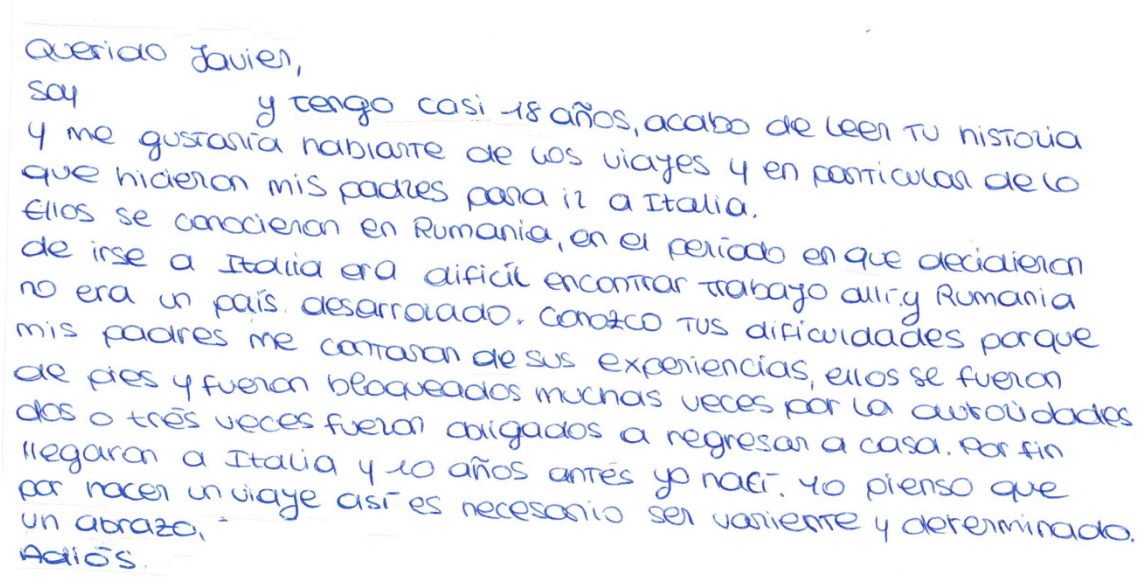
Molti altri, coloro che, recuperando i racconti dei viaggi migratori compiuti dai propri genitori, hanno espresso orgoglio nei loro confronti (*Lettera 8*, *Lettera 9*, *Lettera 10*).



Estimado Javier,
Espero que estés bien y tengas el valor. Sé que el viaje ha sido difícil. Pero eres muy valiente. Siento que haya tenido que lidiar con él solo sin tus padres. Aunque fue difícil, Ahora has llegado a tu destino, listo para nuevas aventuras. Recuerda siempre lo fuerte que has sido.
Con cariño.

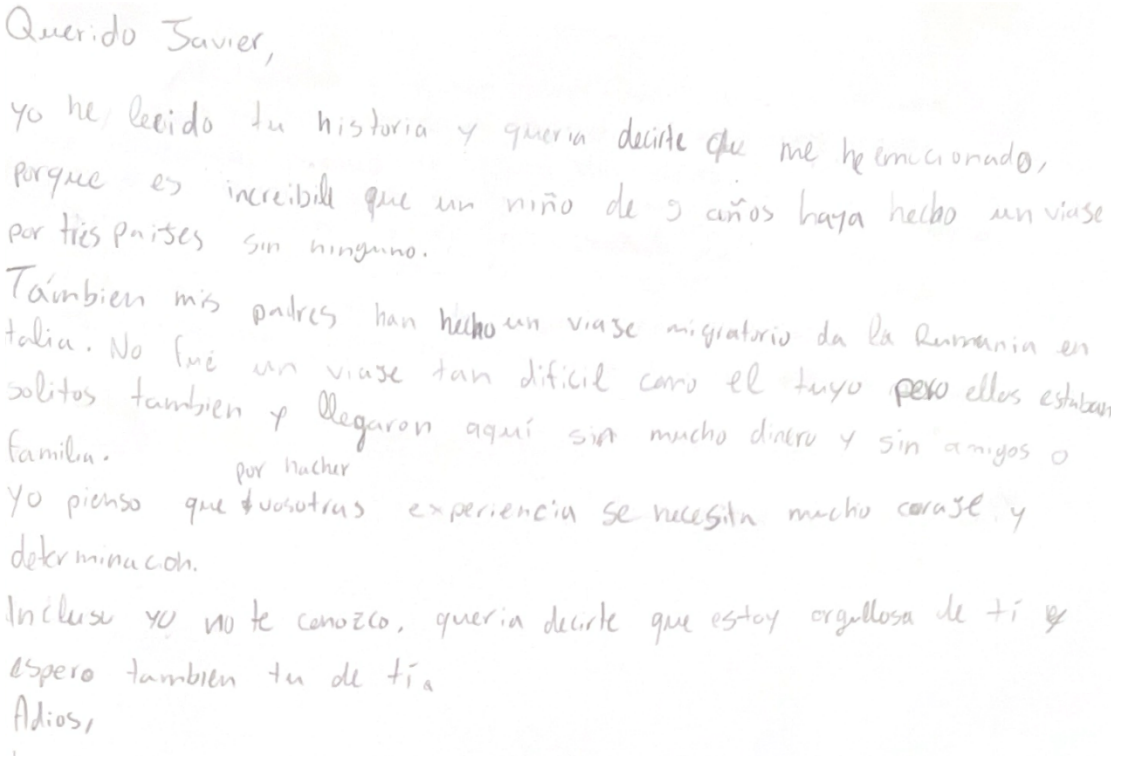
También sabes que mi padre tuvo que afrontar el mismo viaje que tú, pero él de Egipto a Italia. Pero el su viaje duró sólo una semana. Sé que non fue fácil para él y que non quería dejar su tierra, pero lamentablemente tenía que hacerlo, ya que en Egipto no había mucho trabajo.
Estoy muy satisfecha con mi padre.

Lettera 8 - Q4_CIG_4



Querido Javier,
Soy y tengo casi 18 años, acabo de leer tu historia y me gustaría hablarte de los viajes y en particular de lo que hicieron mis padres para ir a Italia.
Ellos se conocieron en Rumania, en el periodo en que decidieron de irse a Italia era difícil encontrar trabajo allí y Rumania no era un país desarrollado. Conozco tus dificultades porque mis padres me contaron de sus experiencias, ellos se fueron de pies y fueron bloqueados muchas veces por la autoridades dos o tres veces fueron obligados a regresar a casa. Por fin llegaron a Italia y 10 años antes yo nací. Yo pienso que por hacer un viaje así es necesario ser valiente y determinado.
Un abrazo,
Adiós.

Lettera 9 - Q1_CIG_2


Querido Javier,

yo he leeido tu historia y queria decirte que me he emocionado, porque es increibile que un niño de 9 años haya hecho un viase por tres paises sin ninguno.

Tambien mis padres han hecho un viase migratorio da la Rumania en talia. No fué un viase tan dificil como el tuyo pero ellos estaban solitos tambien y llegaron aqui sin mucho dinero y sin amigos o familia.

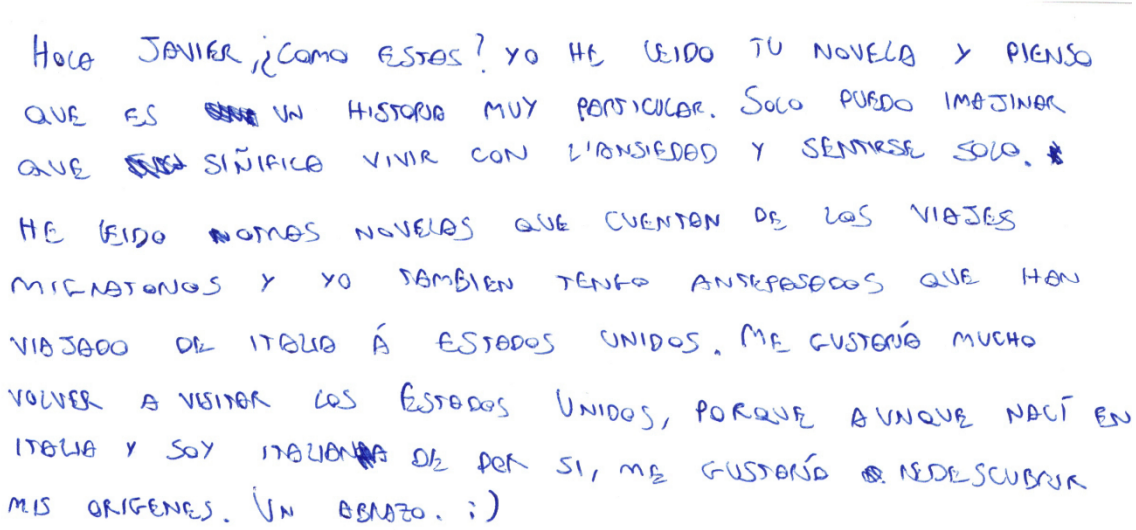
Yo pienso que por hacher vuosotras experiencia se necesita mucho corage y determinacoh.

Incluso yo no te conozco, queria decirte que estoy orgullosa de ti y espero tambien tu de tía

Adios,

Lettera 10 - Q1_CIG_3

E, infine, una studentessa che ha ritrovato, nel ricordo dell'emigrazione dei propri antenati negli Stati Uniti, la voglia di riscoprire una parte delle proprie origini (*Lettera 11*).


HOLA JAVIER, ¿COMO ESTAS? YO HE LEIDO TU NOVELA Y PIENSO QUE ES UN HISTORIA MUY PARTICULAR. SOLO PUEDO IMAJINAR QUE SIÑIFICA VIVIR CON ANSIEDAD Y SENTIRSE SOLO.

HE LEIDO MOLTAS NOVELAS QUE CUENTAN DE LOS VIAJES MIGRATORIOS Y YO TAMBIEN TENGO ANTEPASADOS QUE HAN VIAJADO DE ITALIA Á ESTADOS UNIDOS. ME GUSTARÍA MUCHO VOLVER A VISITAR LOS ESTADOS UNIDOS, PORQUE AUNQUE NACÍ EN ITALIA Y SOY ITALIANA DE POR SI, ME GUSTARÍA REDESCUBRIR MIS ORIGENES. UN ABRAZO. :)

Lettera 11 - Q1_CIG_4

4.3.3.2 C.P.I.A. 1 "Paulo Freire" – Torino



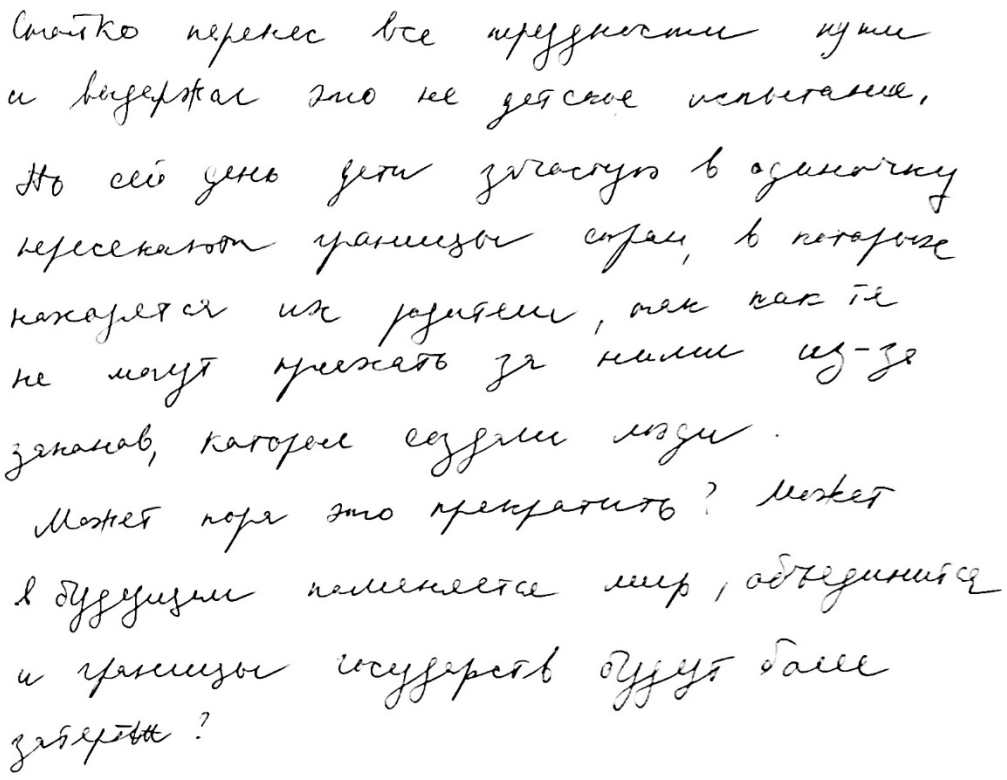
Figura 21 – "viaggio" CPIA1

Per studenti e studentesse del *CPIA1*, il viaggio evoca la scoperta del mondo circostante, diverso e sconosciuto, l'opportunità di entrare in contatto con culture, luoghi e persone lontane, per divertimento o avventura, per fare esperienza dell'altro. Così come evidenziato nella *word cloud* precedente, tuttavia, per alcuni questo concetto risulta essere legato a un'esperienza di separazione, sacrificio e fatica. Ne sono un esempio le parole "dolor" e "hambre", tratte da un post-it che recita "dolor de espalda; dolor de cabeza; y se pone peor si es economico el vuelo; fatiga; hambre", la dualità emotiva di cui si può far carico, "gioia; tristezza", riportata su un altro post-it, e un pensiero che viene, per la prima volta, affisso sul cartellone: "viaggiare per piacere sì; viaggiare imposto no". Parole come "famiglia" e "trasferimento", inoltre, introducono un aspetto finora poco analizzato: il passaggio dall'esperienza individuale alla dimensione collettiva che il viaggio porta con sé, poiché si intreccia, spesso, con legami e dinamiche affettive che prescindono e superano la sfera strettamente personale di chi si muove.

Le lettere idealmente indirizzate a Javier Zamora scritte da studenti e studentesse del *CPIA1* hanno sollevato, in gran parte, le stesse tematiche trattate con alunni e alunne del *CIG*: il collegamento con la realtà presente, difatti, risulta essere immediato e prorompente, di necessaria trattazione. Benché diverse nel contenuto, poiché strettamente legate alle esperienze personali dei mittenti, ne sono rappresentative la *Poesia 12*, *13* e *14*, di seguito riportate.

В связи с ситуацией, которая происходит во многих странах третьего мира: бедность, отсутствие медицины, война, люди едут в поисках лучшей жизни в более развитые страны. Но к сожалению не всегда получается взять с собой всю семью. Это происходит от того, что люди пересекают границы более развитых государств незаконно, и видят таким образом близких дорогих людей очасно. Или из за того, что элементарно не хватает средств, если даже это пересечение законно. Такими образом люди оказываются разделёнными друг от друга и страдают из за этого. Кто придумал эти границы? Зачем они существуют? Они усложняют жизнь и от этого страдают обычные люди.

Джавиер Замора - один человек написал повесть о том, как ему пришлось в детстве пересечь границу соединенных Штатов в одиночку, без родителей и родственников. Маленький ребенок совершил это "путешествие", так он назвал это долгожданное событие объединения с семьей, один,



Lettera 12 - V1_CPIA1_1.2

La lingua attraverso cui si veicola il messaggio della *Lettera 12* è il russo: scelta a causa della poca dimestichezza con la lingua italiana da parte della mittente, essa si fa portavoce di interrogativi che, giungendo da una donna ucraina emigrata in Italia a causa del conflitto in atto, assumono una forza generativa singolare. Se ne trascrive, di seguito, la traduzione[88]:

> *La povertà, la mancanza di accesso all'assistenza sanitaria e le guerre in molti Paesi del terzo mondo costringono le persone a migrare verso i Paesi sviluppati nella speranza di una vita migliore. Purtroppo, però, non sempre è possibile portare con sé la propria famiglia. A volte questo accade perché i migranti attraversano illegalmente le frontiere dei paesi sviluppati, e portare con sé i propri cari è pericoloso. O perché, semplicemente, non c'è abbastanza denaro per poter attraversare la frontiera legalmente. Così, le famiglie si separano e, di conseguenza, soffrono.*

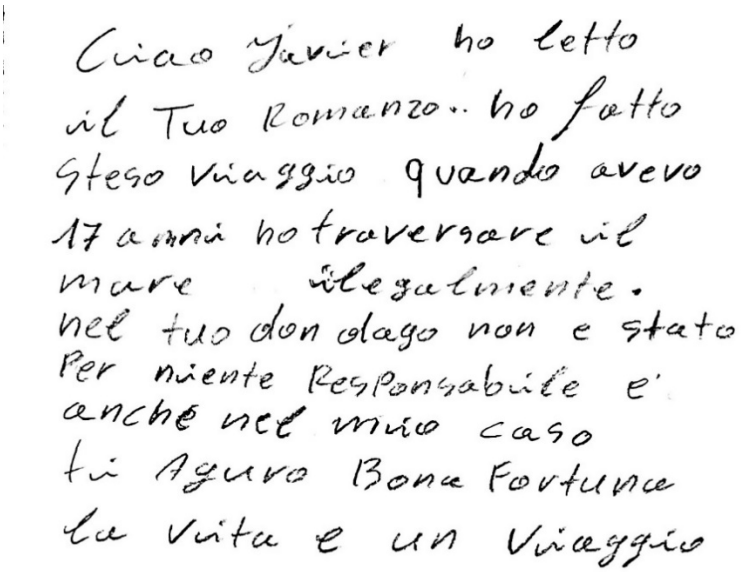
[88] La traduzione qui riportata è frutto di un lavoro congiunto tra Anastasiia Kiseleva, parlante nativa di lingua russa, e chi scrive. In particolare, il testo è stato tradotto dal russo al catalano da Anastasiia Kiseleva, e dal catalano all'italiano da chi scrive.

Ma chi ha tracciato questi confini? Perché esistono? Queste frontiere non fanno che rendere la vita più difficile e le persone innocenti sono le più colpite.

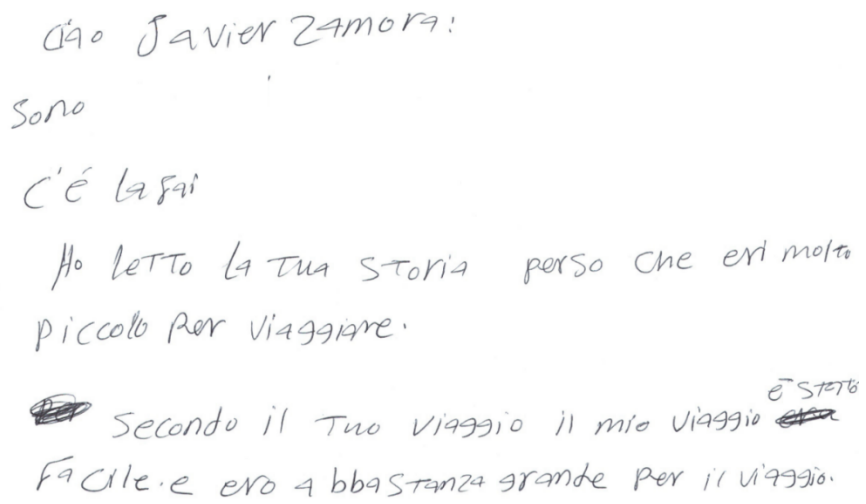
L'autore Javier Zamora racconta come, da bambino, abbia dovuto attraversare la frontiera con gli Stati Uniti da solo, senza i genitori e senza familiari. Un piccolo bambino ha compiuto questo "viaggio", come definiva lui questo avvenimento molto atteso di ricongiungimento con la famiglia, tutto solo, coraggioso e determinato, ha sopportato tutte le difficoltà e ha superato questa prova non adatta a un bambino. Ancora oggi i bambini, spesso da soli, sono costretti ad attraversare le frontiere dei Paesi in cui ci sono i loro genitori, dato che i genitori non possono portarli con sé a causa delle leggi create dagli uomini.

Forse è giunto il momento di fermare tutto questo? Forse, in futuro, il mondo cambierà, si unirà e le frontiere tra gli Stati diventeranno più sfumate?

I viaggi nel Mediterraneo ritrovano uno spazio di cura e dialogo in cui essere raccontati – questa volta, tuttavia, in prima persona (*Lettera 13*, *Lettera 14*) – sollevando tematiche delicate e, però, di fondamentale importanza nel percorso di scardinamento delle egemonie narrative: la questione dei cosiddetti scafisti – ritrovati nella *Lettera 13* in un parallelismo con il *coyote* Don Dago di *Solito* – e il passaggio, spesso obbligato, dalla Libia, per raggiungere l'Italia dai Paesi nordafricani (*Lettera 14*).


Ciao Javier ho letto
il Tuo Romanzo.. ho fatto
Steso viaggio quando avevo
17 anni ho traversare il
mare illegalmente.
nel tuo don dago non e stato
Per niente Responsabile e'
anche nel mio caso
ti Auguro Bona Fortuna
la vita e un Viaggio

Lettera 13 - V1_CPIA1_2


Ciao Javier Zamora!
Sono
C'é la fai
Ho letto la tua storia perso che eri molto
piccolo per viaggiare.
Secondo il Tuo viaggio il mio viaggio è stato
Facile. e ero abbastanza grande per il viaggio.

Lettera 14 - D1_CPIA1_1

Nella condivisione della *Lettera 14*, l'autore racconta la propria storia: ha 16 anni – "abbastanza grande per il viaggio" – quando parte, assieme a suo cugino, dall'Egitto, per approdare a Crotone. "Non è stato un viaggio lungo", dice – "secondo il tuo viaggio, il mio viaggio è stato facile", scrive. "È durato dieci giorni", afferma, suscitando l'ilarità del resto dei compagni e delle compagne, che non riescono a trattenere le risate: "Il mio è durato 18 ore, e sono già troppe!". "Quattro giorni in Libia, non tanti. Cinque e mezzo nel mare. Non tanti." – insiste lui, ponendo in costante dialogo la propria esperienza con quella di Zamora e condividendola, così, con il resto dei compagni e delle compagne.

Due testi, infine, attraverso cui, in classi diverse, si ringrazia lo scrittore per aver condiviso la propria storia, la quale non è più percepita come personale, ma universale e condivisa, di ispirazione per chi è – o è stato – in cammino (*Lettera 15* e *Lettera 16*), con l'augurio di godere dei frutti della propria fatica senza, tuttavia, "dimenticare mai da dove sei venuto" (*Lettera 16*).

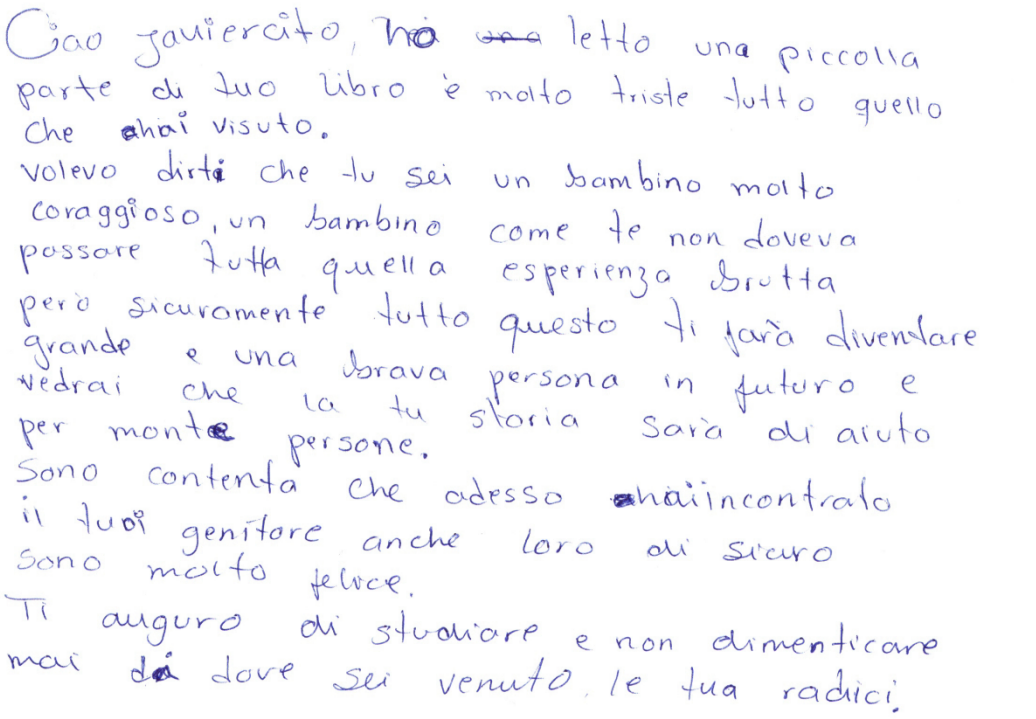
Ciao Javier !

Sono dal Perú, voglio dirle che sei quella persona che ispira e motiva a tutti quelli persone per ottenere ciò che si propongono. Siamo tantli persone che vogliamo essere insieme con tutta la nostra famiglia.

Il viaggio che tu hai fatto alla età di 9 anni sono sicuro che nessuno lo farei da sola con la tuo storia di mostri che non importa l'età o le avversità che uno possu possare per stare con le persone che ami di più.

Grazie Javier

Lettera 15 - D1_CPIA1_2


Ciao javiercito, ho ~~una~~ letto una piccolla parte di tuo libro è molto triste tutto quello che ahai visuto.
volevo dirti che tu sei un bambino molto coraggioso, un bambino come te non doveva passare tutta quella esperienza brutta però sicuramente tutto questo ti farà diventare grande e una brava persona in futuro e vedrai che la tu storia sarà di aiuto per monte persone.
Sono contenta che adesso ahaiincontrato il tuoi genitore anche loro ai sicuro
Sono molto felice.
Ti auguro di studiare e non dimenticare mai da dove sei venuto le tua radici.

Lettera 16 - V2_CPIA1_1

4.3.3.3 Fe y Alegría – Milano

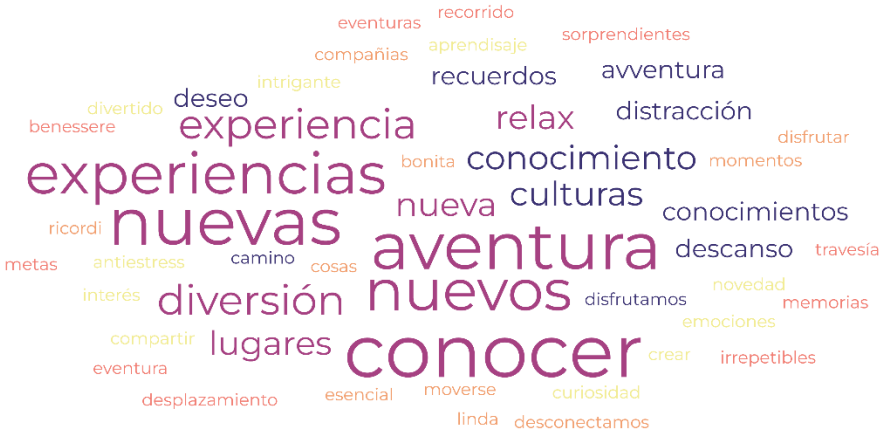
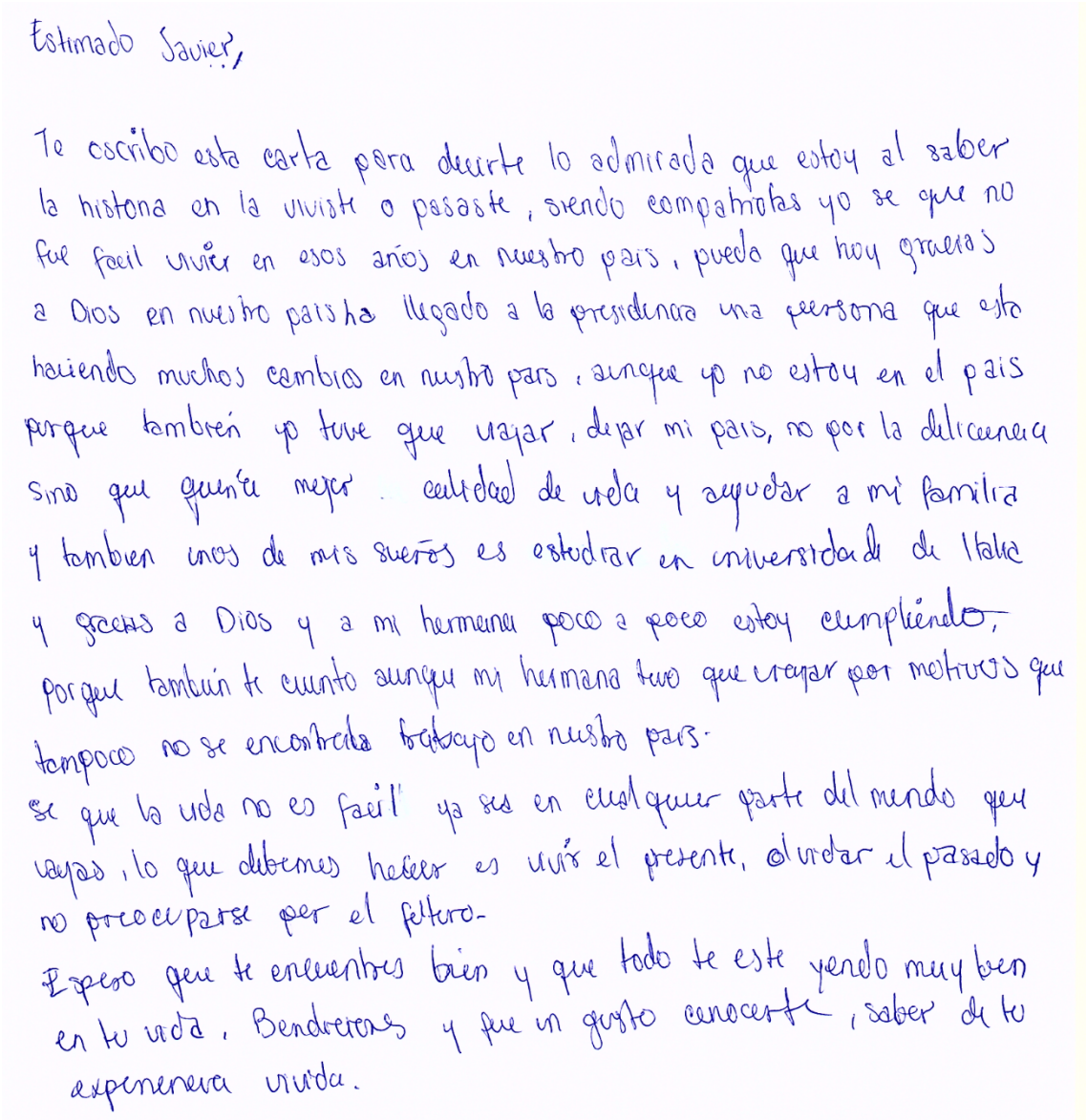


Figura 22 – "viaggio" FYA

Per gli studenti e le studentesse di *FYA*, il viaggio si concretizza nell'esperienza della conoscenza, dell'apprendimento di nuove culture, in una dimensione di benessere emotivo che si ritrova nell'avventura, nel desiderio, nei momenti sorprendenti e irripetibili a esso legati e di cui bisogna godere. Si fa strada, inoltre, un concetto inedito rispetto alle altre scuole, che completa l'idea di viaggio in quanto percorso per concentrarsi, invece, su un altro aspetto a esso strettamente correlato: la meta da raggiungere. "Llegar a un destino", "destino al que

queremos llegar que comprende momentos, experiencias, lugares y compañias", "aspectativa", "deseo que quiero experimentar", "deseo, satisfacción", "destinazione", sono alcune delle parole e delle brevi locuzioni che si ritrovano sui post-it e edificano una nuova idea di viaggio, il cui pilastro non è formato dal percorso ma dalla conquista dell'arrivo.

Le lettere indirizzate a Javier Zamora e scritte dagli studenti e dalle studentesse di *FYA* rielaborano, per la maggior parte, il tema della solitudine. Forte è l'identificazione con l'esperienza raccontata dall'autore: per provenienza e, dunque, conoscenza diretta della storia politica di El Salvador (*Lettera 17*), o per l'infanzia vissuta lontano dai propri genitori (*Lettera 18*, *Lettera 19*).



Estimado Javier,

Te escribo esta carta para decirte lo admirada que estoy al saber la historia en la viviste o pasaste, siendo compatriotas yo se que no fue facil vivir en esos años en nuestro pais, pueda que hoy gracias a Dios en nuestro pais ha llegado a la presidencia una persona que esta haciendo muchos cambios en nuestro pais, aunque yo no estoy en el pais porque tambien yo tuve que viajar, dejar mi pais, no por la delincuencia sino que quería mejor calidad de vida y ayudar a mi familia y tambien uno de mis sueños es estudiar en universidad de Italia y gracias a Dios y a mi hermana poco a poco estoy cumpliendo, porque tambien te cuento aunque mi hermana tuvo que viajar por motivos que tampoco no se encontraba trabajo en nuestro pais.
se que la vida no es facil ya sea en cualquier parte del mundo que vayas, lo que debemos hacer es vivir el presente, olvidar el pasado y no preocuparse por el futuro.
Espero que te encuentres bien y que todo te este yendo muy bien en tu vida. Bendiciones y fue un gusto conocerte, saber de tu experiencia vivida.

Lettera 17 - 4_FYA_1

Hola Javier e leido tu obra y voy a ser muy sincera tuve un dejavú, es decir recorde mucho mi infancia.
Yo tambien casi 17 anos de mi vida vivi lejos de papa, solo lo veia 3 meses al ano y me sentia muy triste y ala vez alegre.
Yo tambien me imaginaba un monton de cosas hasta fantasias de aqui Italia porque aquí era donde trabaja mi papa.
Recuerdo un dia cuando tenia 10 anos en mi colegio celebraron dia del papá y yo me senti muy sola.
Yo tambien imaginaba ser una parsona que se traspasta da un lugar a otro con tan solo cerrar los ojos.
Me siento con un poco de melancolía al escribir esta carta, bueno si estuviera ahi te daria un abrazo y no te soltaria, mis palabras serian nunca estaras solo.
Donde te encuentre te mando un abrazo de compania.

Lettera 18 - 4_FYA_2

Querido Javier

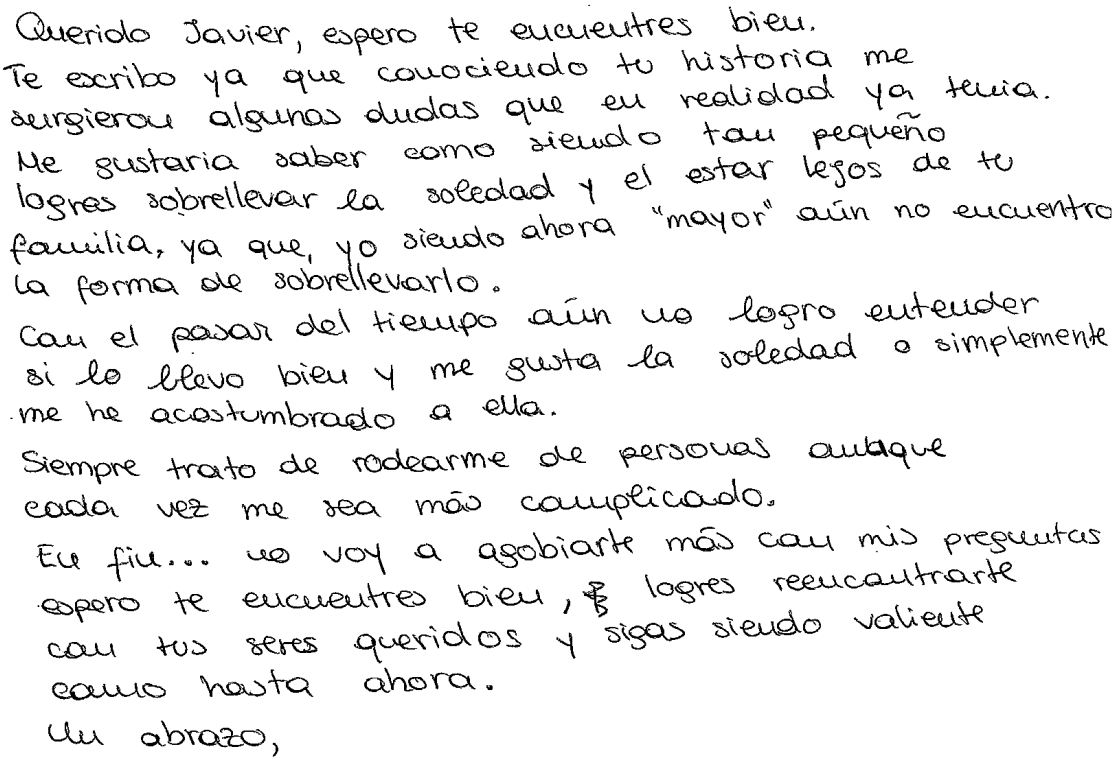
Te habla otro niño que al igual que tu vivio y crecio con otras personas que no eran sus padres, porque al caso tambien los mios tuvieron que dejarme en mi pais para poder buscar un futuro mejor para mi y mi hermana.

Pasaba los dias de fiester solo sin poder celebrar con mis padres durante mi infancia y adolescencia pero solo me daba la fuerza de seguir adelante porque tarde o temprano me encontraria con ellos.

Te pido que no te rindas y que cada vez que sientas que el mundo se te viene encima pienses en las cosas bonitas y sigas adelante

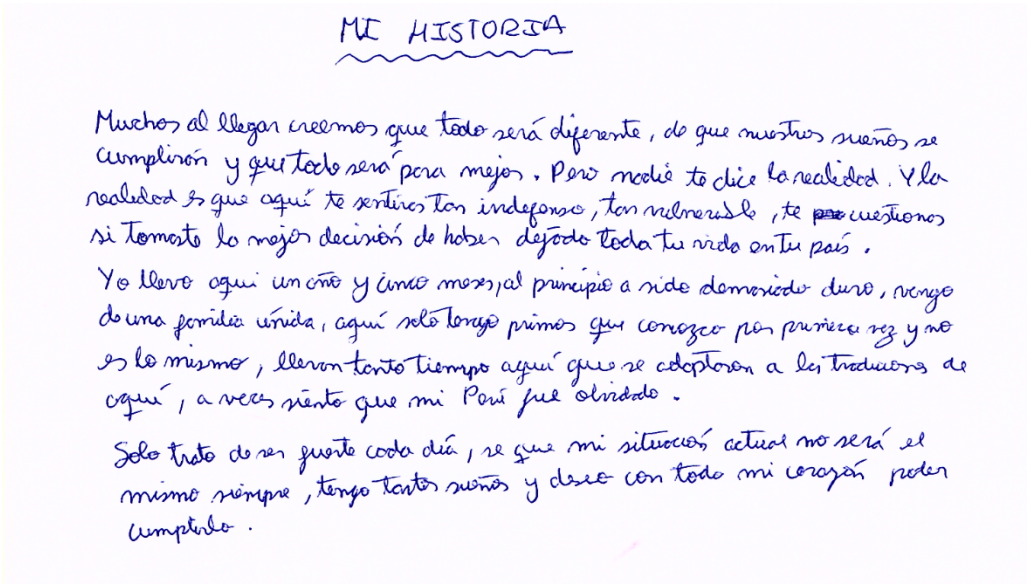
Lettera 19 - 4_FYA_3

Altrettanti, i riferimenti alla solitudine attuale (*Lettera 20, Lettera 21, Lettera 22*), nonché la ricerca di convertirla, da nemica maledetta, in opportunità per incontrare l'*io* più profondo, per essere pienamente sé (*Lettera 23*).



Querido Javier, espero te encuentres bien.
Te escribo ya que conociendo tu historia me surgieron algunas dudas que en realidad ya tenia. Me gustaria saber como siendo tan pequeño logres sobrellevar la soledad y el estar lejos de tu familia, ya que, yo siendo ahora "mayor" aún no encuentro la forma de sobrellevarlo.
Con el pasar del tiempo aún no logro entender si lo llevo bien y me gusta la soledad o simplemente me he acostumbrado a ella.
Siempre trato de rodearme de personas aunque cada vez me sea más complicado.
En fin... no voy a agobiarte más con mis preguntas espero te encuentres bien, & logres reencontrarte con tus seres queridos y sigas siendo valiente como hasta ahora.
Un abrazo,

Lettera 20 - 4_FYA_4



MI HISTORIA

Muchos al llegar creemos que todo será diferente, de que nuestros sueños se cumplirán y que todo será para mejor. Pero nadie te dice la realidad. Y la realidad es que aquí te sentirás tan indefenso, tan vulnerable, te cuestionas si tomaste la mejor decisión de haber dejado toda tu vida en tu país.
Yo llevo aquí un año y cinco meses, al principio a sido demasiado duro, vengo de una familia unida, aquí solo tengo primos que conozco por primera vez y no es lo mismo, llevan tanto tiempo aquí que se adaptaron a las tradiciones de aquí, a veces siento que mi País fue olvidado.
Solo trato de ser fuerte cada día, se que mi situación actual no será el mismo siempre, tengo tantos sueños y deseo con todo mi corazón poder cumplirlos.

Lettera 21 - 2_FYA_3

Querido Javier Zamora

Me llamo y soy de Perú pero me encuento en Italia con mi familia. Sabes aunque esté con ellos a veces me siento como tu te sentiste en tu viaje a EEUU.

Siento que algo me hace falta, tal vez sea mi gato que está en Perú, ella me acompaño desde el 2018 y estaba en mi peor momento pero llego este ser a llenar mi vida, desde ahi siempre estuvimos juntas hasta que un dia del 2022 me tuve que ir.

Al inicio me dolió pero estaba en buenas manos con mi papá y mis hermanos.

Ahora toda mi familia vendrá y mi gato menos mal sola no se quedará porque estará con mis abuelos, solo pienso en traerlo se podria decir que es mi motivación a seguir.

A veces le escribo, creando poemas porque asi la recuerdo.

Te dejo unas cosas que le escribi, espero te encuentres bien y no olvidemos que estar solos no es tan malo, pero si asi lo sientes aqui tienes una mano

tu que estas lejos
llenas mi vida
como no te imaginas
aunque no lo sepas y
puedas entender
siempre seras una parte
de mi ser

tu ausencia me pone mal
pero lucharé para
volvernos a encontrar.
siempre te esperaré
porque en mi vida
tienes un lugar que
nadie podrá reemplazar.

Lettera 22 - 4_FYA_5

Carta para Javier Zamora

Querido Javier Zamora, te escribo desde Milan, Italia
solo para decirte que entre todos los adjetivos, eres un guerrero.
Sé que luchaste desde pequeño, y que apesar de sus dificultades
de niño, lograste alcanzar tu grande objetivo, que apesar
que tu fuiste entrelazado por los padres, a pesar que
tu alma de niño fue violentada por la maldad de este
mundo, pudo sobrellevar todo eso con esa ternura y coraje
que te dio fuerzas pero sobre todo, la valentia que
tuviste al enfrentar de tan pequeño como los niños que
son enviados a la guerra, tu fuiste enviado a una guerra
cruel llamada vida.

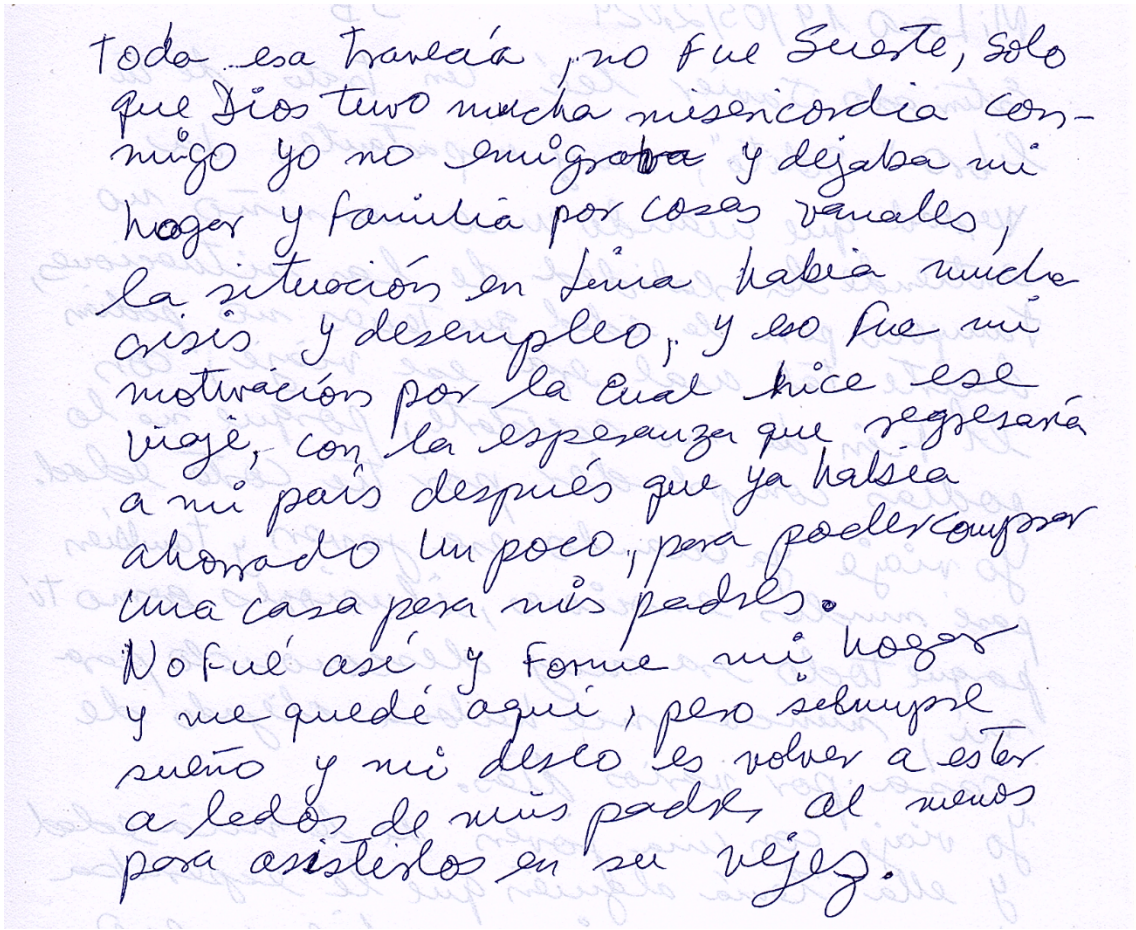
Desde la soledad del alma, que nos invade como si fuera
una cadena perpetua llena de demonios al hacecho para
poder llevarnos en esa maldita soledad que a veces en vez de
~~ser~~ sea una enemiga se convierte en un aliado mas y
ya no nos atormenta mas sino nos da la oportunidad de
encontrar ese yo interno escondido para que pueda
aflorar la persona en verdad.

In alcuni casi, benché non fosse stato esplicitamente richiesto, studenti e studentesse si sono cimentati nel meticoloso racconto del viaggio migratorio che li ha condotti in Italia. Si riportano, di seguito, la *Lettera 24* e la *Lettera 25*, poiché entrambe, durante il processo di scrittura, hanno provocato forti emozioni agli scriventi. "Quando in classe si affrontano argomenti difficili, intimamente collegati alla "vita reale", c'è sempre il rischio che qualche studente scoppi in lacrime", scrive hooks (2023: 105). Tuttavia, per la stessa scrittrice consapevolezza emotiva ed espressione delle emozioni "hanno necessariamente un posto in classe" (2023: 109). Nonostante manifestazioni di alta intensità emotiva – quale il pianto – siano temute nell'ambiente educativo poiché "sconvolgono la gerarchia che ci fa credere che la mente debba sempre avere la meglio sul corpo e sullo spirito" (2023: 111), hooks invita "ad apprendere al di là dei confini del linguaggio, delle parole - là dove condividiamo una comprensione comune – imparando dai nostri sensi, dai nostri stati d'animo, e scoprendo il loro odo di conoscere. Permettendo alle lacrime di esistere, si manifesta l'insurrezione della conoscenza soggiogata." (*ibidem*).

Estimado Javier leé un trato de tu libro "Solito", muy impactante, la verdad que cuando uno es niño no entiende la realidad de las situaciones, tampoco para la edad que tenías no podías decirte tal cual era ese viaje; con el fin de no asustarte, porque no lo podías comprender por tu corta edad. Yo viajé ya cuando era joven y también pasé muchas emociones, ilusiones como tú porque todo era muy desconocido para mí, nunca me había alejado de casa por varios días.

Yo viaje con una joven de la mia edad y ella tenía alguién que le esperaba yo no, no conocía a nadie y eso me creó ansiedad y miedo. eso fue en el a fines del año 1991, cuando ya estaban cerando las fronteras en Europa para los peruanos..

Dios fue mi Guía y protección en todo este viaje de aventura, mis padres ~~con~~ me inculcaron mi fe en Dios, El proveyó angeles que me guiaron


Toda esa travesía, no fue suerte, solo que Dios tuvo mucha misericordia conmigo yo no emigraba y dejaba mi hogar y familia por cosas vanales, la situación en Lima había mucha crisis y desempleo, y eso fue mi motivación por la cual hice ese viaje, con la esperanza que regresaría a mi país después que ya hubiera ahorrado un poco, para poder comprar una casa para mis padres.
No fué así y formé mi hogar y me quedé aquí, pero siempre sueño y mi deseo es volver a estar a lados de mis padres, al menos para asistirlos en su vejez.

Lettera 24 - 2_FYA_1.2

Querido Javier,

Mi nombre es y tu historia me ha conmovido mucho, sobre todo porque me identifico con ella, pero sin duda tu haz sido muy valiente, no se si yo a mis 9 años hubiese hecho lo mismo, que lindo que tu historia a pesar de las dificultades halla tenido un bonito final.

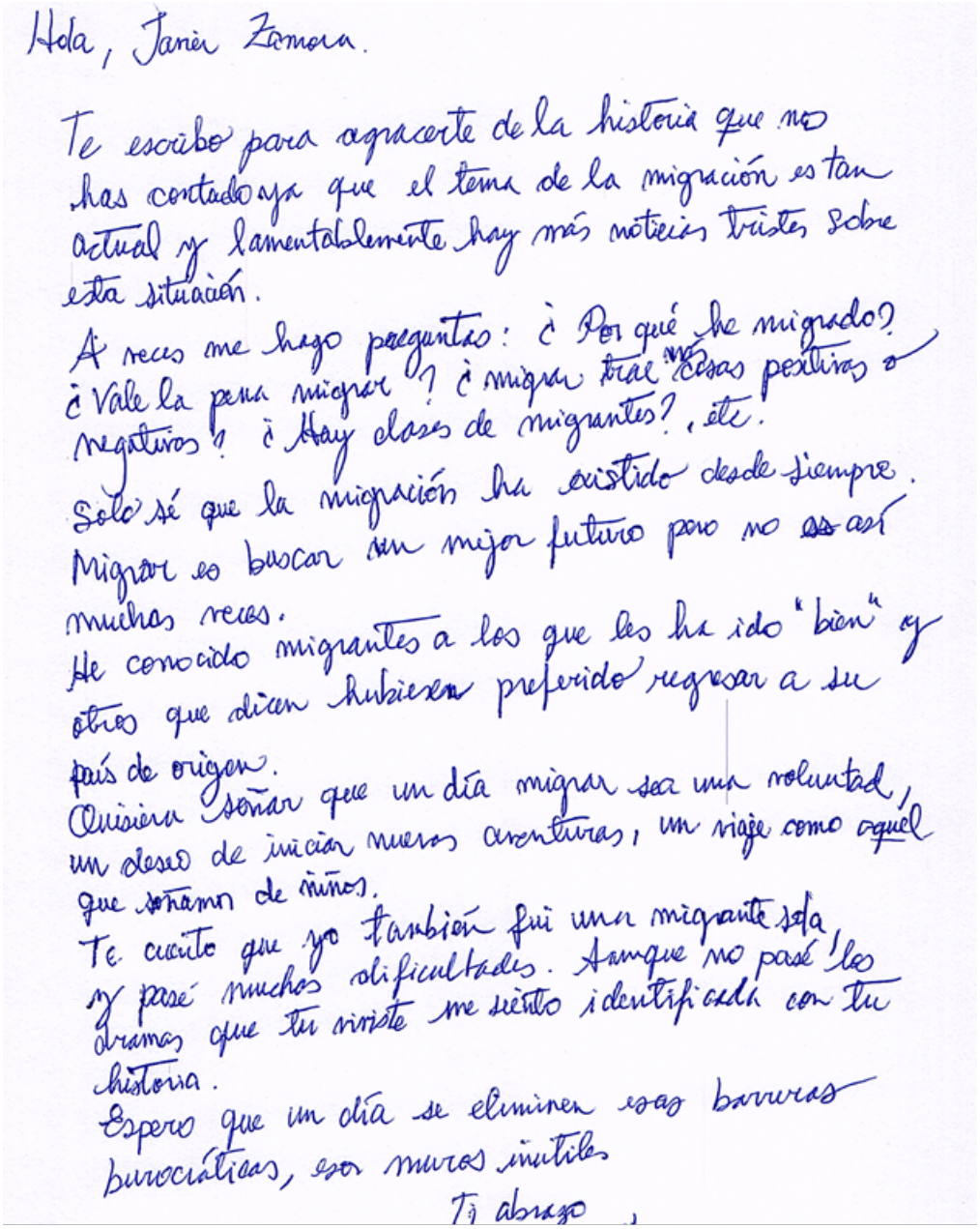
En mi caso yo hice "el viaje" a mis 20 años y creeme que también veia todo como una aventura, ahora que recuerdo no entiendo como tuve ese valor. Para llegar a Italia donde vivia mi madre tuve que recorrer muchos paises, Repobica Checa, Francia, Rosia, Argentina, Bolivia y el que mas ame y después de Italia es un lugar donde me gustaria vivir es Brasil. A diferencia de ti yo viaje en avión, me regresaron dos veces, la tercera fue la vencida, logre llegar y envolverme en los brazos de mi madre, creo que en ese tiempo la que mas sufrio con mi "viaje" fue mi madre, su incertidumbre al no saber si pasaba ono, las veces que no lograba llamarla, durantes los viajes en carro o tren. Gracias a Dios tambien mi historia tuvo un lindo fin

Gracias por compartir tu historia

Lettera 25 - 2_FYA_2[89]

[89] La presente lettera è stata scritta da un'insegnante della scuola, la quale ha avuto piacere di partecipare al laboratorio e condividere, assieme agli alunni e alle alunne, il racconto delle esperienze migratorie personali.

In chiusura, una lettera che racchiude il significato primario del laboratorio: la presa di coscienza e l'affermazione della ciclicità della storia: "solo sé que la migración ha esistido desde siempre", scrive l'autore. "Quisiera soñar que un día migrar sea una voluntad, un deseo de iniciar nuevas aventuras, un viaje como aquel que soñamos de niños." (*Lettera 26*).



Hola, Janier Zamora.

Te escribo para agradecerte de la historia que nos has contado aya que el tema de la migración es tan actual y lamentablemente hay más noticias tristes sobre esta situación.

A veces me hago preguntas: ¿Por qué he migrado? ¿Vale la pena migrar? ¿migra trae cosas positivas o negativas? ¿Hay clases de migrantes? , etc.

Solo sé que la migración ha existido desde siempre. Migrar es buscar un mejor futuro pero no es así muchas veces.

He conocido migrantes a los que les ha ido "bien" y otros que dicen hubieran preferido regresar a su país de origen.

Quisiera soñar que un día migrar sea una voluntad, un deseo de iniciar nuevas aventuras, un viaje como aquel que soñamos de niños.

Te cuento que yo también fui una migrante sola, y pasé muchas dificultades. Aunque no pasé los dramas que tu viviste me siento identificada con tu historia.

Espero que un día se eliminen esas barreras burocráticas, esos muros inútiles

Tu abrazo

Lettera 26 - 2_FYA_4

4.3.4 Gabriel García Márquez, *La luz es como el agua* e la riscrittura del reale

L'ultimo laboratorio letterario di *DecolonialMente*, dedicato al racconto breve *La luz es como el agua* di Gabriel García Márquez, ha fatto leva sul ruolo che l'immaginazione ricopre nel successo della pedagogia impegnata, a sostegno ulteriore della creatività e del dinamismo di studenti e studentesse (hooks, 2023: 87). Come già ampiamente illustrato nei capitoli precedenti, nel contesto della cultura dominante è proprio la repressione dell'immaginazione a farsi strumento di potere, vincolando le persone entro i confini stabiliti dallo *status quo* (hooks, 2023: 88). Come sottolinea hooks (2023: 89-90), tale controllo risponde a una più ampia colonizzazione della mente, che si ripercuote sulla capacità di ognuno di sviluppare un pensiero autonomo e critico: secondo l'autrice, "solo quando le persone imparano a pensare fuori dagli schemi si manifestano le condizioni del cambiamento, e per fare ciò dobbiamo imparare a utilizzare la nostra immaginazione in modi nuovi e diversi" (*ibidem*), così da poter accedere a nuovi pensieri e "modi più coinvolgenti di conoscere" (*ibidem*).

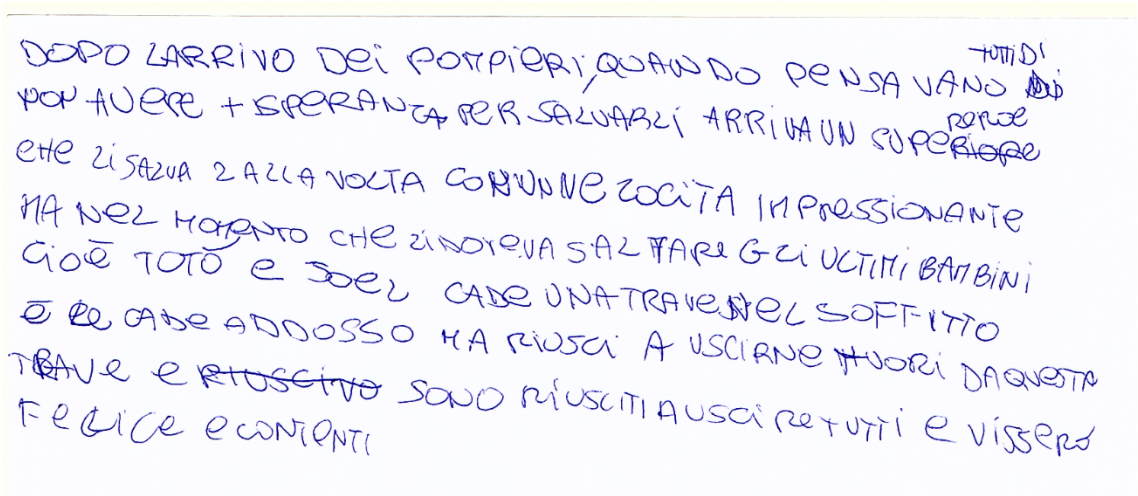
Dopo aver costruito la propria molecola dell'identità, studenti e studentesse di ogni scuola hanno condiviso la lettura del racconto breve *La luz es como el agua*, cui ha fatto seguito la richiesta della riscrittura del finale. L'opera, proposta come punto di partenza più che come testo invalicabile e finito, ha offerto l'opportunità di mettere in pratica un'esperienza di scrittura e dialogo capaci di decentrare lo sguardo letterario e favorire un incontro tra diverse tradizioni narrative e culturali: grazie all'invito a reinterpretare il testo attraverso la propria immaginazione, difatti, molti studenti e studentesse hanno posto in relazione il proprio bagaglio esperienziale e di saperi con quello raccontato da García Márquez e dal resto dei compagni e delle compagne, generando nuova conoscenza e stimolando la sensibilità transculturale in classe.

4.3.4.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino

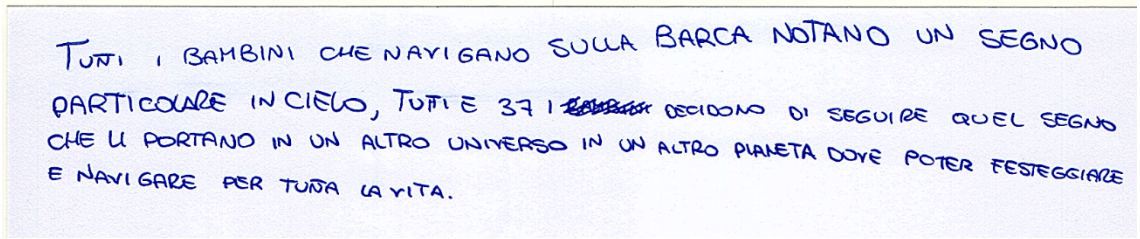
Nel cimentarsi nella riscrittura del finale del racconto breve, guidati dalla propria immaginazione, gli alunni e le alunne del *CIG* hanno contaminato il teso di esseri e poteri sovrannaturali affinché i protagonisti della storia potessero essere tratti in salvo. Giungono, dunque, in aiuto ai pompieri, fate, animali marini, supereroi – personaggi che hanno fatto parte, probabilmente, dell'infanzia dei partecipanti e nelle cui gesta risuonano, spesso, racconti europei tradizionalmente tramandati.

I BAMBINI SONO DENTRO LA BARCA PIENA DI ACQUA I VICINI CHIAMANO I POMPIERI MA NON RIESCONO A TOGLIERE TUTTA L'ACQUA A QUEL PUNTO ARRIVA UNA FATA CHE FA UN INCANTESIMO PER FARE USCIRE L'ACQUA APRE TUTTO PORTE E FINESTRE ESCE L'ACQUA E QUINDI SOPRAVVIVONO TUTTI.

Finale 1 - Q2_CIG_1


DOPO L'ARRIVO DEI POMPIERI, QUANDO PENSAVANO TUTTI DI POTERE + SPERANZA PER SALVARLI ARRIVA UN SUPERIORE CHE LI SALVA 2 ALLA VOLTA CON UNA VOCE IMPRESSIONANTE MA NEL MENTRE CHE LI STAVA SALVARE GLI ULTIMI BAMBINI CIOÈ TOTÒ E JOEL CADE UNA TRAVE NEL SOFFITTO E LO CADE ADDOSSO MA RIUSCI A USCIRNE FUORI DA QUESTA TRAVE E ~~RIUSCITO~~ SONO RIUSCITI A USCIRE TUTTI E VISSERO FELICE E CONTENTI

Finale 2 - Q2_CIG_2


TUTTI I BAMBINI CHE NAVIGANO SULLA BARCA NOTANO UN SEGNO PARTICOLARE IN CIELO, TUTTI E 37 I ~~BAMBINI~~ DECIDONO DI SEGUIRE QUEL SEGNO CHE LI PORTANO IN UN ALTRO UNIVERSO IN UN ALTRO PIANETA DOVE POTER FESTEGGIARE E NAVIGARE PER TUTTA LA VITA.

Finale 3 - Q2_CIG_3

En certo punto del medio aparecen los objectos que estaban flotando, una enorme ballena y comienza a chupar toda el agua incluyendo su bote. Los chicos intentan afrontar los primeros días comiendo las patatas frutas que la balena había chupado. Un día a Toto se le ocurre rascar el vientre de la ballena, haciendola vomitar todos los alimentos que se había tragado anteriormente, a tiempo para la llegada de~~l~~ los padres

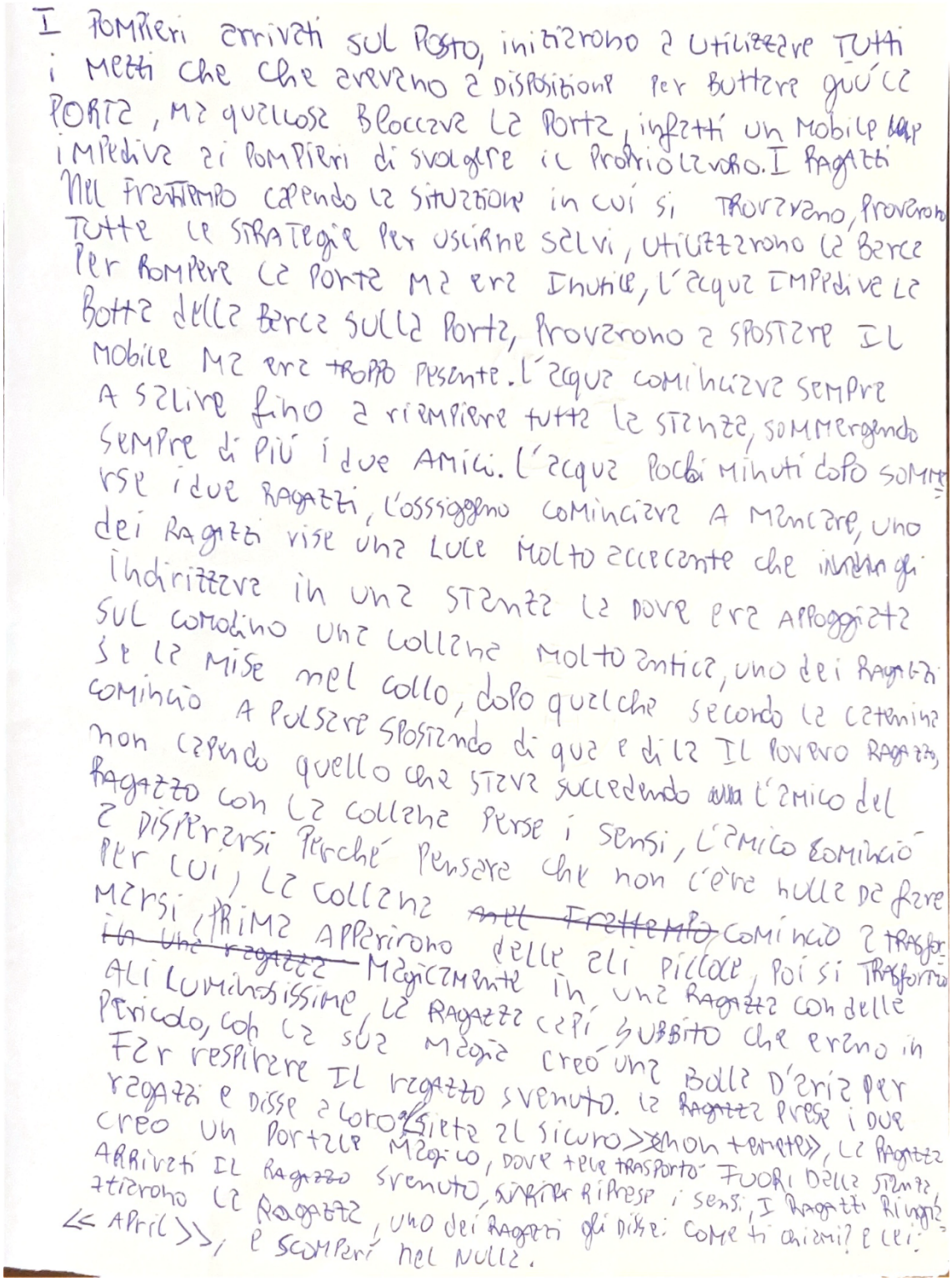
Finale 4 - T1_CIG_1

Los niños murieron a causa de esta inundación traída desde un apartamento en ee centro de Madrid pero entonces llegó un hada que con sus poderes mágicos resucitó a todos y creó una presa en ea que todos podían navegar en barcos y vivir felices para siempre.

Finale 5 - T1_CIG_2

Los padres llegan a casa antes de lo habitual y ven la cantidad de agua en el edificio y llaman urgentemente a los bomberos tratando de salvar a los niños pero con malos resultados porque los bomberos tardan demasiado pero de repente llega un angel que detiene la inundacion poniendo a todos a salvo.

Finale 6 - T1_CIG_3



I pompieri arrivati sul posto, iniziarono a utilizzare tutti i mezzi che che avevano a disposizione per buttare giù le porte, ma qualcosa bloccava le porte, infatti un mobile impediva ai pompieri di svolgere il proprio lavoro. I ragazzi nel frattempo capendo la situazione in cui si trovavano, provarono tutte le strategie per uscirne salvi, utilizzarono le berce per rompere le porte ma era inutile, l'acqua impediva le botte delle berce sulla porta, provarono a spostare il mobile ma era troppo pesante. L'acqua cominciava sempre a salire fino a riempire tutte le stanze, sommergendo sempre di più i due amici. L'acqua pochi minuti dopo sommerse i due ragazzi, l'ossigeno cominciava a mancare, uno dei ragazzi vide una luce molto accecante che indicava gli indirizzava in una stanza la dove era appoggiata sul comodino una collana molto antica, uno dei ragazzi se la mise nel collo, dopo qualche secondo la catenina cominciò a pulsare spostando di qua e di là il povero ragazzo, non capendo quello che stava succedendo alla l'amico del ragazzo con la collana perse i sensi, l'amico cominciò a disperarsi perché pensava che non c'era nulla da fare per lui, la collana ~~anti incendio~~ cominciò a trasformarsi, prima apparirono delle ali piccole, poi si trasformarono ~~in una ragazza~~ magicamente in una ragazza con delle ali luminosissime, la ragazza capì subito che erano in pericolo, con la sua magia creò una bolla d'aria per far respirare il ragazzo svenuto. La ragazza prese i due ragazzi e disse a loro «Stiate al sicuro» «non temete», la ragazza creò un portale magico, dove tele trasportò fuori dalla stanza, arrivati il ragazzo svenuto, subito ripreso i sensi, i ragazzi ringraziarono la ragazza, uno dei ragazzi gli disse: come ti chiami? e lei: «April», e scomparì nel nulla.

Finale 7 - Q4_CIG_1

Una dimensione eterea e di congiunzione serena con la natura viene trasmessa, invece, dai testi prodotti da alcune studentesse con patrimonio migratorio, di seguito riportati.

Mariana y Godinez asistieron a la gran privilegiada fiesta de Totó y Joel ciertamente estaban extasiados, más por el hecho que les costo mucho convencer a sus padres.
Estando adentro vieron a los dos hermanos y se acercaron a ellos, rapidamente Totó cogió el brazo de Godinez y le comento su gran idea de navegar, ante esto Godinez participó muy animadamente.
La sala era el mismo océano presente y la idea de navegar se presento rapidamente hasta que vieron la TV aún encendida, no se preguntaron un porque, sin embargo en cuestión de segundos salio una persona, imposible de describir pero facil de sentir, pues solo irradiaba poder y tranquilidad. La gran figura les ofrecio llevarlos a un lugar mucho mas divertido, prometiendoles paz eterna. Los cuatro niños ni siquiera lo pensaron y en un cerrar de ojos ya se encontraban en aquel lugar de paz eterna.

Finale 8 - Q2_CIGG_4

Al final del corredor, flotando entre dos aguas, totó estaba sentado en la popa del bote, aferrado a los remos y con la máscara puesta. Al verlo un poco inquieto, decidí coger los remos. Los empecé a mover, cada vez con un poco más de ímpetu, hasta que conseguí alzar todo el bote y alejarlo de las aguas.

- ¡Veo mejor la estrella polar! - exclamó emocionado Joel.

Subimos muy alto, hasta que llegamos a uno de los puertos entre las nubes, donde se encuentran otros barcos al mando de otros niños.

- Han tenido mucho coraje de venir hasta aquí. - dijo el guardián del puerto entre las nubes. - Como recompensa, les otorgaré una noche tranquila, llena de sueños bellos, dormirán tranquilos entre los brazos de Morfeo.

Los niños se despertaron renovados después de un día agotador.
- ¿Han dormido bien, niños? - les preguntó su padre - Ayer fue un día agotador.

Finale 9 - Q2_CIG_5

ABrimos Los ojos y nos despertamos de ese suegno magico.
Mama y Papa no estaban asi que nosotros nos preparamos el desayuno.
Nos cambiamos para ir a la iglesia y al final subimos por la escalera que estaba en la cocina.
La escalera era muy larga, subimos, subimos y subimos.
Como estabamos cansados de subir decidimos volar y seguir subiendo.
Al final llegamos al cielo, las nubes eran suabes y muy ricas..

Finale 10 - Q2_CIG_6

Llamados de urgencia, los bomberos forzaron la puerta del quinto piso, y encontraron plantas por doquier, invadiendo paredes y ventanas, hasta llegar al techo, rompiéndolo. La sorpresa de los bomberos y de las personas de la avenida no fueron suficientes para detener el incesante deseo de las plantas de acariciar las nubes. Las raíces de los árboles, como parte de una naturaleza que a veces puede llegar a ser destructora, comenzaron a rodear los pies de los bomberos. Florecían rosas, cuyos pétalos atraían a Totó, quien estaba sentado en la popa del bote, respirando a ratos con la raíz abrazándole el cuello, y cuyas espinas perforaban el aire de los tanques. Las ortigas adormecían la mano de Joel tratando de alcanzar un árbol mas alto, y las miles azucenas encerraban la inocencia de sus treinta y siete compañeros de clase, eternizados en el istante de entender la inmensidad de una selva. Y es que es en el reflejo de la luz en el agua donde nacen los árboles, árboles que no supieron distinguir las paredes de unos niños de cuarto año elemental de la escuela de San Julián el Hospitalario, oculto en las raíces, troncos y hojas de los árboles, en el piso quinto del número 47 del Paseo de la Castellana. En Madrid de España, una ciudad cuyos profesores nunca fueron capaces de advertir a los niños lo riesgoso que puede ser mezclar agua y luz y hacer nacer bosques, ni de enseñarles cómo se navega en ellos.

Finale 11 - Q4_CIG_2

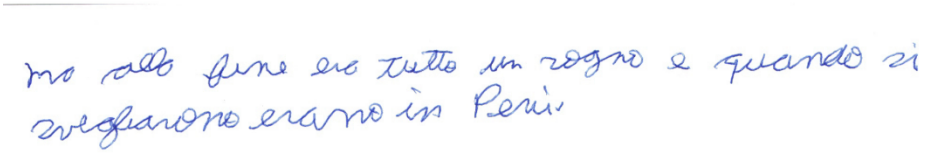
Si riflettono, dunque, nei racconti, influenze culturali diverse e modi distinti di percepire il mondo naturale e il dialogo di quest'ultimo con quello magico. Nel caso delle studentesse sudamericane, ad esempio, la natura è forza viva, un'entità con cui gli stessi protagonisti si fondono per sopravvivere. Al contrario, i racconti di coloro che richiamano il patrimonio narrativo europeo paiono essere guidati dall'idea che la natura possa essere scenario di magia, sebbene dominato da figure antropomorfe dotate di poteri sovrannaturali. La narrazione si fa, dunque, specchio delle radici culturali e del modo in cui ogni studente e studentessa interpreta il rapporto tra uomo, natura e magia.

A differenza di quanto accaduto nelle altre scuole, come si vedrà nei paragrafi a seguire, a causa del tempo limitato dedicato a questo laboratorio non è stato possibile commentare i testi scritti da ogni partecipante e avviare conversazioni riguardanti le tematiche introdotte attraverso il laboratorio e in parte esperite mediante la scrittura del testo narrativo. In alcune delle classi partecipanti, tuttavia, si è spontaneamente avviato un breve dialogo sulla "magia nera", argomento di cui hanno iniziato a parlare studenti e studentesse mossi dalla condivisione di parte delle letture effettuate in classe.

4.3.4.2 C.P.I.A. 1 "Paulo Freire" – Torino

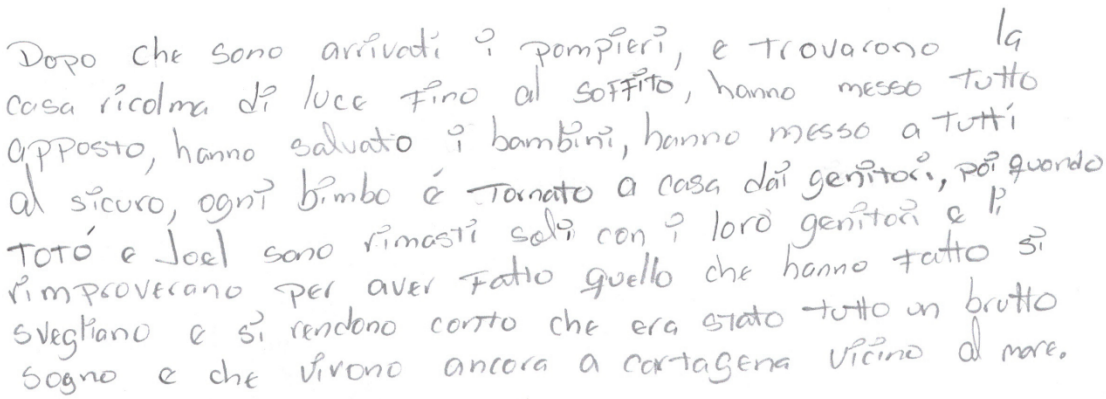
Al *CPIA1*, la riscrittura del finale di *La luz es como el agua* ha posto l'accento, ancora una volta, sui rapporti familiari – tra genitori e figli, in particolare – e sull'idea di casa come posto sicuro. Il destino di Totò e Joel, protagonisti dell'opera, è stato riportato, nella maggior parte dei casi, alla realtà e alla riconciliazione di una famiglia felice, lontana dalla tragedia preannunciata dall'autore. In alcuni casi, la biografia di studenti e studentesse ha fatto inaspettatamente irruzione nel racconto, a riprova del fatto che l'immaginazione sintetizzi, colleghi ciò che appare di primo acchito scollegato, poiché nell'atto creativo sorgono nuovi percorsi, possibilità e sogni (hooks, 2023: 87).

È il caso, ad esempio, di uno studente peruviano, il quale sceglie sì di far tornare i protagonisti alla realtà, ma alla propria, rompendo ogni connessione geografica e immediata con la trama originale:



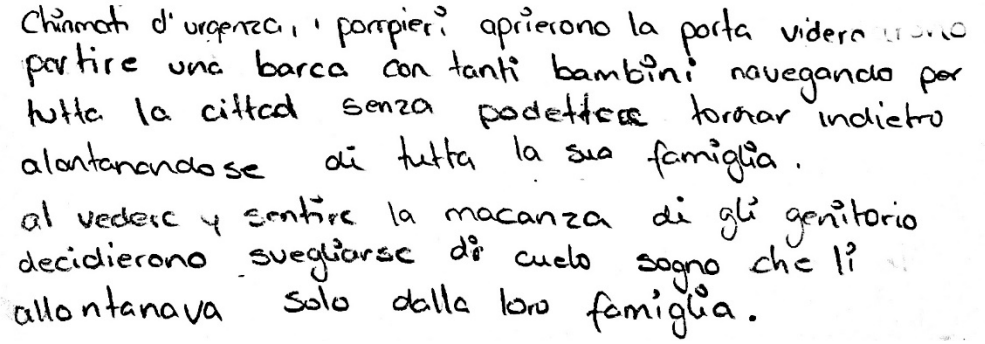
Finale 12 - D1_CPIA1_1

Nell'intento di rielaborare il "brutto sogno" vissuto dai bambini, invece, una studentessa li riporta alla loro città natale, Cartagena de Indias, in Colombia:



Finale 13 - D1_CPIA1_2

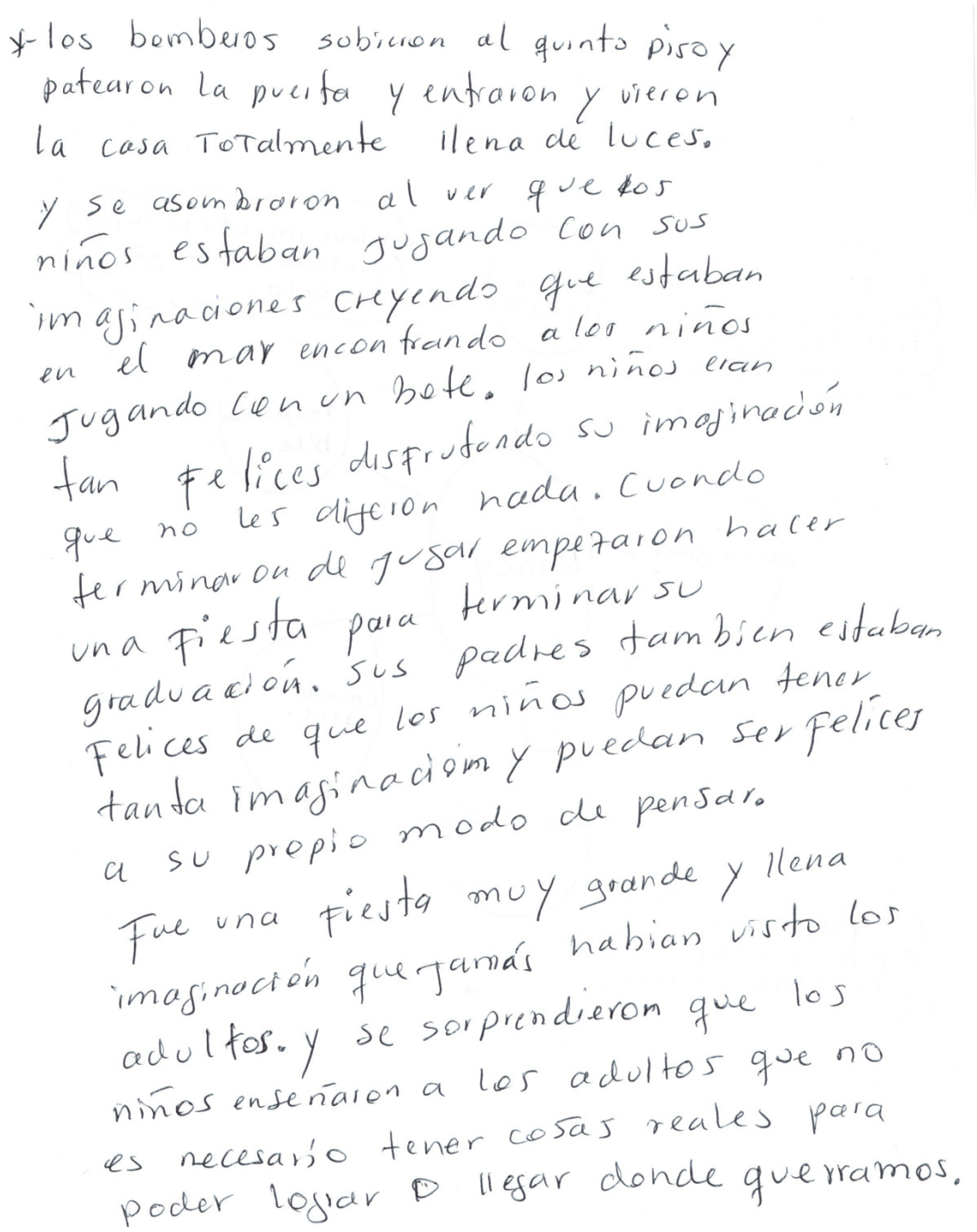
È dallo stesso incubo che scelgono di svegliarsi Totò e Joel, nel racconto di un'altra alunna, per poter riabbracciare i propri genitori una volta realizzato che, a causa dell'immaginazione, se ne stessero allontanando per sempre.



Finale 14 - V1_CPIA1_1

È, tuttavia, proprio la condivisione del pensiero sul potere dell'immaginazione espresso attraverso il finale scritto da un'altra studentessa a guidare il successivo dialogo sul mondo dei bambini e degli adulti, e sulle culture che accolgono la magia nella propria quotidianità. Si

riporta, alla pagina seguente, il testo in questione, seguito dai racconti spontanei[90] di studenti e studentesse delle proprie esperienze con il mondo magico-reale.



los bomberos subieron al quinto piso y patearon la puerta y entraron y vieron la casa Totalmente llena de luces. y se asombraron al ver que los niños estaban jugando con sus imajinaciones creyendo que estaban en el mar encontrando a los niños jugando con un bote. los niños eran tan felices disfrutando su imaginación que no les dijeron nada. Cuando terminaron de jugar empezaron hacer una fiesta para terminar su graduación. Sus padres tambien estaban Felices de que los niños puedan tener tanta imaginación y puedan ser felices a su propio modo de pensar.

Fue una fiesta muy grande y llena imaginación que jamás habian visto los adultos. y se sorprendieron que los niños enseñaron a los adultos que no es necesario tener cosas reales para poder logiar llegar donde querramos.

Finale 15 - D1_CPIA1_1

[90] Le citazioni presenti nelle pagine che seguono sono trascrizioni delle registrazioni effettuate in tutte le classi partecipanti al laboratorio.

In riferimento alla compresenza della magia nella realtà, una studentessa chiede di poter condividere la propria storia, in spagnolo: parte da qui una traduzione simultanea, per far sì che tutta la classe possa comprenderla e condividere, così, le proprie opinioni e i propri racconti.

> *Yo vivía en un cerro de montaña, y cuando era chiquita yo, los mayores decían... en el cerro las casas son juntas, hay escaleras, avenidas, muchas avenidas que no tienen salidas, ahí escuchaba que los adultos decían que en las noches bajaban por las escaleras caballos con la mitad del cuerpo de ser humano, y tantas cosas que decían que ellos han visto, los adultos. Y los niños siempre teníamos miedo, pero esto escuchaba yo quando era niña. Son cosas de las que hablaban los adultos, que sucedían allá donde vivíamos. Yo no sé si son de imaginación, porque cuando los adultos hablan dicen que és real, realidad para ellos. No le puedo dar un nombre, lo contaban así, en Lima. Lima tiene varios distritos, yo vivía en el Agustino, y sucedía, eso es lo que escuchaba de los adultos.*

Si collega, alla storia presentata, un altro studente sudamericano:

> *Quello che dice lei, he sentido yo. Mio suocero, he sentido quello che parla con sua moglie. Ma dice che quello è il "condenado". Dice che è metà cavallo e metà uomo. In questa parte dove abitano loro succede quando c'è un incesto, tra madre e figlio, o padre e figlia. Alla mezzanotte diventano un demonio, metà uomini e cavallo. Cominciano a camminare per strada facendo rumori, ma non si sa che cosa è. Si sentono questi rumori, però se tu esci a vederlo rimani paralizzato. È quello che mi hanno raccontato su quello che ha detto lei.*
>
> *Riesci a guardare una persona così?* – chiede una compagna rumena.
>
> *Se lo guardi negli occhi, rimani così* [immobilizzato, *ndr*], *anche per la paura. Ma ci sono persone che li hanno visti.*
>
> *C'è anche un film che parla di questo* – aggiunge un'altra studentessa – *non esattamente che si trasforma metà umano e metà animale, ma un'anima persa che non si è pentita prima di morire e che ritorna.*

Giunge, dal pensiero della morte, un collegamento con il territorio torinese, il quale si trasforma, poi, in riferimenti al Sud Italia e, da lì, al Perù e al Venezuela.

Dicono che quando una persona muore, se è stata cattiva o ha fatto qualcosa, fino a quaranta giorni viene a casa, fa rumore, ma non lo vedi più. Fa le cose ma non si vede, si sente solo il rumore. A me è successo, ho sentito rumore. L'ho sentito anche qua, quando ho lavorato in una casa. Si sentiva il rumore dei piatti in cucina, l'armadio che si muoveva. Vicino alla Gran Madre, vicino al fiume Po, dove è pieno di spiriti. Ho lasciato il lavoro perché avevo paura.

Per esempio, un bambino che sta giocando, cade e piange, per lo spavento che si è preso, qualcuno che è grande può aiutarlo con il cuy: lo spavento del bambino lo prende l'animale. Mio padre lo faceva. Anche con la sigaretta. Lui mi passava la sigaretta, senza fumarla, e quando fumava me quitava la malattia. Ogni tanto i bambini prendono il malocchio, energie non buone. Il bambino mangia e vomita, e con questo passa.

Io una volta ho chiesto a una zia di insegnarmi, ma non ha potuto. Toglievano la paura, il mal di pancia. Cinquant'anni fa, quando ero piccola io, ho sentito proprio il medico dire "Se ha il fuoco di Sant'Antonio, curatela come sapete fare voi, che è più di quello che posso fare io" – l'ho sentito dal medico! Usavano la fede d'oro, facendo dei cerchi intorno allo sfogo, dicendo delle preghiere… e passava.

Se il bambino cade troppo forte, per esempio, la pancia gira. Tutto quello che mangia e beve lo vomita. Bisogna mettere la pancia a posto. Io lo so fare. Anche mia moglie, che è di Ayacucho. Si fa un tipo di massaggio al bimbo, che non fa male, lo lega sulle gambe e lo tira. E il bambino ricomincia a mangiare.

In Venezuela c'è il "Silbón", un uomo che cammina per la pianura. Si dice che fischia. Quando lo senti più lontano è perché sta più vicino. Ammazza l'uomo mujeriero, che ha tante donne. L'altra cosa che si dice è che se lo senti vicino è perché sta più lontano. C'è la "Llorona"…

Dei condenados lo stesso, se li senti lontano è perché sono vicini.

La stessa forza generativa assumono i finali riscritti in un'altra classe. In seguito alla loro lettura e condivisione, difatti, ha inizio il racconto di una festa in una casa del Perù di qualche anno fa:

Io ho visto, in casa, ho fatto una festa. In questa festa si è perso il telefono di un'amica. Il giorno dopo se ne è accorta. Noi avevamo 15-16 anni, in Perù. Mi ha chiesto di

aiutarla a cercarlo perché il telefono era nuovo e aveva paura della mamma. Con mia mamma abbiamo cercato, mia mamma mi dice "io conosco una signora che ti sa dire dov'è questo telefono". La mia amica ha detto va bene. Allora questa donna, vecchia ya.. siamo andate a casa sua. Tutti quelli che eravamo in quella festa ci conoscevamo tutti, eravamo amici. Allora questa signora ha detto "contáteme como ha estado esta fiesta". Le ha detto "stai tranquilla, il telefono l'ha preso un uomo che abita in questa casa. Chiedi a lui dove ha lasciato questo telefono". L'unico uomo che abita in quella casa è mio papà. Mio papà è uno a cui non piace la festa, non c'era nella festa. Al mattino si è alzato e ha fatto un po' di pulizia. È venuto anche un uomo a portare delle luci, ma la signora ha detto "Stai tranquilla, che il telefono lo trovi". Allora la mia amica era già più tranquilla. Io sono andata dal ragazzo che ha portato le luci, a chiedere se voleva dei soldi per il telefono, ma ha detto di no, che non l'aveva preso. Mio papà è uno che nunca prende niente, che non gli piace la festa. Questo giorno si è alzato per pulire, è uno che non pulisce mai nella vita. Ha trovato il telefono sotto al divano e l'ha messo nella cucina. Nessuno ha cercato lì, solo in salotto dove c'era la festa. Allora ho chiesto a mio papà: "Sì, sì, il telefono è di là sulla cucina." Ma io non so come ha fatto questa signora a sapere che il telefono non era uscito dalla casa. Ho un po' di paura.

C'è un dono di alcune persone. Anche a mio fratello è successo questo. Mio fratello aveva una figlia, e la moglie è andata dal dottore, incinta del secondo bambino, e l'ha lasciata con mia altra cognata. Avevano litigato le due cognate, le ha detto "Guardamela un attimo, entro dal dottore ed esco subito." Quando è uscita la bambina non c'era più e la cognata ha detto "Non ho visto niente". La bambina è sparita. Ha chiesto e non l'ha trovata. Al terzo giorno, è arrivata una persona che ha detto "Sta bene, ce l'ha una coppia, te la van a devolver, te la riportano i carabinieri". Però mio fratello non era tranquillo. Al terzo giorno sono venuti i carabinieri a dire che c'era una bambina nella comisaría. Come aveva detto questo signore. Le avevano tagliato i capelli, cambiato i vestiti. L'avevano rubata. Però è tornata.

Una cosa che è successa nella casa di mia mamma. C'era un piccolo giardino, con una pianta di banana e papaya. Mia sorella ha avuto i bambini prima, e quando l'hanno portato a casa dall'ospedale, mio nipote piangeva e piangeva. Non ha fatto il battesimo. Ha detto alla mia mamma che la pianta de banana e papaya in casa. L'ha fatto con la cenere nera, ha fatto il segno della croce, ha detto a tutti di non toglierlo e il bambino

ha smesso di piangere. Fino a che non hanno tolto le piante. Dopo che hanno tolto le piante ha smesso di piangere. Credo è una credenza antica.

Si legano in maniera naturale, ancora una volta, racconti provenienti da più parti del mondo:

Anche al Sud Italia, c'è il malocchio. Io non ci ho mai creduto, ma me l'hanno fatto e ha funzionato. C'era stata una rappresentazione teatrale al mio paese, io avevo presentato… torno a casa e avevo mal di testa, troppo forte. Era il periodo tra Natale e Capodanno. C'era un'amica di mia madre che mi poteva insegnare anche come fare, proprio in quelle giornate. Io però non ho voluto imparare. Però me l'ha fatto lei, ha preso un piattino, ha messo dell'acqua, ha preso l'olio e ha fatto cadere le gocce d'olio con il dito. Se questi cerchi d'olio diventano tanti e si spargono per il piatto vuol dire che hai il malocchio. Se invece cade un'unica goccia vuol dire che il malocchio non ce l'hai.

Anche in nostro Paese c'è il mal de ojo, però si fa con le uova. Il bambino tutto nudo, solo quando il bambino piange e non sai perché. Dice il nonno, sempre, está ojeado. Lo mette nudo e comincia dalla testa, si fa la preghiera, dopo – mio papà faceva così – l'uovo crudo si mette in un bicchiere lungo con acqua. Se l'albume si alza nell'acqua, como si fuera una montaña, quello vuol dire che il bambino è spaventato. Se il tuorlo si unisce è anche ojeado. Mio papà faceva, tutti i vicini di casa, martedì e venerdì, tutti i vicini bussavano alla porta. Questo in tutto il Perù.

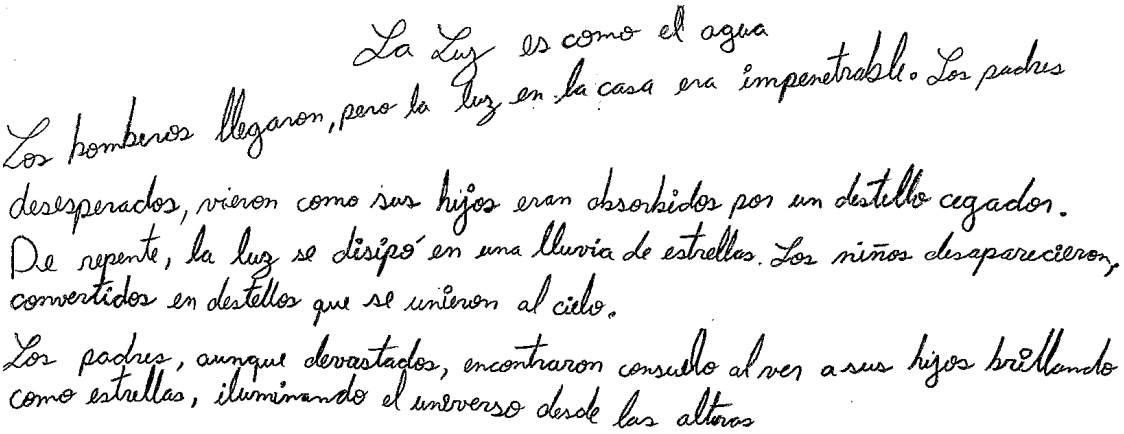
A me è successo che mio figlio era ammalato, io lo portavo in ospedale ma non capivano. Mia mamma poi mi ha detto "portiamolo da questa signora". E quando la signora ha aperto le uova, pregando, l'albume si è cotto nell'acqua. L'albume era bianco. Allora la signora mi ha detto "Tuo figlio ha un'infezione stomacal." Sono andata in ospedale e ho detto così, e mio figlio aveva un'infezione. Tre giorni, mio figlio non mangiava. Questa signora solo guardando le uova mi ha detto "No, no, tuo figlio non ha niente di questo, ha un'infezione, ha preso qualcosa dal pavimento." Hanno fatto un'ecografia, due antibiotici, ed è guarito.

A me è successo che mio figlio una volta è caduto, da piccolo, meno di un anno. Quando volevo allattarlo, lui riceveva e poi vomitava tutto. L'ho portato in ospedale e non aveva niente. Lui voleva mangiare, anche l'acqua, ma tutto quello che andava in bocca vomitava. Non sapevo cosa fare perché in ospedale mi dicevano niente. L'ho raccontato a una mamma della scuola e mi ha detto: "No será que se le ha volteado el estómago?".

All'ospedale non mi hanno detto niente. "Io conosco una signora, se lei vuole la porto dopo l'attività." Questo a Lima. Mio figlio era un bebè. Gli ha passato l'uovo, l'ha arrotolato in una coperta, l'ha girato fino all'angolo del letto, poi un'altra volta dall'altro lato, tre volte. Mi ha detto la signora: "Vai a casa, dagli acqua, camomilla. Non dargli latte, solo prima acqua." Vomiterà un'altra volta e poi basta. Ha mangiato, non ha vomitato, si è addormentato. Ha vomitato una volta, forte, mi ha spaventato. L'ho lavato e ha dormito. Non l'ha mai più fatto. A scuola c'era una bambina che non veniva da tanti giorni, chiamo alla mamma e mi dice "Maestra, mio Roro è malato." – come mio figlio. Io gliel'ho raccontato del mio, e mi ha detto "Non lo so, maestra". Un giorno è arrivata a casa mia, per portarlo a casa di quella signora. L'ha portato alla signora e il giorno dopo stava bene: "Mio marito è uscito dalla casa piangendo, perché io l'ho portato quasi morto… lo stomaco era girato." Questo per me era algo sorprendente.

4.3.4.3 Fe y Alegría – Milano

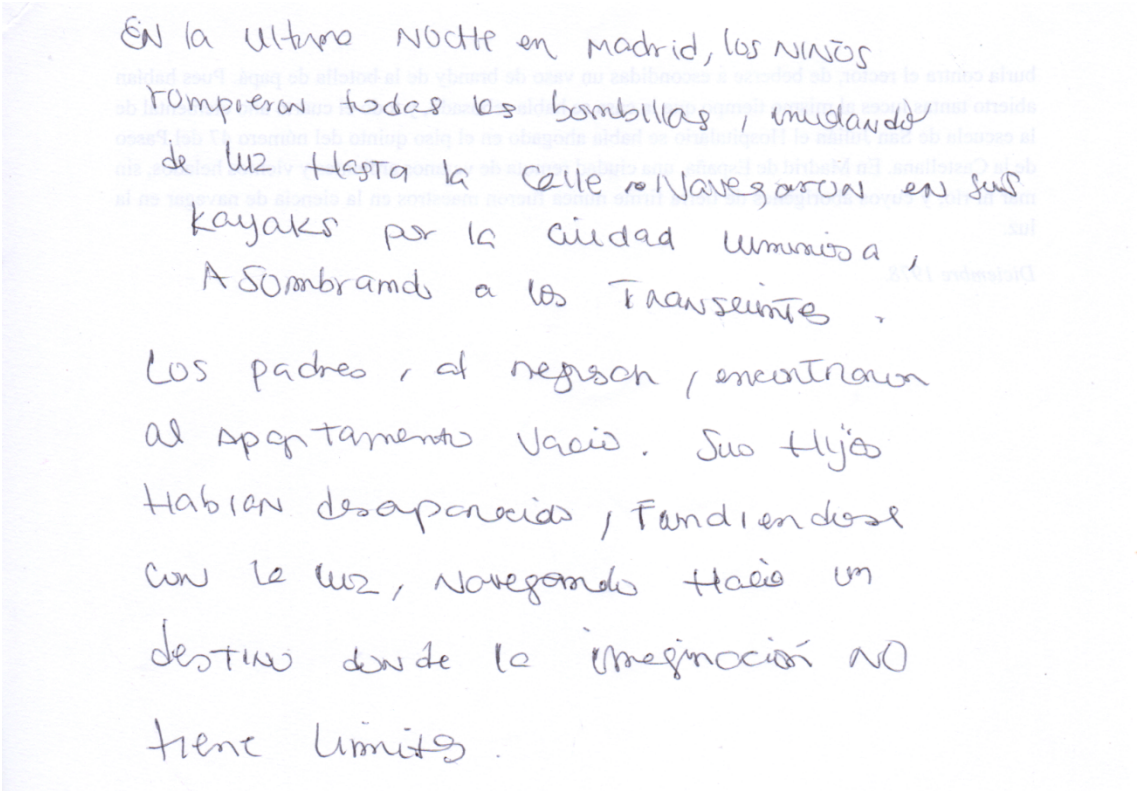
Nei finali del racconto breve scritti dagli studenti e dalle studentesse di *FYA* si rintracciano forti collegamenti tra il mondo naturale, cittadino e magico-reale. Tanti sono, infatti, i racconti in cui ciò che accade a Totò e Joel diviene fatto collettivo, straborda dalle finestre dell'appartamento, inonda la città, ne diviene parte attiva; molti, quelli in cui i due protagonisti divengono stelle luminose, un tutt'uno con la natura.


La Luz es como el agua
Los bomberos llegaron, pero la luz en la casa era impenetrable. Los padres desesperados, vieron como sus hijos eran absorbidos por un destello cegador.
De repente, la luz se disipó en una lluvia de estrellas. Los niños desaparecieron, convertidos en destellos que se unieron al cielo.
Los padres, aunque devastados, encontraron consuelo al ver a sus hijos brillando como estrellas, iluminando el universo desde las alturas

Finale 16 - 4_FYA_1



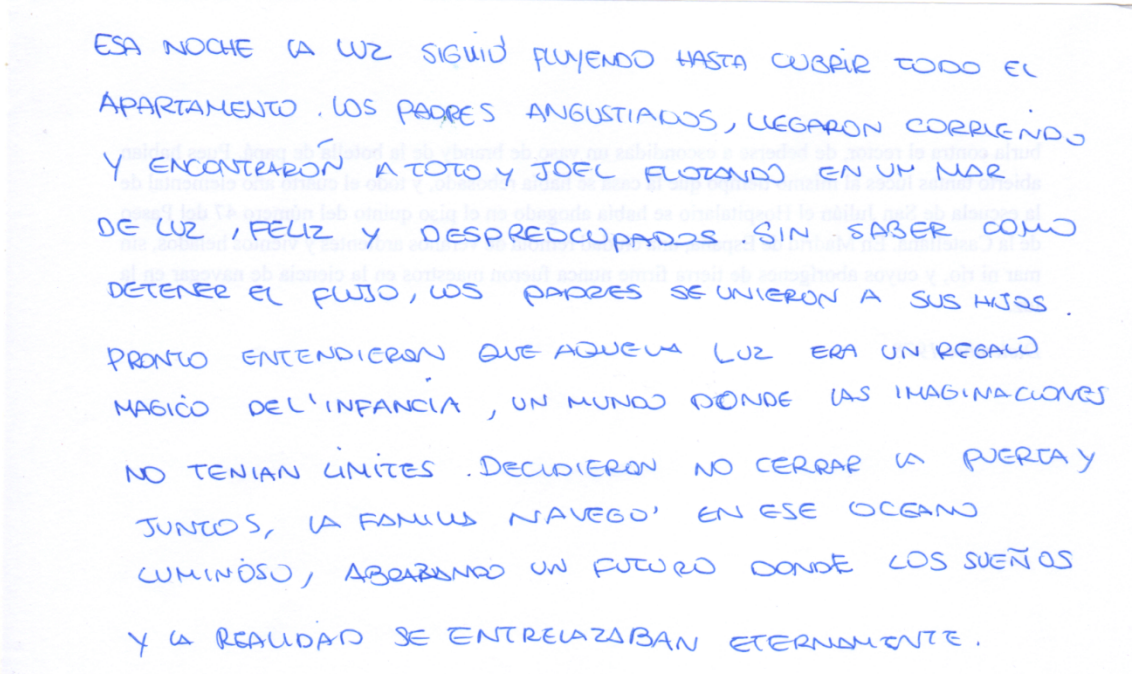
Finale 17 - 4_FYA_2



En la ultima noche en Madrid, los niños rompieron todas las bombillas, inundando de luz hasta la calle. Navegaron en sus kayaks por la ciudad iluminada, asombrando a los transeuntes.

Los padres, al regresar, encontraron el apartamento vacío. Sus hijos habían desaparecido, fundiéndose con la luz, navegando hacia un destino donde la imaginación no tiene límites.

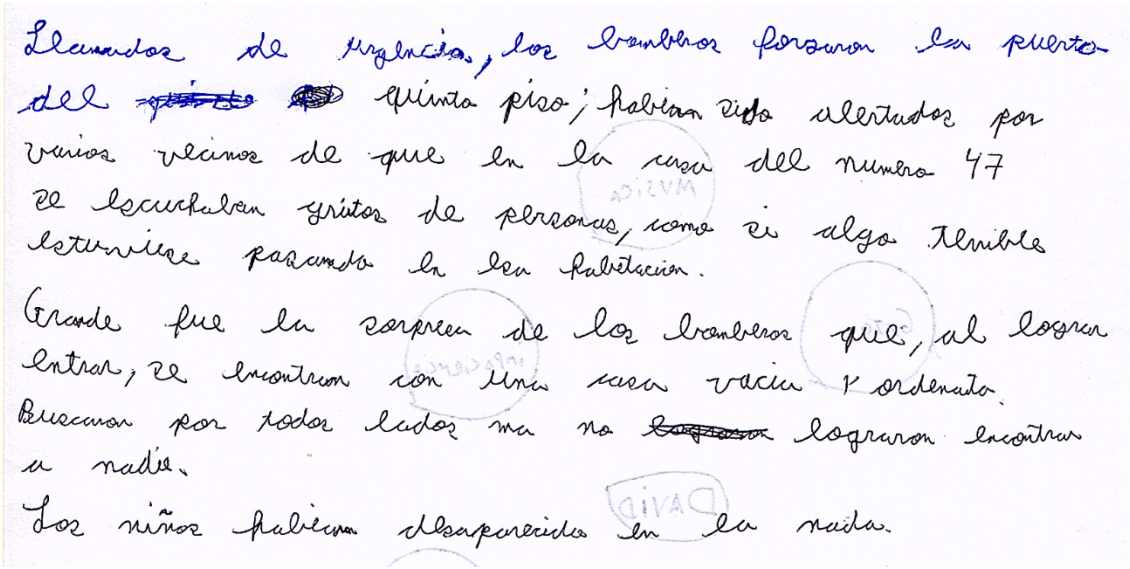
Finale 18 - 4_FYA_3



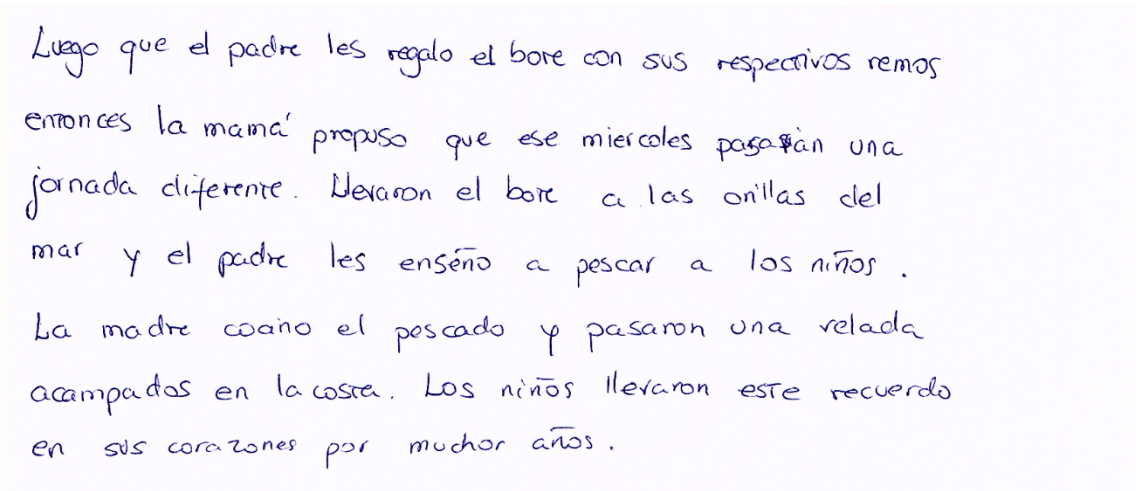
ESA NOCHE LA LUZ SIGUIÓ FLUYENDO HASTA CUBRIR TODO EL APARTAMENTO. LOS PADRES ANGUSTIADOS, LLEGARON CORRIENDO Y ENCONTRARON A TOTO Y JOEL FLOTANDO EN UN MAR DE LUZ, FELIZ Y DESPREOCUPADOS. SIN SABER COMO DETENER EL FLUJO, LOS PADRES SE UNIERON A SUS HIJOS.

PRONTO ENTENDIERON QUE AQUELLA LUZ ERA UN REGALO MÁGICO DEL'INFANCIA, UN MUNDO DONDE LAS IMAGINACIONES NO TENIAN LÍMITES. DECIDIERON NO CERRAR LA PUERTA Y JUNTOS, LA FAMILIA NAVEGÓ EN ESE OCEANO LUMINOSO, ABRAZANDO UN FUTURO DONDE LOS SUEÑOS Y LA REALIDAD SE ENTRELAZABAN ETERNAMENTE.

Finale 19 - 4_FYA_4

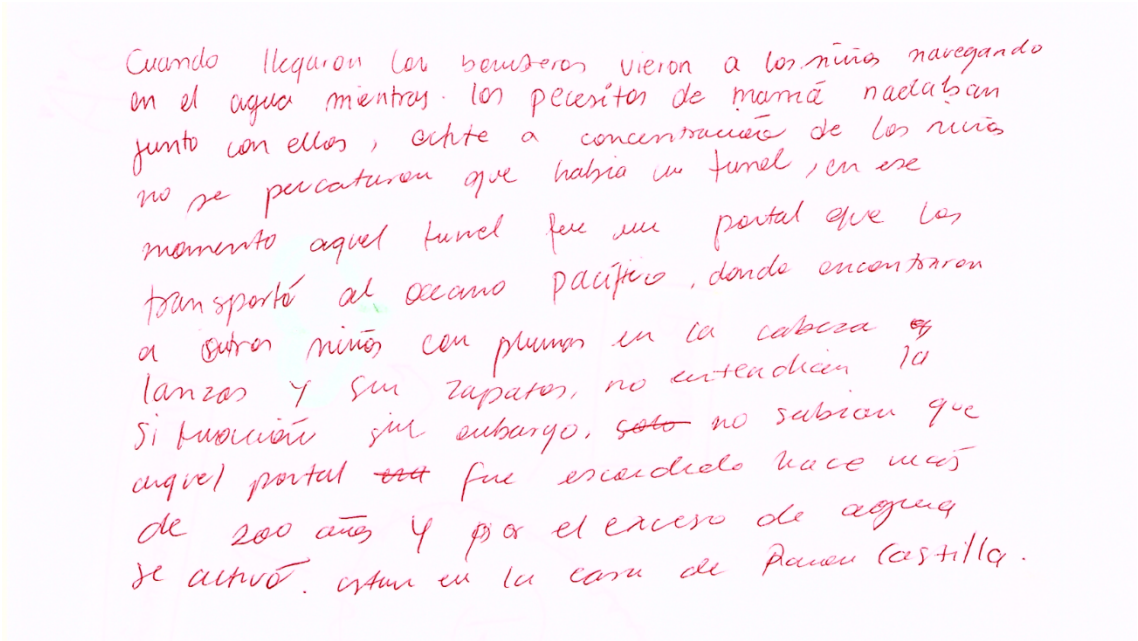

Llamados de urgencia, los bomberos forzaron las puerta del ~~apartamento~~ quinto piso, habían sido alertados por varios vecinos de que en la casa del numero 47 se escuchaban gritos de personas, como si algo horrible estuviese pasando en los habitación.
Grande fue la sorpresa de los bomberos que, al lograr entrar, se encontraron con una casa vacia y ordenada. Buscaron por todos lados mas no ~~encontraron~~ lograron encontrar a nadie.
Los niños habían desaparecido en la nada.

Finale 20 - 5_FYA_1


Luego que el padre les regalo el bote con sus respectivos remos entonces la mamá propuso que ese miercoles pasarían una jornada diferente. Llevaron el bote a las orillas del mar y el padre les enseño a pescar a los niños.
La madre cocino el pescado y pasaron una velada acampadas en la costa. Los niños llevaron este recuerdo en sus corazones por muchos años.

Finale 21 - 1_FYA_1

Singolare è il racconto di una studentessa che, così come accaduto in una classe del *CPIA1*, riporta Totò e Joel alla storia – antica, questa volta – del proprio Paese natale, facendoli giungere alla casa di Ramón Castilla, Presidente del Perù del diciannovesimo secolo (*Finale 22*).


Cuando llegaron los bomberos vieron a los niños navegando en el agua mientras los pececitos de mamá nadaban junto con ellos, ocho a concentración de los niños no se percataron que había un tunel, en ese momento aquel tunel fue un portal que los transportó al océano pacífico, donde encontraron a otros niños con plumas en la cabeza y lanzas y sin zapatos, no entendían lo si función sin embargo, ~~solo~~ no sabían que aquel portal ~~era~~ fue escondido hace más de 200 años y por el exceso de agua se activó. estan en la casa de Pancho Castilla.

Finale 22 - 1_FYA_2

Proprio dai rimandi alla storia e alla cultura peruviane nasce, nuovamente, un dialogo tra studenti e studentesse per dare voce al bagaglio di conoscenze ed esperienze del proprio mondo magico-reale:

> *El porcellino d'India te quita el male, lo absorbe. Lo hacen todavía los curanderos. Pasan el animal para saber lo que te hace mal. Cuando matan el animal, lo abren y ven la parte putefatta del animal y eso conresponde al tuyo, y te van a absorbir todo lo que tienes.*
>
> *Las tradiciones que tenemos en Perú son diferentes, y cambian de región a región. Es mucho más profundizada en la zona de la sierra, en las montañas, en las Amazonas, de provincia. Por la tradición del huevo, por ejemplo, dicen que quando un niño nace sin ninguna energía negativa, y viene una persona a verlo y tiene una energía muy fuerte, el niño siendo inocente la absorbe. Y esto hace que en niño llore, empieze a estar mal. Ahí entra lo que se dice "pasar el huevo". No és una brujeria, és una horación. Es algo que absorbe. Mi hija no dejava llorar, todo el tiempo vomitaba, no quería allattare, la llevé a una señora. Yo tampoco creía. Empezó a rezar, le pasó el huevo. Y cuando botó el huevo en el agua, salía como una especie de ojo. Mi hija, después de esto, basta. Dejó de llorar. Hay un algo, que és raro, que da energía.*
>
> *Hay personas que emanan energía fuerte negativa, y esto és cierto. Yo lo siento también cuando voy a casa de alguien, estoy tranquila, y de pronto me llega como un algo quqe*

me lleva dolor de cabeza... y cuando voy a otros lugares no. No és una sola vez, sino diversas, casas de las mismas personas... no era una cosa psicológica, yo no la conocía esta señora. No sé. Pero con los niños és diferente, és un misterio. Todo va de la mano con las oraciones, con los rezos.

En una parte también si te va mal con el amor te hacen una limpia... o con el cuy. Lo pelan al cuy, y con su cuerpo se ve donde tienes mal. Ahí se ve todo. Es proprio como una medicina para ellos.

En mi familia dicen que se hicieron, esto del huevo y del susto. Esto del susto es lo más normal.

Más que todo lo hacen las abuelas, pero a la familia, porque ellas se cargan de toda la energía de lo que le pasa al bebé.

Yo no creo en eso. – Yo sí. – Yo creo que és más un efecto placebo. – Realizarlo me haría un poco de miedo. No és mágia, pero no sé.

A mi me pasó una vez, praticamente sono andata a comprare al mercato, in Perù. Quando compravo… senti qualcosa che ti pesa, mi giro e c'era una signora che mi guardava male. E dopo quando sono arrivata a casa mi pesava tanto, e mia nonna mi ha detto che qualcuno mi aveva fatto il malocchio. Devi andare sempre con i capelli legati, e così non assorbi l'energia negativa, l'invidia. Vomiti, il tuo corpo sta male. Dopo l'uovo mi è passato, ma ha dovuto prendere anche delle piccole ciocche di capelli, tirarmele. I capelli suonavano. Diceva che avevo tanto malocchio. Mi è passato. Per me esiste.

Yo sí creo en las cosas naturales. Estoy 100% seguro de haber visto una persona, completamente obscuro, parar dentro de mi casa. Lo he visto yo y los demás, mi hermano y mi prima también. No ha podido ser una alucinación. En Perú. Estoy seguro de que existen fantasmas, pero no de que pueden ser malos. A mi no me pasó nada. De verlo lo he visto.

No todos pueden verlos, solo las personas que son más fuertes mentalmente. En mi caso, yo también lo vì en Perú. Acá nunca. No sé porque allá pasan estas cosas. Yo soy de la ciudad. Estaba durmiendo con mi hermanita. Le case del Perú non sono come queste di qua, hai proprio la villa. Yo tenía 12 y ella 8. En la madruada, a las 3 de la mañana... siempre pasa a las 3 de la mañana – a mí me dijeron que siempre és así

porque es cuando murió Jesus, de 3 a 5 de la mañana – estaba con mi hermanita y siento que la puerta de mi cuarto, empiezan a riñarla. Pensaba que era mi perro, tenía miedo pero sabía que tenía que prender la luz. Mi hermanita no se levantaba. Dicen que hechan una cosa que todos duermen, y que solo las personas fuertes se levantan. Voy a prender la luz y veo una mujer que flotaba en el aire. Habrá durado un minuto y me quedé así. Yo pregunté y me dijeron que años atrás, pero muchos, este sitio había sido un cementerio.

En Perú, es porque antes había muchas invasiones, esto, y han construido encima de los cementerios. No eran como los cementerios de hoy... de toda manera, hay gente ahí abajo.

Me contaron que otra gente también vio estas personas. En Perú és normal. Aquí no. Nunca me pasó.

4.3.5 Stefano Stranges, *Luz de lucha* e il pensiero critico sul peso dell'oro

Luz de lucha, progetto fotografico e di videoreportage del fotoreporter torinese Stefano Stranges, ha costituito la base per il quarto e ultimo laboratorio di *DecolonialMente*, offrendo la possibilità a studenti e studentesse di entrare in contatto con testi multimediali che, per stile e tematiche trattate, sono parsi essere la conclusione ideale per il ciclo di incontri dedicati alla pratica decoloniale. In particolare, emerge dagli scatti del fotografo l'idea di resistenza alla colonialità cosmogonica (Walsh, 2024: 56) cui si è fatto cenno precedentemente, data dall'inseparabilità – visiva, in questo caso – tra l'elemento umano e naturale e dalla valorizzazione della dimensione magico-spirituale-sociale e relazionale tra mondi usualmente organizzati in maniera gerarchica e coloniale.

Come già illustrato, l'approccio induttivo adottato ha evitato di anticipare ai partecipanti il contenuto delle immagini, dei video e delle tematiche che avrebbero, in un secondo momento, osservato e conosciuto in profondità, facendo sì che il percorso di scoperta avvenisse gradualmente, in maniera critica e autonoma, e che, man mano, si costruisse e desse forza alla *Lucha* citata nel titolo del progetto.

Di seguito, alcune tra le foto[91] scattate ad artisti, attivisti ed esperti ambientalisti a Cajamarca, regione del Perù settentrionale in cui sorge una tra le più estese miniere aurifere del mondo, tra i pochi a essere rimasti a proteggere e lottare per la *Pachamama* in maniera pacifica, attraverso la musica, la danza e l'arte – mediante, cioè, la piena affermazione e presa di coscienza della salvezza cui la cultura e la cosmovisione andine possono condurre.

Nel prosieguo del testo, divisi in paragrafi afferenti a ogni scuola, saranno presentati i risultati che riguardano l'incontro tra *Luz de Lucha* e gli studenti e le studentesse partecipanti. Le percentuali e le frasi riportate sono rielaborate e tratte dalle pagine dedicate al laboratorio, integralmente consultabili nel *Tomo III* della presente ricerca.

[91] Le tre foto riportate, facenti parte del progetto *Luz de Lucha* di Stefano Stranges, sono state scelte da chi scrive per essere proiettate in aula, nello stesso ordine in cui appaiono qui, durante l'ultimo incontro di *DecolonialMente*. A queste ha fatto seguito, in un secondo momento, la visione dei documentari di *Luz de Lucha* aventi per protagonisti gli stessi soggetti.



Figura 23 - Luz de Lucha - Stefano Stranges



Figura 24 - Luz de Lucha - Stefano Stranges



Figura 25 - Luz de Lucha - Stefano Stranges

4.3.5.1 Istituto di Istruzione Superiore Carlo Ignazio Giulio – Torino

Il significato di *Luz de Lucha* si ritrova, per gli studenti e le studentesse del *CIG*, ne "la lucha que llevo a miles de paises involucrados en una guerra, teniendo la luz como representación de la esperanza queriendo llegar con el fine de esta", un progetto in cui "potrebbero essere rappresentati alcune lotte o manifestazioni per i propri diritti fondamentali", una "lucha para algo que está siendo quitado y tratar de no perderlo", di coloro che "luchan para evitar el racismo", contro "cose che si stanno vivendo nella realtà che ci circonda", "luchas de independencia", "lucha contra la colonización".

In seguito alla proiezione delle fotografie facenti parte del progetto, gli alunni e le alunne si sono cimentati, spesso in gruppo, nelle supposizioni riguardanti la vita dei protagonisti dei ritratti.

Colpiti dall'insolito strumento tra le mani del soggetto del primo scatto, che è parso talvolta essere un fucile o una canna di bambù, circa un quarto degli studenti partecipanti (24%) ha concordato sul fatto che vi fosse ritratto un cacciatore. Per il 15%, invece, egli risulta essere un esploratore alla ricerca di qualcosa in una grotta, o al cui interno si nasconde per fuggire eventuali pericoli. Dalle studentesse con patrimonio migratorio di Abya Yala presenti in diverse classi, arriva il suggerimento che si tratti di un musicista: "está tocando un instrumento", "es un habitante de la zona que toca musica", "un abitante de un pueblo que toca con un instrumento de viento". Per il 3%, un minatore. Tuttavia, sono le restanti ipotesi a richiedere il bisogno di un approfondimento rispetto a quanto enunciato: il soggetto diventa cowboy (15%), indiano – "un indiano pronto a lanciare una lancia", "indiano che guarda il cielo con un cannocchiale gigante" (3%), sceriffo (2%), risvegliando i meccanismi della colonialità cosmologica di cui sopra. Essa, difatti, si manifesta anche nei modi di vedere ed esotizzare l'altro attraverso l'utilizzo di archetipi della narrazione eurocentrica delle Americhe, categorie familiari a chi le utilizza, ma estranee al contesto reale in cui si inseriscono i soggetti cui esse si riferiscono.

Della seconda fotografia proiettata, protagonista pare essere una contadina per il 79% degli osservatori. Il 3% le riconosce il ruolo di moglie, costruendo un legame affettivo con il soggetto precedente. Solo il 3% pensa possa essere una proprietaria terriera, l'1,5% una pittrice e altrettanto una ballerina. Una sola studentessa, anch'ella con patrimonio migratorio da Abya Yala, scrive che "es una chica vestida tradicionalmente, artigiana"; uno solo tra gli studenti scrive che sia una "pobre".

Il protagonista della terza fotografia viene descritto come pescatore dal 35% dei partecipanti, cacciatore dal 12%, contadino dal 9%. Indiano dal 5%, vagabondo dal 3%, profugo dall'1,5%.

In seguito alla visione dei documentari, in una conversazione con l'insegnante di italiano presente in aula, alcune studentesse ricordano: "Io vivo al sud di Cajamarca, en Trujillo. A volte ci sono i carnevali, las fiestas…"; "Anche a me, ricorda in generale il mio Paese, com'è la tradizione, come si vive nella nostra cultura."; "Anche se non sono cresciuta là è bello vedere queste immagini. Il ballo è molto, molto bello.".

Come anticipato, i soggetti immortalati nelle fotografie di *Luz de Lucha* hanno acquisito successivamente identità mediante i video-reportage sulla lotta alla miniera di Yanacocha, di cui si fanno portavoce. Tra gli studenti, contemporaneamente, è sorto un dialogo a partire da alcune delle principali tematiche trattate da ogni attivista: la salvaguardia della terra e dell'acqua, l'inquinamento e la contaminazione derivante dall'estrazione dell'oro, la corruzione e il potere dietro le miniere, lo sfruttamento di territori, popoli e culture. "Sinceramente non ho mai pensato che l'inquinamento ambientale potesse in qualche modo distruggere le tradizioni e la cultura di un paese", afferma una studentessa. "Se deberían respetar los costumbres andinas, los recursos a disposición y todo aquello que los grupos étnicos deciden realizar o no en su territorio", risponde la compagna. "Mi abuela es cajamarquina y la verdad no escuche hablar de esto problema. La verdad me duele mucho ver lo que estan pasando y al mismo tiempo me traen recuerdos. Estoy muy feliz que esten actuando contra este problema.", e aggiunge, "este echo me impacta bastante porque hay una tradición que antes se haría "la Gran Yunza", la cual me hubiera gustado ver. Las tradiciones y el ambiente es una parte de nosotros y es injusto que se nos arebate.". Tra gli altri, alcuni che, in quanto adolescenti, si sono sentiti vicini alle lotte di Robert Micha Vásquez, il bambino ritratto nella terza foto di *Luz de Lucha*, "perché noi abbiamo ancora tanto da vivere e il mondo ci "serve" ma intero, non a metà o danneggiato". "El oro no es esencial, esencial es el agua", afferma Elmer Micha Vásquez, il primo protagonista dei ritratti: "Tiene razón, por eso mataron a Atahualpa", scrive una studentessa, cui fa eco una compagna: "Estoy de acuerdo porque incluso en Egipto existe el mismo problema de agua contaminada pero no en todos los lugares". Rispetto alle conseguenze dello sfruttamento ambientale sulla cultura, aggiunge: "Sinceramente, nunca lo pensé ya que El Cairo no tiene este problema.". Sulla salute, invece, si esprime un'altra compagna: "Había escuchado solo de las enfermedades que el agua contaminada de petróleo puede causar, pero no de las minas, así que pienso que es importante hablar de eso."

4.3.5.2 C.P.I.A. 1 "Paulo Freire" – Torino

Luz de Lucha ha rappresentato, per studenti e studentesse del *CPIA1*, "una forza alimentata dalla speranza per combattere l'ingiustizia", il momento in cui "quasi tutto il popolo protestano, vogliono fare sciopero", "una esperanza por la lucha de nuestras raíces, tradiciones y territorio", la determinazione di "lottare per qualcosa che ti appartiene, e c'è una luce, una opportunita per farlo", il tentativo di "sobrevivere en questi mondo pieno di potere cattivi e di andare avanti e di lottare per tuo divieto come persona, senza fare male a altri persone e de vivere en pace lo piu posible"[92]. È stato l'accesso per allargare lo sguardo sul mondo della "lotta per vivere meglio", per riaccendere la "speranza di umanita che credeva persa", di coloro che "estan luchando por su historia, su cultura y su libertad"[93]. Posta a conclusione del percorso di *DecolonialMente*, ha portato a pensare di "dar luz a la lucha para decolonizar los territorios ocupados para que vuelva a tener la autonomía sus países"[94]. Risuonano, in queste parole, i concetti e i dialoghi costruiti negli spazi d'incontro dell'intero progetto educativo: le ingiustizie, le radici, le tradizioni, il territorio, il potere, la storia, la cultura, la libertà – il bisogno di preservare l'umanità dell'essere umano attraverso la decolonializzazione.

Così come accaduto nelle altre scuole, il primo incontro con i protagonisti di *Luz de Lucha* è avvenuto nel silenzio dell'osservazione dei volti e dei luoghi nelle foto di Stefano Stranges, cui ha fatto seguito il brusio per decifrare chi fossero i soggetti raffigurati e cosa facessero nella propria vita.

Circa un terzo degli alunni partecipanti (31%) ha riconosciuto, nel primo protagonista, la figura di un musicista. Peculiare è il rapporto percepito tra il suono emesso dallo strumento, la natura e il territorio circostanti, nonché la cultura del posto: "fa una musica, emette suoni in montagna per avvertire dell'avvicinarsi di un nemico, avverte del pericolo", scrive una studentessa[95]; "contadino con una canna per suonare", "pastor musico", "contadino, musicista, toca clarín" – specificano gli altri. Si pensa, inoltre, che possa essere "una persona che fa musica e mostra una attività culturale".

[92] Tutte le citazioni qui riportate sono tratte dalle risposte date dagli studenti e dalle studentesse del *CPIA1* alla domanda "Riflettiamo sul titolo dell'opera. Cosa significa, secondo te?", consultabili integralmente nel *Tomo II* della presente ricerca, nelle pagine dedicate al laboratorio "*Luz de Lucha – Stefano Stranges*". Eventuali errori lessicali e/o grammaticali rispondono alla fedele trascrizione di quanto ritrovato nelle pagine citate.
[93] *Ibidem.*
[94] *Ibidem.*
[95] *Ibidem.*

Un ulteriore dato significativo è l'introduzione, senza che ne fosse fatto cenno alcuno, del lavoro minerario, che ha trovato riscontro nelle risposte del 12,5% dei partecipanti, i quali hanno potuto legare il proprio bagaglio di conoscenze sulla regione di Cajamarca alla visione dell'uomo in quella che è parsa essere, probabilmente, una cava della miniera.

In linea con quanto evidenziato nella scuola precedente, il resto dei partecipanti ha identificato l'uomo come contadino (28%), pastore (6%), pescatore (6%), legando la sua immagine a quella di un lavoratore impegnato sul territorio naturale.

Sulla seconda protagonista, la risposta è stata quasi unanime: è una contadina per il 72% dei partecipanti (uno dei quali la riconosce, contemporaneamente, come ballerina, in quanto "donna che fa agricoltura e anche la danza"). Per il 3% risulta essere una modella che posa tra i campi, mentre i restanti (16%) la descrivono semplicemente con una "donna in un campo di mais".

La terza foto, in linea con quanto supposto per il primo protagonista, suscita collegamenti con il mondo del lavoro rurale: si riconosce nel ragazzo, la figura di un pastore (25%), di un pescatore (25%), di un contadino (19%). Si affaccia, incerta, l'idea che possa essere un musicista (6%), un "niño con instrumento musical" che viene indicato, da un altro studente, come "clarín", o un minatore (3%) "di minerali della terra".

Il dialogo scaturito in seguito alla visione dei reportage ha portato alla luce temi peculiari. Innanzitutto, la correlazione tra lo sfruttamento ambientale e le migrazioni: "la gente se ne vanno dal posto d'origine. Tanti scappano alla capitale Lima o a un altro paese. A ricominciare da capo una nuova vita.". "Esto es muy cierto, la gente se ve obligada a abandonar sus tierras y con ellas van perdiendo sus costumbres, tradiciones y hasta dialectos." "Me ha encantado la clase pero me he sentido muy mal por ver a todas las personas que tiene que emigrar por culpa de los capitalistas que se creen y los dejamos ser los que mandan el mundo. Lo siento mucho." Rispetto all'importanza attribuita all'oro – meno essenziale dell'acqua per sopravvivere, secondo Elmer Micha Vásquez – un alunno porta avanti un concetto singolare: "Mi humilde opinión es que tiene que haber de todo en la tierra, tanto el agua como la plata y el oro porque si dejamos de creer que el oro no es bueno vamos muy mal, porque también el oro sale de la madre naturaleza, igual que el agua." Tra gli studenti, due ragazzi che, negli anni precedenti, avevano lavorato nelle miniere aurifere peruviane, hanno raccontato parte della loro storia e offerto il proprio punto di vista, pessimista riguardo al futuro, poiché strettamente connesso alle politiche del territorio e, dunque, a corruzione e sfruttamento.

4.3.5.3 Fe y Alegría – Milano

Nel titolo *Luz de Lucha*, le studentesse e gli studenti di *FYA* hanno ritrovato la speranza di poter mettere in luce "la verdad contra la injusticia". "El titulo me dice que es un grupo de personas donde una de ellas da una idea donde las otras estan de acuerdo, y esta idea las une sea por una causa social o proyecto de vida en la comunidad" – scrive una ragazza, cui fanno eco le compagne di un'altra sezione: "da a entender la lucha contra un problema donde las consecuencias son constantes y perjudican a todo un pueblo", "representa una historia, talvez podría representar la esperanza que una persona o un grupo puedan generar para alzar su voz en una determinada situación". La lotta si fa, dunque, collettiva, e si inserisce in un contesto di vita comunitaria.

Quest'ultimo concetto viene ripreso, sebbene in piccola percentuale (11%), da coloro che rivedono, nel primo soggetto fotografico, la figura di un *curandero* e guida della comunità di cui fa parte, "campesino y lider", "representante de la lucha", di guardiano e *rondero*, che si prende cura del proprio popolo. Molti di più, tuttavia, coloro che lo immaginano come contadino (48%), musicista (8%) o minatore (5%).

Per la protagonista della seconda fotografia si ipotizza, nuovamente, la storia di una contadina (70%). Tuttavia, viene posta ampia attenzione agli abiti che indossa, elemento poco o per nulla evidenziato nelle analisi precedenti. È, infatti, una "mujer vestida con indumentaria vernacular, al parecer es una bailarina ya que está muy bien vestida y arreglada", "una bailarina en sus raíces", oppure "una campesina en medio del campo de maiz con su vestimenta tipica", "una señora que está en medio del campo vestida con su traje típico de su región", una "mujer vestida con la vestimenta de su pueblo", "con vestimenta folclorica". Sono gli abiti a innalzare, per la prima volta, la figura della donna che, da umile lavoratrice della terra o moglie del primo personaggio, diventa "una modelo que interpreta ser una campesina", "una indígena posando", "una mujer con indumento simbolico", "es una mujer tipica de la libertad que usa su vestimenta tradicional con sombrero en un campo", una "mujer importante en la ciudad que representa a su comunidad", una "activista andina", "una chica buscando la foto perfecta que demuestre cultura, probablemente una fotógrafa autónoma".

Lo stesso accade anche per il terzo personaggio presentato: nonostante una larga percentuale di studenti e studentesse lo identifichi come contadino (31%), l'attenzione agli abiti indossati è intensa e inedita. È, difatti, un "niño con vestimiento tipico", un "hombre vestido con indumentaria norteña, otro bailarín", "un chico que integra un grupo folclorico", "un chicho

con su vestimenta folklorica", "un joven costumbrista norteño", "un hombre con traje típico para participar en la fiesta de su comunidad". Si introduce, infine, l'idea che possa essere uno studente: "un niño que está volviendo a estudiar, se le ve con una vestimienta de su tradición", semplicemente un "niño que estudia" o "niño que vive en el campo y ayuda su padre en los momentos en los que no estudia", un "estudiante que está aprendiendo sobre como proteger la comunidad". Alcuni (4%) pensano che si tratti di un musicista, per dettagli inequivocabili: "es un personaje con un instrumento musical que se escucha en tiempos de santiago (animales)", "un niño que va a trabajar y suena el clarin", "un niño, probablemente con un clarín. Es un instrumento que se usa mucho en la sierra de nuestro Perú". In riferimento a questa terra, il 2% menziona il lavoro minerario: "es un joven representante del perú, cuidador de mina", "un niño que es explotado en una mina por un par de monedas". Uno studente, infine, immagina si tratti di un fotoricordo che ritrae "Javiercito, el niño de que hablamos en las clases anteriores".

Dopo aver ascoltato le parole dei tre protagonisti di *Luz de Lucha*, una studentessa scrive che "en estas tres testimonianzas nos damos cuenta como aún al dia de hoy hay colonialidad con las personas de proprio país donde el que tiene poder hace lo que quiere por interés propio y el resto se debe (equivocadamente) atener. Por eso es importante que personas como ellos hagan ruido y así valer sus derechos.". Direttamente alla colonialità viene collegato lo stesso tema anche da un'altra studenttessa, la quale scrive che "por los rezagos de la colonización, lo que se busca de las riquezas andinas es el valor economico, perjudicando los ambientes y sin pensar en las consecuencias a laro plazo que conlleva la destrucción de ecosistemas.". Allo stesso modo, un'alunna mette in risalto il fatto che le grandi miniere – imprese straniere, sottolinea – stiano attualmente "colonizando las tierras campesinas", facendo sì che molti degli abitanti nativi abbandonino le proprie terre, anche se "muchas veces sin estar obligados." Un compagno di classe aggiunge: "Podemos darnos cuenta que aún así pasen otros mil años, el pueblo del Sur (no solo de Cajamarca) se ven afectados por potencias que administran los recursos para beneficio propio, sin pensar al daño del ecosistema, talando y contaminando, depravando lo poco que se tiene [...]. Es una realidad a nivel mundial, debemos tomar consciencia y pronunciarnos en favor de un mundo ya no para nosotros, para nuestros hijos, nuestra descendencia." Un lungo dibattito, tuttavia, si è tenuto a partire dal pensiero di uno studente che, in nome del progresso, ha affermato ci siano evidenze attuali del fatto che "se puede explotar y respetar el medio ambiente" allo stesso tempo, e cioè trovare un compromesso tra lo sfruttamento ambientale e la sua preservazione, ossimoro che ha generato idee contrastanti, nell'idea che la denuncia e la lotta allo sfruttamento debbano essere continue e ferme nella loro

richiesta di ascolto. “En nuestra selva peruana está siendo desforestada por la minería informal y la tala de árbloes, contratos favorecidos por el estado invadiendo grandes héctareas de la Naturaleza que son resguardadas por dirigientes Ashaninkas. Varios de ellos son asesinados para que su pedido de respaldo no salga a la luz y nos informamos todos. Pedimos que nuestro caso sea conocido y así poder reforzar nuestras leyes a favor de nuestra Naturaleza.”.

4.4 *DecolonialMente* in sintesi

Al fine di restituire in forma sintetica i risultati del progetto *DecolonialMente*, se ne propone, di seguito, una tabella comparativa. Essa riassume, per ciascuno dei quattro moduli sviluppati, i temi principali emersi, i pattern comuni osservati trasversalmente ai tre contesti e le differenze significative che hanno caratterizzato le risposte delle alunne e degli alunni. Tale sintesi non intende sostituire l’analisi discorsiva dei capitoli precedenti, ma offrire una visione d’insieme di come i nuclei centrali del progetto – la riflessione sull’identità, la decostruzione dello sguardo coloniale e la consapevolezza ambientale – si siano manifestati in forme peculiari a seconda dei contesti educativi e delle traiettorie biografiche dei partecipanti.

Per l’analisi del primo laboratorio, ogni poesia *disensual* è stata analizzata per individuarne i temi principali, sulla base del lessico utilizzato e delle associazioni di immagini prodotte dagli autori e dalle autrici. Nella terza colonna, “scuola”, si indica la presenza di tali temi negli istituti che hanno accolto il progetto. In particolare, l’acronimo “CIG” si riferisce all’istituto tecnico superiore Carlo Ignazio Giulio di Torino; con “CPIA”, si indica il C.P.I.A.1 Paulo Freire di Torino; infine, “FYA” sta per la cooperativa sociale Fe y Alegría di Milano. La tabella include sia i temi più ricorrenti tra i testi prodotti, sia quelli più significativi per differenze rispetto al contesto scolastico in cui emergono, al fine di mettere in luce le diverse prospettive secondo cui è stato interpretato il concetto di *casa*.

Per l’analisi del secondo laboratorio, i nuclei tematici sono stati individuati rispetto alla consegna scelta – indirizzare una lettera allo scrittore, Javier ormai adulto, o al bambino in viaggio – ovvero all’atteggiamento ricorrente nella relazione di ogni alunno e alunna con la figura della persona migrante. Inoltre, si è voluto dare spazio alla riflessione sui temi della giustizia e della disuguaglianza, presenti in ogni testo analizzato, sebbene trattati con toni e solidità argomentative variabili, riflesso dei diversi livelli di maturazione linguistica e concettuale degli studenti.

Rappresentando una notevole varietà narrativa, per i racconti prodotti durante il terzo laboratorio creativo, relativo a *La luz es como el agua* di Gabriel García Márquez, l’analisi ha

privilegiato una categorizzazione tematica e simbolica, individuando i principali orientamenti interpretativi adottati dagli studenti nei diversi contesti scolastici.

I temi individuati per l'analisi del quarto e ultimo laboratorio derivano dall'osservazione qualitativa dei processi di riflessione collettiva emersi durante l'attività. Sono stati pertanto selezionati tre nuclei principali, che rispecchiano gli obiettivi educativi e trasformativi del percorso.

Modulo	**Temi emersi**	**Scuola**			**Pattern comuni e/o differenze significative**
		CIG	**CPIA**	**FYA**	
(1) Mistral	Migrazione	X	X	X	Le poesie con tematica migratoria descrivono la casa attraverso l'evocazione dei ricordi. Ne scrivono solo studenti con esperienze migratorie.
	Futuro	X	X	X	È un tema ricorrente: riflessione comune sull'avvenire.
	Tradizioni			X	Tema esclusivamente presente in FYA: la casa si connette a radici culturali e di memoria personale e collettiva.
	Ricordi	X	X	X	Ne scrivono solo studenti con esperienze migratorie. In FYA, il prevale il rimando alla nostalgia.
	Famiglia	X	X	X	Tema affettivo trasversale, attraverso il riferimento ai componenti della propria famiglia.
	Guerra		X	X	Ne scrivono solo studenti con esperienze migratorie.
	Speranza		X	X	Ne scrivono solo studenti con esperienze migratorie.
	Paura		X	X	Ne scrivono solo studenti con esperienze migratorie.
	Straniero	X	X	X	Ne scrivono solo studenti con esperienze migratorie.
	Sicurezza	X			La casa viene descritta come un rifugio sicuro: tema ricorrente solo per studenti italiani di CIG.
	Preghiera	X	X	X	Ne scrivono solo studenti con esperienze migratorie.
	Amore		X		Tema ricorrente solo in CPIA: connesso alla famiglia.
	Libertà	X	X	X	Tema universale e molto ricorrente.
(2) Zamora	Identificazione personale	X	X	X	Ne scrivono solo studenti con esperienze migratorie.
	Risignificazione dell'esperienza	X			L'elaborato, rivolto in maggior misura al piccolo Javier, assume tono affettivo più che analitico.
	Riflessione giustizia/disuguaglianze	X	X	X	Tema ricorrente, ma trattato in maniera differente a seconda del mittente.
(3) García Márquez	Finale simbolico/onirico	X	X	X	Si riscontrano differenze in merito ai protagonisti inseriti nelle storie.
	Finale realistico/tragico	X	X	X	Si riscontrano differenze in merito ai protagonisti inseriti nelle storie.
	Ribaltamento geografico		X	X	In alcuni casi, gli studenti hanno invertito nuovamente il viaggio, portando i protagonisti nel proprio Paese natale.

	Rivitalizzazione "real maravilloso"		X	X	Condivisione spontanea della cultura magico-reale degli studenti in aula.
(4) Stranges	Pregiudizio visivo	X	X	X	Presente in tutti gli istituti, sebbene in percentuale molto differente.
	Novità del tema	X			Scarso pensiero critico sul mondo circostante.
	Sguardo decoloniale (emergente)	X	X	X	Conseguente riflessione critica sui propri pregiudizi e su ciò che accade a Cajamarca.

Tabella 10 - Sintesi analitica dei prodotti di DecolonialMente

Cordillera, il poema di Gabriela Mistral, ha introdotto studenti e studentesse al concetto di *casa*: attraverso la creazione della poesia *disensual*, ognuno di loro ha potuto esprimere i propri pensieri ed emozioni in merito. Dalla tabella soprariportata appare chiaro che alcuni temi, quali quello di famiglia, futuro e libertà, attraversino in maniera trasversale la maggior parte delle produzioni, indicando che, a prescindere dall'età e dalla provenienza, l'idea di casa si proietti nelle persone che si amano, in uno spazio simbolico e relazionale spesso aperto alla curiosità del domani. Al contrario, alcune tematiche risuonano esclusivamente nelle poesie di autori e autrici con bagaglio migratorio: sono i ricordi, le tradizioni, la nostalgia, la guerra, la speranza, la paura, la preghiera, l'amore, l'essere straniero; un'altra, per i soli studenti italiani: la sicurezza. Lungi dalla generalizzazione, è sintomatico notare come, accanto a condivise espressioni di libertà, si posizionino nuclei narrativi propri di alcuni studenti. In questo scenario, il progetto decoloniale ha una duplice funzione: la prima, intimamente legata alla riflessione sul proprio (ri)posizionamento nel mondo; la seconda, criticamente proiettata allo scardinamento delle gerarchie che sorreggono tali asimmetrie, attraverso l'educazione.

Con *Solito*, studenti e studentesse sono stati introdotti al tema del viaggio migratorio. Per la produzione creativa, analizzata in questa sede, hanno potuto scegliere di rivolgersi al protagonista adulto, oggi giovane scrittore che ha fatto della sua autobiografia una storia collettiva, o al piccolo Javier del passato, bambino in viaggio verso i propri genitori. Le lettere ricevute hanno dimostrato quanto pronosticato nelle pagine precedenti: nonostante l'impegno profuso nel laboratorio, una scarsissima abilità nel narrare – poiché, come già affermato, la realtà scolastica italiana poco spesso ne incentiva il processo, impegnata a dare importanza all'informazione e al discoro scientifico (Jedlowski, 2000: 179). La funzione sociale comunitaria della narrazione (Jedlowski, 200: 157-207), volta a stabilire un legame tra narratore e destinatario, è stata raggiunta dai partecipanti di tutte le scuole coinvolte. Tuttavia, risulta che la quasi totalità degli studenti e delle studentesse dell'istituto tecnico Giulio (CIG) abbiano scelto di scrivere a Javier piccolo. A tale scelta corrisponde l'utilizzo di un registro e un lessico abbastanza semplici – poiché, appunto, indirizzati a un bambino di 9 anni. Ciò

comporta, però, anche una semplificazione tematica e una diminuzione del livello di elaborazione critica dell'argomento trattato. Gli elaborati, difatti, si concentrano su un piano emotivo e compassionevole, esprimendo dispiacere per la condizione del protagonista e augurandosi che simili esperienze non si ripetano. Si assiste, dunque, a una risignificazione dell'esperienza migratoria in chiave affettiva più che analitica: l'empatia sostituisce la visione critica, che pure studenti e studentesse al quarto anno di studi superiori dovrebbero già avere acquisito. A questo proposito, emerge uno dei maggiori limiti del progetto, che verrà approfondito in seguito: la sua durata ridotta e, dunque, la limitata possibilità di incidere in modo significativo sui processi di riflessione e rielaborazione degli studenti. E, tuttavia, proprio ciò conferma con maggiore forza la necessità di un approccio educativo decoloniale, trasversale a ogni grado e istituto scolastico. Seppur guidati dalle stesse riflessioni e indicazioni, per gli studenti del C.P.I.A.1 e di Fe y Alegría la narrazione ha assunto una chiara la funzione identitaria e mnestica (Jedlowski, 200: 157-207), trasformandosi in uno spazio di memoria e autorappresentazione. In questi contesti, difatti, scrivere ha salvato "dall'oblio i propri ricordi" (*ibidem*), permettendo, a chi l'ha voluto, di riappropriarsi della propria storia, di quella collettiva e del proprio posto nel mondo: un processo pienamente coerente con la prospettiva decoloniale.

Il terzo laboratorio, che ha visto alunni e alunne cimentarsi nella riscrittura del finale di *La luz es como el agua* di Gabriel García Márquez, non ha generato differenze significative nella scelta delle trame: in tutti gli istituti, a seconda delle inclinazioni personali di ogni partecipante, ai protagonisti Totó e Joel è stata riservata una conclusione ora tragico-reale, ora onirico-simbolica. Ciò che è invece emerso in modo inatteso – e del tutto significativo – è stato il desiderio, manifestato dagli studenti e delle studentesse del CPIA1 e di Fe y Alegría Milano, di condividere le proprie conoscenze in merito al sapere magico delle proprie culture di origine. Il momento di scambio si è rivelato essere un potente strumento di riappropriazione identitaria e un esempio di dialogo transculturale alla pari all'interno del contesto scolastico, capace di portare in aula quelle forme di sapere tradizionale – storicamente marginalizzato o etichettato come "stregoneria" –, spesso medico ancestrale, fondato su una cosmovisione in profonda relazione con la natura e con la *Pachamama*. In tal modo, il laboratorio ha contribuito a restituire dignità epistemica a forme di conoscenza che poco spesso godono di uno spazio all'interno del sapere occidentale.

Durante l'ultimo incontro, le fotografie e i reportage video di Stefano Stranges hanno fatto sì che, all'interno del percorso, si materializzassero volti e voci probabilmente lontani ai più, e

che perciò hanno suscitato curiosità fin dal principio. *Luz de lucha* ha evidenziato in modo molto marcato la difficoltà comune – a prescindere dalla provenienza – nel mantenere uno sguardo critico e non lasciarsi condizionare dai pregiudizi visivi. Sebbene con percentuali differenti, in tutte e tre le scuole si è assistito all'attribuzione di determinati ruoli, sociali e lavorativi, ai protagonisti delle foto – e questo solo attraverso la visione degli scatti. Tuttavia, è nell'Istituto Giulio che si manifesta l'episodio più problematico: ai soggetti ritratti nelle fotografie vengono attribuite etichette come "cowboy", "povera", "indiano", a conferma di un ricorso a schermi percettivi stereotipati, sostenuti dalla mancanza di pensiero critico e da tipici racconti occidentali sull'*alterità*. In netto contrasto, le studentesse sudamericane presenti nelle stesse classi riconoscono negli abiti una tradizione culturale e un'appartenenza identitaria, mostrando una sensibilità più attenta e contestualizzata. Nel C.P.I.A.1 e in Fe y Alegría Milano, pur comparendo inizialmente riferimenti simili ai possibili lavori dei soggetti ritratti in foto (contadino, cacciatore…), emerge in seguito un sapere esperienziale più articolato: gli studenti fanno riferimento a possibili collegamenti con le miniere, allo sfruttamento ambientale e, una volta visionati i reportage, stabiliscono spontaneamente un legame tra quest'ultimo e i processi migratori forzati. Nel caso specifico di Fe y Alegría, i vestiti sono immediatamente riconosciuti come abiti tradizionali, appartenenti a una cultura viva e da valorizzare, e non come segni di arretratezza e marginalità. Tali risultati confermano la necessità di promuovere un approccio decoloniale in ogni contesto educativo, per decostruire – tra gli altri – i pregiudizi visivi e simbolici che permeano stereotipi e storie su culture altre. Inoltre, la discussione a seguito del laboratorio ha rivelato che molti studenti del CIG non avessero mai sentito parlare delle miniere d'oro – in Perù, ma non solo – e della distruzione che la sua estrazione provoca alla terra – un dato che, a parere di chi scrive, richiama la scuola alla propria responsabilità educativa, in una maniera che va oltre il contenuto didattico strettamente relativo al programma scolastico. Allo stesso tempo, per coloro che quelle realtà le hanno vissute direttamente, il laboratorio ha rappresentato un'occasione per rielaborare la propria esperienza e restituirle valore conoscitivo e collettivo.

Alla luce di quanto emerso, *DecolonialMente* ha mosso i suoi primi passi su due fronti. Il primo, come progetto esperienziale che per impianto e contenuti ha cercato di portare avanti la prassi decoloniale in ogni sua forma. Le pratiche discorsive, la diversa sistemazione degli studenti e delle studentesse in aula, l'aiuto mutuo e la condivisione dialogica dei saperi, da un lato. Dall'altro, la voce di Gabriela Mistral che ha portato l'attenzione sulla *colonialità dell'essere*; la narrazione di Javier Zamora che ha, invece, smascherato la *colonialità del potere*

ancora governante; la penna di Gabriel García Márquez, a sciogliere i nodi della *colonialità del sapere*, che spinge a considerare degno di nota solo una parte dello scibile; e, infine, Stefano Stranges con *Luz de lucha* e la *colonialità cosmogonica*.

Il secondo, come lente analitica: i risultati dei prodotti del percorso laboratoriale, infatti, si fanno essi stessi portavoce di una realtà che si è cercato di descrivere fin dalle prime pagine di questo studio – la permanenza di ognuna delle forme di colonialità sopra elencate. E, cioè, benché *DecolonialMente* sia stato pensato come percorso laboratoriale volto a cercare, in minima parte, di colmare i vuoti individuati nel corso della trattazione, esso si è in realtà rivelato strumento per provare il bisogno della sua persistenza futura. Come affermato in più parti dello studio, la colonialità non riguarda esclusivamente i soggetti con storie migratorie, e *DecolonialMente* ne è un esempio: la prassi decoloniale non è un'urgenza "per l'altro", ma per l'intero sistema educativo – un percorso del disimparare, di (ri)educazione collettiva dello sguardo, necessario per riconoscere e trasformare le eredità simboliche della colonialità che ancora attraversano la scuola e la società tutta.

4.5 Limiti e prospettive future

Al termine del presente capitolo e alla luce di quanto emerso, è fondamentale riflettere sui limiti del progetto e sulle sue possibili prospettive di implementazione nel mondo scolastico italiano. Sebbene l'approccio decoloniale possa rappresentare un'opportunità significativa per ripensare l'educazione in chiave critica ed accogliente, è necessario che questo si ponga in relazione con le sfide tuttavia aperte nella società, affinché si possano delineare i futuri passi per garantirne efficacia e sostenibilità nel lungo termine. Come anticipato al principio del presente capitolo, difatti, *DecolonialMente* si è costituito come progetto pilota di un più ampio percorso che, si spera, possa entrare a far parte degli interessi di docenti ed educatrici e rispondere, così, alla necessità di creare e sostenere spazi di apprendimento equi, antirazzisti, decolonializzati e decoloniali.

Tra i limiti individuati si riscontra, innanzitutto e come già anticipato in apertura, la profonda difficoltà di presentare e introdurre il progetto all'interno del sistema educativo: vi è la complessità di stabilire contatti efficaci con le segreterie scolastiche, spesso sovraccariche di lavoro e poco inclini a dare priorità a progetti esterni, nonché di ottenere l'attenzione di dirigenti e docenti già impegnati in molteplici attività curricolari ed extracurricolari, oltre alla sfida di incasellare il progetto nei calendari scolastici senza sottrarre troppe ore alla didattica e al monte ore dei professori che, individualmente, scelgono di aderirvi. Si ritrova, in questo, un

problema di fondo legato a *DecolonialMente*, ovvero la sua natura appendicolare: posto a margine del programma educativo, percepito come progettualità esterna e in aggiunta al percorso scolastico standard, esso risulta essere un'iniziativa supplementare a cui, in base alla disponibilità del singolo docente, partecipano determinate classi dell'istituto aderente, anziché fondarsi come componente strutturale del percorso educativo. Si lega, a ciò, un secondo limite, ovvero la circoscrizione del tempo a esso dedicato. Da un lato, sorge la necessità di dedicare più ore, rispetto a quelle esperite, ai quattro laboratori presentati, così da ampliare le discussioni e approfondire i temi trattati; dall'altro, la stessa struttura del progetto, così come creato, rende difficile considerarlo come un intervento duraturo. Percepire la liberazione come un processo (hooks, 2023: 52), difatti, rende necessaria la presa di posizione che vede lo sguardo e il percorso decoloniali come approcci non finiti e delimitati, ma come cammini continui, prassi quotidiane e "sottosuolo" che nutre, permea e forma la pratica docente e l'apprendimento di ogni studente e studentessa, affinché si possa arrivare a un cambiamento strutturale e pedagogico profondo.

Al termine del progetto nelle scuole, con la prospettiva di darvi seguito come percorso educativo duraturo, integrato e autonomo, si è pensato di dare vita alla piattaforma online *DecolonialMente*, tutt'ora in costruzione. Strutturata in due sezioni distinte, essa si divide in una parte dedicata ai docenti e una agli studenti e alle studentesse.

La prima nasce in seguito alla richiesta esplicita da parte di alcuni insegnanti del *CIG* che, dopo aver assistito ai laboratori del progetto, hanno manifestato interesse nel partecipare a formazioni su didattica e teorie decoloniali. In particolare, alla richiesta di pareri in merito a *DecolonialMente*, una docente di sostegno scrive: "Secondo me, sarebbe importante poter avere un training su questi argomenti, considerando l'interculturalità di molte nostre classi. Le dinamiche emerse in *Q3_CIG* sono state molto educative per tutti, docenti compresi. Siamo venuti a conoscenza di aspetti della vita dei nostri studenti che altrimenti non sarebbero emersi, permettendoci di comprendere un po' meglio i loro vissuti, le difficoltà legate ai loro trascorsi e i punti di forza del loro carattere. Mi auguro, quindi, che tu possa tornare al Giulio, per proporre il tuo percorso in altre classi."[96].

La seconda sezione, invece, muove dall'esigenza di offrire uno spazio di ascolto e scambio continui, in cui studenti e studentesse possano entrare in contatto con strumenti critici e contenuti formativi per tessere un collegamento non solo con il proprio percorso educativo, ma

[96] La citazione ivi riportata è tratta da uno scambio di e-mail tra la docente di sostegno e chi scrive.

soprattutto di crescita personale, per la creazione consapevole di una società concretamente antirazzista e decoloniale.

In entrambi i casi, le pillole decoloniali (sotto forma di video-narrazione) e gli spunti di dialogo a esse collegati saranno creati e guidati da esperte, scrittrici, artiste ed attiviste in lotta per i temi legati alla decolonialità, di modo che, ancora una volta, si possa rimarcare l'importanza dello spazio occupato da voci protagoniste, soggetti delle tematiche trattate.

Conclusioni

Con il presente studio si è cercato di porre in dialogo le esperienze e le teorie decoloniali di Abya Yala, possibili vie verso un *altrimenti* incentrato sulla giustizia sociale, con il percorso di rinnovamento auspicato per la società italiana. Si è potuto percepire come la proposta decoloniale possa essere implementata come prassi educativa che offre nuove chiavi di lettura per interrogare le strutture di potere che dominano il presente. L'analisi delle teorie provenienti da Abya Yala e il loro impatto sulle pratiche culturali e educative hanno rivelato il potenziale di una pedagogia impegnata e decoloniale capace di contrastare le logiche egemoniche di potere e promuovere una cultura di resistenza ed emancipazione dalle stesse.

Lo studio critico del contesto italiano – a livello sociale, storico, politico e educativo – ha portato alla luce la necessità di interrogarsi sul proprio passato e, dunque, di riflettere sulle ripercussioni che esso ha ancora sul presente, evidenziando l'urgenza di decostruire e decolonializzare la memoria collettiva del Paese in una visione che possa permettere di "de-provincializzare" l'Italia, e cioè mettere a fuoco i "rapporti di *interpenetrazione* storica tra l'espansione globale del capitalismo coloniale imperiale moderno – della schiavitù, del colonialismo, del razzismo biologico e culturale, del nazionalismo, dei movimenti migratori internazionali ecc. in quanto fenomeni *planetari* – e la storia economica e culturale dell'Italia moderna" (Mellino, 2012: 120). Di responsabilizzarsi, dunque, rispetto all'ascesa e alla disseminazione di una modernità capitalistica incentrata sulle discriminazioni, le disuguaglianze e la razzializzazione e inferiorizzazione del "diverso": una presa di coscienza che si dimostra essere fondamentale per comprendere il razzismo contemporaneo e provare a estirparlo. Prendendo in considerazione l'idea dell'"Altro-coloniale" (Mellino, 2012: 123) costruitasi nel tempo, difatti, si è ritrovato nel concetto di "razza" – così come accaduto nelle prime teorie decoloniali di Abya Yala – l'atto fondativo del tessuto sociale, economico e politico del Paese.

Un punto nevralgico per l'attuazione della giustizia sociale è stato individuato nel tessuto educativo italiano, bisognoso, secondo chi scrive, di volgere il proprio sguardo alla decolonializzazione del sapere. Si è cercato di portare alla luce le oppressioni strutturali e sistemiche perpetrate – anche – dalle istituzioni educative (Walsh, 2023: 84): ne è un esempio il coro di voci che, dalle interviste presentate nel *Tomo II* alle storie raccontate attraverso la letteratura di Abya Yala e italiana afrodiscendente, si è levato per denunciare l'esistenza di una realtà che richiede una riflessione critica e un'azione pratica immediata, poiché fortemente

discriminatoria. La centralità delle voci delle persone migranti ha permesso di decolonializzare i dati migratori e le narrazioni a essi riferite, restituendo a queste esperienze una dimensione di agenzia e autonomia, spesso ignorata nelle analisi che seguono l'approccio stato-etnocentrico tradizionale.

Nonostante alcuni limiti, la scuola si è dimostrata essere un luogo di possibilità (hooks, 2020: 10), poiché culla dell'insegnamento, che, con vigore, continua ad affermare la propria correlazione con le lotte per la giustizia sociale (hooks, 2023: 65). Effettivamente, attraverso *DecolonialMente*, si è avuta l'opportunità di lavorare per la libertà e di praticarla nel concreto (hooks, 2020: 241), seminando quelli che, si auspica, possano essere "allin muyukuna allin murukuna" (Barile, 2024: 69), i "buoni semi buoni frutti" che potranno guidare nuovi impulsi propositivi per costruire esperienze e panorami educativi e sociali decolonializzati. I risultati ottenuti hanno dimostrano l'efficacia di un progetto educativo che integra la decolonialità non solo come contenuto teorico, ma come strumento pratico di trasformazione, suggerendo che l'educazione possa davvero essere un veicolo di cambiamento, se fondata su principi di giustizia sociale e resistenza alle strutture di potere dominanti. Nel perseguire questo obiettivo, la letteratura si è dimostrata essere una solida alleata: per propria natura, difatti, essa funge da ponte tra culture eterogenee rappresentando, dunque, un veicolo essenziale per promuovere l'interazione tra mondi apparentemente lontani e gettando le basi per una maggiore empatia nell'odierna realtà multiculturale (Regazzoni, 2020: 11). Attraverso di essa, la conoscenza si fa antirazzista e decoloniale.

Il percorso, tuttavia, non può dirsi concluso:

> Dobbiamo impegnarci intensamente per creare un'accademia culturalmente diversificata e, imparando da altri movimenti per il cambiamento sociale, dai diritti civili e dagli sforzi di liberazione femminista, dobbiamo accettare la natura prolungata della nostra lotta, ed essere disposti a essere pazienti e vigili. Impegnarci nel lavoro di trasformazione dell'accademia, per farla diventare un luogo in cui la diversità culturale informa ogni aspetto del nostro apprendimento, significa abbracciare la lotta e il sacrificio. (hooks, 2020: 65)

La decolonialità, lungi dall'essere un concetto teorico isolato, monolitico e impositivo, si manifesta come proposta pratica e pluriversale, in grado di pensare un *altrimenti* per l'educazione, le politiche migratorie e le dinamiche culturali insite nella società. Invitando a costruire nuovi spazi di conoscenza e azione, essa fa sì che l'accesso al sapere e alla giustizia sociale possa essere vissuto in modo critico, libero da ogni forma di oppressione e dominio.

Appendice

I. Alcune considerazioni sul progetto *DecolonialMente* al CPIA1 Paulo Freire di Torino – Prof.ssa Vanna Tessore

Il CPIA1 Paulo Freire di Torino accoglie ogni anno circa 2.500 studenti tra le sedi di via Domodossola/ via Vigone, via delle Primule e la sezione carceraria presso la Casa Circondariale Lorusso e Cotugno.

Gli studenti sono per circa l'80/90% stranieri, provenienti da diversi Paesi dell'Africa, dell'Asia, dell'America Centrale e Meridionale e dell'Est Europa. Presso la sede di via Domodossola/ via Vigone è molto significativa la presenza di persone provenienti dall'America Latina, che in alcune classi rappresentano la quasi totalità dei frequentanti.

Si tratta in generale di persone con percorsi di migrazione, adulti e giovani adulti, moltissimi con figli in età scolare. Arrivati in Italia, si trovano ad affrontare non solo problemi pratici (trovare una casa, un lavoro, districarsi in un sistema burocratico complesso), ma anche difficoltà che vanno a toccare nel profondo la consapevolezza di sé e del loro stare nel mondo, ad esempio quando si scontrano con le enormi difficoltà del riconoscimento del titolo di studio o quando gli/le insegnanti delle scuole primarie o dell'infanzia frequentate dai loro figli si raccomandano di parlare con i bambini esclusivamente in italiano, affinché possano apprendere la lingua.

A fronte di ciò, si assiste ad una "destrutturazione" che rende la persona insicura e la porta ad accettare come normali suggerimenti inappropriati, oltre che infondati.

Il progetto *DecolonialMente* è stato uno strumento molto importante nel processo di "ricostruzione" e come tale un aiuto prezioso per le docenti e i docenti del CPIA1 Paulo Freire che vi hanno aderito.

Si segnalano in particolare i seguenti aspetti:

1. Riconoscimento e valorizzazione delle esperienze personali: Il progetto ha permesso agli studenti di riconoscere e valorizzare le proprie esperienze e storie, rafforzando così il senso di identità e appartenenza.

2. Consapevolezza storica: gli studenti hanno potuto ricavare una comprensione più profonda delle dinamiche storiche, politiche e sociali che hanno plasmato (e plasmano) i loro paesi di

origine. Questo può aiutare a comprendere meglio le attuali condizioni socio-economiche e le sfide che affrontano, sia nei loro paesi che in Italia.

3. Critica delle narrazioni dominanti: La decolonialità sfida le narrazioni storiche eurocentriche e le strutture di potere esistenti. Per gli studenti latinoamericani, questo può significare acquisire strumenti per analizzare criticamente le rappresentazioni storiche e culturali imposte dalle potenze coloniali, sviluppando un pensiero critico autonomo.

4. Empowerment: Approfondire la decolonialità può essere un percorso di empowerment personale e collettivo. Gli studenti possono trovare ispirazione in figure storiche e movimenti di resistenza, rafforzando la propria voce e la propria capacità di agire come agenti di cambiamento nelle loro comunità.

5. Interculturalità: Questo progetto favorisce il dialogo interculturale e l'integrazione. Condividere e confrontare le esperienze può creare un senso di solidarietà e comunità tra studenti di provenienza diversa (es. America Latina ed Est Europa), migliorando anche la coesione sociale all'interno della classe.

6. Riflessione sul presente e sul futuro: Gli studenti possono riflettere su come le dinamiche coloniali continuano a influenzare le relazioni internazionali, l'economia globale e le questioni sociali contemporanee, sviluppando una maggiore consapevolezza critica per affrontare le sfide attuali.

7. Integrazione nel contesto italiano: Comprendere le proprie radici e le dinamiche coloniali può aiutare gli studenti a navigare meglio nel contesto sociale e culturale italiano. Possono applicare la loro comprensione della decolonialità per analizzare le dinamiche di potere e le relazioni interculturali in Italia, migliorando la loro capacità di integrazione e partecipazione attiva nella società.

8. Stimolo alla ricerca e all'apprendimento continuo: Un progetto sulla decolonialità può stimolare l'interesse per ulteriori studi e ricerche, incoraggiando gli studenti a esplorare temi correlati come la migrazione, i diritti umani e la giustizia sociale. Questo favorisce un atteggiamento di apprendimento continuo e curiosità intellettuale.

II. Dialogo con Cinzia Adanna Ebonine

3 luglio 2024 – incontro online

F: Buongiorno Cinzia Adanna, grazie per essere qui. Vorrei partire, come avrai immaginato leggendo le prime frasi sullo schermo, dalle parole che hai utilizzato per presentarti al Senato. Sono parole che sottendono una forte volontà di identificazione, soprattutto attraverso i due nomi che ti appartengono, uno italiano, Cinzia, e uno ibo-nigeriano, Adanna. Vorrei fare riferimento ai principi di Freire – che hai anche citato durante il tuo discorso –, quando afferma che all'interno delle classi dovrebbero entrare anche le storie personali (anche e soprattutto quelle del docente). È una cosa che probabilmente si è un po' persa o che forse non c'è mai stata, perché c'è più una spersonalizzazione dei docenti e degli alunni stessi, che non arrivano mai a conoscersi davvero. Qual è il tuo pensiero rispetto al fatto che, in classe, l'accento dovrebbe essere posto sulle persone in quanto fatte di storie e identità?

CA: Sono d'accordo sul fatto che ci sia, ahimè, una distinzione tra quello che è il personale e il professionale, inteso come scolastico. È vero che ci sono delle limitazioni strutturali proprio rispetto a come il Ministero, e quindi dall'alto, concepisca l'educazione e la scuola, che è diventata sempre più burocratica. Noi insegnanti e educatori ci troviamo molto più nel ruolo di burocrati piuttosto che in quello di persone. Credo che parta tutto, tergiversando un pochino, anche dai principi e gli elementi del business: i grandi brand sono quelli che, in realtà, hanno il dono di saper comunicare la propria storia. Non so, penso ad Apple perché Steve Jobs, volendo innovare il sistema, ci ha tenuto a curare questo aspetto, quasi a voler creare un gruppo di persone ristrette che si identificassero in quella storia. A volte compriamo delle cose, anche perché ci identifichiamo con una storia. È proprio quello che è capitato a me: faccio questo lavoro proprio perché mi sono identificata in quella che era la storia della mia maestra, della mia professoressa di lettere. Perché? Perché lei sì insegnava, quindi applicava tutti i principi didattici, però, in realtà, lei era desiderosa di conoscere noi e desiderosa anche di spendersi. Ci raccontò di essere diventata vedova da poco e quindi per lei l'insegnamento era quel qualcosa che la teneva ancora attiva, viva, nonostante avesse perso il marito da poco. Aveva un figlio adolescente, quindi, che aveva la nostra stessa età. Non c'era il confine, eppure il confine c'era. Non so come spiegarlo. C'era autorevolezza, ovvio, però era un'autorevolezza vicina, era comunità.

F: Continuando questa conversazione seguendo il filo del tuo discorso in Senato, hai affermato di essere “figlia, sorella, moglie, madre, cristiana, italiana e nera, in nessun ordine preciso”. Quanto è importante posizionarsi e identificarsi, sia nel proprio lavoro che nella propria vita?

CA: Credo che per il tipo di educazione che ho scelto di abbracciare e, quindi, anche per dei principi molto freiriani, sia impossibile scindere il personale dal professionale, seppure ovviamente ci siano dei confini. Sono una professionista dell’educazione anche in virtù di quella che è stata la mia storia. Il posizionamento a cui fai riferimento era un posizionamento un po' sarcastico rispetto all’utilizzo delle macrocategorie: pensando alla Meloni, quanto queste macrocategorie appartengono, in realtà, anche a quelle stesse persone che si cerca “di allontanare”? Perché se facessimo una registrazione audio mia e della Meloni diremmo le stesse cose. Se io scegliessi di omettere il “nera”, sarebbero le stesse cose. Sono stata mossa dalla la volontà di mandare un messaggio per cui ci sta il posizionarsi, però attenzione anche a come ci posizioniamo. Quelle macrocategorie sono funzionali da un punto di vista sociologico, ma non devono essere utilizzate come baluardo di lotte. Un po’ mi ricorda quello che diceva anche Michela Murgia rispetto al femminismo, abbiamo questa bruttissima abitudine di creare ghetti: tu puoi entrare e tu non puoi entrare. Il mio discorso verteva sul voler dire: attenta, le stesse macrocategorie che utilizzi per fare campagna elettorale non è che siano così tanto singolari.

F: Entrando un po’ nel merito di quello di cui ti occupi, quindi dell’interculturalità e dell’educazione, mi è molto piaciuto il tuo punto di vista rispetto al discernere e al dare importanza alle parole. Parlare di “patrimonio culturale plurale” e non di “background migratorio”, “una zavorra da portarsi dietro” nelle tue parole. Quanto contano le parole? In questo caso è come puntare al cambiamento, terminologico e sociale.

CA: Credo i latini avessero già capito tutto. *Nomen omen*: nel nome, in realtà, è scritto tutto. È il nome che noi scegliamo di attribuire a determinate cose, a determinati oggetti, a determinati processi, a decidere a livello mentale e cognitivo il modo in cui dobbiamo vederli. Per questo io insisto spesso anche sul fatto di riferirsi al “patrimonio”, perché il patrimonio viene valorizzato. Pensiamo ai siti di Heritage dell’UNESCO: sono dei posti anche nelle zone più remote del mondo che però vengono valorizzati, tutelati, vengono protetti. Perché quando si parla di studenti bisogna parlare di background, di un qualcosa che richiama l’emergenza? Se uscissimo da quella che è la visione emergenziale dello studente che ha origine straniera, potremmo fare educazione in una maniera molto più fluida. Io l’ho visto perché l’ho provato, e quando sono poi diventata una professionista ho capito che in realtà avevo frequentato una

classe in povertà educativa. È una responsabilità sicuramente collettiva, perché sono poi i servizi, lo Stato, che deve fare in modo che determinati servizi ci siano. Però poi quando si parla di singoli, quindi del lavoro degli insegnanti, bisognerebbe un po' superare questa visione dell'emergenza e considerare cosa effettivamente si può valorizzare, perché se io non fossi stata valorizzata in una situazione di povertà educativa, ad oggi molto probabilmente avrei potuto abbracciare tutta un'altra strada. Sono stata ispirata da questa insegnante che appunto mi spronava proprio a ritrovare me stessa. In casa mi veniva detto: "Ehi, è importante che tu resti nigeriana". A scuola mi veniva detto: "No, in realtà dimenticati quella parte lì e cerca di diventare quanto più italiana possibile." Poi non so fino a che punto lo possa essere, ma fisicamente diciamo che è abbastanza complicato. E invece lei mi ha detto: "Guarda, non c'è bisogno di scegliere. C'è bisogno di trovare il tuo equilibrio in questa tua armonia multiculturale e multilingue.".

F: La domanda successiva riguarda proprio questa docente, che citi molto spesso nei tuoi discorsi, Paola Guerri. Come hai detto, lei ha trasformato una situazione di marginalità in un trampolino di lancio. Mi rendo conto che, soprattutto per quanto riguarda gli studenti con patrimonio culturale plurale, ci sia ancora questa responsabilità dei singoli, dei docenti, nel poterli guidare e aprire la strada verso la scoperta e l'affermazione della propria identità. È davvero ancora compito del singolo ed è giusto che sia ancora compito del singolo docente dover avere questa responsabilità? O, secondo te, non è così?

CA: Secondo me la strada educativa dovrebbe essere una strada che si sceglie per vocazione, anche se oggi, proprio perché la scuola è diventata burocratica, il più delle persone ci entra per il posto fisso. Sono sicura che se la scuola fosse a partita IVA scapperebbero tutti. Supponiamo che la docenza sia una libera professione: nel mio mondo ideale chi fa educazione la fa perché, al di là del delle tecniche e dei contenuti disciplinari, ha la volontà di potenziare la persona. In questa scuola ideale, anche in assenza di accesso di questi studenti a servizi extrascolastici, io mi impegno per far sì che nel mio piccolo la scuola possa essere lo spazio sicuro dove qualsiasi tipo di studente, indipendentemente dalla propria condizione o dal proprio status, possa fiorire. Se pensiamo che dai 3 ai 18 anni passiamo molto più tempo a scuola che a casa, ci rendiamo conto che si ha responsabilità collettiva. La qualità di quello che tu fai come docente va oltre, è una vera e propria forma di attivismo. Siamo abituati, soprattutto in quanto professionisti dell'educazione, a fare. Non ci viene insegnato, invece, quanto importante sia essere. Le macro categorie cui facevamo riferimento prima ci permettono di essere ed è giusto, sarebbero meglio,

che questo essere si materializzi nella classe. Abbiamo responsabilità, e c'è bisogno sicuramente di tanta formazione. Si dovrebbe premere affinché anche la formazione cambi, perché nel percorso formativo di noi docenti manca quella parte lì, un'educazione per essere educatrice. Nella mia formazione primaria attuale, mi rendo conto che faccio tantissimi esami di didattica della scrittura, didattica della matematica, delle scienze eccetera eccetera eccetera, ma non ce ne è uno che parli dell'importanza dell'essere e che mi insegni a spenderlo all'interno della classe, inteso proprio anche a livello personale. E quindi mi chiedo, fare tutte queste "teste ben fatte", per citare Morin, ma non ben piene, a cosa porta? Perché ci meravigliamo se i nostri studenti, arrivati alle scuole medie, non sono in grado di comprendere un testo? Io ricordo che questa stessa professoressa, con dei ragazzi in difficoltà – anzi, forse io avevo anche più chance rispetto agli altri perché magari avevo dei genitori con una laurea, anche se poi non potevano utilizzarla, però con una forma mentis diversa rispetto ad altre famiglie con disagi più gravi – e lei si era messa a lavorare perché aveva capito che alle elementari e alla scuola primaria non avevamo fatto bene la comprensione del testo. Ci ha insegnato, partendo da testi che erano di facile accesso come l'hip hop, il rap, le storie del nostro paese d'origine, a scomporre il testo con le forbici e la carta. Sembrava banale, però a me è rimasto tutto: non ho avuto bisogno del tomo di italiano per capire cosa fosse la comprensione del testo, dopo, e come me molti altri in una classe divergente. Ad oggi, su 20 o 21 studenti della nostra classe, solo in due non si sono laureati. E parlo di ragazzi con patrimonio migratorio, quelli per i quali la povertà educativa poteva giocare un ruolo decisivo, invece non è stato così.

F: Per quanto riguarda la tua esperienza personale da studente, hai avuto accesso a un'istruzione che ritieni fosse equa, egualitaria, rispetto agli altri ragazzi che erano all'interno dell'Istituto?

CA: No. L'unica parentesi positiva è stata questo periodo. Per il resto, no. Era tra la fine degli anni Novanta e l'inizio degli anni Duemila, a Roma.

F: Entrando nel vivo della scuola e di quello a cui aspiriamo, sogniamo una scuola decoloniale e intersezionale. Un punto molto importante che hai toccato durante il tuo discorso è stato quello della formazione dei docenti. È da pochissimo che ho concluso un progetto dedicato al discorso decoloniale all'interno delle scuole e ho chiesto ai docenti, infine, di darmi un feedback rispetto a quanto avevano visto in classe. Una delle docenti, una docente di sostegno, mi ha risposto di essere stata entusiasta degli argomenti trattati in classe, che era la prima volta che sentisse parlare di cose che potremmo definire quasi banali, quali l'attenzione sulla "scoperta" dell'America, sulle cartine geografiche che vediamo, che non rappresentano le

proporzioni reali di cui gli studenti dovrebbero avere contezza. Ogni giorno. Insomma, tanti piccoli punti che sono sembrati enormi. Questa docente mi ha scritto: "Vorrei tanto che ci fosse una formazione su questo". Com'è possibile che manchi la contezza del reale in ambito educativo, in un luogo in cui si dovrebbe insegnare il mondo?

CA: Purtroppo, proprio perché ci governa interpreta l'educazione, secondo me, in maniera sbagliata. Un'altra cosa che ho notato è che i ministri dell'istruzione italiani non abbiano una formazione pedagogica. Vieni chiamato a giudicare delle cose di scuola, di pedagogia, senza averla studiata. Il fatto di essere un professore universitario che si occupa di ricerca ti fa appartenere a un ambiente accademico: è un ambiente "educativo", ma non è un ambiente pedagogico. Mi piacerebbe vedere, in questo ambito, ricercatori di pedagogia e di tecniche dell'insegnamento, persone con un vero scheletro pedagogico, che possano trattare le cose di pedagogia. In assenza di questo, la visione dell'educazione diventa ordinaria amministrazione. In questo momento, non si può immaginare una scuola decolonizzata. Se chiedessi a Valditara cos'è la decolonizzazione, non saprebbe dirlo. Il mondo anglosassone ce lo insegna, così come quello latinoamericano. La decolonizzazione dovrebbe essere alla base, un punto di partenza.

F: Questo è proprio il punto che vorrei mettere in risalto ora: l'antidialogo tra mondo politico e educativo. Ancora citando Freire, l'educazione dovrebbe fondarsi sul dialogo, sia nella classe che poi, anche ovviamente a livello istituzionale. Quello che invece si nota è il contrario: un antidialogo tra la politica e la società educativa. Cosa si dovrebbe fare, secondo te, per abbracciare una forma dialogica?

CA: Riportare i pedagogisti nel luogo in cui sarebbero dovuti essere, quindi all'interno delle scuole o comunque delle istituzioni. Il pedagogista, per come me l'hanno insegnato, è lo specialista dei processi educativi e formativi. Eppure noi consentiamo a questi ultimi di fare tutt'altro o di essere a scuola indossando gli abiti da insegnante per poter fare pedagogia. Potrebbero essere delle figure ponte per intervenire in quelle situazioni che il Ministro Valditara considera "complesse", che non vuol dire "complicate". Così, forse, si riuscirebbero ad arginare problemi e creare quel dialogo. Si potrebbe ipotizzare la presenza non solo di psicologi che agiscono in presenza di un disturbo, ma di azioni preventive. Se dalla prima classe della primaria ci fosse un pedagogista che aiuti nel metodo di studio, aiuti l'insegnante che si trova in difficoltà? Se fossi un Valditara, questa sarebbe la prima cosa che farei.

F: La mia ricerca si sta molto basando, al momento, sullo studio della situazione italiana e dei progetti, anche a livello europeo, rispetto a quella che si chiama interculturalità. Uno dei problemi principali in questo è innanzitutto lo scostamento tra quello che dovrebbe essere e quello che poi si fa all'interno delle scuole, non solo riferendosi ai programmi che si occupano di interculturalità, ma soprattutto al significato che si attribuisce all'interculturalità. Vorrei conoscere il tuo significato di interculturalità e portare poi il discorso sul problema dell'interculturalità unidirezionale, che sembra sia quella che viene attuata in alcune scuole. Riferendoci nuovamente agli studenti con patrimonio migratorio, per intercultura si intende che loro debbano imparare l'italiano, che è ovviamente una delle parti fondamentali per vivere nella società italiana, ma non è l'unica. Soprattutto, non pensiamo a quello che invece gli studenti italiani dovrebbero fare nel progetto interculturale, e cioè: a cosa risponde il progetto interculturale rispetto a chi è italiano? Non avrebbe significato se fosse soltanto volto all'insegnamento e apprendimento della lingua italiana o della cultura italiana.

CA: Credo nell'inclusione ma, ad oggi, penso che l'inclusione sia ancora la stessa integrazione dalla quale deriva. Se Valditara – Ministro dell'Istruzione e del Merito, ossimoro incredibile – ci dice che per poter attuare l'interculturalità bisogna avere un tetto massimo di studenti con background migratorio, ignorando in realtà che questi cognomi sono presenti sul territorio da tantissimo tempo, per cui non c'è alcun bisogno di integrare niente e nessuno, ma se lui stesso utilizza la parola "integrazione", vuol dire forse che questa inclusione non è che un altro nome dell'integrazione. E se, invece, ragionassimo in un'ottica di accessibilità? Perché poi l'inclusione vuol dire che qualcuno innanzitutto già sta dentro, quindi non è che siamo tutti fuori e dobbiamo entrare nel cerchio. Allora, in quel caso avrebbe il suo senso. Ma se qualcuno è già dentro questo cerchio e io devo cercare di entrare dentro, ci sono dei giochi di superiorità e di inferiorità di cui noi abbiamo paura di parlare all'interno delle scuole. Sto studiando, adesso, per un esame di pedagogia interculturale: io faccio davvero molta fatica a credere che, in un corso semestrale, non si sia parlato di privilegio, supremazia bianca, eccetera. Non si può parlare di interculturalità senza almeno accennare a questi concetti. Magari si è convinti di agire in maniera molto interculturale, quando in realtà è un po' come raccontare una bugia bianca.

F: Se qualcuno dovesse chiederti come mettere in pratica l'interculturalità a scuola, cosa risponderesti?

CA: La mia scuola ideale non avrebbe un tetto. Mi rifiuterei, in primis, di far parte di un ministero che si chiama "dell'Istruzione e del Merito", che è la cosa più antitetica che possa esserci. Nella mente di Valditara, ipotizzo, c'è bisogno di questo tetto proprio per fare quella scrematura che porta al merito. Siamo a tutti gli effetti al fascismo 2.0 rispetto ad alcuni metodi che vengono utilizzati. Perché? Perché quando fai una selezione tra buono e meritevole, tra chi parla italiano, chi non lo parla, chi ha la pelle bianca, chi non ce l'ha, stai mettendo in atto un qualcosa che non hai il coraggio di chiamare con il proprio nome, ma mi ricorda molto i sistemi oppressivi. Quindi, una mia scuola ideale sarebbe innanzitutto una scuola antioppressiva. Se iniziassimo a parlare di educazione all'antioppressione, molto probabilmente non avremmo bisogno di chiamarla interculturale. Quando chiedo informazioni alle docenti, soprattutto se secondo loro la scuola italiana è una scuola razzista, dicono di no. Si parla poi di sistemi passivi, di "cose che non erano mai state viste in questo modo". La mia scuola ideale sarebbe una scuola che ha al coraggio di prendere un posizionamento. Prima volevo mettere le virgolette sulla parola fascista, poi ho deciso di toglierle. È quello che accade quando la Meloni deve incitare i Ministri Salvini e Tajani per alzarsi, ché se no, detto alla romana, "pare brutto"[97]. Stiamo vivendo in una bugia bianca. E la prima bugia bianca che ci viene detta è che questo non è un sistema fascista. Ma lo è l'autonomia differenziata: mi ricorda tantissimo delle cose che Mussolini ha fatto in maniera decisamente che più macabra, ma la *forma mentis* è la stessa. Ora non si parla di razza ariana, ma siamo veramente molto vicini.

F: Cosa intendi con "scuola decolonizzata"?

CA: Il 1492 è stato, forse, tra i primi genocidi della storia, eppure non lo vediamo, o meglio, nei libri di testo lo troviamo come la "scoperta" dell'America. Con quale pretesto ci è arrivato, l'uomo bianco? Certo sbagliandosi, ma quando lo capisce non va via, anzi dice: "Io ti porto l'educazione". Ti porto quella cosa che fa sì che tu ti copra quando cammini e la smetta di fare l'incivile. Questa forma di educazione parte da un concetto di base che è quello del "io so e tu non sai; io ho uno standard educativo al quale tu devi elevarti." E il tetto ha, purtroppo, una ragione di esistere nel momento in cui la concezione dell'educazione è proprio questa, ossia che quel 30% deve elevarsi al restante 70%. Per decolonizzata, intendo una forma di

[97] Cinzia Adanna Ebonine fa riferimento a un recente fatto di cronaca nera italiana: la morte di Satnam Singh, giovane lavoratore di origini indiane sfruttato dal sistema del caporalato e morto, il 17 giugno 2024, a causa dell'indifferenza di colui che, in un'intervista rilasciata dalla moglie, era il loro "padrone". A distanza di molti giorni dall'accaduto, il 26 giugno 2024 la Presidente Giorgia Meloni ha citato l'episodio durante una seduta parlamentare. Mentre la maggior parte dei componenti della Camera hanno reso omaggio a Satnam Singh con un lungo applauso e alzandosi in piedi, i Ministri Salvini e Tajani sono rimasti al loro posto finché non richiamati dalla stessa Presidente.

educazione che non perpetui ancora forme di colonizzazione. Quindi, decolonizzazione all'interno delle discipline, all'interno della didattica, all'interno proprio degli strumenti che vengono utilizzati, ma anche nei ragionamenti. Io cito spesso un esempio molto banale, perché mi capita ogni giorno praticamente quando sono a scuola. C'era una bambina di origine rumena, quindi europea, in classe. Non parlava italiano. La mia collega, quando questa bambina è riuscita a portare a termine il compito, nel tentativo un po' grossolano di mettere in risalto la compagna, ha detto: "Avete visto, è stata in grado di fare il compito *come voi*." In quel "come voi", c'era in realtà una forma di colonizzazione. È chiaro che non è la colonizzazione del 1600 o del 1700, ma c'era sottintesa la supremazia, la superiorità.

F: Una scuola decolonizzata, quindi, non può esserlo solo negli argomenti, ma soprattutto nella struttura, nell'intento.

CA: All'interno c'è bisogno di molta consapevolezza. Forse una caratteristica che ho dimenticato è che nella mia scuola ideale, il mio insegnante ideale è consapevole. Un'altra grandissima forma di colonizzazione, di cui non ci rendiamo conto, accade il primo giorno di scuola. Si chiede, in genere: "Cosa hai fatto quest'estate?", anche quando non si conosce la composizione della propria classe. A me capitava, quindi capisco quell'imbarazzo. Se viaggiavo era perché magari ero tornata nel paese di origine, oppure se non lo facevo era perché non potevamo tornarci. Non viene in mente, all'insegnante, che alcuni studenti potrebbero non aver lasciato non solo il proprio quartiere, ma neanche la propria casa durante tutta l'estate? Si dà per scontato uno standard di famiglia ideale, un certo tipo di famiglia. È tutto racchiuso nelle intenzionalità, come dicevi.

F: Questo chiude, in realtà, un cerchio che si è aperto ieri sera mentre facevo un'intervista a una donna peruviana che è in Italia ormai da trent'anni, ha una famiglia qui ed è spostata con un uomo italiano. Il momento in cui l'intervista ha subito un arresto momentaneo, per la troppa emozione, è stato quello in cui, durante il racconto, ha ricordato il ritorno a scuola del figlio dopo le vacanze estive. "Cosa scrivo, adesso, nel testo? Dovrò dire che sono venuto ad aiutarti a fare le pulizie?". Questa mamma è riuscita, dopo il terzo anno consecutivo, a prendere posizione e andare dalla dirigente per smuovere le coscienze.[98] Dall'anno successivo non hanno mai più riproposto un lavoro del genere. Purtroppo però, appunto, come dici tu sono scene che ritornano. Anche in questo caso, la responsabilità di creare consapevolezza è di chi viene

[98] L'intervista a cui si fa riferimento fa parte dei racconti pubblicati nel secondo capitolo del *Tomo I*.

colpito da questo tipo di compito. Anche in questo caso manca consapevolezza decoloniale nei docenti.

CA: Esatto, perché poi si pensa che bisogna leggere chissà chi, studiare chissà che cosa, ma se poi mancano le basi? A volte ti dicono: “Ho letto Mandela”. Ma se mancano le basi, qual è il valore di quella lettura? Prendiamo come esempio l’appello: il nome straniero viene sempre storpiato. “Ti chiamo così, facciamo prima.” Si perdono, anche qui, occasioni di dialogo. Quando si dice: “Che cosa vuol dire il tuo nome?”, penso: perché, Sara che cosa vuol dire? Cinzia che cosa vuol dire? La decolonizzazione è un work in progress.

III. Dialogo con Roberto Isibor[99]

8 luglio 2024 – incontro online

F: Ciao Roberto, grazie per essere qui. Ho voluto contattarti in seguito al tuo intervento al Senato, perché ti sei soffermato sull'argomento delle barriere che ostacolano lo sviluppo del pieno potenziale delle persone razzializzate e, soprattutto, sulla loro sottorappresentazione nell'istruzione superiore. Quali sono le barriere a cui fai riferimento, che non consentono lo sviluppo di questo potenziale di cui parli?

R: Nella mia vita mi sono occupato sempre di assistere e lavorare in settori che possiamo definire ad alta qualificazione, quindi i settori in cui tendenzialmente per entrare è necessaria una laurea o un più alto grado di specializzazione. Ho lavorato sempre in connessione con grandi realtà di consulenza o grandi realtà industriali, multinazionali o ancora fondi di investimento, eccetera. La cosa che è più evidente agli occhi di tutti è la mancanza di *diversity*, soprattutto in termini etnico-culturali. C'è una carenza di *diversity*, soprattutto in relazione ad alcune categorie che sono quelle un po' più marginalizzate al momento attuale, che sono quelle di persone di origine africana, asiatica o sudamericana, e potrei aggiungere anche le persone di origini balcaniche e dell'Est Europa, persone di origini sinti. Io francamente non ne ho mai viste, nella professione che conosco meglio (avvocato), ma anche tra medici e varie altre professioni, tra architetti, gente dell'alta finanza, del mondo bancario, delle grandi realtà di consulenza e aziendali. Abbiamo sviluppato questa associazione che si chiama In-formazione, che si occupa di raccogliere talenti, quindi di fare rete, tra persone razzializzate. Come associazione abbiamo la capacità di formare ogni anno circa 100 studenti, con vari progetti inseriti in vari settori, al fine di aiutarli a comprendere come entrare in questi mercati altamente competitivi ad alta qualificazione. Il nostro focus iniziale è stato sull'università, su come riuscire a coinvolgere gli studenti universitari e fornire loro tutte quelle soft skills necessarie per essere competitivi in questi mondi. Qui, il primo blocco che vedevamo era una mancanza di conoscenza dell'esistenza di questi mondi. Anche rispetto all'avvocatura, esistono miliardi

[99] Con F si indica chi scrive. Con R, invece, l'iniziale del nome di Roberto Isibor, avvocato, dottorando e docente dell'Università Bocconi di Milano. Il 16 maggio 2024, Roberto Isibor ha partecipato, come relatore, all'assemblea sull'antirazzismo dell'Intergruppo Parlamentare per i Diritti Fondamentali della Persona. In quest'occasione, chi scrive ha avuto l'opportunità di conoscere il suo lavoro più da vicino, in particolare rispetto all'impegno per garantire l'accesso e lo sviluppo della carriera educativa e professionale delle persone razzializzate in contesti in cui manca la *diversity*. Durante l'intervista si fa riferimento al discorso tenuto al Senato nell'incontro appena citato, visibile e ascoltabile al seguente link, dal minuto 1:16:13 al minuto 1:20:54: https://www.youtube.com/watch?v=3b3kVT_N7gg&ab_channel=MariolinaCastellone (ultimo accesso: 08/07/2024).

di modi di fare avvocatura, ma l'immaginario tipico dell'avvocato è di colui che va in tribunale con la toga. C'è, ma è anche quello che a Milano vediamo meno: non è il principale sbocco di molti dei laureati in giurisprudenza. Molte delle informazioni necessarie per entrare in questi mondi erano informazioni quasi nascoste. O facevi parte di certi network e sapevi come entrarci e ti davano gli strumenti necessari, o sennò fondamentalmente ti trovavi senza nessuna guida e scoprivi la loro esistenza nell'ultimo periodo dell'università, quando poi era già un po' tardi per riuscire a essere competitivo. Quindi, la prima cosa abbiamo notato è la mancanza di queste informazioni, che cerchiamo ora di dare. Il secondo elemento è stato quello di dare gli elementi di soft skills per riuscire a essere candidati interessanti per queste realtà. Un percorso che inizia già al terzo, quarto, anno di università. Un'altra cosa molto importante è il network, inteso come conoscere persone che hanno accesso a informazioni e scambiare informazioni e consigli, essenziale per la crescita professionale. Quindi l'idea era quella di mettere anche questi studenti in contatto con manager di grandi aziende, attraverso cui potevano costruire rapporti, conoscerli, vedere pian piano quali opportunità ci fossero, eccetera. La difficoltà secondo me che abbiamo avuto, nella nostra esperienza, è che nonostante tutti questi mezzi si presentava la "sindrome dell'impostore". Nelle persone razzializzate c'è quasi una paura a fallire, ma anche a riuscire. Negli anni sono stato quasi un "motivatore" per questi studenti, perché c'era la paura di provare e di fallire. Per riuscire in questi mondi, però, si prova, si fallisce, e si riprova a raddrizzare il tiro. È chiaro, certo, che non tutti devono o vogliano accedere a questi mondi, però è strano che questi sbocchi lavorativi abbiano una percentuale così bassa di persone che appartengono a certe categorie, quindi esiste un problema di mancanza di rappresentazione. Il nostro lavoro è stato quello di cercare di capire perché queste persone non avessero accesso a questi mondi. La contestazione che abbiamo sempre ricevuto è che è una questione di tempo. In parte è vero, nel senso che i motivi per cui la rappresentazione era bassa era perché, in molte prime *wave* di migranti, i genitori non erano qualificati, o anche se lo erano, avevano un'esperienza pratica che non era come quella italiana, appartenevano a un mercato molto diverso. Le prime generazioni non avevano gli strumenti idonei per entrare in questi settori. È anche vero, però, che non è sufficiente pensare che il tempo curi tutto perché il tempo cura tutto nell'ottica in cui ci sono una serie di strumenti che si affiancano per cercare di costruire questa tipologia di struttura. Il tempo cura tutto perché con esso si creano gli strumenti necessari per avanzare. Noi siamo il tempo, siamo soggetti attivi del tempo. Quello che abbiamo visto è che questo progetto, con tutti i sui limiti, ha portato pian piano a vedere un po' delle persone razzializzate entrare in grandi studi strutturati. Fare network non solo verticale, ma anche orizzontale, è molto importante: conoscere gente della tua stessa età con cui crescere insieme,

con cui scambiare opinioni, avere persone che hanno pian piano iniziato a conoscere questa esperienza, parlarne con loro, con fratelli, sorelle minori… questo dà una diversa rappresentazione per il futuro. Un altro blocco che abbiamo visto, infatti, è quello di non avere persone senior con lo stesso background che potessero in qualche modo rappresentare un'esperienza il più possibile compatibile con quella di questi studenti. Abbiamo cercato di aiutare questi ragazzi a riconoscersi in storie che loro stessi potevano vedere come proprie, cioè vedere gente che, con lo stesso background socioeconomico, è riuscita nell'intento. È importante lavorare su questo anche per cambiare lo sguardo dell'*employer*, nel senso che molte volte penso che ci si blocchi su alcune cose che per certe categorie diventa difficile avere, come ad esempio quella di poter rimanere in ufficio fino a tardi – una cosa che molti posti di lavoro richiedono. È chiaro, però, che se per riuscire a fare quel lavoro devi andare a vivere in provincia di Milano e l'ultimo treno parte alle 20, non puoi rimanere, perché rimanere vuol dire dover fondamentalmente perdere il treno e dormire in studio. Bisogna cambiare quest'ottica qui. Capire, ad esempio, che fare un anno in più di università non sempre vuol dire non essere una persona capace, ma molte volte lo studente ha dovuto lavorare nel frattempo. Invece che essere un elemento negativo, questo può essere un elemento che l'azienda dovrebbe considerare in modo positivo.

Quello che speriamo di fare adesso è di fare un passo indietro, arrivare alle scuole superiori. Alle superiori c'è il più alto tasso di abbandono scolastico da parte delle persone razzializzate. Si parla di percorsi non idonei a quelli che gli studenti potrebbero intraprendere. Il liceo, ad esempio, ha un ruolo sociale. Non ci si va perché si è più o meno inclini allo studio classico o scientifico, ma perché è uno standard minimo. Il tecnico *de facto*, invece, diventa uno sbocco per persone che non hanno profili "di alta qualità".

Finite le medie si dà più libertà di scelta all'individuo e tanto tempo libero: le scuole non sono aperte nel pomeriggio, l'estate dura tre mesi: larga parte dell'educazione del figlio è lasciata alle famiglie e visto che il sistema di orientamento è abbastanza povero, ciò diminuisce la capacità di trovare le informazioni giuste su cosa fare e come farlo per tutte quelle famiglie che non hanno il giusto network, con la conseguenza che si prendono scelte sbagliate che non valorizzano l'individuo o portano all'abbandono scolastico, che è un po' quello che ci raccontano i numeri. Vediamo che le persone con nazionalità straniera tendono ad abbandonare di più la scuola, nonostante l'Italia abbia un sistema scolastico molto egalitario. C'è tanta possibilità di accesso, ci sono le borse di studio, è possibile anche studiare con varie

sovvenzioni. In Italia, in teoria c'è una struttura sociale che permetterebbe a questa tipologia di studenti un avanzamento socio-economico attraverso l'istruzione, ma di rado accade. L'avanzamento socio-economico, ad oggi, è molto connesso al problema della razzializzazione, cioè le fasce più povera Italia sono anche quelle razzializzate. Tutto ciò va influire anche sulla rappresentazione nei contesti ad alta qualificazione. Quindi il problema c'è all'università, ma nasce ben prima. Finita la fase delle medie, e anche, quindi, l'orientamento, le persone più deboli per contesto familiare si perdono.

F: Cos'è, secondo te, che non funziona? Cioè qual è il problema principale della scuola?

R: L'incapacità di dare agli studenti strumenti con cui possono realizzare le proprie carriere. L'orientamento è un grande problema. Il problema della rappresentatività risponde anche a un problema psicologico. L'idea che quello non sia un posto per me. La mancanza di rappresentatività in certi settori costruisce la narrativa di lavori quasi razzializzati, e questo è un elemento che psicologicamente influenza tutti gli studenti. Come me, tanti amici miei hanno dovuto combattere anche su questi stereotipi. Infine, la mancanza di percorsi che possono supportare lo studente durante lo studio negli anni di superiori, che potrebbe riuscire a valorizzare la persona. Mancano percorsi pomeridiani che non siano per forza legati allo studio. Ricordo che quando facevo sport era bellissimo, però comunque c'erano mio zio e mia zia che riuscivano a parlare col direttore della scuola calcio, della scuola di pallamano, perché lo conoscevano, e mi portavano ogni giorno, c'era un mio amico, che mi ero fatto negli anni, che mi accompagnava. È tutta una struttura che devi uscire a costruirti, ma se ti trovi in un contesto che non lo permette, resti marginalizzato e ghettizzato. Quindi una scuola che riesce a fornire tutta una serie di servizi ulteriori alla didattica mattiniera, che possono aiutare lo studente a formarsi a 360°, a orientarlo e non lasciarlo abbandonato a sé stesso, come a volte avviene. L'immigrazione porta spesso anche alla ghettizzazione di alcuni soggetti. Ad esempio, le case popolari in cui sono tutti stranieri. È chiaro che il rischio è quello che questi soggetti escano completamente da alcuni circoli di informazione e di crescita, soprattutto negli ambiti in cui la qualificazione e la rete di conoscenze ha un rilievo per farne parte.

Bisogna far capire a quelle persone che studiano come costruirsi le qualità necessarie per riuscire a entrare in questi ambienti, perché sennò il rischio è semplicemente che questo passaggio riescano a farlo solo coloro il cui genitore è già avvocato, è già medico.

F: Qual è stato il tuo percorso di studio nelle scuole superiori?

R: Io non vengo da Milano, vengo dall'Abruzzo, dalla provincia di Pescara. I miei genitori, mia madre ha conosciuto una donna italiana, che ormai chiamo zia. Sono cresciuto in un contesto molto piccolo, quasi familiare, iperprotetto. Ritengo di essere cresciuto in una famiglia italo-nigeriana: una parte della famiglia era composta proprio da questi signori, e le loro informazioni e il loro network hanno reso possibile il raggiungimento dei migliori risultati anche durante le superiori. Ho facilmente ricevuto i consigli che mi sono serviti a crescere. I miei zii erano persone italiane, quindi capaci di darmi tutte quelle informazioni, e i miei genitori hanno avuto tantissima fiducia nella possibilità di un miglioramento sociale in Italia, quindi tanta voglia di "accettare" i consigli del contesto. Diciamo che ho avuto fortune connesse, ma anche una certa inclinazione allo studio e all'ambizione personale. Poi la scelta di lasciare Pescara per Bologna, una città media, a livello di grandezza, al momento giusto. Sono andato a Bologna perché c'erano tantissimi amici del mio stesso paese, amici di famiglia che vivevano lì, che facevo parte dell'immigrazione abruzzese degli anni '70. La possibilità, poi, di andare all'estero e quindi riuscire a vedere cos'era la vita fuori dall'Italia. Avere tanta ambizione credo sia stato dovuto anche alla famiglia: ricordo mia madre che ogni volta mi chiedeva "che voto hai preso?", le dicevo "30!" e mi chiedeva "Qual è il voto più alto?", "30 e lode". "Perché non hai preso 30 e lode?". Il voto accademico era molto importante, a prescindere da quanto mia mamma potesse conoscere il contesto o meno.

Vorrei anche normalizzare il discorso sulla carriera. Poter accedere a una carriera non dovrebbe essere un piccolo circuito, ma normalità per chi vuole impegnarsi e riuscirci. Fare una carriera normale in cui si prendano non tutti ottimi dall'asilo fino alle superiori, ma che si prendono voti normali, che si faccia il percorso universitario in 5, 6 anni con una media del 26, 27, senza che questo debba pregiudicare una carriera di buon avvocato, buon medico, eccetera. Cioè normalizzare la professione e la crescita professionale delle persone razzializzate. Secondo me questo è importante anche perché non si deve creare l'idea dell'eroe nero che riesce perché è incredibilmente più intelligente degli altri. No, bisogna anche avere persone che per volontà, capacità e per impegno riescono a ottenere risultati soddisfacenti.

F: In questo periodo si parla tanto della presenza degli alunni con patrimonio migratorio nelle scuole, soprattutto in relazione al tetto massimo di presenze. Hai un qualche pensiero rispetto a questo?

R: Ho una grandissima paura verso le categorizzazioni, perché costruiscono categorie mentali. La categorizzazione, secondo me, influenza tantissimo il modo di ripensare e il rischio è quello

di costruire altre forme di discriminazioni. Porre una percentuale di presenze mi farà iniziare a pensare che bisogna categorizzare le persone per altre caratteristiche (il colore della pelle, l'origine, ecc.). Si costruiscono categorie e pattern mentali, come ad esempio pensare automaticamente che se si ha la cittadinanza nigeriana non si parli italiano. Crea forme di rigetto che ho avuto anch'io verso la mia comunità. Quando tu sei costretto a fare un test in più, che altri non fanno, inizi a rigettare la tua origine o creare una forma di contrasto con quello che vedi fuori. Io ho avuto il passaporto nigeriano, ma parlo in dialetto abruzzese da tutta la vita perché non ho avuto mai nessun tipo di influenza da parte della comunità nigeriana. Costruire categorie su quella fascia d'età significa costruire il senso dell'io. Questo è quello che ho vissuto io da piccolo: un po' di rigetto verso la mia origine, non volontà di voler tornare a casa, pensare quanto sarebbe stato bello essere italiani, bianchi. Sono cose che vai a rafforzare in questo modo, come ogni forma di categorizzazione. Mi rendo conto che può aiutare perché quello la mancanza di integrazione nel contesto è uno dei problemi più grandi, però non credo non credo che la categorizzazione sia la soluzione migliore, o almeno vedo dei problemi astratti molto peggiori. Non credo che per risolvere i problemi dell'istruzione in Italia bisogna fare questo, anche perché se l'istruzione in Italia è decadente, non lo è perché ci sono troppi immigrati nelle scuole. È un sistema che sottopaga i professori. Costringere studenti che vengono da zone più distanti a farsi un'ora o due ore in macchina o autobus per andare a scuola, è una cosa positiva? Chissà che l'Italia, per la prima volta nella sua vita, non faccia degli *impact assessment* post-legislativi, cioè che vada a verificare se le leggi funzionano per poi, eventualmente, modificarle. Questa è una cosa che l'Italia non ha mai fatto nel corso della sua storia, quindi non si sa se la legge sia effettivamente capace di raggiungere il suo obiettivo. Mi rendo conto che il tema su come integrare queste persone sia un tema, ma risponde, secondo me, all'aumento di investimenti nell'istruzione, e di collaborazioni dal basso.

F: È un caso che l'abbia notato tu questo bisogno di *diversity* nel mondo dell'alta formazione?
R: Non direi, no. Al momento sono l'unica persona nera nel mio studio legale strutturato. Quando ho iniziato a insegnare in Bicocca, ero l'unico docente italiano nero. Quindi, essendo sempre stato il primo, mi sono chiesto perché, e non è perché non ci fossero altre persone meritevoli. Penso che sia giusto, doveroso, e anche utile. Se avrò mai dei figli, vorrei dare loro un ambiente in cui sentirsi a loro agio, perché molto probabilmente saranno come me. Visto che mi trovo sempre a essere il primo e unico, vorrei costruire per il futuro un mondo diverso. Non voglio neanche che la mia presenza, però, sia strumentale e strumentalizzata, perché così sarei vittima e non più artefice del mio destino. Vorrei che più persone di origine straniera e

razzializzate venissero nel mio mondo, perché questo è il miglior modo per influenzare la società in cui viviamo. Credo che per riuscire ad avere un ruolo decisionale in Italia si debba partire da un processo di informazione, di orientamento, di *mentoring* e di supporto economico e psicologico alle persone razzializzate. Se devo scegliere una battaglia da fare, questa è la mia: riuscire a non perdere nessun talento, farli emergere. È un imperativo.

IV. Questionario rivolto a docenti: ***Autonomia delle istituzioni scolastiche e interculturalità***

Autonomia delle istituzioni scolastiche e interculturalità

Il presente sondaggio è inserito in una ricerca di dottorato dell'Università Cattolica di Milano dedicata al tema decoloniale e della giustizia sociale a scuola.
In particolare, le risposte pervenute saranno inserite nel capitolo riguardante la situazione italiana rispetto alle normative e direttive interculturali e antidiscriminatorie indirizzate al mondo della scuola.

Il questionario è completamente anonimo e la compilazione non richiederà più di 10 minuti.

Grazie per la pazienza e l'aiuto!

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Attualmente lavoro in una: *

   Marca solo un óvalo.

   - ◯ Scuola primaria
   - ◯ Scuola secondaria di primo grado
   - ◯ Scuola secondaria di secondo grado
   - ◯ Otro: _____

2. La mia scuola si trova in: *

   Marca solo un óvalo.

   - ◯ Nord Italia
   - ◯ Centro Italia
   - ◯ Sud Italia

3. Sono un/una docente di: *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Sostegno
- [ ] Italiano
- [ ] Storia
- [ ] Geografia
- [ ] Matematica
- [ ] Scienze
- [ ] Arte e immagine
- [ ] Educazione fisica
- [ ] Religione
- [ ] Tecnologia/Informatica
- [ ] Lingua e letteratura inglese
- [ ] Lingua e letteratura spagnola
- [ ] Lingua e letteratura francese
- [ ] Lingua e letteratura tedesca
- [ ] Italiano L2
- [ ] Otro: _____

4. Ho un'esperienza di insegnamento di: *

Marca solo un óvalo.

- ◯ 0-5 anni
- ◯ 5-10 anni
- ◯ 10-15 anni
- ◯ 15-20 anni
- ◯ 20+ anni
- ◯ Otro: _____

5. Per il mio insegnamento, mi attengo ai programmi ministeriali: *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Con	◯	◯	◯	◯	◯	Molto poco

6. Sono a conoscenza della legge 13 luglio 2015, n. 107 ("Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti"), con la quale si dà piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche. *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sì *Salta a la pregunta 7*
- ◯ No *Salta a la pregunta 11*

Autonomia scolastica

7. Ho utilizzato/utilizzo l'autonomia scolastica. *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sì *Salta a la pregunta 8*
- ◯ No *Salta a la pregunta 9*

Ho utilizzato/utilizzo l'autonomia scolastica.

8. Ho utilizzato/utilizzo l'autonomia scolastica: *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Per adattare i programmi alle esigenze degli studenti
- ☐ Per introdurre nuovi argomenti di interesse
- ☐ Per sperimentare nuove metodologie didattiche
- ☐ Otro: _____

Salta a la pregunta 11

Non ho utilizzato/utilizzo l'autonomia scolastica.

9. Non ho utilizzato/utilizzo l'autonomia scolastica perché: *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Mancanza di tempo per pianificare attività autonome
- [ ] Preferenza per seguire strettamente i programmi ministeriali
- [ ] Mancanza di risorse o supporto adeguato
- [ ] Insicurezza nell'implementare nuove metodologie didattiche
- [ ] Mancanza di formazione specifica sull'autonomia scolastica
- [ ] Otro: _____

10. Credo che l'autonomia scolastica possa servire per: (se non credi sia utile, scrivi brevemente perché) *

_____

Alunni con background migratorio

11. Nelle mie classi sono presenti alunni con background migratorio: *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sì *Salta a la pregunta 14*
- ◯ No *Salta a la pregunta 12*

Nelle mie classi non sono presenti alunni con background migratorio.

12. Credo che gli studenti con background migratorio abbiano bisogno di un supporto in più rispetto agli altri studenti in aula. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Ass	◯	◯	◯	◯	◯	Assolutamente falso

13. Credo che sia importante che, qualora ci fossero studenti con background migratorio in aula, si garantisca loro:

_____

Salta a la pregunta 16

Nelle mie classi sono presenti alunni con background migratorio

14. Gli studenti con background migratorio hanno avuto bisogno di un supporto in più rispetto agli altri studenti in aula. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Ass	◯	◯	◯	◯	◯	Assolutamente falso

15. Ho implementato le seguenti strategie per supportare gli alunni con background migratorio: *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Supporto linguistico
- [ ] Tutoraggio individuale
- [ ] Coinvolgimento delle famiglie o di altre persone vicine
- [ ] Attività interculturali
- [ ] Piano didattico personalizzato (BES)
- [ ] Otro: _____

Interculturalità

16. Percepisco che il mio lavoro sia volto all'interculturalità: *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Vero *Salta a la pregunta 18*
- ◯ Falso *Salta a la pregunta 17*

Salta a la pregunta 20

Non percepisco che il mio lavoro in aula sia volto all'interculturalità

17. Nella mia scuola sono attivi programmi interculturali (Se sì, indicare quali; altrimenti, scrivere "no"). *

Salta a la pregunta 20

Percepisco che il mio lavoro in aula sia volto all'interculturalità:

18. Faccio personalmente intercultura quando: *

19. Nella mia scuola sono attivi programmi interculturali (Se sì, indicare quali; altrimenti, scrivere "no"). *

Salta a la pregunta 20

Commenti finali

In questa sezione si possono inserire brevi pensieri sulla gestione dell'autonomia scolastica e dei progetti interculturali nelle scuole italiane. Cosa non funziona e perché? Cosa, invece, funziona molto bene? Quali sono i bisogni dei/delle docenti per poter vivere una vera scuola interculturale?

Bibliografia

Abbatecola, E., & Ambrosini, M. (2009). Introduzione. Sociologia e immigrazione. Il senso di un'antologia. In E. Abbatecola & M. Ambrosini (Eds.), *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali* (pp. 11-41). Milano: FrancoAngeli.

Acanfora, F. (2020). *La diversità è negli occhi di chi guarda. Superare il concetto di inclusione della diversità sul lavoro*. Disponibile in Ebook: www.fabrizioacanfora.eu.

Addazi, G. (2024). Didattica. Decostruire prassi consolidate ma non democratiche. In C. Raimo (Ed.), *Alfabeto della scuola democratica* (pp. 11-15). Edizione digitale: Editori Laterza.

Adichie, C. N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi Editore.

Aime, M., & Papotti, D. (2023). *Confini. Realtà e invenzioni*. Torino: GruppoAbele.

Ambrosini, M. (2020). *Sociologia delle migrazioni* (3rd ed.). Bologna: Il Mulino.

Anzaldúa, G. (2022). *Terre di confine. La frontera: La nuova mestiza*. Firenze: Edizioni Black Coffee.

Apablaza, C. (2023). *Historia de mi lengua*. Madrid: Ediciones Comisura.

Arias-Ortega, K. (2019). Métodos y prácticas socioculturales mapuches en la escuela: desafíos de la relación educativa profesor mentor y educador tradicional. In S. Quintriqueo Millán & D. Quilaqueo Rapimán (Eds.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp. 29-50). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Avallone, G. (2018). *Liberare le migrazioni. Lo sguardo eretico di Abdelmalek Sayad*. Perugia: Ombre Corte.

Avallone, G., & Molinero Gerbeau, Y. (2021). Liberar las migraciones: la contribución de Abdelmalek Sayad a una epistemología migrante-céntrica. *Migraciones Internacionales*, 12, 1-28. https://migracionesinternacionales.colef.mx.

Avallone, G., & Torre, S. (2018). Prefazione. In T. Bellinvia & T. Poguisch (Eds.), *Decolonizzare le migrazioni. Razzismo, confini, marginalità* (pp. 7-22). Milano: Mimesis Edizioni.

Barbero, J. (1997). Educación y concienciación. In P. Freire, *La educación como práctica de la libertad* (pp. 7-19). Delegación Coyoacán, México: Siglo veintiuno editores.

Barile, V. (2024). *Restare vivi*. Milano: WUDZ.

Bautista S., J. J. (2020). De la sociedad moderna a la comunidad transmoderna. (Hacia una descolonización del marxismo contemporáneo). In J. R. Losacco (Ed.), *Pensar distinto, Pensar de(s)colonial* (pp. 127-138). Fundación Editorial El perro y la rana. Edizione digitale.

Bertaux, D., & Kohli, M. (1984). The Life Story Approach: A Continental View. *Annual Review of Sociology*, 10, 215–237. http://www.jstor.org/stable/2083174

Bertolio, J. L. (2022). *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*. Torino: Loescher Editore.

Bertolio, J. L. (2024). *Sottostorie. Margini, oppressioni, riscatti dall'anno Mille a oggi*. Torino: Loescher Editore.

Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies*, 17(2), 115–121. https://doi.org/10.1080/13688790.2014.966414

Blanco Figueredo, L. L., & Arias Ortega, K. E. (2022). Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural. *Perfiles Educativos*, XLIV, 177, 168-182.

Bonomi, M. (2016). Percepción, ideologías lingüísticas y prácticas bilingües en las familias hispánicas en Milán. *Cuadernos AISPI 8(2016)*: 35-50. https://doi.org/10.14672/8.2016.1094

Bonomi, M (2018). *Mestizos globales: Transnacionalismo y prácticas discursivas en la población hispana en Italia*. Milano: FrancoAngeli Edizioni.

Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.

Bravo Herrera, F. E. (2015). *Huellas y recorridos de una utopía. La emigración italiana en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Buzeki, M., Alquezar, M., & Ramallo, F. (2019). Alternativas a la escuela: notas para una conversación descolonial. *Revista Cátedra Paralela*, 16, 113-131.

Cabello Hutt, C. (2018). *Artesana de sí misma: Gabriela Mistral, una intelectual en cuerpo y palabra*. West Lafayette: Purdue University Press.

Calamandrei, P. (1955). *Discorso sulla Costituzione*, 26 gennaio 1955. Milano.

Calamandrei, P. (1956). In difesa di Danilo Dolci. *Volontà*. Edizioni RL Napoli, X(1), 163-174.

Calvi, M. V. (2014). Lingua, memoria e identità nei racconti di migranti ispanoamericani. *Altre Modernità*, giugno, 124-39. https://doi.org/10.13130/2035-7680/4128

Candiani, C. (2021). *Questo immenso non sapere. Conversazioni con alberi, animali e il cuore umano*. Torino: Giulio Einaudi editore.

Candiani, C. & Criolla, A. (2015). *Ma dove sono le parole?* Milano: Effigie edizioni.

Cano, G. (1996). Gabriela Mistral: la dura lección de que existen patrias. *Debate Feminista*, 13, 133-139.

Carbone, S. (2023). Decolonizzare il razzismo nelle rappresentazioni dei bambini: imparare a disimparare. *Educazione Interculturale –Teorie, Ricerche, Pratiche*, 21(2), 158-170.

Cardellini, M. (2020). *Discriminazione verso il colore della pelle nella scuola primaria. Pedagogia interculturale e impegno progettuale in direzione antirazzista*. Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, 32 Ciclo. https://amsdottorato.unibo.it/id/eprint/9219/

Carlier, J. Y. (2007). La evolución de las políticas de migración entre América Latina y Europa. In I. Yépez del Castillo & G. Herrera (Eds.), *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y desafíos* (pp. 533-555). Quito: Flacso Ecuador.

Carpani, D. (2013). Juntos por un futuro más equitativo: potencial del currículo plurilingüe en un colegio mestizo de Génova. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13.

Carpani, D. (2016). Hacia una cultura plurilingüe: prácticas educativas en contextos migratorios. *Éducation et sociétés plurilingües,* 41, 43-56. http://journals.openedition.org/esp/935

Carpani, D. (2018). Confini mobili. Studenti latinoamericani all'Università di Genova. *Lingue e Linguaggi,* 25, 347-364.

Carpani, D., & Maltoni, A. (2014). Con occhi diversi. Potenzialità del curricolo plurilingue sulle ceneri dell'Ilva. In M. V. Calvi, I. Bajini & M. Bonomi (Eds.), *Lingue migranti e nuovi paesaggi* (pp. 135-151). Milano: LED online.

Casaglia, A., & Giubilaro, C. (2020). Carte di frontiera. (Contro-)mappature del Mediterraneo a confronto. *Bollettino della Associazione Italiana Di Cartografia*, 170, 49-61.

Castro-Gómez, S. (2020a). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al "giro decolonial". In J. R. Losacco (Ed.), *Pensar distinto, Pensar de(s)colonial* (pp. 13-44). Fundación Editorial El perro y la rana. Edizione digitale.

Castro-Gómez, S. (2020b). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-162). CLACSO, Buenos Aires.

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Chiaramonte, G. (1983). La migración italiana en América Latina. El caso peruano. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 13, 15-36.

Cicciarelli, E. (Ed.). (2019). *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*. Milano: Fondazione ISMU.

CIG. (2024). Disponibile su: https://istitutogiulio.edu.it/. Ultimo accesso: 22/11/2024.

Clarke, A. C. (2003). *2001: Odissea nello spazio*. Milano: Editrice Nord.

Colombo, C. (1939). *Carta de Cristobal Colon en que da cuenta del descubrimiento de America*, Día de la Raza, 12 de Octubre de 1939, Messico: Imprenta Universitaria.

Colombo, C. (1961). *La carta de Colón. Anunciando el Descubrimiento del Nuevo Mundo*. 15 febbraio – 14 marzo 1493. Madrid: Gráficas Yagues, S. L.

Colombo, M. (2012). Relazioni scolastiche nelle classi ad elevata concentrazione di alunni di origine immigrata. Riflessioni da un'indagine in Lombardia. *Mondi Migranti*, 2, 149-165.

Colón, C. (1991). *Los cuatro viajes del almirante y su testamento* (A. I. B. Anzoátegui, Ed.). Madrid: Espasa Caple. Disponibile su Cervantes Virtual: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-cuatro-viajes-del-almirante-y-su-testamento--0/html/ff83a3be-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html#I_0_. Data ultima consultazione: 18/01/2024.

Cortés Gómez, J. A. (2007). *Políticas culturales en Bogotá: un análisis introspectivo frente a los límites y desafíos de la interculturalidad*. Tesi di Laurea Magistrale. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

Crosby, A. W. (1972). *The Columbian Exchange: biological and cultural consequences of 1492*. Westport: Greenwood Press.

De las Casas, B. (1986). *Historias de las Indias*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Defensoría del Pueblo. (2012). Guía básica para migrantes peruanos y peruanas que viajan a Italia. ¡La migración no te quita derechos! Defiende tus derechos. Lima. Disponibile su: https://www.defensoria.gob.pe/.

Dewey, J. (Ed.). (1988). *The middle works, 1899-1924*. Vol. 10: 1916-1917. Boydston, J. A. (Ed.). London and Amsterdam: Southern Illinois University Press.

Di Eugenio, A., & Biasio, N. (2023). Percorsi a 'sguardi multipli': sfide e riflessioni sulla costruzione di pratiche decoloniali in università. *From the European South. A transdisciplinary journal of postcolonial humanities*, 12, 123-138.

Di Eugenio, A., *et al.* (2024). *Pensare con Abya Yala. Pratiche, epistemologie e politiche dall'America Latina*. Firenze: Editpress.

Don Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Dussel, E. (2009). Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, 11, 97-114.

Dussel, E. (2012). *1492. El encubrimiento del otro*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

Dussel, E. (2017). Una nuova epoca nella storia della filosofia: il dialogo mondiale tra tradizioni filosofiche. Trad. di C. Pala, S. Pau, & R. Badini, *América Crítica*, (1) 1, 211-228.

Dussel, E. (2020). *El primer debate filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: CLACSO.

Dussel, E., & Del Valle Orellana, N. (2018). Crítica desde América Latina: filosofía, política y modernidad. *Pléyade. Revista de humanidades y ciencias sociales*, 21, 163-181.

Espinosa Pezzia, A. (2023). Choleando. PUCP, Lima. Disponibile su: https://www.youtube.com/watch?v=2wrixBocUg0. Ultima consultazione: 06/07/2023.

Esteban, F. O. (2011). Génesis y composición de un sistema migratorio iberoamericano. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 29(1). Disponibile su: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118941017. Ultima consultazione: 18/01/2024.

Fabris, L. (2021). *La ricezione del pensiero decoloniale in Italia: strumenti educativi per decostruire il sapere eurocentrico*. Tesi di Laurea Magistrale. Università degli Studi di Padova.

Faloppa, F., & Gheno, V. (2021). *Trovare le parole. Abbecedario per una comunicazione consapevole*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Fano Morrissey, L (2023). *Per una politica della dignità. Femminismi, migrazioni e colonialità in America Latina.* Alessandria: Capovolte.

Fanon, F. (1962). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Ferlito, A. (2020). Esercizi decoloniali: il contributo di una pratica curatoriale situata. *Echo. Rivista interdisciplinare di comunicazione*, 2, 130-136.

Fernández Castillejos, R. (2025). Actitudes lingüísticas, identidad cultural y variación dialectal en la Mancha. *Biblioteca De Babel: Revista De Filología Hispánica*, 6, 11-40. https://doi.org/10.15366/bibliotecababel2025.6.001

Fernández Retamar, R. (1971). *Caliban. Apuntes sobre la cultura de nuestra América*. México: Editorial Diogenes.

Ferrão Candau, V. M. (2007). Educazione interculturale critica. Costruendo cammini. In Muraca, T. (Ed.), *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politici-pedagogiche da Abya Yala al mondo* (pp. 21-42). Lecce: Pensa MultiMedia.

Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In Walsh, C. (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala. 145-161.

Ferrari, M. (2019). Promuovere la consapevolezza della costitutiva diversità nell'uguaglianza: una questione pedagogica. In M. Ferrari, G. Matucci & M. Morandi (Eds.), *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto* (pp. 27-63). Milano: FrancoAngeli.

Ferrari, M., Matucci, G., & Morandi, M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: FrancoAngeli.

FYA. (2024). Disponibile su: https://www.FYAegria.org/italia/it/. Ultimo accesso: 22/11/2024.

Fiorani, F. (2013). Walter Mignolo e il progetto decoloniale. In *L'idea di America Latina. Geostoria di una teoria decoloniale* (pp. 7-13). Milano: Mimesis Edizioni.

Foà, C., & Saudino, M. (2021). *Cambiamo la scuola. Per un'istruzione a forma di persona*. Torino: Eris Edizioni.

Frabboni, F. (2008). Sei domande a Franco Frabboni. In F. Cambi (Ed.), *Studi sulla formazione*, 2, 155-169. Firenze: University Press.

Franulic Depix, A. (2021). *Incitada. Feminismo radical de la diferencia*. Santiago de Chile: Colección Feministas Lúcidas.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Coyoacán, México: Siglo veintiuno editores (45a ed.).

Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

Freire, P. (2024). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Freire, P. (2024a). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Frisina, A., Farina, F. G., & Surian, A. (2021). *Antirazzismo e scuole* (Vol. 1). Padova University Press: open access online.

Frisina, A., Farina, F. G., & Surian, A. (2023). *Antirazzismo e scuole* (Vol. 2). Padova University Press: open access online.

Fuentes Bustamante, L. M. (2019). Reflexiones sobre Gabriela Mistral: la Cordillera de los Andes como espacio de encuentro americano. In E. Pandís Pavlakis, *et al.* (Eds.), *Estudios y homenajes hispanoamericanos VI* (pp. 87-96). Madrid: Ediciones del Orto.

Fusaro, M. (2011). Dall'Argentina e dal Brasile verso l'Italia (1998-2009): le nuove migrazioni d'italo-discendenti e la costruzione dell'italianità contemporanea. In V. Zanin & G. Mattiazzi, *Migrazione, lavoro, impresa. Tra America Latina ed Europa* (pp. 149-178). Torino: L'Harmattan Italia.

Gabrielli, G. (2015). *Il curricolo «razziale». La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Macerata: Biblioteca di «History of Education & Children's Literature».

García de Sola Márquez, F. L. (2004). La memoria individual y las historias de vida como fuentes para el análisis de las recientes migraciones latinoamericanas a España. Un planteamiento metodológico desde la historia oral. *Trocadero. Revista del Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, de América y del Arte*, 16(2004), 55-63.

García León, D. L., & García León, J. E. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 52, 1-23.

García Márquez, G. (2009). *Doce cuentos peregrinos*. Barcelona: Debolsillo.

García, P., & Garzón, L. (2008). Acumulando pertenencia nacional: argentinos y ecuatorianos en España e Italia. *Migraciones*, 24, 163-189.

Garside, G. E. (2020). *Towards a Decolonial, Intersectional, Intercultural Education for Indigenous Girls: Lessons from Wall Mapu (Chile)*. Tesi di Dottorato. Durham University.

Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10(22), 305-331.

Gheno, V. (2019). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Torino: Einaudi.

Gheno, V. (2021). *Le ragioni del dubbio. L'arte di usare le parole*. Torino: Einaudi.

Ghermandi, G. (2021). *Regina di fiori e di perle*. Roma: Donzelli Editore.

Ghiringhelli, B. (2010). *La famiglia transnazionale. Tutela dei legami e conoscenza dei diritti tra Italia ed Ecuador*. Roma: Carocci Editore.

Giorda, C. (2020). *La via della seta 1 – Dall'Italia all'Europa*. Torino: Loescher.

Giorda, C. (2020a). *La via della seta 1 – Atlante: l'Italia*. Torino: Loescher.

Giorda, C. (2020b). *La via della seta 3 – Continenti extraeuropei*. Torino: Loescher.

Giorda, C. (2020c). *La via della seta 3 – Atlante: i Continenti extraeuropei*. Torino: Loescher.

Gnisci, A. (2011). Manifesto transculturale. *Lid'O: Lingua italiana d'oggi*, 8, 39-41. Roma: Bulzoni Editore.

Golinelli, E., & Minuto, S. (2019). *Amano leggere, sanno scrivere. Con la metodologia didattica del Writing and Reading Workshop*. Milano-Torino: Pearson.

Gómez-Quintero, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *EL ÁGORA USB. Ciencias humanas y sociales*, 10(1), 87-105.

González C., & González A. (2014). Un trabajo de migración utilizando el método de las historias de vida. In N.C. García, G.S. Ramírez Yuridia, & L. Almanza Serrano (Eds). *Ciencias Administrativas y Sociales Handbook T-V: Congreso Interdisciplinario de Cuerpos Académicos* (pp. 298-313). Ecorfan-México.

Granata, A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.

Grasso, M. A. (2010). La inmigración sudamericana en Italia. Efectos sobre el mercado de trabajo. *Trabajo e Sociedad*, 14, XIII, 1-18.

Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123-143.

Guarnieri, L., & Stabili, M. R. (2004). Il mito politico dell'America Latina negli anni Sessanta e Settanta. In A. Giovagnoli (Ed.), *Il mondo visto dall'Italia* (pp. 228-241). Milano: Guerini e Associati.

Hakuzwimana, E. (2024). *Tra i bianchi di scuola. Voci per un'educazione accogliente*. Torino: Einaudi.

Haymes, S. N. (2013). Pedagogía y antropología filosófica del esclavo afroamericano. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 189-225). Quito: Abya Yala.

Heller, C., Pezzani, L., & Stierl, M. (2020). Contro-rilevamenti e lotte ai confini marittimi dell'Europa. In L. Navone (Ed.), *Confini, mobilità e migrazioni. Una cartografia dello spazio europeo* (pp. 245-264). Milano: AgenziaX.

Herrera, G. (2007). Ecuatorianos/as en Europa: de la vertiginosa salida a la construcción de espacios transnacionales. In I. Yépez del Castillo & G. Herrera (Eds.), *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y desafíos* (pp. 189-215). Quito: Flacso Ecuador.

Herrera, G., & Yépez del Castillo, I. (2007). Introducción. In I. Yépez del Castillo & G. Herrera (Eds.), *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y desafíos* (pp. 9-15). Quito: Flacso Ecuador.

hooks, B. (1992). *Black looks. Race and Representation*. Boston: South End Press.

hooks, B. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.

hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.

hooks, B. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltetmi.

hooks, B. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Meltemi.

hooks, B. (2023a). *Sentirsi a casa. Una cultura dei luoghi*. Milano: Meltemi.

Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central, https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.unicatt.it/lib/unicatt-ebooks/detail.action?docID=171938.

Izquierdo Medina, G., García Vallinas, E., & Páez Cruz, I. (2022). Desafíos de la pedagogía decolonial: experiencias en una Comunidad de Aprendizaje. *RESED: Revista de Estudios Socioeduativos*, 10, 93-118.

Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Mondadori.

Jordán, P., Mazzotti, J. A., & Sánchez-Concha, R. (Eds.). (2021). *Perú-Italia. Más allá del – Oltre il bicentenario*. Torino: Embajada del Perú en Italia.

Kilomba, G. (2021). *Memoria della piantagione. Episodi di razzismo quotidiano*. Alessandria: Capovolte.

Kofman, E. (2009). Bird of passage al femminile dieci anni dopo: genere e immigrazione nell'Unione Europea. In E. Abbatecola & M. Ambrosini (Eds.), *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali* (pp. 219-249). Milano: FrancoAngeli.

Kowii, A. (2005). Barbarie, civilizaciones e interculturalidad. In C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas* (pp. 123-143). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Lander, E. (2020). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). CLACSO.

Laval, C., & Vergne, F. (2022). *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà*. Aprilia: NovaLogos.

Leardini, I. (2018). *Domare il drago. Laboratorio di poesia per dare forma alle emozioni nascoste*. Milano: Mondadori.

Letizia, M. (2018). Il razzismo, le migrazioni e la globalizzazione del terrore. Un'archeologia del presente a partire da Frantz Fanon. In T. Bellinvia & T. Poguisch (Eds.), *Decolonizzare le migrazioni. Razzismo, confini, marginalità* (pp. 61-78). Milano: Mimesis Edizioni.

López, L. E. (2007). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In M. Samaniego & C. G. Garbarini (Eds.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 235-273). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.

Lorenzoni, F. (2024). Ascolto. Nutrire l'aspirazione a una maggiore libertà di scelta. In C. Raimo (Ed.), *Alfabeto della scuola democratica* (pp. 6-10). Edizione digitale: Editori Laterza.

Macas, L. (2012). Presentación. In C. Walsh, *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala* (pp. 5-6). Quito: Ediciones Abya Yala.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: IESCO.

Maldonado-Torres, N., & Schiwy, F. (2006). (Des)colonialidad del ser y del saber (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Martin, G. (2011). *Gabriel García Márquez: Una vida*. Buenos Aires: Debate.

Martínez Martín, I. (2018). Pedagogías feministas: estrategias una educación emancipadora y decolonial. *Momento: diálogos em educação*, 28(3), 350-365.

Martínez Martínez, M. Á. (2022). Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del Sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117.

Martínez P., J. (2008). América Latina y el Caribe; migración internacional, derechos humanos y desarrollo. Santiago de Chile: CEPAL.

Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1998). *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford: Oxford University Press.

Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *ALCEU*, 6(11), 120-138.

Mato, D. (2008). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *ALTERIDADES*, 18(35), 101-116.

Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Giulio Einaudi Editore.

Mellino, M. (2012). *Cittadinanze postcoloniali. Appartenenze, razza e razzismo in Europa e in Italia*. Roma: Carocci editore.

Mellino, M. (2021). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies.* Milano: Meltemi.

Mellino, M. (2022). Il postcoloniale nel dibattito pubblico italiano. *Zapruder. Storie in movimento. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 135-143. Milano: Mimesis Edizioni.

Meneses Copete, Y. A., Cardoso, N. (2024). Surear pedagógico: una propuesta de poética del maestro para las prácticas en la Universidad Surcolombiana. *Paideia Surcolombiana*. 154-169. DOI:10.25054/01240307.4169

Mignolo, W. D. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). Buenos Aires: CLACSO.

Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

Mignolo, W. D. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Mignolo, W. D. (2008). La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 243-281.

Mignolo, W. D. (2015). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento: sobre descolonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. In W. D. Mignolo (Ed.), *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)* (pp. 173-189).

Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres. Destinadas a la enseñanza del lenguaje*. Mexico: Escuela – Hogar Gabriela Mistral.

Mistral, G. (2010). *Tala*. Sevilla: Sibila Fundación BBVA.

Mistral, G. (2018). *Canto che amavi. Poesie scelte*. Milano: Marcos y Marcos.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mújica García, J. A., & Fabelo Corzo, J. R. (2019). La colonialidad del ser: la infravaloración de la vida humana en el sur-global. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 21(2), 1-9.

Muraca, M. (2017). Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali. *Civitas educationis*, 6(1), 133-150.

Muraca, M. (2021). Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25(61), 81-96.

Muraca, M. (2021). La dimensione politica della metodologia della ricerca in educazione. Riflessioni a partire da un sentipensare popolare, femminista e decoloniale. *Civitas educationis*, 10(2), 205-220.

Muraca, M. (2022). Un mondo in cui esistano molti mondi. Imparando da Abya Yala il cammino interculturale critico. In T. Muraca (Ed.), *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo* (pp. 9-20). Lecce: Pensa MultiMedia.

Muraca, M. (Trad. & Ed.). (2022). *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Muyolema, A. (2001). De la "cuestión indígena" a lo "indígena" como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje. In I. Rodríguez (Ed.), *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos: estado, cultura, subalternidad* (pp. 327-363). Amsterdam: Rodopi.

Nadotti, M. (1998). Introduzione. In *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale* (pp. 5-11). Milano: Feltrinelli.

Neira-Muñoz, A. (2021). *La ortopedia de la lengua*. Madrid: Sabina Editorial.

Newson, L. (2001). Pathogens, Places, and Peoples. In G. Raudzens (Ed.), *Technology, Disease and Colonial Conquests, Sixteenth to Eighteenth Centuries* (pp. 167–210). Amsterdam: Brill.

Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C., México.

Nieto, C. (2011). Motivaciones de la migración de retorno. ¿Qué implicaciones para el desarrollo? In *IV Congreso de la Red Internacional de Migración y Desarrollo. Crisis Global y Estrategias Migratorias: hacia la redefinición de las políticas de movilidad* (pp. 1-15). Flacso-Quito, Ecuador.

Nunn, N. (2008). The long-term effects of Africa's slave trades. *Quarterly Journal of Economics*, 123(1), 139-176.

Nunn, N., & Qian, N. (2010). The Columbian Exchange: A History of Disease, Food, and Ideas. *Journal of Economic Perspectives*, 24(2), 163-188.

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestrAmérica*, 6(12), 195-222.

Paerregaard, K. (2007). La migración femenina: Estrategias de sostenimiento y movilidad social. *Anthropologica*, 25(25), 61-82.

Pagnotta, C. (2005). Ni allí, ni allá: L'immigrazione femminile dall'Ecuador. *Alternativas: cuadernos de trabajo social,* 13, 229-244.

Pancorbo, G., Espinoza, A., Cueto, R. S. (2011). Representaciones estereotípicas y expresión del prejuicio en el Perú: la mirada desde la pobreza. *Revista de Psicología*, vol. 29, num. 2, 311-342.

Panotto, N. (2020). Descolonizar el saber: el pensamiento-otro como estrategia epistémica sociopolítica. *Pensar distinto, Pensar de(s)colonial*. Romero Losacco, J. (a cura di), Fundación Editorial El perro y la rana. Edizione Digitale. 45-81.

Pastore, F. (2023). *Migramorfosi. Apertura o declino.* Torino: Einaudi.

Pellegrino, A. (2004). Migration from Latin America to Europe: Trends and Policy Challenges. *IOM: International Organization for Migration*.

Poulain, M. (2007). La presencia latinoamericana en europa: Los datos estadísticos. *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y desafíos.* Yépez del Castillo, I., Herrera, G. (a cura di). Quito: Flacso Ecuador. 239-257.

Poviña, A. (1954). Colonización y migración. *Revista Internacional de Sociología*, vol. 12, fasc. 47, Madrid, 519-536.

Pugliese, E. (2015). Prefazione. *Il diritto di migrare*. Wenden, C. W. Roma: Ediesse.

Putterman, L., Weil, D. N. (2010). Post-1500 population flores and the long-run determinantes of economic growth and inequality. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 125, num. 4, 1627-1682.

Queirolo Palmas, L., Ambrosini, M. (2007). Lecciones de la inmigración latina en Europa e Italia. *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y desafíos.* In I. Yépez del Castillo, & G. Herrera (a cura di). Quito: Flacso Ecuador. 95-112.

Quijano, A. (1985). La migración humana. *Hueso húmero*. Vol. 29. Lima. 130-133.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*. 13 (29), 11-20.

Quijano, A. (1999). Qué tal raza. *Socialismo y participación*. Lima. 89-95.

Quijano, A. (2014). Dominación y cultura. (Notas sobre el problema de la participación cultural. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, CLACSO, Lima, 667-690.

Quijano, A. (2020a). América Latina en la economía mundial. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder,* CLACSO, Lima, 227-244.

Quijano, A. (2020b). "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, CLACSO, Lima, 937-952.

Quintana, M. M. (2009). Colonialidad del ser, delimitaciones conceptuales. *CECIES: Pensamiento Latinoamericano y alternativo*, 226, 1-7.

Renan, E. (1971). *Caliban. Apuntes sobre la cultura de nuestra América*, Fernández Retamar, R. México: Editorial Diógenes.

Ricucci, R., Poggio, A. (2023). Piemonte. Rapporto Immigrazione 2022. *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Centro Studi e Ricerche IDOS. 361-368.

Roszak, T. (1969). *The Making of a Counter Culture. Reflection on the Technocratic Society and the Youthful Opposition*. New York: Anchor Books.

Santos, J. A., Piovezana, L., & Bernardi, L. T. M. S. Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: El caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo Kaingang. *Revista de Educación y Desarrollo*, *EccoS – Rev. Cient.*, 45, 59-78.

Sartre, J. P. (1962). Prefazione. In *I dannati della terra* (F. Fanon, Trans.). Torino: Einaudi.

Sayad, A. (2002). *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Raffaello Cortina Editore.

Sayad, A. (2008). Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 13, 101-116.

Sayad, A. (2010). Elementos para una sociología de la inmigración. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 19, 251-257.

Scego, I. (2014). "Io scrivo in italiano." La lingua italiana sulla frontiera. In *Italiano, ponte tra le culture nel Mediterraneo: Atti del Convegno* (pp. 52-55). Roma: 11-12 dicembre 2014.

Scego, I. (2023). *Cassandra a Mogadiscio*. Bompiani.

Sepúlveda Eriz, M. (2020). La enunciación plural y las formas disensuales en *Tala* de Gabriela Mistral. *Literatura y Lingüística*, 41, 213-234.

Sereke, R. (2020). "Luoghi di possibilità." Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà. In B. Hooks (Ed.), *Insegnare a trasgredire* (pp. 7-10). Milano: Meltemi.

Solimano, A. (2003). Globalización y migración internacional: la experiencia latinoamericana. *Revista de la CEPAL*, 80, 55-72.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak?. In Nelson C. e Grossberg L. (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Basingstoke: Macmillan Education.

Subirats, E. (1994). *El continente vacío: la conquista del Nuevo Mundo y la conciencia moderna*. Siglo Veintiuno Editores.

Tesfau, M. G. (2020). "Aspettando Gloria." In *Insegnare a trasgredire* (pp. 11-25). Milano: Meltemi.

Thompsell, A. (2024). "Why Was Africa Called the Dark Continent?" ThoughtCo. Disponibile su: https://thoughtco.com/why-africa-called-the-dark-continent-43310.

Torre, S., et al. (2020). Il pensiero decoloniale: dalle radici del dibattito ad una proposta di metodo. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 19(2), 1-21.

Trouillot, M.-R. (1995). *Silencing the Past: power and the production of history*. Beacon Press.

Tzara, T. (1921). Dada manifeste sur l'amour faible et l'amour amer. *La Vie des lettres*, 4, 434-443.

Ulloa Inostroza, C. (2016). Poder, cultura y saber. Una pregunta por las intelectuales: Gabriela Mistral en México 1922-1924. In N. Blazquez Graf & M. P. Castañeda Salgado (Eds.), *Lecturas críticas en investigación feminista* (pp. 173-194). Universidad Nacional Autónoma de México.

Unión Ibero-Americana. (1913). Fiesta de la raza. *Unión Ibero-Americana*, 27(2), 30 abril.

Van Houtum, H., & Bueno Lacy, R. (2020). The migration map trap. *Mobilities*, 15(2), 196-219.

Van Houtum, H., & Bueno Lacy, R. (2023). Humans, not arrows: countering the violent cartography of undocumented migration. In *Research Handbook on Irregular Migration* (pp. 49-65). Edward Elgar Publishing.

Vermeulen, M., de Korte, L., & van Houtum, H. (2020). How maps in the media make us more negative about migrants. Disponibile su: https://thecorrespondent.com/664/how-maps-in-the-media-make-us-more-negative-about-migrants.

Villa, M., & Martínez, P. J. (2001). El mapa migratorio internacional de América Latina y el Caribe: patrones, perfiles, repercusiones e incertidumbres. CEPAL.

Vola, G. (2023). *Cuore d'oro*. Torino: Acquario.

Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 4, 1-22.

Walsh, C. (2005). Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In C. E. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial* (pp. 13-35). Abya Yala.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 26-35.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Abya Yala.

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I.* Walsh, C. (Ed.). Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala. 23-68.

Walsh, C. (2020). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? In J. R. Losacco (Ed.), *Pensar distinto, Pensar de(s)colonial* (pp. 139-178). Fundación Editorial El perro y la rana.

Walsh, C. (2022). Interculturalità e (de)colonialità. Prospettive critiche e politiche. In T. Muraca (Ed.), *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo* (pp. 43-67). Pensa MultiMedia.

Walsh, C. (2023). *Rising Up, Living On: Re-Existences, Sowings, and Decolonial Cracks*. Duke University Press.

Walsh, C. (2024). Decolonialità nella/come prassi. In T. Visone (Ed.), *Decolonialità. Concetti, analisi, prassi* (pp. 71-175). Castelvecchi.

Yépez del Castillo, I. (2007). Las migraciones entre América Latina y Europa: una dimensión de las relaciones entre estas dos regiones. In I. Yépez del Castillo & G. Herrera (Eds.), *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y desafíos* (pp. 19-30). Flacso Ecuador.

Yépez del Castillo, I. (2011). Le nuove migrazioni latinoamericane: analisi e prospettive. In V. Zanin & G. Mattiazzi (Eds.), *Migrazione, lavoro, impresa. Tra America Latina ed Europa* (pp. 1-15). L'Harmattan Italia.

Yépez del Castillo, I. (2014). Escenarios de la migración latinoamericana: la vida familiar transnacional entre Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 107, 1-27.

Zamora, J. (2024). *Solito*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Zapata Olivella, M. (2020). *Las claves mágicas de América: raza, clase y cultura*. Universidad del Valle.

Zucca Micheletto, B. (2022). Gender and Migration: A Historical and Inclusive Perspective. In B. Zucca Micheletto (Ed.), *Gender and Migration in Historical Perspective* (pp. 1-15). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99554-6_1

Circolari Ministeriali e Leggi

Circolare Ministeriale n. 2. (2010, 8 gennaio). Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana. Disponibile su: https://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20100108/circolare-ministeriale-2-dell-8-gennaio-2010-integrazione-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-4591861.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025

Circolare Ministeriale n. 205. (1990, 26 luglio). La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale. Disponibile su: https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html. Ultima consultazione: 31/01/2025

Circolare Ministeriale n. 301. (1989, 8 settembre). Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio. Disponibile su: https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301_89.html. Ultima consultazione: 31/01/2025

Circolare Ministeriale n. 73. (1994, 2 marzo). Indicazioni per l'integrazione degli alunni stranieri nella scuola. Disponibile su: https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html. Ultima consultazione: 31/01/2025

Legge n. 107. (2015, 13 luglio). Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione. Disponibile su: https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13;107. Ultima consultazione: 31/01/2025

Legge n. 40. (1998, 6 marzo). Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. Disponibile su: https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1998-03-06;40. Ultima consultazione: 31/01/2025

Legge n. 59. (1997, 15 marzo). Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti locali. Disponibile su: https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1997-03-15;59. Ultima consultazione: 31/01/2025

Testo Unico n. 286. (1998, 25 luglio). Disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. Disponibile su: https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:1998-07-25;286. Ultima consultazione: 31/01/2025

Documenti Ministeriali e Internazionali

Consiglio d'Europa. (2008). Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità. Strasburgo. Disponibile su: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/pub_white_paper/whitepaper_id_italianversion.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025

Consiglio d'Europa (2016). *Executive Summary. Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies.* Disponibile su: https://rm.coe.int/16806ccc07. Ultima consultazione: 04/11/2025

Gelmini, M. (2010). Nota del Ministero su integrazione alunni stranieri. Tetto del 30% per gli alunni stranieri nelle classi. Ministero dell'Istruzione. Disponibile su: https://www.istruzione.it/archivio/web/ministero/cs080110.html. Ultima consultazione: 31/01/2025

Ministero della Pubblica Istruzione. (1999). Documento sulla multiculturalità. Disponibile su: https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/1999/multiculturalita.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025

MIUR. (2007). Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Disponibile su: https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025

MIUR. (2010). Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana. Disponibile su: http://www.integrazionescolastica.it/upload/art916/cm2_10.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025

MIUR. (2010). Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali. Disponibile su: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025

MIUR. (2010a). Linee guida per gli istituti tecnici. Disponibile su: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025

MIUR. (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Disponibile su: https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890. Ultima consultazione: 31/01/2025

ONU. (1959). Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo. Assemblea Generale delle Nazioni Unite. Disponibile su: https://www.regione.lazio.it/sites/default/files/documentazione/PAR_Dichiarazione_Dirittidelfanciullo_20_11_1959.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025

ONU. (1965). Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale. Assemblea Generale delle Nazioni Unite. Disponibile su: https://unipd-centrodirittiumani.it/it/archivi/strumenti-internazionali/convenzione-internazionale-sulleliminazione-di-ogni-forma-di-discriminazione-razziale-1965. Ultima consultazione: 31/01/2025

UNESCO. (2001). Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla Diversità Culturale. Parigi. Disponibile su: https://www.integrazionemigranti.gov.it/AnteprimaPDF.aspx?id=1808. Ultima consultazione: 31/01/2025

Altri Documenti

ANPAL Servizi. (2022). Comunità peruviana in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Disponibile su: https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/. Data ultima consultazione: 22/01/2024.

ANPAL Servizi. (2022a). Comunità a confronto. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Disponibile su: https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/. Data ultima consultazione: 22/01/2024.

ANPAL Servizi. (2022b). Comunità ecuadoriana in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Disponibile su: https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/. Data ultima consultazione: 22/01/2024.

Camera dei Deputati, Servizio Studi. (2019). L'integrazione scolastica dei minori stranieri. Disponibile su: https://leg16.camera.it/522?tema=246&Integrazione+scolastica+dei+minori+stranieri#paragrafo1089. Ultimo accesso: 17/06/2024.

Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (C.N.P.I.). (1992, 23 aprile). Pronuncia di propria iniziativa sull'educazione interculturale nella scuola. Disponibile su: https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/ConcorsoIdR/Integrale/espansioni/1_23_Pronuncia_CNPI_1992_su_Intercultura.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025

Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (C.N.P.I.). (2004, 15 luglio). Indicazioni dei Piani di studio personalizzati per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. Disponibile su: https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025

Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (C.N.P.I.). (2005, 20 dicembre). Problematiche interculturali. Disponibile su: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/prot11890_cnpi.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025

HBSC. (2022). La sorveglianza HBSC 2022 Health Behaviour in School-aged Children: principali risultati dello studio italiano tra i ragazzi di 11, 13, 15 e 17 anni. Retrieved from

https://www.epicentro.iss.it/hbsc/indagine-2022-nazionali-convegno-8-febbraio-2023. Ultimo accesso: 20/06/2024.

ISTAT. (2024). *IstatData*. Retrieved from https://esploradati.istat.it/databrowser/. Ultimo accesso: 22/01/2024.

OECD. (2024). International migration database. OECD International Migration Statistics (database). https://doi.org/10.1787/data-00342-en. Ultimo accesso: 22/01/2024.

Osservatorio Nazionale MIUR. (2022). Gli orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori. Disponibile su: https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf. Ultima consultazione: 31/01/2025