

piazza
Dogali



VIA
ADUA

via
I. Montanelli

ANTIRAZZISMO E SCUOLE VOL. 2

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



via
Lago Ascianghi p

via
Amba Aradam

VIA
LIBIA

via Somalia



102
Italiani
Brava
Gente?

PADOVA
UP

PADOVA UNIVERSITY PRESS

Prima edizione 2023, Padova University Press

Titolo originale Antirazzismo e scuole. Volume 2

ISBN 978-88-6938-382-3

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



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

Antirazzismo e scuole. Vol.2

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

Padova University Press, open access online

Antirazzismo e scuole vol.2

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

Padova University Press, open access online

Indice

Introduzione, Annalisa Frisina e Alessio Surian

La violenza razzista non è altrove

Antirazzismo, nonviolenza e educazione

La struttura del libro

Ringraziamenti

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

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

1.1 Il percorso di ricerca-azione antirazzista nelle scuole secondarie

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

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

1.4 Mettere in relazione razzismi di ieri e di oggi

1.5 Razzismo anti-nero e xeno-razzismo

1.6 Bianchezza e microaggressioni

1.7 Giovani e discriminazioni: tra individualismo e bisogno di collettività

Conclusioni. Mettersi scomode/i in ascolto

Bibliografia

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

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

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

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

2.2 Sulle tracce del colonialismo nella cultura italiana

2.3 Condividere le memorie familiari del colonialismo italiano

2.4 Coltivare e intrecciare le memorie delle resistenze

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

Bibliografia

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

3.1 L’inarchiviabile

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

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

3.4 Osservazioni conclusive

Bibliografia

Cap. 4 La tratta atlantica a scuola, Gianluca Gabrielli

4.1 In piazza per Floyd dopo il lockdown

4.2 Perché una mostra sulla tratta atlantica a Bologna

4.3 Ma come viene insegnata oggi la tratta?

4.4 La tratta nei libri di testo delle scuole secondarie

4.5 Per finire qualche osservazione dalla Francia

Bibliografia

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

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

Note introduttive

5.1 La video-intervista a Marilena Umuhoza Delli

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

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

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

5.3 La video-intervista a Marzia Raimondi

5.4 La video-intervista a Amir Issaa

5.5 La video-intervista a Leila El Houssi

I consigli di Leila El Houssi: programmi tv e libri

5.6 La video-intervista a Ivana Nikolic

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

5.7 La video-intervista a Wen Sun Long

5.8 La video-intervista a Bruno Montesano

5.9 La video intervista a Giuseppina Fioretti

I consigli di Giuseppina Fioretti

Bibliografia

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

6.1 Enzimi

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

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

Bibliografia

Cap. 7 Pedagogie e risorse antirazziste, Alessio Surian

Introduzione

7.1 Alcuni riferimenti al contesto italiano

7.2 La scuola e le discriminazioni quotidiane

7.3 R-esistenze

7.4 Narrazioni

7.5 Al ritmo della parola

7.6 Teatro, giochi, simulazioni

7.7 Film, video, foto, fumetti e graphic novel

7.8 Un clima trasformativo

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

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

7.11 Agire

Bibliografia

Risorse

Capitolo 3

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

Anna Chiara Cimoli
Università degli studi di Bergamo

Gianluca Gatta
AMM – Archivio delle memorie migranti

Giulia Grechi
Accademia di Belle Arti di Napoli

3.1. L'inarchiviabile

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

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

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

⁶²

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

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

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

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

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

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

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

rimediazioni attraverso pratiche artistiche contemporanee e didattica sperimentale.

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

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

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

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

Il progetto parte da alcune urgenze.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Immagine 1



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

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

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

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

Immagine 2



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

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

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

Immagine 3



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

Immagine 4



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

Immagine 5



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

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

Immagine 6



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

Immagine 7



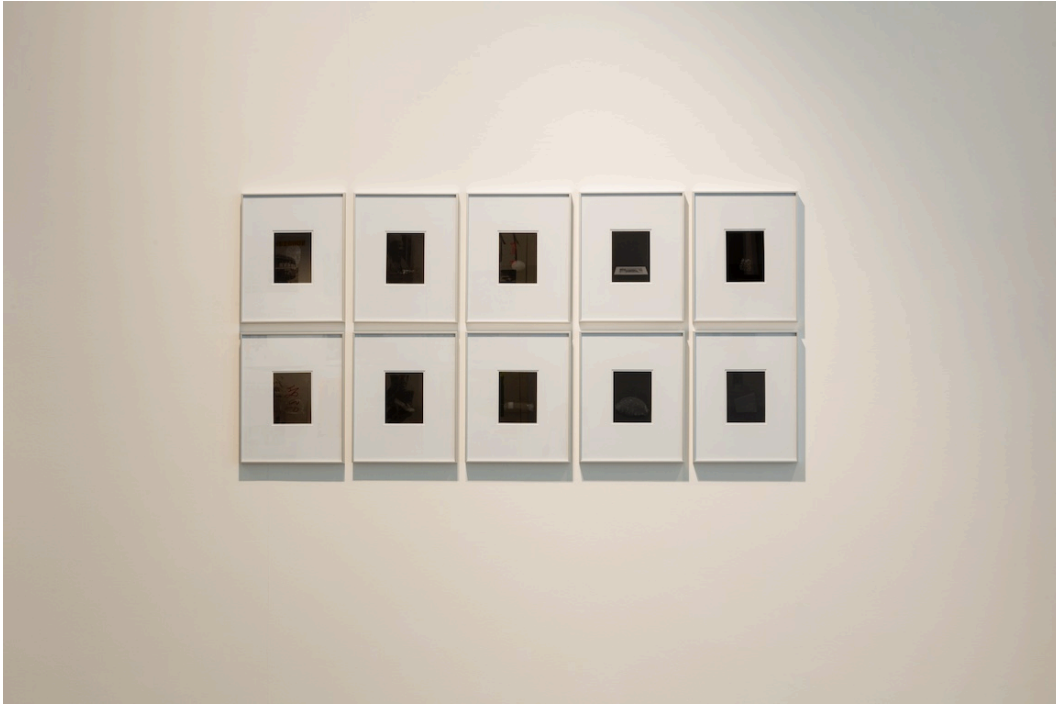
Luca Capuano e Camilla Casadei Maldini, *Rumba*, video, 2021. Foto di Luca Capuano

Immagine 8



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

Immagine 9



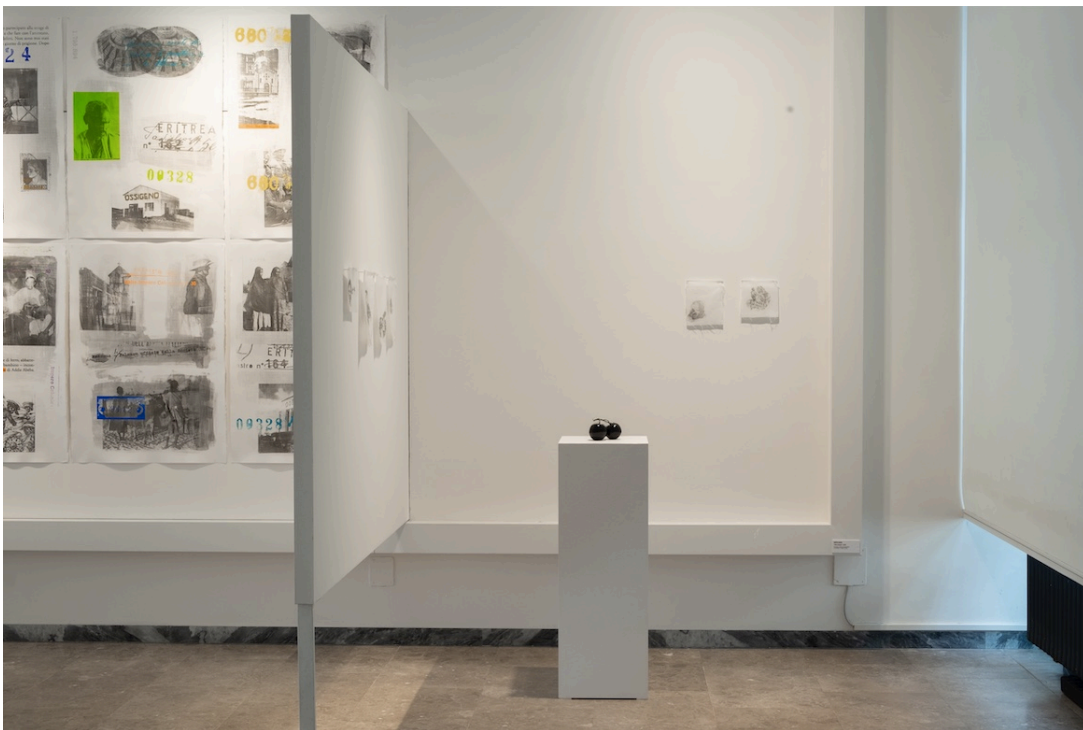
Luca Capuano e Camilla Casadei Maldini, *Voyage data recorder*, arazzo, 2021 e *Cercami fra le tue cose*, fotografie, 2021. Foto di Luca Capuano

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

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

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

Immagine 10



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

Immagine 11



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

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

Immagine 12



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

Immagine 13



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

Immagine 14



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

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

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

In contesto: cornice, sfide e obiettivi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nella pratica: metodo, azioni e ricadute

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

-Incontro con testimoni

-Lavoro sulle "microstorie"

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

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

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

Da qui in avanti: per un editing radicale e collaborativo

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

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

74 Documento di lavoro interno.

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

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

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

Obiettivi e fase preparatoria

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

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

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

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

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

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

Le schede/frammenti

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


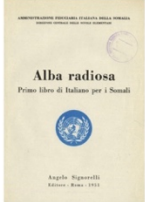


La scheda n. 1 – *Etiopia 1935-40* – era composta da: due cartoline satiriche, disegnate dal pittore Enrico De Seta, circolanti tra le truppe italiane durante la Guerra d’Etiopia (1935-36); una fotografia scattata da Giovanni Varese durante la stessa guerra che ritrae un soldato italiano con una donna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

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

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

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

Immagine 16

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


Scheda/frammento n. 2

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

⁷⁸ tratta da Palma (1999, p. 184).

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

Immagine 17

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

Scheda/frammento n. 3

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

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

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

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

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

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

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

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

L'esplorazione dei materiali

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

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

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

La visita alla mostra

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

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

La rielaborazione creativa⁸¹

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

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

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

Immagine 18



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

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



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

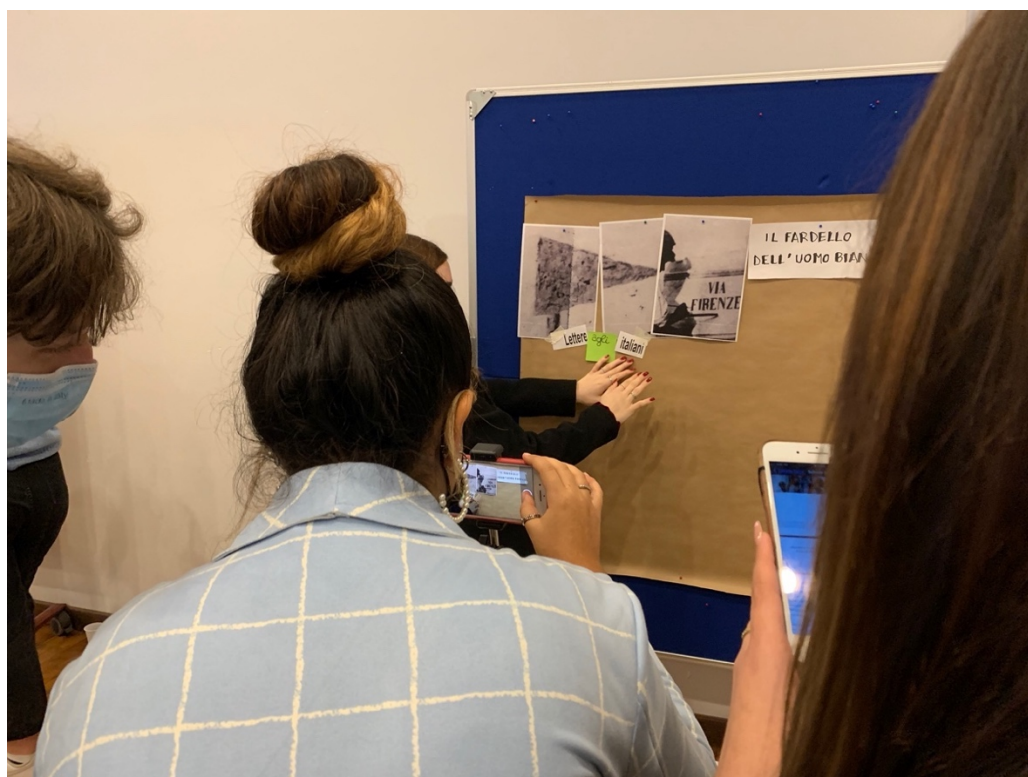
Ogni gruppo ha avuto a disposizione circa quaranta minuti per realizzare le animazioni. L'idea era di partire con uno spunto, un'idea, e iniziare il percorso sviluppandolo *in itinere*. Una persona era incaricata di scattare le foto, mentre gli altri fissavano gli elementi ritagliati, colorati, o le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

Immagine 20



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

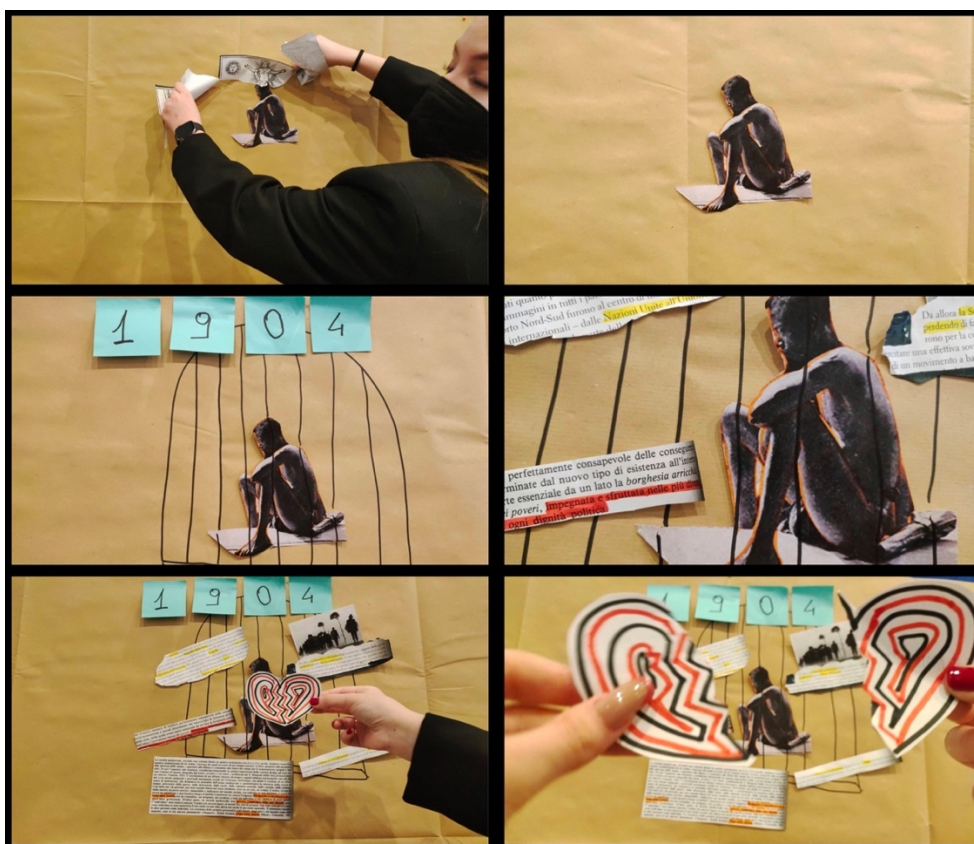
Immagine 21



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

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

Immagine 22



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

Goethe-Institut e AMM.

3.4. Osservazioni conclusive

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸⁵ Il kit è scaricabile gratuitamente qui:

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

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

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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