









EMPOWER

European key Multipliers
PromOte aWareness against
Racism and xenophobia

EMPOWERED:

**UN TOOLKIT PER
CONTRASTARE LE
DISCRIMINAZIONI NELLE
SCUOLE SECONDARIE**

INDICE

<i>Introduzione</i>	4
<i>Prefazione, di Sahra Sparavigna Abdullahi Omar</i>	5
 Glossario	9
Introduzione alle attività. Stimoli pedagogici	58
 Attività 1: MISSING PAPERS	60
 Attività 2: OCCHIO AI MEDIA	65
 Attività 3: HATE SPEECH A SCUOLA	71
 Attività 4: RAZZISMO QUOTIDIANO	77
 Attività 5: TRASFORMARE I CONTESTI EDUCATIVI	86
<i>Bibliografia essenziale</i>	92
<i>Le autrici</i>	94



Questo Toolkit è realizzato con licenza Creative Commons. "Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate, 3.0". Ne è permessa la copia, la distribuzione, l'utilizzo secondo le seguenti condizioni: attribuzione (si deve menzionare la fonte (titolo, autrice, editrice e anno); non commerciale (è permesso l'utilizzo dell'opera con fini non commerciali); non opere derivate (se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato).

Impaginazione ed elaborazione grafica di: Chiara Baggio, ACRA
La copertina e gli elementi grafici all'interno sono stati progettati utilizzando risorse di Freepik.com



EMPOWER

European key Multipliers
PromOte aWareness against
Racism and xenophobia

EMPOWERED:

**UN TOOLKIT PER
CONTRASTARE LE
DISCRIMINAZIONI NELLE
SCUOLE SECONDARIE**

di

Ndack Mbaye e Marie Moïse

prefazione di

Sahra Sparavigna

Capovolte

casa editrice indipendente



Introduzione

Nel panorama dell'educazione, in continua evoluzione, l'imperativo di coltivare non solo la competenza accademica, ma anche il pensiero critico, le competenze digitali e la consapevolezza sociale è sempre più fondamentale.

Questo toolkit è stato progettato riconoscendo nello specifico questa necessità, per affrontare le dilaganti questioni delle azioni di odio. Rivolgendosi agli studenti di età compresa tra gli 11 e i 18 anni, questo toolkit rappresenta una risorsa completa, volta a sostenere gli educatori nel trasmettere ai propri studenti una comprensione profonda dell'intolleranza e dotarli degli strumenti per contrastare il razzismo sia nell'universo online che in quello offline.

Il documento inizia con un Glossario che fornisce un approfondimento su parole e concetti chiave. Il Glossario non offre delle mere definizioni, ma fornisce spiegazioni dei termini e dei concetti relativi alle azioni d'odio, agli elementi che le costituiscono e a quelli che le originano, a livello individuale e collettivo. Questo serve come base sia per educatori che per studenti, garantendo una comprensione esaustiva delle sfaccettature insite in queste complesse questioni. Dopo il Glossario, il toolkit propone cinque attività didattiche, ciascuna delle quali approccia il tema da un diverso punto di vista. Queste attività sono ideate per coinvolgere gli studenti in maniera attiva nel loro processo di apprendimento.

Per facilitare un inserimento fluido nella classe, ogni attività è accompagnata da una serie di stimoli pedagogici. Queste risorse mirano a fornire agli educatori spunti e strategie pratiche per affrontare potenziali criticità che possano sorgere durante lo svolgimento delle attività.

Il toolkit, sviluppato su richiesta di ACRA ONG (nell'ambito del progetto *EMPOWER European key Multipliers PromOte aWareness against Racism and xenophobia*), è frutto della collaborazione tra Marie Moïse e Ndack Mbaye, ricercatrici sui temi della razza, del razzismo e delle loro relazioni con la storia delle istituzioni moderne e contemporanee. Ed è realizzato in collaborazione con la casa editrice Capovolte.

Prefazione

“Il suolo è cattivo con certi tipi di fiori. Certi semi non li vuole nutrire, certi frutti non li vuole portare, e quando il terreno uccide di sua volontà, lo accettiamo dicendo che la vittima non aveva il diritto di vivere. Sbagliamo, ovviamente, ma non importa. È troppo tardi”.

L'occhio più azzurro, Toni Morrison

Cara lettrice e caro lettore,

ti scrivo questa breve lettera, priva di qualsiasi pretesa di esaustività vista la complessità e sensibilità dell'argomento.

Mi perdonerai ma ho deciso di darti del tu. I motivi di questa scelta sono molteplici: da un lato quello che sto per condividere è il risultato - per me - di importanti riflessioni avvenute nell'arco della vita, frutto di pianti, risate, litigi e abbracci; dall'altro lato, perché ritengo che le pratiche antirazziste abbiano bisogno, da parte di chi decide di agirle, di una costante decostruzione e di un profondo lavoro su sé stessi. Ti chiedo quindi di aprire la tua mente e il tuo cuore, per quanto intenso e costantemente in divenire questo processo possa essere.

Credo che questo Toolkit antirazzista, per chi ha l'onere e l'onore di essere a contatto con i giovani, sia uno strumento essenziale.

Dal momento che la scienza ha chiarito che non esistono razze superiori ad altre, le forme di razzismo sono diventate nel tempo più subdole e sinuose. Molti però, sicuramente troppi, sono coloro che, forti del loro privilegio e potere, giustificano i propri atteggiamenti razzisti con le diversità culturali attribuite all'Altro.

Scelgo di scrivere questa parola con la lettera maiuscola, perché ritengo importante sottolineare il fatto che il centro di questo lavoro sia l'altro, inteso come persona razzializzata, portatore di istanze per troppo tempo negate e delegittimate.

Forse alcune delle parole finora utilizzate potrebbero non esserti molto familiari, ma non temere, avrai l'opportunità di farci amicizia nel corso della lettura di questo toolkit.

Siamo sempre pronti a schierarci con forza e vemenza contro episodi di razzismo che avvengono in altri Paesi, ma nel 2024 ci ritroviamo purtroppo ad ascoltare ancora frasi del tipo: “Non sono razzista, però...”.

E quando qualcuno, molto spesso una persona razzializzata, fa notare al suo interlocutore che magari un suo atteggiamento abbia connotazioni razziste, si scatena un meccanismo controverso per cui ci si sente offesi, e si tende a dire che la persona razzializzata sia ipersensibile e che veda il razzismo ovunque.

È proprio questo il motivo per cui ti ho chiesto di avvicinarti a questo lavoro con mente e cuore aperto, andando oltre il poterti sentire giudicat*, o sotto attacco, perché questo Toolkit è pensato proprio per poterti accompagnare in questo percorso attraverso spunti di riflessione che potrebbero entrare a far parte con naturalezza del tuo approccio pedagogico.

Ti chiedo di non dimenticare mai che il tuo fastidio, oltre ad essere naturale, è sicuramente inferiore al dolore di chi ti sta facendo vedere le sue ferite.

Ora che abbiamo preso un po' di confidenza ti svelo che sono una donna Nera nata all'inizio degli anni Novanta, e che per buona parte della mia vita ho subito macro e microviolenze razziali, e soprattutto queste ultime mi lasciavano un senso di impotenza e di solitudine che non riuscivo a spiegare.

Non avevo gli strumenti (tools) per decodificare quello che stava succedendo e neanche le persone a me vicine sembravano accogliere e legittimare il mio dolore.

Questo creava in me un senso di impotenza e di non appartenenza che portava a un isolamento preoccupante.

Solo quando ho avuto la fortuna e il privilegio di studiare queste tematiche, e soprattutto quando ho avuto la possibilità di confrontarmi con altre persone razzializzate, ho capito che i miei sentimenti erano legittimi.

Credo però che la legittimità del sentire altrui non possa essere lasciata al caso, perché non possiamo permetterci ancora sofferenze individuali frutto di una società impreparata ad accogliere tutti. Quanta sofferenza potrebbe essere eliminata se solo ci riconosciamo come una comunità pronta ad accogliere l'alterità?

Ti racconto due piccoli aneddoti come spunto di riflessione perché i diversi ruoli che ho abitato nel loro accadere potrebbero aiutarti, assieme a questo Toolkit, a capire il grande impatto che l'educatore può avere nelle vite altrui.

Quando ero in terza elementare, la maestra di storia, con estrema dolcezza e ingenuità, chiese a mia madre se fosse adeguato parlare, con me in aula, della tratta degli schiavi. La sua intenzione, per certi versi anche nobile, era sicuramente quella di proteggermi. Ma come si può proteggere qualcuno dalla violenza razzista, senza fornirgli gli strumenti per collocarlo nel suo processo storico?

Per cinque anni, al termine degli studi universitari, ho avuto la fortuna di lavorare come educatrice in un centro per il contrasto al disagio adulto. Parte dell'utenza era razzializzata e, relazionandosi con gli operatori del centro faceva notare spesso di essere vittima di episodi razzisti, che l'equipe di operatori non era equipaggiata ad affrontare. E quanto avrei voluto avere uno strumento chiaro per decodificare gli episodi con lucidità.

Le attività di laboratorio qui proposte sono pensate per affrontare, in maniera consapevole, questi punti critici.

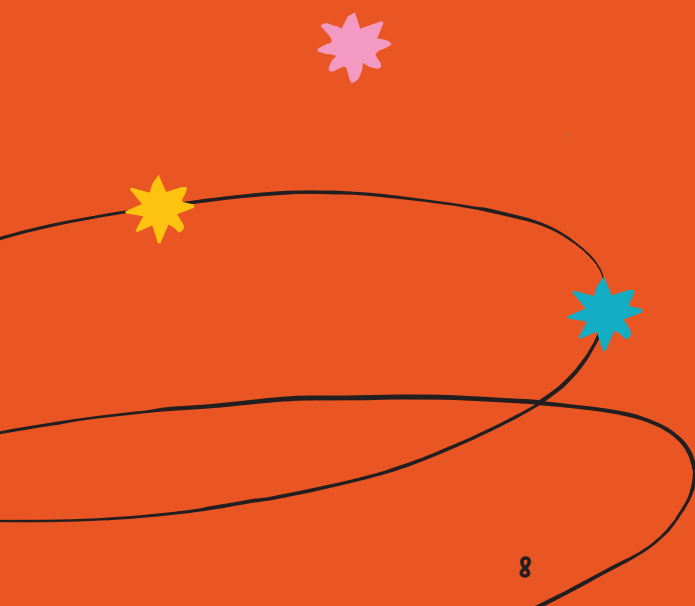
Sento che i tempi siano maturi per agire un cambiamento. E il cambiamento non può che partire dalla decolonizzazione di sé stessi in un percorso onesto e aperto che porti ad una rivoluzione che partendo dall'individuo possa, con un effetto domino, raggiungere un numero sempre maggiore di persone, sempre più distanti; le pagine che seguiranno sono state pensate appositamente per tenerti la mano in questo processo e per aiutarti a comprendere appieno i concetti su cui si basa.

Voglio concludere invitandoti a non avere paura della parola razzismo. Se non chiamiamo le cose con il loro nome come possiamo sconfiggerle; negarle, trovare scuse o creare narrazioni alternative altro non fa che alimentare, reiterare e perpetrare questo dispositivo di oppressione e sottomissione.

Rendiamo il suolo in cui seminiamo pronto ad accogliere tutti i semi. Non è troppo tardi.

Buon lavoro,
Sahra

Sahra Sparavigna Abdullahi Omar, classe 1991, napoletana di origine somala, attivista antirazzista, insegnante. Ha studiato Scienze politiche e Relazioni internazionali all'Università Orientale di Napoli, ultimando gli studi con una laurea magistrale in Scienze dello sviluppo e della cooperazione internazionale alla Sapienza di Roma.



GLO SSA RIO



★ Azioni positive o *affirmative actions*

Il concetto di azioni positive fa riferimento a politiche e iniziative volte ad affrontare le disuguaglianze storiche e sistemiche, promuovendo attivamente e fornendo opportunità ai gruppi sottorappresentati. Queste misure sono progettate per contrastare gli effetti della discriminazione passata e presente, garantendo equa rappresentanza e parità di accesso all'istruzione, all'occupazione e ad altre opportunità.

Le azioni positive giocano un ruolo cruciale non solo nella promozione della diversità, ma anche nell'affrontare le ingiustizie storiche attraverso una forma di riparazione. Queste politiche riconoscono che certi gruppi sono stati storicamente marginalizzati e mirano a correggere le discriminazioni del passato fornendo opportunità mirate per il loro superamento. In questo senso, le azioni positive agiscono come **strumenti di compensazione**, cercando di correggere disuguaglianze sistemiche e di promuovere una società più equa.

È importante comprendere che uguaglianza non significa solo trattare ciascuno allo stesso modo. Il concetto di uguaglianza nel contesto delle azioni positive è spesso visto attraverso le lenti dell'equità. L'equità riconosce che gli individui e i gruppi possono partire da posizioni differenti a causa di svantaggi storici e mira a riequilibrare i livelli (di disuguaglianza) fornendo un supporto ulteriore a coloro che sono stati storicamente marginalizzati. Questa prospettiva riconosce che la reale uguaglianza richiede che si affrontino le disparità esistenti e si garantisca che tutti gli individui abbiano pari opportunità di successo, tenendo conto delle sfide specifiche affrontate dai diversi gruppi, in particolare in termini di razza e genere. Le azioni positive, dunque, rappresentano un **approccio proattivo** per raggiungere non solo la parità di trattamento, ma risultati equi nella ricerca di una società più equa e inclusiva.



Bianchezza e cameratismo bianco

Come la Nerezza, anche la **bianchezza non è un dato oggettivo**, né naturale, né può essere ridotta a un “colore” della pelle.

La capacità di percepire i colori, infatti, è culturalmente costruita e nella fattispecie profondamente plasmata dalla storia e dall’ideologia della razza. Secondo l’ideologia razzista, infatti, la bianchezza è implicitamente sinonimo di essere umano, laddove ciò che non è bianco non è concepito o percepito come umano, ma come qualcosa di inferiore o subumano.

La percezione della bianchezza si costruisce attraverso la costruzione della Nerezza come sua antitesi, ma non solo.

La bianchezza si interiorizza attraverso **episodi di razzismo quotidiano** che non vengono letti come tali, ma come “normali” interazioni, modi di fare o di dire, normalizzando così la matrice razziale che le legittima. In particolare, come sottolinea Grada Kilomba, la bianchezza si co-costruisce nell’interazione reciproca tra persone bianche quando tra queste viene evocata l’immagine di una persona nera, costruendo collettivamente, anche in forma bonaria o ironica, il sistema di significati negativi che implicitamente vanno a fondersi con i tratti anatomici o le pratiche culturali associate all’immagine evocata. In questo modo,

l’interazione tra persone bianche funziona come la dinamica in cui, implicitamente, ci si riconosce a vicenda la legittimità di appartenere al gruppo di chi ha il potere di costruire la Nerezza come sinonimo di subumano, ovvero di appartenere alla categoria, ritenuta superiore, degli “esseri umani”.

Colonialismo culturale ed epistemicidio

Come sostiene la scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, le storie sono soggette alle stesse logiche del mondo economico e politico: «Come sono raccontate, chi le racconta, quando vengono raccontate, quante se ne raccontano, tutto questo dipende dal potere» (Adichie 9:56).

La violenza del colonialismo, della schiavitù e del razzismo è così brutalmente forte da riuscire a sradicare intere esistenze umane dalla storia. Nomi di individui, comunità, popoli, pratiche culturali, cosmologie, religioni, linguaggi, e anche sistemi di legge, insediamenti, monumenti e così via. Boaventura Santos parla a questo proposito di “epistemicidio”, ovvero la **distruzione sistematica di conoscenze, sistemi di pensiero e pratiche culturali di gruppi sociali e comunità che hanno subito il colonialismo**. La filosofa indiana Gayatri Chackravorty Spivak (1982) parla in maniera specifica di “violenza epistemicida”, per sottolineare come le ingerenze coloniali, in particolare, abbiano silenziato la memoria e il discorso delle donne nei paesi colonizzati.

In effetti, come osserva puntualmente Amílcar Cabral, in *Per una rivoluzione africana*: «La storia ci insegna che, in determinate circostanze, è facile per lo straniero imporre il suo dominio ad un popolo. Ma ci insegna anche che, qualunque siano gli aspetti materiali di questo dominio, esso si può mantenere in piedi con una repressione permanente e organizzata della vita culturale di questo stesso popolo, non potendo garantire definitivamente il controllo se non attraverso l'eliminazione fisica di una parte significativa della popolazione dominata. In effetti, prendere le armi per dominare un popolo vuol dire innanzitutto prendere le armi per distruggere o, per lo meno, neutralizzare e paralizzare la sua vita culturale».

In questo modo, si è prodotta quella che lo studioso Nero Orlando Patterson definisce come “**morte sociale**”, ovvero la condizione storica, esistenziale e legale di coloro che sono privati del proprio rapporto con il tempo, passato, presente e futuro. Con una forza ancora maggiore, il sistema di oppressione razziale e coloniale ha sistematicamente agito per rimuovere dal tempo il ricordo delle resistenze agite dai soggetti oppressi contro il sistema di oppressione, affinché non ne venisse trasmessa memoria ai posteri, evitando così il rischio di una ulteriore insubordinazione.

E se la storia è costellata da lotte di liberazione anti-schiaviste, anti-fasciste, anti-razziste e anti-coloniali, è perché in un modo o nell'altro, tali memorie hanno trovato il modo di essere trasmesse e infondere forza e speranza da una generazione di oppressi all'altra. Ecco perché la conservazione e la trasmissione di queste memorie è di vitale importanza.

Lo studio della storia del razzismo non è importante solo per il proprio arricchimento culturale, ma è un elemento fondamentale di conoscenza per interrompere l'impatto della violenza razziale sulle società e sui legami tra le persone. Da una parte, infatti, significa interrompere la credenza, prodotta dallo stesso colonialismo, secondo cui l'Europa e la sua storia hanno un'importanza maggiore rispetto alle storie che l'Europa ha cercato attivamente di cancellare o di far dimenticare.

Dall'altra parte, si tratta di **praticare un nuovo riconoscimento di valore a quelle storie represses e a chi oggi ne è erede o depositario**, ovvero i figli e le figlie di coloro che, resistendo all'oppressione razziale e coloniale, sono riusciti a garantire la sopravvivenza alla propria progenie, e di chi ancora oggi si oppone alla propria morte sociale, rivendicando l'importanza della propria vita, così come della propria storia, unica chiave per accedere a un futuro.

Crimini d'odio e azioni d'odio

I crimini d'odio sono atti violenti o discriminatori commessi contro un individuo o un gruppo sulla base della loro appartenenza a una specifica categoria sociale, sulla base di razza, etnia, religione, orientamento sessuale, identità di genere.

In Europa, i crimini d'odio sono considerati come reati che attaccano non solo la vittima, ma anche il gruppo a cui la vittima appartiene. Pertanto, questi crimini non sono solo dannosi per la vittima diretta, ma rappresentano anche un attacco alla diversità culturale e alla coesione sociale.

Da una prospettiva legale, l'Unione Europea ha adottato la Decisione quadro 2008/913/GAI del 28 novembre 2008, per contrastare certe forme e manifestazioni di razzismo e xenofobia attraverso la giustizia penale.

La Decisione quadro stabilisce che gli Stati membri dell'Ue debbano prendere misure per prevenire ed eliminare i crimini d'odio, compresi quelli basati su razza, etnia, religione, orientamento sessuale o identità di genere.

Partendo da queste premesse, un'indicazione da seguire nello svolgimento delle attività è far riferimento, in termini più generali, alle **“azioni d'odio”**. Infatti, mantenendo la lettura data del concetto di odio, parlare di azioni e non solo di crimini ci permette di estendere la nostra prospettiva sulla molteplicità di forme che il comportamento umano può potenzialmente prendere.

Infatti, i crimini d'odio sono crimini caratterizzati dall'aggravante, per esempio, dell'odio razziale, di genere o omofobico, ma **lo spazio della discriminazione non è occupato solo da una condotta criminale**. Sia in termini di intenzionalità che a livello di gravità, ci sono altre condotte egualmente dannose ma che non rappresentano un reato penale.



Può essere il caso di azioni razziste, sessiste od omofobiche compiute senza l'intenzione consapevole di portare a termine un atto di violenza o discriminazione, ma anche azioni sessiste, razziste o omofobiche che non sono considerate reati penali a causa della loro esiguità.

Decolonizzazione

Per riprendere la definizione di Frantz Fanon ne *I dannati della terra*, la decolonizzazione è un effetto “tabula rasa” su un sistema di oppressione radicato fin nel profondo dei nostri corpi, dei nostri cuori, della nostra capacità di sentire e di essere in relazione. «La straordinaria importanza di questo mutamento sta nell’essere voluto, richiesto, preteso. La necessità di questo mutamento esiste allo stato bruto, impetuoso e coattivo, nella coscienza e nella vita degli uomini e delle donne colonizzati. Ma l’eventualità di questo mutamento è pure vissuta sotto forma di un futuro terrificante nella coscienza di un’altra «specie» di uomini e di donne: i coloni» (Fanon 1961, p. 3).

Con queste parole Fanon, uno dei più importanti pensatori critici del razzismo e del colonialismo, ci mette ancora in guardia rispetto a due principi fondamentali della decolonizzazione:

1. **La decolonizzazione non è una metafora.** Non è un gesto astratto, intellettuale o meramente discorsivo. Non è un semplice sinonimo di un qualsivoglia atto trasformativo: essa implica uno **specifico cambiamento radicale nel rapporto di potere**, indica l'annullamento definitivo delle asimmetrie di potere che legittimano il dominio di alcuni esseri umani su altri, attraverso la riduzione di questi ultimi alla condizione di non umani. Certo, quando parliamo di decolonizzazione, possiamo e dobbiamo includere una visione di radicale trasformazione delle sfere artistiche e culturali, delle strutture di pensiero, del linguaggio, non solo un ripensamento, un ripartire da zero delle istituzioni giuridiche, economiche, educative e politiche.
2. **La decolonizzazione è un processo guidato da un soggetto specifico, le persone colonizzate,** nella misura in cui indica il loro stesso processo di liberazione. Se fosse compiuto da terzi, o meglio, ogni volta che è stato portato avanti da terzi nella storia, non porterebbe alla liberazione, ma a una nuova forma di assoggettamento a forme di dominio sempre meno riconoscibili come tali. Come sostiene Fanon, anche i colonizzatori, coloro che beneficiano delle strutture e del potere coloniale, possono giocare un ruolo nella decolonizzazione, nel momento in cui rinunciano a tale potere e ai benefici che traggono dall'esercitare il proprio ruolo dominante. Tuttavia, questo non significa che spetta ai colonizzatori stabilire la direzione e il significato di un percorso di decolonizzazione. Al contrario, a loro viene data



la possibilità di assumere una posizione non opposta al processo, ma di supporto attivo.

Occorre essere consapevoli, come nota lo stesso Fanon, che liberarsi da una condizione di oppressione può essere un'esperienza molto energizzante ma anche dolorosa. E diventa possibile solo che si accetta che questo processo non guidi alle porte di un mondo perfetto, dove non accadrà nulla di male. Al contrario, vuol dire accettare che **la lotta e la trasformazione sono probabilmente faticose, ma sono parte costitutiva della storia umana**. Si tratta di accettare, come hanno storicamente fatto i popoli colonizzati innescando i processi di decolonizzazione, che la vita è “una lotta senza fine”.

Discriminazione

L'uso del termine “odio” può creare un malinteso, portando a credere che l'autore debba avere un forte sentimento di disprezzo verso la vittima o il gruppo a cui la persona appartiene per essere ritenuto responsabile di un crimine d'odio. Tuttavia, come ci ricorda l'OSCE nella sua guida contro i crimini d'odio, questo non corrisponde al vero: l'elemento che determina la natura discriminatoria di un crimine non è tanto il disprezzo, ma il **processo di selezione della vittima**, che deve essere basato sulla discriminazione o il pregiudizio contro il gruppo a cui la vittima stessa appartiene. In altre parole, il fattore discriminante non risiede tanto nell'emozione di chi compie il crimine, ma nella sua scelta di prendere di mira una specifica persona a causa della sua appartenenza a un gruppo socialmente determinato.

Per facilitare la comprensione del processo di selezione che sta dietro ai crimini d'odio, vengono spesso utilizzati parametri noti come “**indicatori di pregiudizio**”.

Si tratta di fatti e circostanze che possono suggerire la presenza di un crimine d'odio, ovvero di un crimine commesso a causa del pregiudizio dell'autore contro la vittima, derivante da una o più "caratteristiche protette" (reali o presunte dall'autore del crimine) che identificano la vittima. L'ODIHR, l'Ufficio per le Istituzioni Democratiche e i Diritti Umani dell'OSCE, li definisce come: "Fatti oggettivi, circostanze, modelli relativi a un reato che, da solo o in connessione con altri fatti o circostanze, suggeriscono che le azioni dell'autore sono motivate, del tutto o in parte, da qualche forma di pregiudizio".

I principali indicatori di pregiudizio sono:

1. **La percezione della vittima o del testimone:** la percezione della vittima (o dei possibili testimoni) di quanto è successo è un importante indicatore che dovrebbe dare ulteriore impulso alla ricerca di elementi oggettivi per determinare la possibile motivazione discriminatoria del crimine.
2. **Osservazioni denigratorie, gesti, dichiarazioni scritte, disegni, simboli e graffiti:** spesso l'autore di un crimine d'odio vuole evidenziare la motivazione del pregiudizio, di non accettazione o addirittura di odio totale insita dietro al crimine (non è una coincidenza infatti che ci si riferisca ai crimini d'odio anche come "crimini dei messaggi").
3. **Le differenze tra l'autore e la vittima per motivi etnici, religiosi o di altro tipo** (come l'orientamento sessuale, per esempio): sono indicatori significativi, specialmente – ma non necessariamente - se la vittima appartiene (o è percepita come appartenente) a uno dei cosiddetti gruppi minoritari.
4. **Il coinvolgimento dei cosiddetti gruppi d'odio organizzati** (per esempio dedicati ai crimini d'odio o di incitamento all'odio) **o di loro membri:** l'autore può non essere affiliato in maniera strutturata a nessuno di questi gruppi, ma ne condivide l'ideologia e i metodi violenti.



5. **Il luogo:** il crimine è stato commesso nei pressi di un luogo di culto (sinagoga, moschea, chiesa cristiana) o in una struttura frequentata in maniera predominante da persone a rischio di discriminazione (per esempio persone appartenenti alla comunità LGBT+ o migranti).
6. **Le tempistiche:** l'offesa avviene in occasione di una festività particolare, feste religiose o altri eventi particolarmente significativi per una comunità.
7. **La modalità/la frequenza di precedenti crimini o episodi:** se il fatto è analogo ad altri di natura simile avvenuti in un dato periodo, se un certo crimine, una serialità, ricorre.
8. **La natura della violenza:** nei crimini d'odio, il livello di violenza può essere particolarmente alto ed è spesso accompagnato da gravi insulti fisici o umiliazioni, spesso resi pubblici, dallo stesso autore, via Web.
9. **La mancanza di altre motivazioni:** talvolta non ci sono ragioni ovvie che possano giustificare la commissione del reato: la vittima e il sospettato non si conoscono reciprocamente, ogni lite che possa aver scatenato l'attacco appare chiaramente pretestuosa; non ci sono motivazioni economiche; in questi casi, la discriminazione può essere l'unica motivazione plausibile.

Quando si indaga sulla matrice razziale che anima la condotta, bisogna mantenere la stessa obiettività riservata nell'indagare il significato di "odio" – che è la sussistenza della matrice di odio in un atto a prescindere dal significato che l'autore soggettivamente vi attribuisce in forma esplicita: non bisogna vedere il razzismo come una predisposizione meramente emotiva verso l'altro, guidata da ignoranza e/o paura, ma come un sistema ideato, attuato e perpetrato per perseguire uno scopo. Ed è proprio la **dimensione sistematica** a permettere l'odio, non il contrario.

Etnia, etnicizzazione

Una genealogia della razza interconnessa come significante (a questo proposito si legga la voce “Razza, razzismo”), ci permette di leggere il suo nesso problematizzato con il concetto di etnia, il cui uso è spesso accettato, nella misura in cui la sua correlazione con la razza non è letta in maniera critica. Come osserva Bentouhami (2016), infatti, il concetto di etnia è precursore dei moderni razzismi, essendo costruito sulla base di una identità culturalmente basata e implicitamente sostenuta da una differenziazione razziale gerarchica. Infatti, **il concetto di etnia è la base per la costruzione dell'identità nazionale**, che rinforza i confini stessi dell'identità etnica che arrivano a corrispondere con i confini dello stato-nazione (Balibar e Wallerstein 1988). Nell'era contemporanea, in cui la razza per motivi biologici è un'idea non più accettata, la differenza etnico-culturale consente la riproduzione surrettizia della matrice razziale, visto che si tratta di un implicito ordine gerarchico e binario che stabilisce la differenza etnica: si presuppone una differenza tra culture, come tra il Sé (l'Europa Occidentale) e un Altro da Sé (ciò che non è Europa occidentale), in cui i confini del Sé sono stabiliti dalla costruzione dell'Altro come differente (Said 1978).



L'altro etnicizzato, costruito in questi termini, costituisce l'oggetto di uno specifico sentimento di "paura" la cui esistenza è legittimata e normalizzata così come la differenza che sostiene questa paura è, a sua volta, naturalizzata. In questa relazione di mutua co-costruzione tra nazione ed etnia, il razzismo emerge in termini di xenofobia. Per sottrarre la lettura di questo processo da ogni forma di naturalizzazione e per rivendicare a livello teorico la matrice razziale del processo, Ambalavaner Sivanandan, introduce il concetto chiave di *xeno-razzismo*: «È un razzismo che non si rivolge solo a coloro che hanno la pelle più scura, provenienti dagli ex territori coloniali, ma alle nuove categorie degli sfollati, dei diseredati e degli sradicati, che bussano alle porte dell'Europa occidentale, l'Europa che ha contribuito a sfollarli. È un razzismo, cioè, che non può essere codificato per colore, diretto com'è anche ai bianchi poveri, e viene quindi spacciato per xenofobia, una paura "naturale" dello straniero. Ma nel modo in cui denigra e reifica le persone prima di segregarle e/o espellerle, è una xenofobia che porta tutti i segni del vecchio razzismo. È un razzismo nella sostanza, ma "xeno" nella forma. È un razzismo che si applica agli stranieri impoveriti anche se sono bianchi. È **xeno-razzismo**». (Sivanandan in Fekete 2001, pp. 19-20)



Eurocentrismo



L'eurocentrismo è un'ideologia pervasiva che pone l'Europa e le sue conquiste sul piano culturale, politico ed economico al centro delle narrazioni storiche e contemporanee, spesso marginalizzando o sottovalutando i contributi delle altre regioni. Questa visione del mondo, nata dal contesto storico del colonialismo e dell'imperialismo europei, ha radici profonde nella convinzione della superiorità europea e nel fatto che le culture e le società europee rappresentino l'apice delle conquiste umane. La genesi dell'eurocentrismo può essere fatta risalire all'epoca delle esplorazioni e della conseguente espansione coloniale. Le potenze europee, guidate da interessi economici e dal desiderio di dominio globale, hanno intrapreso viaggi di scoperta, incontrando e spesso soggiogando diverse culture e civiltà. Questo incontro con le società non-europee ha portato a una **classificazione gerarchica delle culture**, che vede collocati come superiori i valori e le norme europee. È importante notare che l'eurocentrismo non è limitato ai confini gerarchici del continente europeo. Il termine comprende una prospettiva più ampia che si estende a determinate regioni dell'area euro-asiatica. Pur facendo parte del continente euro-asiatico, queste aree possono venire escluse dalla narrativa eurocentrica a causa di considerazioni culturali, storiche o geopolitiche. La visione eurocentrica ha avuto **conseguenze di vasta portata**, influenzando il discorso accademico, le narrazioni storiche, le dinamiche di potere globali. Essa ha perpetrato **un'idea sbilanciata della storia e delle conquiste culturali**, mettendo spesso da parte i ricchi contributi delle civiltà non europee. Riconoscere e affrontare l'eurocentrismo è fondamentale per promuovere una rappresentazione più inclusiva e accurata della storia e della cultura mondiale, riconoscendo la diversità delle esperienze umane al di là delle lenti europee.



Negligenza sulla razza o *race-ignorance*

Come dimostra il lavoro di Frantz Fanon, la razza modella la relazione del sé con la propria capacità percettiva. La razza, in questo senso, va intesa, nelle parole di Judith Butler (2017), come una *matrice di intelligibilità*, che delimita il confine tra ciò che può e non può essere percepito. Fornisce anche il codice per l'interpretazione della percezione stessa.

Elsa Dorlin parla a questo proposito di una *schematizzazione razziale delle percezioni* (2017), per sottolineare come la razza non agisce solo come matrice di intelligibilità delle percezioni, ma va ancora più in profondità in ciò che significa percepire, intendendo questa capacità umana come determinata storicamente e razzialmente.

Su queste premesse teoriche, è quindi possibile comprendere il concetto di *negligenza sulla razza* o *race-ignorance*.

L'espressione definisce un **atteggiamento epistemologico di neutralità, intenzionale o inconscio, rispetto all'impatto della razza in una data lettura della realtà**, a livello macro o microsistemico. Questa presunta neutralità, infatti, si traduce in una selettiva **incapacità di "vedere" la razza**, cioè di problematizzare esplicitamente i rapporti di potere che la razza sostiene e mette in gioco.

Spesso questa ignoranza o negligenza coincide con uno sguardo che è incapace di auto-riflessività, e quindi non può leggere la fonte epistemica del discorso come situata razzialmente. In questi termini, viene ratificata la presunta coincidenza della bianchezza con la norma epistemica e la sua presunta universalità.

Intersezionalità

Il termine “intersezionalità” si riferisce alla lettura del dominio strutturale in termini di **molteplicità e simultaneità di sistemi interconnessi di oppressione**, genere/sexualità, razza e classe. Coniato dalla femminista Nera Kimberle Crenshaw nel 1989, questo modello interpretativo si oppone sia alle opzioni moniste (la lettura di un solo tipo fondamentale di relazione di dominio da cui le altre deriverebbero) sia alle opzioni additive (l'identificazione di soggetti oppressi sulla base della somma di oppressioni che subiscono). Al contrario, nella Dichiarazione di Combahee (1977), l'azione intrecciata e reciproca delle oppressioni rende impossibile la loro analisi disgiunta, per non dire gerarchica. Il successo del dibattito teorico sull'intersezionalità ha ampliato la lettura delle interconnessioni simultanee arrivando a includere altre forme di oppressione, come l'abilismo, l'ageismo e la grassofobia.

In questo contesto, ci sembra particolarmente rilevante leggere in termini intersezionali la comune genealogia e la co-costruzione delle relazioni di genere e razza. Storicamente, infatti, la razzializzazione si realizza attraverso una iper-sessualizzazione o una de-sessualizzazione dell'altro colonizzato-razzializzato. La presunta inferiorità è corroborata dalla costruzione di una presunta sessualità deviante per eccesso o per difetto (Stuart Hall 1996) rispetto a una norma sessuale che arriva a essere costruita come implicitamente bianca. Su questa base, la differenziazione gerarchica tra umano e subumano è una differenziazione sessuale e di genere. Con le parole di Maria Lugones: «Da questa prospettiva, le persone colonizzate divennero maschi e femmine. I maschi divennero non-umani-in-quanto-non-uomini e le femmine divennero non-umane-in-quanto-non-donne» (Lugones 2010).



Se Maria Lugones parla di *colonialità di genere* (Lugones 2010), Philomena Essed propone il concetto di *razzismo di genere* (Essed 1991) per comprendere il razzismo costruito strutturalmente dai ruoli di genere e viceversa.

La costruzione delle donne bianche come buone mogli e madri, la cui naturale predisposizione ai lavori domestici e di cura è considerata sinonimo di femminilità bianca, è storicamente prodotta - per dirla con Angela Davis - come la riproduzione incarnata della presunta “razza superiore” (Davis 1981).

In maniera speculare, la femminilità non bianca arriva a coincidere con l’idea di una *sub-femminilità*, incapace di assumere il compito materno e quindi assegnata ai compiti più sporchi e stancanti di cura, in condizione di schiavitù nel passato e di sovrasfruttamento nel presente.

Leggere il razzismo come nozione di genere ci permette di comprendere il funzionamento dei sistemi interconnessi di oppressione (Combahee River Collective 1977). Sara Farris lo concettualizza in termini sociali ed economici di *sessualizzazione del mercato del lavoro*, per leggere l’assegnazione strutturale delle donne non-occidentali in Occidente ai lavori di cura più sfruttati e meno valorizzati in termini economici e simbolici (Farris 2019).

Microaggressioni

Tra le varie forme di discriminazione, le microaggressioni sono caratterizzate da **azioni sottili** che si manifestano attraverso commenti, comportamenti o atteggiamenti che possono sembrare innocui ma in realtà **comunicano un messaggio di inferiorità o disumanizzazione** nei confronti di un gruppo o una persona.

Le microaggressioni non sono considerati reati secondo la legge europea sui crimini d'odio, ma sono forme di discriminazione che possono avere conseguenze negative sulla salute mentale e fisica delle vittime.

Tuttavia, il fatto che non vengano perseguite, invece che suggerire in maniera immediata il fallimento delle istituzioni, deve farci riflettere sul fatto che non è possibile né auspicabile che i procedimenti penali si concentrino su ogni possibile azione umana. Il rischio è, prima di tutto, quello di una norma penale che perda le sue caratteristiche di generalità e astrattezza che la rendono applicabile a diversi casi specifici, ma anche quello di credere che solo la minaccia di una sanzione possa modellare il comportamento e le relazioni umane.

Per questa ragione, per quanto rimanga fondamentale educare gli operatori legali e giudiziari a individuare le microaggressioni, è anche cruciale non abituarsi alle richieste giustizialiste e legalitarie, per l'urgenza delle istanze e per riconoscere il ruolo di altri fattori sociali coinvolti: tra questi quello educativo.

Razzismo strutturale, istituzionale e quotidiano

Grada Kilomba distingue tre dimensioni del razzismo contemporaneo: a) razzismo strutturale, b) razzismo istituzionale e c) razzismo quotidiano.

- a) **Razzismo strutturale.** Indica le forme di esclusione sistemica delle persone razzializzate dalle strutture economiche, sociali e politiche, e la relativa condizione generalizzata di svantaggio.

b) Razzismo istituzionale. Indica la ripercussione del razzismo su un principio di funzionamento delle istituzioni politiche, sociali e culturali, che stabilisce trattamenti diseguali come un modello per strutturare e regolamentare i sistemi di istruzione, il mercato del lavoro, il sistema di giustizia, i servizi, ecc. La cittadinanza, lo status migratorio e il relativo permesso di soggiorno sono attualmente i principali dispositivi di razzializzazione istituzionale, la cui azione combinata si traduce nella produzione di un accesso differenziato allo stato sociale e di diritto, nella segregazione educativa orizzontale (studenti senza cittadinanza, o con background migratorio sono strutturalmente segregati in corsi professionali e orientati verso professioni meno qualificate) e nella segregazione verticale (in Italia, per esempio, il tasso di abbandono scolastico tra gli studenti senza cittadinanza è del 35,4% contro una media nazionale del 13,1%¹). In merito alla scuola, è anche importante notare l'eurocentrismo dei curricula scolastici, che contribuisce alla costruzione dell'identità sociale dei soggetti in formazione, rinnovando il principio dell'alienazione natale, e trascurando o rendendo invisibili le eredità degli studenti con background migratorio.

c) Razzismo quotidiano. Indica la matrice razziale che permea il comportamento sociale quotidiano, in particolare nelle relazioni inter-individuali a livello di linguaggio, parola, immagini, gesti e sguardi.

¹

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663

Il razzismo strutturale e il razzismo istituzionale sono premesse fondamentali per comprendere il razzismo quotidiano ed evitare che esso venga ridotto:

1. Solo alle forme più sorprendenti ed evidenti, basate su un alto grado di violenza fisica. Se le azioni d'odio, più classicamente riconosciute come tali, appartengono a questa definizione, nella cornice di questa ricerca è importante cogliere i legami tra elementi visibili e nascosti del processo di razzializzazione.
2. Alla mera disposizione individuale morale, che solo l'individuo ha il potere di ammettere o no ("io sono razzista" / "io non sono razzista"). **Sottrarre il razzismo a una lettura morale diventa cruciale** per un'azione non moralistica nella lettura delle sue espressioni incarnate. Infatti, etichettando l'autore di un comportamento razzista come il perpetratore di un comportamento moralmente riprovevole, si corre il rischio di individualizzare la dinamica (sostenendo il paradigma della cosiddetta "mela marcia"). In questo modo si invisibilizzerebbero tutti i fattori della corresponsabilità sociale, culturale e istituzionale, così come gli elementi della determinazione storica di questo comportamento.

L'esperienza del razzismo

L'esperienza del razzismo, secondo la quadripartizione proposta da Paul Mecheril (2003), può prendere la forma di un atto che si riferisce direttamente a 1) una persona, 2) persone vicine a lui/lei o 3) persone percepite come i suoi rappresentanti, o ancora 4) membri del suo stesso gruppo (reale o percepito come tale, secondo quanto crede l'aggressore). Con particolare riferimento alle esperienze linguistiche, Mecheril distingue anche tra esperienze primarie e secondarie. Il primo gruppo include la trasmissione di



messaggi esplicitamente razzisti, il cui carattere dannoso sta sia nelle intenzioni che negli effetti. Il secondo gruppo include quelle esperienze in cui la tematizzazione di esperienze primarie è posta come un problema e poi nei fatti negata. Il disconoscimento dell'esperienza rinforza le conseguenze dell'atto e le sue premesse, in una struttura d'azione, come osserva Mecheril riprendendo Ferreira (2003), la cui difficile identificazione è parte costitutiva e integrale dello stesso fenomeno e della sua riproduzione.

Nelle dinamiche dell'**episodio razzista quotidiano** Kilomba identifica tre elementi che definiscono l'esperienza come traumatica: 1) lo shock violento, 2) la separazione 3) la atemporalità.

1. Lo **shock violento** è peculiare di un'esperienza inattesa che, a causa della sua violenza, della sua invadenza e della sua intensità, nonostante la natura strutturale del razzismo come fenomeno, non può essere integrata nelle strutture mentali, in quanto interrompe il senso di sicurezza.
2. La **separazione** avviene nel momento in cui l'esposizione al razzismo quotidiano priva l'individuo della sua connessione con la società, danneggiando il senso di appartenenza a una dimensione di comunità del soggetto esposto e quindi ribadendo il principio costitutivo disumanizzante della morte sociale per alienazione natale.
3. La ri-attualizzazione di un ordine passato di sottomissione nel presente definisce la **atemporalità** fondante del razzismo, che determina una **coesistenza del passato nel presente e viceversa**: dentro a un singolo episodio porta non solo l'accumulazione di esperienze vissute nel corso della traiettoria biografica individuale, ma anche l'eredità di una memoria secolare che, spesso in forma inconscia, è stata trasmessa per secoli, da una generazione di soggetti razzializzati all'altra.



Gli episodi di razzismo quotidiano, come evidenzia Kilomba, non coinvolgono solo coloro che agiscono e coloro che soffrono atti di razzismo. Infatti, l'episodio spesso avviene davanti a quella che la studiosa chiama **“pubblico bianco”**, che tende ad assumere un comportamento statico di osservatore passivo e silenzioso.

Secondo Kilomba, questo rappresenta il senso comune dalla prospettiva razziale bianca. La costellazione triangolare che si crea in questo modo è all'origine dell'isolamento della persona resa oggetto di un atto razzista. L'autore dell'aggressione razziale, infatti, agisce sulla base di un senso di appartenenza allo stesso gruppo sociale del pubblico, cioè la bianchezza. La relazione dell'aggressore con il pubblico, in questo senso, deve essere compresa come una relazione materiale immanente, ma anche come una relazione simbolica e trascendente. Ciò che infatti sottolinea la sua funzione sulla scena è che l'azione razzista è innescata dalla certezza, conscia o inconscia, che l'appartenenza di gruppo dell'aggressore, ossia il pubblico bianco, darà il proprio consenso all'azione stessa. La scena dell'episodio, quindi, diventa una scena proprio perché ha luogo sotto gli occhi di un osservatore interessato (Kilomba 2021). Il pubblico bianco, come osserva Kilomba, si crea assieme al gruppo razzializzato, anche prima della diretta triangolazione con il soggetto razzializzato e l'aggressore. Questa triangolazione infatti si forma precedentemente, in forme simboliche, in situazioni in cui, con l'assenza del diretto oggetto dell'aggressione, la vittima razzializzata è evocata linguisticamente come oggetto di aggressione, derisione, atti denigratori.



Nerezza

Ciò che noi percepiamo come “colore della pelle” non è un fatto oggettivo e non può essere ridotto a un mero risultato della nostra capacità di percepire i colori. Questa capacità è co-costruita all’interno di specifici sistemi linguistici e culturali attraverso la storia nella loro evoluzione. Come diversi studiosi sottolineano, è solo con la colonizzazione delle Americhe attraverso la tratta transatlantica degli schiavi che il termine “nero” è attribuito in maniera specifica alle persone deportate alle colonie e schiavizzate, diventando infine sinonimo di “schiavo”. Gradualmente, la sovrapposizione di questi due termini si è solidificata, rendendoli interscambiabili.

Ma è soprattutto con l’abolizione della schiavitù che il termine “nero” acquisisce la valenza razziale moderna, andando a qualificare in maniera specifica il colore della pelle di quelle che vengono classificate come “razze inferiori”, rispetto ai soli corpi riconosciuti come umani, ovvero quelli a cui viene attribuito il colore della pelle “bianco”.

Il razzismo scientifico ha prodotto vere e proprie teorie scientifiche per “naturalizzare” una gerarchia dell’umano, basate su una serie di tratti anatomici, tra cui spiccano i colori della pelle, ordinati in una scala di valore umano che va dal bianco al nero. È dunque importante aver presente che quella che viene definita **“differenza di colore della pelle” non è un dato di natura, ma una differenza costruita ideologicamente dal razzismo**. Essa è penetrata talmente nel profondo nelle nostre strutture culturali da apparirci oggi come una differenza oggettivamente esistente.

È importante fare attenzione al linguaggio che utilizziamo se vogliamo che le nostre parole veicolino una visione antirazzista della società. Occorre fare attenzione a non parlare dunque di “differenza del colore della pelle”, facendo ancora una volta passare l’idea che tale differenza esista.

È importante invece ricordarci di parlare di **“costruzione della differenza del colore della pelle”** e sottolineare che questa differenza è stata costruita dal razzismo, nel momento in cui ha prodotto un discorso pseudo-scientifico (ovvero razzista) su alcuni tratti anatomici, attribuendo loro un significato inedito di “marchi razziali” e rendendo la loro esistenza come “auto-evidente” e “incontrovertibile”.

Dopo secoli di razzializzazione del linguaggio, i movimenti antirazzisti hanno agito anche in molte lingue per ridefinire **il significato della parola “Nero” in una prospettiva di liberazione**. Spesso, applicando l’iniziale maiuscola a questo aggettivo, i movimenti antirazzisti hanno scelto di appropriarsi del termine “Nero” per nominare le persone razzializzate e figlie della diaspora africana e rivendicare così la loro dignità di esseri umani. La Nerezza, intesa sia come prodotto dell’ideologia razzista, sia come categoria frutto delle lotte che hanno rivendicato la liberazione dal razzismo e dalla schiavitù, non è quindi una categoria “biologica” o “naturale”, ma una categoria politica che nel corso della storia si è articolata e che ancora oggi plasma gli assetti culturali così come le nostre capacità percettive e sensoriali.

Notiziabilità e cherry-picking

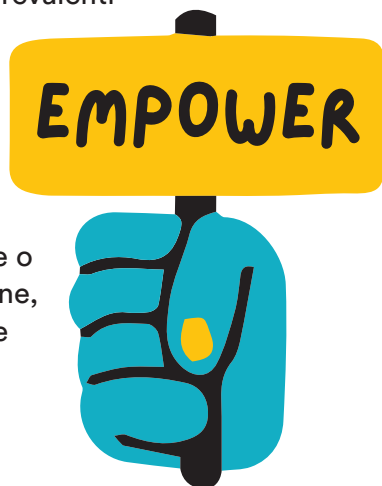
La notiziabilità e la cosiddetta *cherry-picking* (letteralmente “scelta delle ciliegie”, intesa come azione di minuziosa scelta selettiva tra due o più possibilità ugualmente verosimili, ma non necessariamente veritiere) sono due aspetti interconnessi della copertura mediatica che influenzano in modo significativo la formazione della **percezione pubblica**.

Per notiziabilità ci si riferisce ai criteri che determinano se una storia è considerata rilevante, interessante o abbastanza importante per essere coperta e seguita dai media. Nella selezione delle notizie, i media spesso danno priorità a ciò che si adatta al calendario organizzativo dell'attualità e hanno un ampio impatto. La chiarezza è cruciale, favorendo storie con un'ambiguità ridotta. Inoltre, l'affinità culturale e l'allineamento a immagini mentali pre-esistenti contribuiscono in maniera significativa alla notiziabilità percepita di una storia, in quanto risuonano maggiormente con gli interessi e le aspettative del pubblico.

La *cherry-picking*, d'altra parte, comporta la selezione di dettagli o eventi specifici per costruire una narrativa, arrivando potenzialmente a distorcere il contesto complessivo di una storia. Nel campo delle notizie, l'intersezione di questi fattori può influenzare la rappresentazione degli eventi e contribuire alla perpetrazione di determinati pregiudizi.

Nel contesto della discriminazione, notiziabilità e *cherry-picking* possono giocare un ruolo centrale nel plasmare le narrazioni che contrastano o rafforzano gli stereotipi. I fatti discriminatori, quando sono seguiti dai media, possono essere soggetti a *cherry-picking*, tramite l'enfatizzazione selettiva di dettagli che si allineano con i pregiudizi prevalenti o che sensazionalizzano aspetti della storia. Questo **inquadramento selettivo può alimentare stereotipi dannosi** e contribuire a una comprensione distorta degli eventi.

Inoltre, i criteri di notiziabilità possono inavvertitamente marginalizzare o sottovalutare gli episodi di discriminazione, influenzando ulteriormente la percezione pubblica, minimizzando la prevalenza e l'impatto delle pratiche discriminatorie.



✿ Partecipazione cittadina vs. cittadinanza

L'intreccio tra ideologia e idealizzazione della nazione ha portato nel tempo a una fusione con il concetto di Stato.

Questo fenomeno è diventato particolarmente pronunciato negli anni Sessanta, quando la nozione di "cittadinanza" ha iniziato a intersecarsi con quella di "diversità", segnando l'emergere di nuovi attori sociali dotati di diritti. La conseguenza di questa intersezione è stata una graduale trasformazione per cui la cittadinanza è diventata sinonimo di nazionalità.

Questo cambiamento storico - un tempo forse significativo perché utilizzava i sentimenti per promuovere un'identità collettiva che potesse trasformare direttamente i soggetti in cittadini dello Stato-Nazione - si è evoluto. Oggi esso impone un rapporto unidirezionale tra appartenenza e partecipazione. Ciò implica che, anche quando l'identità etnica o culturale di una persona differisce dalla narrazione dominante, la mera adesione alla generica identità nazionale è ritenuta sufficiente per la partecipazione agli affari dello Stato.

Questo costrutto, che potrebbe aver avuto uno scopo in un'epoca precedente, è sempre più visto come restrittivo e potenzialmente escludente. Semplifica l'intricata trama dell'identità all'interno di una nazione e perpetua un modello in cui l'appartenenza nazionale ha la priorità sulla vasta gamma di espressioni e appartenenza individuali.



Nel discorso contemporaneo, c'è un crescente riconoscimento della necessità di una visione più inclusiva della cittadinanza, che trascenda le definizioni strettamente legate alla mera nazionalità intesa come appartenenza e inviti a un impegno articolato rispetto al concetto di partecipazione in un mondo vario e interconnesso.

La cittadinanza va oltre le definizioni formali e burocratiche, abbracciando un concetto complesso che si estende oltre la mera documentazione legale. Se per nazionalità formale si intende l'appartenenza legale a una nazione specifica, **l'essenza della cittadinanza può esistere indipendentemente dai documenti ufficiali.** In questo contesto più ampio, la cittadinanza non è solamente una questione di riconoscimento legale, è piuttosto un rapporto dinamico e sfaccettato con il tessuto sociale di uno stato.

Tra le varie dimensioni dell'appartenenza sociale, la partecipazione cittadina attiva o passiva emerge come elemento significativo. La cittadinanza, dunque, non si limita ai confini statici di un passaporto o di un certificato. Essa si sviluppa nell'**impegno attivo** e nel **coinvolgimento degli individui nel contesto sociale.** Attraverso l'attivismo civico, il servizio alla comunità, o altre azioni partecipative, gli individui

contribuiscono all'identità collettiva e al benessere della comunità senza

necessariamente aderire a un senso convenzionale di fedeltà nazionale.

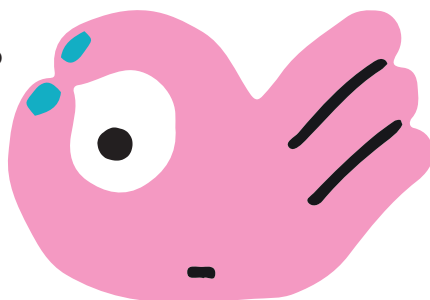
Riconoscere la cittadinanza come un concetto sfaccettato e partecipativo evidenzia l'importanza di riconoscere diverse forme di impegno all'interno della complessa trama dell'appartenenza sociale, indipendentemente dalla tradizionale nozione di patriottismo o dall'attaccamento a una specifica patria.



★ Posizionamento e punto di vista

Il razzismo deve essere compreso come una relazione di potere che colpisce tutti gli individui e i gruppi sociali. Di fatto, gli individui e i gruppi sociali devono essere letti in un quadro di relazioni sociali strutturali, cioè in una posizione di potere (bianchezza) o in una posizione subordinata (Nerezza o altre forme di razzializzazione). La politica del posizionamento (Rich 1984) gioca un ruolo fondamentale nell'inquadrare l'esperienza soggettiva vissuta delle relazioni di potere, intendendo i soggetti delle relazioni di potere come soggetti epistemici, la cui capacità di produrre conoscenza è sempre legata alla posizione sociale che incarnano. Facciamo riferimento a questo paradigma in termini di epistemologia del posizionamento e di conoscenza situata (Collins 1991, Haraway 1988). Sotto queste premesse epistemologiche, i soggetti razzializzati devono essere compresi come figure chiave della concettualizzazione della razzializzazione stessa.

I dati della ricerca, che sono i soggetti della produzione scientifica, sono anche implicati in relazioni strutturali di potere. In maniera più specifica, detengono una posizione strategica di potere all'interno dei rapporti strutturali di razza, poiché produrre conoscenza è una condizione di potere e la razza non richiede alcuna conoscenza per il suo funzionamento, al fine di funzionare e riprodursi. Pertanto, **posizionare i soggetti della ricerca in termini di genere, razza e classe è un'azione teorica e metodologica fondamentale**, perché permette di rendere visibili le



asimmetrie di potere che attraversano tutti rapporti sociali, non solo le asimmetrie di potere relative ai soggetti della ricerca mirati, ma anche le relazioni tra ricercatori e gli stessi soggetti interessati.

È dunque importante esprimere chiaramente che tutti i soggetti coinvolti appartengono allo stesso gruppo o a gruppi antagonisti in termini di genere, razza e classe. È in gioco sia la raccolta che l'interpretazione dei dati della ricerca.

Nel quadro di questa ricerca, le relazioni strutturali di potere attraversano le relazioni tra soggetti vittimizzati, testimoni e autori delle azioni d'odio, e - in termini epistemici - è in gioco il loro specifico posizionamento.

Infatti, quando ci troviamo di fronte alla presenza di un soggetto che potrebbe essere definito la "vittima" dell'azione d'odio, è necessario un doppio sforzo di analisi. Prima di tutto, è cruciale focalizzarsi sull'individuo che ha fatto esperienza della vittimizzazione, concedendo a lui o lei il potere di definire i limiti epistemologici della sua stessa esperienza. In secondo luogo, è molto importante evitare una dinamica di vittimizzazione secondaria, per cui il ricercatore o altri soggetti coinvolti nel campo di ricerca intervengono nell'elaborazione dell'esperienza vissuta dalla "vittima", subordinandola al proprio potere di convalidarla o invalidarla.

In modo simile, deve essere prestata grande attenzione al modo in cui gli elementi personali ed esperienziali sono formulati dal soggetto vittimizzato, per non silenziare la persona o ridurla a un mero ruolo strumentale subordinato alla capacità cognitiva e percettiva del ricercatore, che è inevitabilmente situato, e per questo condizionato, dal suo stesso posizionamento rispetto al fenomeno. Invece, concentrare la ricerca sul valore epistemico del soggetto che ha affrontato l'azione d'odio, agganciando il quadro di ricerca alla sua stessa esperienza e al suo posizionamento, significa fondare la ricerca su una buona pratica, orientando in questo

modo l'identificazione di tutte le successive azioni da porre in essere. In altre parole, **dare centralità alle esperienze vissute dal soggetto vittimizzato**, cioè al danno subito, **significa riconoscere la sua importanza strategica nel definire un orizzonte per la sua riparazione.**

Se il soggetto vittimizzato diventa il protagonista di un processo di riparazione, questo permette di trasformare effettivamente l'esperienza di vittimizzazione e di eliminare i rischi di una vittimizzazione secondaria.

Il gesto epistemologico con cui si dà centralità all'esperienza vissuta di essere feriti, è infatti la prima azione necessaria di sostegno in risposta agli atti d'odio e agli episodi di razzismo quotidiano (Kilomba 2021).

Le posizioni di subalternità all'interno delle relazioni di oppressione strutturale non corrispondono a una condizione di inazione o passività. Al contrario, leggere il razzismo in termini di relazione strutturale permette di intendere le azioni dei soggetti sociali sulla base di interessi contrapposti, posti in antagonismo diretto. In secondo luogo, questo consente di inquadrare ogni azione sociale nell'ottica della distribuzione asimmetrica di potere ai due poli del rapporto sociale.

La concettualizzazione di subalternità come una condizione statica di impossibilità ad agire non è una costruzione neutrale, ma il risultato dell'applicazione della *matrice razziale di intellegibilità*, che influisce sull'*agency* dei soggetti razzializzati rendendola incomprensibile (Butler 2013).

Allo stesso tempo, la matrice razziale di intellegibilità riduce l'*agency* dei soggetti razzializzati a una nozione sub-umana dell'atto, cioè a una inclinazione violenta, aggressiva, iper-erotica, incivile o sottomessa.

Pertanto, una lettura critica della matrice razziale di intellegibilità implica una comprensione critica della categoria di "vittima", e della passività e della staticità che sostanziano il suo significato.

Al contrario, al di là di queste ipotesi, è fondamentale cogliere l'esperienza della "vittima" a partire dalla sua reale capacità di agire e quindi di resistere, cioè di opporsi strategicamente alla relazione di dominio trasmessa dall'azione di odio razziale. Per tener conto di un soggetto che, a causa della sua condizione strutturale di subalternità, è tutt'altro che passivo e inattivo, **proponiamo di andare oltre alla definizione di "vittima", adottando invece l'espressione di "soggetto vittimizzato"**. Infatti, il termine "soggetto" si riferisce immediatamente alla natura della persona in quanto agente, mentre il termine "vittimizzato" va oltre la cristallizzazione statica della vittima e si concentra sul progetto di assoggettamento sottostante, che il soggetto vittimizzato affronta sempre con il suo agire strategico.

Pregiudizio vs. razzismo

Il pregiudizio, nelle sue varie forme, rappresenta il sistematico e spesso subconscio favoritismo o preconcetto che può influenzare i processi decisionali. Questi pregiudizi si possono manifestare in diversi aspetti della vita, influenzando percezioni, giudizi e interazioni. È cruciale riconoscere e affrontare il pregiudizio, in quanto può introdurre errori e disparità in vari campi, tra cui le interazioni sociali, la dimensione lavorativa e l'ambito dell'istruzione.

Delineando una distinzione tra pregiudizio e razzismo, la prospettiva della psicologa e psicoanalista Nera Grada Kilomba mette luce sulla natura articolata delle pratiche discriminatorie.



Kilomba evidenzia che il **razzismo** trascende i pregiudizi individuali. Esso **richiede la fusione tra pregiudizio e potere sistemico**.

Come fa notare Kilomba, il razzismo non può essere ridotto a un mero sinonimo di pregiudizio o a un'espressione del pregiudizio. Se il pregiudizio è infatti una componente fondamentale dell'ideologia razzista - che lavora sulla costruzione della differenza e la sua articolazione gerarchica - il razzismo è il risultato della combinazione tra pregiudizio e potere, ovvero l'applicazione della differenza gerarchica a un rapporto di potere (storico, politico, sociale, economico): «In questo senso, il razzismo è la supremazia bianca. Gli altri gruppi razzializzati non possono essere razzisti né praticare il razzismo, poiché non ne hanno il potere» (Kilomba 2021, p. 71).

☀ Primo/Terzo Mondo vs. Nord/Sud Globale

L'espressione "Terzo Mondo" è stata coniata dall'economista e sociologo francese Alfred Sauvy in un articolo del 1952. Con questa espressione lo studioso designava la parte più "ignorata, sfruttata e disprezzata" e in condizione di subalternità, facendo un parallelo con il Terzo stato francese - gli strati sociali popolari e borghesi - prima della rivoluzione del 1789. In seguito alla conferenza di Bandung del 1955, l'espressione "Terzo Mondo" passa a designare i membri del Movimento dei paesi non allineati, ovvero quei 120 stati, emersi dal processo globale



di decolonizzazione di Africa, Asia e America latina che decidono - a partire dalla conferenza - di non schierarsi con le due potenze in conflitto in quella che è stata definita Guerra fredda, ovvero Stati Uniti da una parte (designati come Primo mondo) e Unione Sovietica dall'altra (Secondo mondo). Con la caduta del blocco sovietico, l'espressione "Terzo Mondo", si è mantenuta per designare in particolare la condizione di *sottosviluppo* dei paesi ex colonizzati in rapporto ai sistemi di capitalismo avanzato dei paesi occidentali. L'accumulazione di ricchezza e relativa *modernizzazione* in questi ultimi è direttamente connessa all'appropriazione di risorse e sfruttamento delle terre e delle popolazioni soggiate attraverso il colonialismo. La nuova divisione internazionale del lavoro che si configura a partire dagli anni Settanta del Novecento impone ai paesi ex colonizzati un adeguamento alle condizioni di sviluppo occidentale attraverso quelli che vengono definiti "programmi di aggiustamento strutturale" implementati dal Fondo monetario internazionale e dalla Banca mondiale. Questi programmi, stimolando ulteriori processi di espropriazione e privatizzazione, verso un inserimento delle economie cosiddette sottosviluppate nel libero mercato, hanno ugualmente favorito i processi migratori

verso i paesi a capitalismo avanzato. La ristrutturazione della divisione internazionale del lavoro infatti ha trasformato i primi in paesi esportatori e i secondi in paesi importatori di manodopera, in particolare nei settori della cura e della riproduzione sociale (Federici 2002).

Nel corso dei decenni successivi i flussi migratori hanno subito variazioni di intensità e qualità sulla base delle normative nazionali e transnazionali che li hanno regolamentati. Al contempo le economie in via di sviluppo hanno seguito molteplici percorsi di crescita e crisi economica.



L'espressione "Terzo Mondo" rimanda dunque a una gerarchia del potere economico su scala globale, ma che risulta impropria per diverse ragioni connesse tra loro. Le relazioni politiche che hanno coagulato il "Terzo Mondo" nel corso degli anni Cinquanta non sussistono più, tanto meno le condizioni economiche dei singoli che nel tempo si sono molto differenziate, così come i percorsi migratori più battuti (una parte dell'America latina, per esempio, oggi è annoverata tra le potenze più industrializzate del G20, e i percorsi migratori dall'Africa verso l'Europa sono molto più consistenti rispetto a quelli dall'America latina o dall'Asia).

Inoltre, la categoria "Terzo Mondo" tende a restituire un'idea di omogeneità di realtà economiche, ma anche sociali e culturali, molto diverse tra loro, contribuendo a creare una struttura di pensiero razziale che contempla una differenza insuperabile tra "noi" e "loro".

L'accezione implicitamente negativa dell'espressione, inoltre, rimanda a un'implicita responsabilità del cosiddetto "Terzo Mondo" rispetto alle condizioni di povertà e sottosviluppo dei paesi che rientrano nella categoria.

Questo cancella le responsabilità storiche di secoli di colonialismo e schiavitù nella produzione del divario globale tra aree ricche e povere del pianeta. La stessa categoria di "sottosviluppo" connessa a quella di "Terzo Mondo" è problematica perché impone l'idea di una sola evoluzione possibile delle odierne condizioni di povertà, per cui le aree ricche del pianeta impongono gli standard da raggiungere e la direzione da percorrere, normalizzando e rendendo allo stesso tempo poco visibile il rapporto di interdipendenza tra contesti di ricchezza e povertà su scala globale.

Questa rappresentazione omogenea ricade in particolare sulle donne che, racchiuse nella categoria di “donne del Terzo Mondo”, sono relegate a una condizione di vittime impotenti (Mohanty 2012) in rapporto a una presupposta emancipazione femminile definitivamente compiuta in Occidente, al cui standard si prevede che si adeguino le non occidentali. E questo legittima l’idea che le donne non occidentali siano da “liberare” da quello che è identificato come il solo ostacolo alla loro emancipazione, ovvero la struttura patriarcale delle società di provenienza. Tali rappresentazioni concorrono, per contrapposizione, a un’immagine di superiorità delle società occidentali e a una normalizzazione del ruolo subalterno che in queste le donne migranti di fatto occupano (Farris 2019, vedi alla voce *Badante*).

Tra le critiche della categoria “Terzo Mondo”, la sociologa ed economista Saskia Sassen (*Espulsioni. Brutalità e complessità nell’economia globale*, 2015) propone l’utilizzo dei termini “**Nord globale**” e “**Sud globale**” per riferirsi non semplicemente a delle regioni geografiche, ma a delle **entità politiche connesse tra loro in un rapporto di subordinazione**. In quest’ottica, i lavori DDD (*dirty, dangerous and demanding*, ovvero sporchi, pericolosi e logoranti) e CCC (*caring, cooking, cleaning*, ovvero di cura, cucina e pulizie) sono strutturalmente svolti nel Nord globale da persone provenienti dal Sud globale. La dismissione di un lessico che colpevolizza e trasmette un’accezione dispregiativa delle condizioni di povertà, fa così seguito a un **lessico consapevole delle disuguaglianze strutturali** e della **correlazione diretta tra condizioni di vantaggio e svantaggio su scala globale**.



Privilegio e fragilità bianca



Il termine privilegio è utilizzato per definire la posizione di potere all'interno di una relazione strutturale di oppressione di genere, razza e classe. Il privilegio consiste nel potere economico e politico storicamente accumulato dai soggetti sociali, che si riflette nel **potere di parlare, essere ascoltati e vedere convalidato il proprio discorso**, così come i contenuti da esso veicolati. In maniera speculare, il privilegio comprende anche il **potere di validare la parola del subalterno e il discorso trasmesso**.

Come osserva brillantemente la scrittrice femminista Nera bell hooks in *Il femminismo è per tutti* (2019), il privilegio costituisce anche una specifica condizione psichica, quella che hooks definisce come relazione di dipendenza psicologica dalla possibilità di agire oppressione. Ricoprire una posizione di privilegio, in questo senso, significa relazionarsi al mondo tenendosi aggrappati a un senso di sé, a un'idea di autostima fondata sull'idea del possesso di cose e persone e quindi sulla prerogativa di poter trarre vantaggio dal loro sfruttamento, o dall'appropriazione diretta della loro capacità di generare risorse, energia e ricchezza. Le culture del dominio, scrive infatti hooks, «ledono l'autostima, sostituendola con l'idea che il proprio senso di sé provenga dal dominio sull'altro» (hooks 2000, p. 70). Come ogni condizione di dipendenza, la sua risoluzione non è immediata, né può scaturire dalla mera volontà di sottrarsi. Occorre pertanto un lavoro profondo, a contatto con tutta la sfera delle emozioni che emergono nel tentativo di rompere la dipendenza, e che sono state tematizzate a vario titolo come **“ansia bianca”** (Laura Callanan), **“narcisismo bianco”** (Fanon), **“meccanismi di difesa dell'io bianco”** (Paul Gilroy 2004).

Riprendendo le riflessioni di questi autori e autrici Grada Kilomba parla di “timore ansioso” (2021), per nominare la preoccupazione che coglie la persona in posizione di privilegio nel momento in cui si trova a confrontarsi con la voce esplicita dei soggetti che nominano la disparità di condizioni e opportunità tra soggetti oppressi e soggetti di privilegio: «C’è un timore ansioso per il fatto che se la soggetta coloniale parla, il colonizzatore debba ascoltare. Lui o lei sarebbe costretta a uno spiacevole confronto con le verità dell’Altro». (Kilomba 2021, p. 37).

La studiosa Robin DiAngelo ha coniato invece il fortunato concetto di “fragilità bianca” per definire la difficoltà delle persone bianche a parlare di razzismo, ovvero a riconoscere i vantaggi che traggono da tale asimmetria strutturale di potere. La reazione più comune che deriva dalla fragilità bianca è quella di chi assume una postura difensiva, evitando o negando la determinazione razzista di un comportamento o di un discorso, che spesso prende forma di argomentazioni volte a sottolineare le intenzioni non razziste dell’artefice del comportamento o del discorso in questione. Proprio per questo è importante avere sempre presente che il razzismo, in quanto fenomeno sistemico, non corrisponde alle mere intenzioni dei singoli individui che lo incorporano. Al contrario, spesso comporta meccanismi che prescindono dalle intenzioni individuali di chi beneficia di tale struttura di potere. Negare pertanto la propria partecipazione nel quadro di un sistema sociale a base razziale non fa che ratificare la solidità della struttura e rafforzare le asimmetrie di privilegio e oppressione. Negare il proprio privilegio è, infatti, un elemento fondamentale per il mantenimento di tale condizione. La femminista egiziana Mona Eltahawy (2022) nomina più specificamente il sentimento di disagio che scaturisce dall’esperienza di veder nominato il proprio privilegio, esperienza che di fatto apre alla possibilità di intraprendere un percorso per liberarsene.

Si tratta di pensare a quel disagio non come a una condizione da risolvere ed estinguere, bensì una condizione da accettare e attraversare per risolvere la relazione di dipendenza. In questo senso, il **disagio** – letto da una prospettiva di trasformazione individuale e politica – costituisce **un’esperienza necessaria per quanto spiacevole, poiché orienta il soggetto di privilegio verso la liberazione dal ruolo di oppressore** che occorre rivestire se si accetta di detenere un privilegio. Nelle parole della stessa Eltahawy: «Vi sentite a disagio? Bene. Dovreste. Il disagio ci ricorda che il privilegio è messo in discussione e che in questo momento rivoluzionario dobbiamo sfidare, disobbedire e ostacolare [i sistemi di oppressione] ovunque». (Eltahawy 2022, p. 8).

Razza, razzismo

La profonda storia della schiavitù si riverbera nelle strutture sociali contemporanee (James 2006). I principi contemporanei di divisione sociale e internazionale del lavoro sono influenzati da impliciti criteri razziali, con una conseguente segregazione dei soggetti razzializzati in specifici settori lavorativi. I cosiddetti lavori DDD (*dirty, dangerous and demanding*, ovvero sporchi, pericolosi e logoranti) e CCC (*caring, cooking, cleaning*, ovvero di cura, cucina e pulizie) sono occupazioni “non qualificanti” a cui i soggetti razzializzati sono strutturalmente confinati nelle società occidentali (Farris 2019) e sono imbevuti di ciò a cui Grada Kilomba si riferisce parlando di “memorie della piantagione”, ossia la messa in atto nel presente del passato coloniale di oppressione razziale, umiliazione, deumanizzazione. Nella svalorizzazione di questi settori lavorativi, e nelle condizioni di sfruttamento che li caratterizzano, è possibile

leggere in controllo la ri-attualizzazione dei principi di strumentalità, non dispensabilità, marchiatura dei corpi e alienazione natale costitutivi della memoria del sistema di piantagione, e perni della transizione storica dalla schiavitù al lavoro salariato (Moulier-Boutang 1998).

All'interno di questa cornice, lo storico trauma collettivo della schiavitù, della colonizzazione e della persecuzione è "ri-agito" attraverso episodi di razzismo quotidiano. Nella relazione tra un presente che ri-agisce il passato e, viceversa, un passato che ri-agisce nel presente l'ordine razziale e coloniale, la distinzione tra la temporalità passata e presente collassa (Kilomba 2021).

La riorganizzazione della relazione gerarchica tra libertà e schiavitù in termini di razze superiori e inferiori permea le norme scritte e non scritte delle società occidentali contemporanee. Inoltre, il passaggio da un razzismo biologicamente basato, del XIX e XX secolo, a un razzismo contemporaneo culturalmente basato permette oggi al razzismo di perpetuarsi attraverso la sua stessa negazione a livello discorsivo, alimentando una normalizzazione delle differenziazioni gerarchiche etno-culturali.

Queste differenziazioni formano implicitamente gran parte dell'organizzazione sociale (e quindi razziale) del lavoro, così come il quadro giuridico che regola i regimi di frontiera, di cittadinanza e, più in generale, di un accesso differenziato ai diritti su base razziale.

In quest'ottica, intendiamo il **razzismo** come un **fenomeno determinato storicamente**, intrecciato con la nozione storicamente stratificata di *umano*.

Sin dalla modernità, questa nozione si è articolata storicamente tramite l'opposizione alla nozione di *non-umano* e *sub-umano*, ossia imponendo una gerarchia ideologica e sociale dell'umano (Lugones 2010).



La produzione concettuale di questa differenziazione è inscritta nella lunga storia della schiavitù e del colonialismo, nel momento in cui sono stati elevati a forme di organizzazione strutturale, sociale e politica. In altre parole, il razzismo è un risultato del **processo di globalizzazione e razionalizzazione di un'appropriazione radicale di terre e corpi**, che sono stati sfruttati fino al punto di un **completo esaurimento della loro capacità vitale**. Se l'espropriazione della terra è stata giustificata storicamente sulla base della nozione di *terra nullius* (terra di nessuno), sottolineando l'idea di una terra accessibile (C. W. Mills 1997), il modo in cui milioni di vite umane sono stati ridotti a una condizione di "morte sociale" (Patterson 1982) deriva dalla pratica della schiavitù.

Il sistema di piantagione coloniale era basato sulla produzione di esistenze socialmente morte, cioè sulla schiavitù come una condizione esistenziale dalla nascita. La nozione moderna di "schiavo" forma la matrice per produrre una moderna, e specificamente razziale, nozione di sub-umano. Infatti, la nozione moderna di schiavo incorpora una serie di principi che, anche dopo l'abolizione formale della schiavitù, sono stati riarticolati nei moderni processi di razzializzazione, a livello sia materiale che simbolico. Si tratta dei principi di strumentalizzazione, marchiabilità, dispensabilità, alienazione nativa (Patterson 1982).

- **Principio di strumentalità.** Il corpo dello schiavo non è considerato dotato di facoltà autonome, ma ridotto a uno strumento dell'azione del padrone, ossia, un'estensione del suo stesso corpo. Nel corpo dello schiavo, in questo senso, il padrone aliena la sua stessa corporeità, vale a dire l'esperienza dell'usura e del logorio fisici, affermando di essere la mente che istruisce il corpo e ingiunge all'azione.

- **Principio di marchiabilità.** La strumentalità del corpo dello schiavo è in diretta correlazione con la sua concettualizzazione come tabula rasa, il cui significato è determinato dall'esterno, attraverso un'operazione di *marchiatura*. In altre parole, la sub-umanità del corpo dello schiavo è il tratto distintivo di un corpo ridotto a un sistema di segni corporei (pelle, capelli, mani, bocca, ecc.). Il sistema di marchi tiene insieme un significato biologico e morale. Il principio di marchiatura è sostenuto dalla razionalizzazione della violenza intrinseca all'atto.
- **Principio di dispensabilità dei corpi.** La figura dello schiavo è associata con l'idea di un corpo che può essere consumato fino a quando le sue forze vitali, fisiche e psicologiche siano completamente esaurite, senza bisogno di provvedere alla loro rigenerazione. Il corpo dispensabile per costituzione è sempre sostituibile da un corpo di uguale valore, che è destinato allo stesso modo all'esaurimento. In questo senso, i corpi inferiorizzati nella gerarchia umana sono esposti per progetto a una morte prematura.
- **Principio dell'alienazione natale.** Le condizioni sub-umane di esistenza si basano su un principio di negazione costitutiva dei legami umani, in tutte le temporalità - passato, presente e futuro. In altre parole, l'essere sub-umano si trova nell'impossibilità (ideologicamente trasformata in una sua incapacità) di avere una genealogia, una parentela nel tempo presente e l'opportunità di generare una discendenza. Questo principio, tuttavia, si fonda su un paradosso: la sub-umanità dello schiavo, proprio perché è determinata dalla sua nascita, è un tratto ereditario che si tramanda dalla madre alla progenie: la madre schiava dà vita a figli schiavi, ma al tempo stesso lei non può essere riconosciuta legalmente come madre, in quanto ridotta a una "riproduttrice" (Davis 1981, Vergès 2017).

La genealogia della razza come categoria moderna è profondamente intrecciata con la storia del colonialismo e con il sistema coloniale dello sfruttamento degli schiavi, per quanto non si esaurisca in questo intreccio. Con la globalizzazione della tratta transatlantica degli schiavi alla fine del 1600 le piantagioni delle colonie divennero un vero e proprio laboratorio di sperimentazione e produzione di strutture sociali e sistemi di pensiero della modernità.

Come dato di fatto, la creazione di una società di classe di padroni liberi europei e persone africane schiavizzate ha posto le basi per la produzione della moderna concettualizzazione razziale. In effetti, in queste circostanze l'associazione tra origine africana e status di inferiorità ha portato progressivamente alla produzione della moderna nozione di Nerezza come marcata da significato razziale, diventando così un referente implicito di altre traiettorie storiche di razzializzazione.

Se il sistema schiavista delle piantagioni si basa su una differenziazione su basi legali (la gerarchia dell'umano che distingue tra persone libere e schiavi è sostenuta dalla legge), l'abolizione della schiavitù ha portato progressivamente a una trasposizione su base biologica della differenza gerarchica, ossia, a un'inferiorità sancita non più dalla legge ma dalla natura (Benthouami 2016).

È stato solo dopo l'abolizione della schiavitù (1830-1848) che viene costruita la moderna nozione di razza (il saggio sulla disugaglianza delle razze umane di Arthur de Gobineau risale al 1852). Fin dalla seconda metà del XIX secolo ha iniziato a essere affermata la presunta inferiorità biologica e fisica, una volta che l'inferiorità giuridica (quella della schiavitù) non era più ammessa. In questo modo, le condizioni sub-umane di esistenza, precedentemente garantite dalla schiavitù, sono state rinnovate, attraverso un processo di naturalizzazione.

Le radici pre-moderne della razza e i razzismi molteplici

La nozione gerarchica di umanità è radicata nella costruzione gerarchica delle differenze su base etnica e religiosa in Europa nel corso dei secoli precedenti alla colonizzazione americana. Inoltre, queste differenze gerarchiche erano pre-esistenti rispetto alla tratta transatlantica degli schiavi e l'hanno plasmata. A questo proposito, è importante sottolineare che la parola “schiavo” deriva etimologicamente dalla parola “slavo”, e può essere fatta risalire al massiccio asservimento di popolazioni di origine slava nell'Europa pre-moderna, che ha contribuito al processo di inferiorizzazione nei loro confronti, basato sull'etnia. Allo stesso modo, uno dei più antichi marchi di nerezza può essere fatto risalire al termine “Moor” che a lungo è stato usato nell'Europa cattolica per definire e inferiorizzare i popoli mediterranei del Nord Africa e del Medio Oriente sulla base della loro confessione religiosa musulmana. Allo stesso modo, gli ebrei sono stati inferiorizzati sulla base della loro religione fin dalla pre-modernità.

I regimi autoritari dell'era nazi-fascista hanno influenzato la stigmatizzazione razziale, non solo del popolo ebraico, ma anche delle popolazioni Rom e Sinti. La colonizzazione del continente asiatico contribuì a produrre ulteriori marchi razziali corporei, come il taglio degli occhi o il fatto di parlare lingue non appartenenti al ceppo indoeuropeo. **L'antisemitismo, l'islamofobia, l'anti-ziganismo e la sinofobia** sono quindi da considerare come **ulteriori espressioni dell'ideologia razzista** accanto a quello che è più tipicamente da identificare come razzismo anti-nero. La razza nelle sue molteplici traiettorie storiche e geografiche è quindi da intendersi, nelle parole di Stuart Hall, come un “significante fluttuante” (Hall 1997), una nozione il cui significato non è mai statico, ma perennemente articolato a seconda delle condizioni storiche. Alla luce delle sue radici storiche, quindi, è importante riconoscere una **genealogia della razza multipla e interconnessa**, da cui sono storicamente emerse molteplici forme di razzismo.

Razzismo come regime discorsivo

Come nota Grada Kilomba (2021), il razzismo deve essere inteso come un regime discorsivo. Il suo funzionamento si basa sulla produzione di ciò che l'autrice chiama **“catene di significati”**: parole e immagini che per associazione diventano equivalenti attraverso un processo psichico e cognitivo di *spostamento* dei significati l'uno sull'altro, producendo ciò che Hill Collins (1991) chiama “immagini di controllo” e Fanon (1952) descrive come una “livrea” imposta, tessuta “con mille dettagli, aneddoti, storie”. Cucite sui corpi, le catene di equivalenti producono ciò che Fanon chiama *epidermizzazione dell'inferiorità* (ibid.). Le categorie femministe fanoniane e Nere convergono nel comprendere la razzializzazione come un processo *erotico*, vale a dire un processo ambivalente di **ipersessualizzazione o de-sessualizzazione del sub-umano**, in contrasto con le categorie normative (bianche) di virilità e femminilità. Kilomba lo esemplifica svelando il processo di spostamento che produce la femminilità Nera, come una dimensione erotica e animale, articolata attraverso una catena di associazioni: «Donna nera - Venere Nera - Nerə selvaggio - essere umano selvaggio - animale selvaggio - animale».

In maniera più specifica, Kilomba distingue **cinque dinamiche alla base del processo di razzializzazione** articolando ciò che Guillaumin identifica come il processo di naturalizzazione della razza. E sono: 1) **infantilizzazione** (la costruzione del soggetto razzializzato come personificazione della persona dipendente); 2) **primitivizzazione** (personificazione dell'inciviltà); 3) **decivilizzazione** (personificazione della violenza e della minaccia); 4) **animalizzazione** (personificazione della bestialità, come elemento primario della dimensione non-umana); 5) **erotizzazione** (personificazione della sessualità ipertrofica).

In sintesi, il **razzismo** va inteso come un **fenomeno storicamente determinato**, prodotto in forma discorsiva, nonché come un **sistema economico e ideologico soggetto a razionalizzazione**.



Va inteso anche come una categoria non omogenea ma poliedrica, cioè un **significante fluttuante**, che influisce sulle capacità percettive e cognitive. Se il razzismo scientifico ha caratterizzato la produzione dell'ideologia razzista tra la metà del XIX e la metà del XX secolo, il quadro storico-contemporaneo dal secondo dopoguerra in avanti, in

cui si iscrive la comprensione contemporanea del razzismo, è ciò che Goldberg teorizza in termini di “evaporazione razziale”, cioè la realtà di un regime prodotto in maniera discorsiva, che continua a essere prodotto in questa forma, ma senza la necessità di evocare esplicitamente un lessico razziale, tanto più di natura biologica. Con la fine della Seconda Guerra Mondiale e l'allontanamento politico dell'Europa dei regimi autoritari apertamente razzisti del XX secolo, le teorie del razzismo scientifico e il loro apparato linguistico sono stati archiviati. Tuttavia, questo non ha portato alla fine dell'ideologia razzista ma piuttosto alla sua riarticolazione in termini meno espliciti, radicati su una produzione della differenza razziale culturalmente basata (Bentouhami 2016, Farris 2019).

Le ripercussioni di questo cambiamento si trovano anche in una istituzionalizzazione di ciò che Hawthorne e Piccolo (2016) chiamano “antirazzismo senza razza”: ossia una critica del razzismo condotta sacrificando la mobilitazione di un apparato concettuale critico basato sulla nozione di razza. Il risultato è un approccio al razzismo *race-ignorant*, ossia negligente rispetto alla razza, basato sull'impossibilità di nominare la razza come rapporto sociale e strutturale, il che riduce la critica antirazzista a un approccio etico-morale e volontaristico-individuale.

✱ Razzializzazione

La razza è stata progressivamente razionalizzata e legittimata attraverso la produzione di un discorso scientifico. Razza e superiorità/inferiorità razziale sono fissate come dati oggettivi e incontrovertibili. In questo modo la differenza razziale e il sistema di marchi corporei che la sottendono (la cosiddetta “differenza di colore della pelle”) sono prodotti come un dato auto-evidente. In questo senso, la razza, così come il sistema percettivo che la razza informa e modella, perde la sua concezione di categoria storicamente determinata e agisce proprio attraverso la sua naturalizzazione mediante la de-radicalizzazione.

Colette Guillaumin parla di ideologia razzista come di un sistema discorsivo prodotto attraverso un processo di “sincretismo bio-sociale” in cui «lo svolgimento del processo non è indagato, la legge non è ricercata. [La razza] procede per giustapposizione e giustificazione. Il reale è dotato di significato prima di essere descritto, e ogni descrizione è subordinata a questo significato. Vestito del carattere dell’evidenza, sfugge alla dimostrazione, poiché si presenta come un’illustrazione di un fatto già certo» (Guillaumin, p. 25). In questo senso, l’uso di espressioni come “differenza di colore della pelle”, presentato come un fatto ovvio, è normalizzato a discapito della sua comprensione come un processo storicamente determinato, ossia come la “costruzione della differenza di colore della pelle”.

La nozione di razzializzazione

Introdotta da Franz Fanon (1952) nel dibattito critico sulla razza, questo termine mira a delineare il **processo storico, sociale e percettivo che produce la razza e il sistema di marchi corporei che lo sostiene**. In questo senso, la nerezza non va intesa come un dato oggettivo della percezione, ma come un dato storicamente determinato dalla razzializzazione,

nella misura in cui la percezione stessa di nerezza è inscritta nel sistema di significati simbolici ad essa associate dalla gerarchia razziale: bestialità, malignità, violenza, erotismo, inciviltà, inferiorità morale e intellettuale.

Il sociologo Du Bois (2007) introduce il termine “linea del colore”, proprio per attribuire al colore il carattere di una categoria socialmente e culturalmente costruita, i cui confini non sono fissi e stabili, ma storicamente soggetti a costante ri-ignificazione.

Violenza strutturale

In questo contesto, vi è l'istituzione di un sistema in cui il peso e la rilevanza dei corpi e delle loro esperienze non sono uguali per tutti e in cui, allo stesso tempo, lo squilibrio razziale si realizza utilizzando solo alcuni tipi di questi corpi per dar forma al modello di percettibilità della violenza strutturale che viene scatenata.

La violenza strutturale, teorizzata dal sociologo Johan Galtung, è un fenomeno complesso e pervasivo che colpisce molteplici aspetti della società. È una forma di violenza che non agisce necessariamente attraverso l'uso della forza fisica, ma attraverso le strutture e le istituzioni che governano la vita sociale. In questo quadro, **il razzismo sistemico è una forma di violenza strutturale che crea disuguaglianze razziali** nelle leggi, nelle politiche pubbliche e nelle istituzioni.

Quindi, possiamo dire che il razzismo sistemico è la **somma di politiche, pratiche, rappresentazioni e interazioni che producono e riproducono disuguaglianze tra gruppi razziali** e, se lo leggiamo in un quadro di violenza strutturale, comprendiamo il suo potere di influenzare la percezione della minaccia e la risposta ad essa.



Essere consapevoli di cosa e quanto si è in grado di agire sui modi di percepire e opporsi a un'azione razzista è particolarmente rilevante ai fini di questa indagine, in particolare con l'obiettivo di trattare con persone giovani potenzialmente in formazione, interrogate sulla questione in un contesto che non va considerato pacificato, anche in assenza di evidenti scontri.

Vittimizzazione (secondaria)

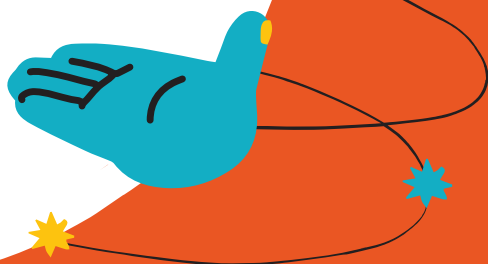
La violenza strutturale e la sua influenza sulla percezione e sulla risposta a una minaccia possono avere implicazioni nella definizione e nell'identificazione delle vittime nei crimini di odio. In un contesto di violenza strutturale, il concetto di vittima può essere molto più complesso di quanto si possa pensare. Anche testimoni e aggressori potrebbero infatti essere considerati vittime, in quanto la violenza strutturale stessa può essere considerata il principale "aggressore" e vero autore dei crimini d'odio. Questa definizione più ampia di vittima, tuttavia, potrebbe essere controversa e problematica, poiché potrebbe far sì che la responsabilità personale degli aggressori venga minimizzata o negata. Ma ci è utile fintanto che non ci aliena dalla cura e dalla considerazione da riservare a coloro che hanno subito violenza, tenendo al centro la loro esperienza, ma mantenendo un approccio di corresponsabilità sociale (tra autore, istituzioni e il substrato socio-culturale in cui si manifesta l'azione: in altre parole, il pubblico implicito di cui parlava Kilomba), per cui coloro che "sbagliano" non dovrebbero essere indicati esclusivamente come mele marce. Se si trattasse solo di mele marce, basterebbe buttarli fuori dal cesto, ma anni di politiche di sicurezza e giustizia ci dimostrano che le teorie punitive non hanno mai generato i risultati attesi in termini di recidiva e giustizia sociale.



Introduzione alle attività

STIMOLI PEDAGOGICI

*Ogni attività è pensata per una
durata di circa due ore e mezza*



Le attività che proponiamo in questo toolkit sono pensate per promuovere l'attivazione in prima persona dei giovani in relazione al tema del razzismo e delle discriminazioni strutturali. Gli obiettivi pedagogici si articolano su tre livelli, che coinvolgono le capacità di pensiero critico e azioni:

- 1 Esercitare la riflessione critica:** Fornire ai partecipanti gli strumenti per interpretare criticamente i saperi, con attenzione specifica ai contenuti dell'offerta didattica "tradizionale" e a quelli della produzione mediatica mainstream. Lo scopo delle attività è fornire strumenti per intercettare e decostruire i pregiudizi che plasmano la costruzione delle rappresentazioni dominanti.
- 2 Motivare all'esplorazione cognitiva:** Stimolare uno spirito di ricerca attiva volto a identificare risorse e informazioni di cui possono risultare carenti i materiali didattici offerti dalle istituzioni educative e culturali e gli organi di informazione mainstream.
- 3 Stimolare la sperimentazione in prima persona con modelli relazionali alternativi:** Coinvolgere in esercitazioni e momenti di elaborazione dell'esperienza collettiva attraverso diverse attività di laboratorio, stimolando il consolidamento e l'incorporazione di nuove competenze auto-riflessive in relazione alla propria sfera relazionale. Si tratta di indagare e lavorare allo stesso tempo sulle relazioni nel gruppo dei pari, così come sui rapporti tra giovani e figure educative di riferimento.

Affinché questi obiettivi vengano raggiunti, è fondamentale che le figure educative che condurranno questi percorsi si confrontino con le problematiche che questo tipo di lavoro può implicare. A questo proposito, sono qui proposti degli "stimoli pedagogici", da intendersi come lavoro di approfondimento e riflessione rivolto alle figure educative, preliminare alla conduzione delle attività.

Se il **Glossario** fornisce un'esplorazione teorica, gli **stimoli pedagogici** sono pensati per accompagnare le figure educative attraverso un lavoro auto-riflessivo e di auto-indagine. L'obiettivo di questi stimoli è avvicinare innanzitutto le figure educative ai modelli relazionali e valoriali di matrice antirazzista che le attività di laboratorio intendono veicolare. È importante considerare che il confronto con alcuni interrogativi non deve necessariamente condurre all'elaborazione di soluzioni definitive, quanto alla coltivazione di una **cultura di indagine aperta e costante**, qui pensata e proposta come strumento per prevenire, a tutti gli effetti, la discriminazione. Si tratta di pensare a spazi aperti e costanti di confronto e messa in discussione condivisa dei modelli relazionali influenzati dalle norme interiorizzate della discriminazione e della sopraffazione come un'alternativa relazionale in sé.

Ogni attività di laboratorio è incentrata su uno specifico ambito di intervento, sia in termini di contesti sociali/relazionali che in termini di sfere della didattica. Il filo rosso che le tiene insieme è il rapporto quotidiano e diretto dei giovani a tali ambiti, dai media ai libri di storia, dalle interazioni coi pari al rapporto con la scuola come spazio formativo ed educativo. Il format del laboratorio permette di sperimentare in prima persona delle strade alternative con cui entrare in relazione a tali ambiti, promuovendo l'agency creativa e trasformativa, stimolando la cooperazione, l'apertura al confronto e gratificando la curiosità. Ancora una volta, l'idea è di favorire un **percorso trasformativo** che veda coinvolte, seppur da posizioni diverse, tanto le figure educative quanto i giovani in formazione, dando occasione attraverso ogni attività di fare esperienza sia delle proprie possibilità di trasformare e decostruire il senso di sé in rapporto ai propri contesti di socializzazione, sia delle capacità trasformative e di decostruzione di chi accompagna tale processo.

Per la sua pertinenza ed efficacia, le attività e gli stimoli pedagogici proposti fanno riferimento in particolare al lavoro di **Djamila Ribeiro** e **Grada Kilomba**, due studiose razzializzate, accomunate da una forte sperimentazione di linguaggi che ha permesso di divulgare i loro lavori di ricerca sul razzismo a un pubblico differenziato in termini di età e capitale culturale. In particolare, ognuno dei laboratori qui proposti rimanda a un capitolo del *Piccolo manuale femminista e antirazzista* di Ribeiro e a degli estratti di *Memorie della piantagione. Episodi di razzismo quotidiano* di Grada Kilomba. I loro testi, come emergerà dalla lettura di brevi estratti e ancor di più dallo svolgimento dei laboratori, intrecciano tanto i riferimenti teorici proposti nel Glossario quanto i contenuti articolati come stimoli pedagogici.



Attività 1: MISSING PAPERS



MATERIALI NECESSARI:

- planisfero politico senza i nomi degli Stati
- enciclopedia; libri di testo (in particolare storia e filosofia)
- quaderni per appunti

LABORATORIO - STEP 1

1. A partire da una carta del mondo muta, in cui è stata evidenziata la linea dell'equatore come demarcazione tra Nord e Sud Globale, scrivete i nomi dei paesi che conoscete
2. Dibattito: perché conosciamo di più una parte di mondo?
3. Trovate il nome di un paese che non è stato nominato dagli studenti
4. Compiliamo insieme la **carta d'identità** di quel paese, con i seguenti dati (utilizzando il supporto di Wikipedia):
 - a. Nome della capitale
 - b. Ha una data di indipendenza?
 - c. Se sì, da chi? Scrivi il nome del paese colonizzatore
 - d. Personaggi della cultura o altri personaggi celebri di quel paese, un uomo e una donna
 - e. Nome di una sua opera o lavoro letterario e di cosa parla
5. Cercate sui libri di testo di lettere, storia, filosofia autori/autrici/ personaggi di quel paese
6. Ci sono? Se sì, compilate le sezioni d) ed e) della carta di identità
7. Se no, cercateli e poi compilate la scheda
8. Dibattito: perché alcune zone del mondo non compaiono nei libri di scuola? Perché alcuni paesi sono considerati più importanti di altri? È un giudizio imparziale? Chi decide cos'è importante studiare? Perché dovrei interessarmi alla storia di un altro paese?
→ comprensione dei fenomeni migratori, della complessità della storia, della rielaborazione degli squilibri di potere

LABORATORIO - **STEP 2** (FACOLTATIVO)

1. Alla luce del dibattito emerso, individuare un autore, un docente o gruppo universitario, una casa editrice, un'associazione culturale o un centro di documentazione da intervistare.
2. A partire dagli spunti emersi dal dibattito, preparare una griglia d'intervista, per acquisire le conoscenze mancanti, sulla base delle curiosità espresse dai ragazzi. Si suggerisce di andare ad approfondire con il soggetto dell'intervista un episodio o un personaggio della storia delle lotte di resistenza alla colonizzazione, di disobbedienza civile o del processo di indipendenza.

**GLO
SSA
RIO**



- Eurocentrismo
- Decolonizzazione
- Colonialismo culturale ed epistemicidio
- Primo/Terzo Mondo vs. Nord/Sud Globale

STIMOLI PER LA RIFLESSIONE E L'INTERVENTO PEDAGOGICO



Come prestare attenzione e valorizzare il ruolo degli studenti con un background migratorio dal Sud Globale?

La mancanza di conoscenze condivise sulla storia delle comunità razzialmente emarginate non ha lo stesso effetto su tutti i giovani, anche se le offerte educative sono dirette alla classe nel suo complesso. Dal punto di vista delle persone razzializzate, o di coloro con un background migratorio/razzializzato, questa mancanza può costituire un'esperienza permanente di rimozione o emarginazione che interessa la costruzione di un senso integrato di sé. La storia marginalizzata degli individui che hanno storicamente sperimentato la razzializzazione rinnova, nel presente, la legittimità della razzializzazione.

Il fatto che questa legittimità sia riprodotta nel contesto educativo alimenta i rischi non solo di una vittimizzazione razziale, ma anche una di vittimizzazione secondaria, così come la rimozione globale delle storie marginalizzate rischia di esporre i giovani emarginati a nuove esperienze di negazione da parte di figure educative e istituzioni. Questo workshop, concentrandosi sulla valorizzazione delle storie marginalizzate, è stato progettato come un'opportunità per evidenziare la conoscenza di cui possono essere custodi gli studenti razzialmente marginalizzati, o piuttosto riconoscere l'esistenza della conoscenza situata e valorizzare le specifiche posizioni da cui può essere prodotta una conoscenza incarnata sulle esperienze e la storia occultate. In altre parole, attraverso questa attività, è possibile ripensare le fonti primarie della conoscenza, riconoscendo i libri di testo come produzioni di conoscenza situata (bianca e occidentale) e apprezzare la possibilità di integrare tali prospettive attraverso la conoscenza incarnata che gli studenti con background migratorio o razzialmente marginalizzati possono possedere. Cosa significa dare valore a coloro che possiedono questa conoscenza? In primo luogo, è importante porre questa domanda ai giovani stessi, valutando caso per caso se riconoscere il loro vantaggio epistemico all'interno del workshop possa essere un'esperienza gratificante o meno. In secondo luogo, l'obiettivo pedagogico non è concentrarsi sulla *storia incarnata dell'oppressione*, ma piuttosto sulla storia incarnata della *capacità di reagire e resistere all'oppressione*. Nel primo caso, si rischia di rinnovare un paradigma di vittimizzazione, mentre obiettivo del secondo è riconoscere l'agency come elemento fondamentale nella costruzione della propria autostima e del senso di sé.

Decostruire l'Eurocentrismo dei curricula - Fase 1: Figure della Storia/Cultura Europea con un background del Sud Globale

La relazione storica tra l'Europa e il concetto di "nerezza" è stata spesso semplificata, vista prevalentemente attraverso la lente della colonizzazione e della schiavitù. Questa prospettiva limitata può oscurare le intersezioni sfumate e complesse della storia europea con diverse influenze globali. Definire la "nerezza" universalmente attraverso i contesti storici è complesso, poiché la comprensione della razza si è evoluta nel tempo. Tuttavia, intraprendere questo tipo di analisi è fondamentale, poiché consente di interrogarsi in maniera più ampia sulle relazioni e sulle narrazioni che hanno plasmato i contorni dei contesti attuali, spesso pervasi da eurocentrismo.

Riconoscere la natura sfaccettata e complessa di queste connessioni storiche è essenziale per smantellare le narrazioni semplificate e abbracciare una comprensione più completa dei diversi fili che contribuiscono alla trama della storia e della cultura europea.

- ✱ **Sant'Agostino d'Ipbona (354-430 d.C.):** Nato nel 354 d.C. a Tagaste (nell'odierna Algeria), Sant'Agostino è una delle figure più influenti della storia intellettuale europea. I suoi profondi scritti teologici, tra cui *Confessioni* e *La città di Dio*, hanno avuto un impatto duraturo sulla filosofia occidentale e sulla teologia cristiana.
- ✱ **Alessandro de' Medici (1510-1537):** Alessandro de' Medici, noto anche come Alessandro di Lorenzo de' Medici, fu uno statista italiano di origine africana che divenne duca di Firenze nel XVI secolo. Il rilievo della sua figura sfida le percezioni convenzionali della nobiltà europea durante il Rinascimento.
- ✱ **Alexandre Dumas (1802-1870):** Alexandre Dumas, celebre scrittore francese del XIX secolo, aveva origini miste, con radici ad Haiti. È conosciuto soprattutto per i suoi romanzi storici come *I tre moschettieri* e *Il conte di Montecristo*, che continuano ad affascinare lettori e lettrici di tutto il mondo.
- ✱ **Alexander Pushkin (1799-1837):** Alexander Pushkin, considerato tra i padri della letteratura russa, aveva antenati africani attraverso il suo bisnonno, Abram Gannibal. Questo patrimonio afro-russo sottolinea le diverse radici di figure influenti nella storia culturale europea, contribuendo alla ricca tradizione letteraria della Russia.
- ✱ **Cleopatra (69-30 a.C.):** Cleopatra, l'ultima faraona dell'antico Egitto, ha una discendenza controversa. Mentre le origini della sua famiglia sono dibattute, alcune prove storiche suggeriscono una discendenza greca e africana. Il governo di Cleopatra e il rapporto con i Romani, come Giulio Cesare e Marco Antonio, rimangono episodi chiave nella storia europea e mediterranea.
- ✱ **Gesù Cristo:** Quella dell'etnia e dell'eredità di Gesù Cristo è una questione di dibattito teologico e storico. Mentre il Nuovo Testamento non descrive esplicitamente il suo aspetto fisico, varie interpretazioni e prospettive accademiche suggeriscono un background medio-orientale e semitico.

Decostruire l'Eurocentrismo dei curricula - Fase 2: figure storico-culturali del Sud Globale.

Gli insegnanti hanno il compito di trovare - preferibilmente tradotti - autori e autrici, case editrici, docenti universitari specializzati nei paesi scelti per l'attività del Laboratorio 1, nonché luoghi dove sono accessibili materiali utili: biblioteche, archivi, centri culturali e di documentazione.

Riferimenti: Djamila Ribeiro, *Piccolo manuale antirazzista e femminista*, capitolo "Leggi autrici Nere e autori Neri", pp. 46-48 (Capovolte, 2022).

“

I segnali di cancellazione della produzione Nera sono evidenti. È raro che le bibliografie dei corsi indichino donne o persone Nere; più raro ancora è che indichino la produzione di donne Nere, la cui presenza nel dibattito universitario e intellettuale è particolarmente assente. Durante i quattro anni di università per la laurea in Filosofia, non mi è stata suggerita la lettura di nessuna autrice bianca, figuriamoci una Nera [...].

L'importanza di studiare opere di autrici Nere e autori Neri non si basa su di una visione essenzialista, né sull'idea che debbano essere lette soltanto perché scritte da persone Nere. Il punto è che è irrealistico pensare che in una società come la nostra [brasiliiana, NdA], di maggioranza Nera, soltanto un gruppo domini la formulazione del sapere. Come si può credere che le persone Nere non siano in grado di elaborare il mondo? È su questo che la scrittrice Chimamanda Ngozi Adichie ci allerta, quando parla del pericolo della storia unica. Il privilegio sociale ricade sul privilegio epistemico, che deve essere messo a confronto affinché la storia non venga raccontata soltanto dal punto di vista del potere. È pericoloso che in una società le persone non conoscano la storia dei popoli che l'hanno costruita.

Per scrivere questo piccolo manuale, mi sono ispirata a testi e libri di diverse figure intellettuali Nere, che cito con rispetto [...] Abdias do Nascimento, Adilson Moreira, Alessandra Devulsky, Angela Davis, Audre Lorde, bell hooks, Carla Akotirene, Chimamanda Ngozi Adichie, Cida Bento, Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Grada Kilomba, Joel Zito Araújo, Joice Berth, Juliana Borges, Kabengele Munanga, Léila Gonzalez, Leticia Carolina Pereira do Nascimento, Luciana Boiteux, Michelle Alexander, Neusa Santos Sousa, Rodney William Eugênio, Silvio Almeida, Sueli Carneiro. Ma ce ne sono tanti altri, come: Clóvis Moura, Fernanda Felisberto, Nilma Lino Gomes. Mi è impossibile citarla tutta, così come quellà che ancora non conosco.

”



Attività 2:

OCCHIO AI MEDIA



MATERIALI NECESSARI:

- vari quotidiani con diverse linee editoriali
- quaderni per appunti

LABORATORIO

1. Dividere la classe in tanti gruppi quanti sono i quotidiani a disposizione (precedentemente acquistati dal docente)
2. L'insegnante individua una notizia in cui il tema dell'alterità razziale ha un ruolo (es. Nerezza, immigrazione, suprematismo bianco)
3. Ogni gruppo cerca la notizia nel proprio quotidiano e annota:
 - a. Se la notizia è riportata e con quale risalto.
 - b. Perché l'episodio è da considerarsi una notizia.
 - c. Quali sono le parole chiave usate per descrivere l'appartenenza razziale dei soggetti coinvolti e analizzarle criticamente.
 - d. A quali aspetti della notizia viene dato risalto nel titolo e nell'occhiello, con quali parole chiave?
 - e. Chi sono gli attori coinvolti e sotto quale punto di vista viene presentato l'episodio?
 - f. Di chi vengono riportate delle dichiarazioni in prima persona?
 - g. Con chi mi viene da empatizzare?
 - h. Qual è il punto di vista del/della giornalista? Da quali parole lo si può dedurre?
 - i. Ogni gruppo può provare a riscrivere l'articolo, lavorando sui punti cruciali individuati.
 - j. Ogni gruppo immagina di riscrivere l'articolo, assegnando agli attori l'appartenenza razziale opposta. Rispondere alle seguenti domande: è verosimile? Questo fatto sarebbe considerato ancora una notizia?



- Notiziabilità e cherry picking
- Posizionamento e punto di vista
- Nerezza
- Bianchezza e cameratismo bianco
- Razza, razzismo
- Etnicità, etnicizzazione
- Pregiudizio vs. razzismo

STIMOLI PER LA RIFLESSIONE E L'INTERVENTO PEDAGOGICO

Quando gli insegnanti tendono ad assumere una posizione neutra per non venire accusati di essere “politici”: stimolo pedagogico sull'importanza di insegnare il pensiero critico.

Nel campo dell'istruzione, coltivare la capacità di pensiero critico è un elemento fondamentale per consentire agli studenti di farsi strada nella complessità di un mondo in continua evoluzione. Nonostante il profondo impatto che può avere sulla crescita intellettuale, il pensiero critico è a volte trascurato o sottovalutato nelle aule. Una delle ragioni di questa negligenza può derivare dalla paura degli educatori di essere percepiti come “politici”. Tuttavia, bell hooks, nella sua opera fondamentale *Insegnare a trasgredire*, sfida la nozione di neutralità nell'insegnamento, sostenendo un approccio pedagogico che abbracci il pensiero critico come strumento di liberazione.

Il desiderio di mantenere una posizione neutrale in classe spesso deriva da un autentico intento di creare un ambiente di apprendimento inclusivo e non conflittuale. Tuttavia, bell hooks sostiene che questa apparente neutralità possa inavvertitamente perpetuare lo status quo e sopprimere lo sviluppo di una coscienza critica tra gli studenti. Evitando discussioni che potrebbero essere percepite come “politiche”, gli educatori rischiano di privare gli studenti dell'opportunità di entrare in contatto con diverse prospettive e mettere in discussione le norme stabilite.

Hooks sostiene che l'insegnamento dovrebbe andare oltre la trasmissione di informazioni e tendere invece alla **formazione trasformativa**. Il pensiero critico, in questo contesto, diventa un potente strumento di liberazione. Incoraggiando gli studenti a esaminare in maniera critica le strutture sociali, le dinamiche di potere e le ideologie prevalenti, le/i docenti possono dotarli degli strumenti necessari per sfidare i sistemi oppressivi. Il pensiero critico, quindi, diventa un atto di resistenza al conformismo e un catalizzatore del cambiamento sociale.

Rifacendosi al testo *Insegnare a trasgredire*, gli educatori e le educatrici possono integrare le intuizioni pedagogiche di bell hooks nelle loro pratiche di insegnamento. Il libro incoraggia gli insegnanti a creare aule inclusive e partecipative in cui gli studenti si sentano autorizzati ad esprimere i loro pensieri e sfidare la saggezza convenzionale. Attraverso il dialogo e il discorso aperto, gli studenti possono sviluppare capacità di pensiero critico che si estendono oltre la classe e nella loro vita quotidiana.

Per promuovere il pensiero critico, gli educatori possono ideare curricula ed esperienze di apprendimento che incoraggino gli studenti ad analizzare, mettere in discussione e sintetizzare le informazioni. Questo fa sì che gli studenti conoscano diverse prospettive e vengano incoraggiati a pensare oltre alle cornici binarie, e che si promuova l'impegno attivo verso il materiale didattico. Invece che presentare le informazioni come statiche e inattaccabili, gli educatori possono invitare gli studenti a decostruire e valutare criticamente le conoscenze presentate.

Un aspetto essenziale dell'insegnamento del pensiero critico è riconoscere e affrontare le dinamiche di potere all'interno della classe: hooks sottolinea l'importanza di creare uno spazio in cui gli studenti si sentano sicuri di esprimere opinioni dissenzianti, promuovendo un ambiente in cui la curiosità intellettuale sia valorizzata rispetto alla conformità. In questo modo, gli educatori possono aiutare gli studenti a riconoscere l'influenza delle strutture di potere sulla produzione e sulla distribuzione della conoscenza.

Come proponiamo agli insegnanti di muoversi davanti a studenti già connotati da un pensiero razzista, sessista e omofobo?

Muoversi davanti agli studenti condizionati dal pensiero razzista, sessista e omofobo durante le attività di pensiero critico richiede un approccio articolato che combina la comprensione teorica con le strategie pratiche.

La base teorica per affrontare tali pregiudizi sta nel riconoscere che l'istruzione non è neutrale dal punto di vista del valore; essa gioca un ruolo cruciale nel plasmare le prospettive. bell hooks, in *Insegnare a trasgredire*, sottolinea la necessità di affrontare e sfidare le ideologie oppressive all'interno del sistema educativo. Pertanto, gli insegnanti devono relazionarsi attivamente con le istanze di pensiero di parte, piuttosto che respingerle o evitarle.

Quadro teorico: Per affrontare il pensiero condizionato dal pregiudizio, gli insegnanti possono attingere alla pedagogia critica, incorporando il concetto di Paulo Freire di “coscientizzazione”, che comporta una presa di coscienza rispetto ai sistemi oppressivi. Riconoscere l'intersezionalità dell'identità, come proposto da Kimberlé Crenshaw, diventa cruciale per comprendere la natura interconnessa di razzismo, sessismo e omofobia. Inoltre, l'integrazione dei principi della Teoria Critica della Razza può aiutare gli educatori a riconoscere e affrontare i problemi sistemici insiti nelle pratiche educative.

STRATEGIE PRATICHE:

- 1. Dialogo aperto e spazi sicuri:** Definire un ambiente in cui il dialogo aperto è incoraggiato. Creare spazi sicuri dove gli studenti possano esprimere i loro pensieri e i loro sentimenti senza paura di giudizio. Questo consente agli educatori di comprendere la radice del pensiero condizionato da pregiudizi e di sfidare queste prospettive attraverso un discorso rispettoso.
- 2. Curriculum inclusivo:** Integrare voci e prospettive diverse nel curriculum. Garantire che le letture, le discussioni e le attività rappresentino una vasta gamma di esperienze, comprese quelle marginalizzate da razzismo, sessismo e omofobia. Questo aiuta a distruggere gli stereotipi e affrontare alla fonte il pensiero influenzato dai pregiudizi.
- 3. Riflessione critica:** Mettere in atto esercizi riflessivi che spingano gli studenti a esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri pregiudizi. Incoraggiarli a mettere in discussione le origini delle loro prospettive e a considerare punti di vista alternativi. Questa auto-riflessione favorisce la crescita personale e apre strade per l'apprendimento trasformativo.

4. **Contronarrazioni:** Introdurre contronarrazioni che sfidino le credenze stereotipate o influenzate da pregiudizi. Usare letteratura, documentari o ospiti per presentare storie che offrano prospettive alternative, promuovendo l'empatia e ampliando la comprensione degli studenti delle diverse esperienze.
5. **Coinvolgimento della comunità:** Connettere l'apprendimento in classe ai problemi del mondo reale. Coinvolgere gli studenti in progetti comunitari o in campagne di sensibilizzazione che affrontino le questioni di giustizia sociale. Questa applicazione pratica del pensiero critico incoraggia gli studenti a considerare l'impatto dei loro pensieri e delle loro azioni su una scala sociale più ampia.
6. **Allenare l'empatia:** Sviluppare l'empatia attraverso esercizi di gioco di ruolo o lo studio di casi che esplorino esperienze di individui colpiti da razzismo, sessismo o omofobia. Questo approccio immersivo può colmare il divario tra comprensione intellettuale e connessione emotiva, promuovendo un impegno più profondo al pensiero critico.
7. **Supporto individualizzato:** Riconoscere che affrontare il pensiero condizionato dai pregiudizi può essere una sfida sia per gli studenti che per gli educatori. È importante dunque garantire un supporto personalizzato, sia attraverso discussioni one-to-one, sia con risorse di consulenza o materiali educativi aggiuntivi, per aiutare gli studenti a farsi strada nelle loro prospettive in evoluzione.

Combinando questi elementi teorici con delle strategie pratiche, gli educatori possono creare un ambiente di apprendimento inclusivo e trasformativo. L'obiettivo non è solo sfidare il pensiero condizionato dal pregiudizio, ma consentire agli studenti di relazionarsi con il mondo in maniera critica, promuovendo un impegno verso l'equità, la giustizia sociale e la ricerca continua della conoscenza.

È altrettanto importante affrontare queste situazioni con sensibilità e pazienza. Piuttosto che ricorrere a misure punitive, bisogna valutare di coinvolgere gli studenti in conversazioni costruttive sull'impatto delle loro convinzioni. Incoraggiare l'auto-riflessione può essere un potente strumento, che aiuta gli studenti a riconoscere le radici dei loro pregiudizi e a promuovere la crescita personale.

Nel sostenere questo approccio, rimane essenziale dare priorità al benessere degli individui che possono sentirsi presi di mira da un linguaggio d'odio.

È fondamentale creare un ambiente di supporto che li alleggerisca da qualsiasi dovere pedagogico verso la persona che in quel momento dimostra un comportamento condizionato dal pregiudizio. Garantire la sicurezza emotiva delle persone colpite è fondamentale e gli educatori devono essere vigili nell'affrontare qualsiasi episodio in modo rapido e decisivo.

Tuttavia, non è importante solo proteggere, ma anche promuovere la comprensione. Se coloro che sono offesi dal linguaggio discriminatorio non dovrebbero avere l'onere di educare i loro coetanei, coinvolgerli in discussioni sull'impatto di questi comportamenti può contribuire a una comprensione completa delle tematiche discusse. Questo approccio collaborativo aiuta a costruire empatia e responsabilità collettiva all'interno della comunità scolastica.

Riferimenti: Djamila Ribeiro, *Piccolo manuale antirazzista e femminista*, capitolo "Informati sul razzismo", pp. 23-24 (Capovolte, 2022).

“

Non dobbiamo avere paura delle parole “bianco”, “Nero”, “razzismo”, “razzista”. Dire che determinati atteggiamenti sono razzisti è soltanto un modo per inquadrarli e definirne il senso e le conseguenze. La parola non può essere un tabù, visto che il razzismo è in noi e nelle persone che amiamo. Più grave è non riconoscere e non combattere l'oppressione.

Giungiamo così alla seguente domanda cruciale: cosa, concretamente, ognuno di noi ha fatto e può fare per la lotta antirazzista?

Fare auto-coscienza – interrogarsi, capire il proprio luogo sociale e dubitare di tutto ciò che sembra “naturale” – è il primo passo da fare per evitare di riprodurre questo tipo di violenza, che predilige alcune persone e ne opprime altre.

”





Attività 3:

HATE SPEECH A SCUOLA



**RICONOSCERLO,
AFFRONTARLO E PREVENIRLO**

MATERIALI NECESSARI:

- post-it
- fogli A4
- una scatola
- un cartellone
- lavagna

LABORATORIO

1. Iniziare con un'attività di *icebreaking*² per introdurre i partecipanti al focus group e creare un minimo di coesione di gruppo.
2. Distribuire tre post-it e una penna a ciascun partecipante. Nel primo foglio chiedere di rispondere alla domanda: "Cosa significa per te l'espressione *crimini di odio*? Puoi fare un esempio?". Le risposte sono poi attaccate alla lavagna, cercando di raggrupparle per tipo.

2

Ecco una proposta per l'attività di rottura del ghiaccio.

Suggeriamo che i partecipanti al focus group vengano disposti in cerchio

e che a turno dicano il proprio nome e nominino qualcosa in cui si sentono bravi.

Disporre poi delle sedie in cerchio, lasciandone una più del numero di partecipanti.

Leggere quindi una lista di dichiarazioni e chiedere a chi tra i presenti è d'accordo con

quanto è stato detto di cambiare la propria sedia con un'altra. Coloro che non sono d'accordo rimangono seduti, mentre chi si vuole astenere si alza, fa un giro sé stesso e si risiede.

Qui una possibile lista di dichiarazioni che possono essere utilizzate:

- tutte le persone hanno lo stesso valore;
- parlare di sentimenti non è una cosa che fanno gli uomini;
- un marito non deve guadagnare meno della moglie;
- gli immigrati lavorano sodo perché devono farlo;
- chi arriva in questo paese deve adeguarsi alle normative in vigore;
- il razzismo è una questione di ignoranza;
- è giusto che le persone nate in questo paese abbiano più opportunità di coloro che provengono da fuori;
- già nell'infanzia le ragazze sono più brave a cucinare e i ragazzi sono migliori nella meccanica;
- il calendario scolastico dovrebbe rispettare tutte le festività religiose.

3. Aprire una discussione partendo dalle risposte date e chiedere di rispondere a ulteriori domande:
 - a. Cosa significa il termine *odio* nel concetto di *crimine d'odio*? (15 secondi)
 - b. Come vengono identificati gli obiettivi dei crimini di odio? (5 secondi)
 - c. Hai mai sentito parlare di *indicatori di pregiudizio*?

→ Raccogliere un primo giro di risposte, quindi fornire la corretta definizione scrivendo sulla lavagna i principali indicatori di pregiudizio (si veda il **GLOSSARIO**).

4. Dare a ogni studente un post-it, chiedendo di scrivervi il proprio nome e posizionarlo sulla lavagna, sotto alla domanda “Ti senti razzializzato?”, vicino a una delle tre possibili risposte: “sì” / “no” / “non so cosa significa”.

Nota: alcune persone non razzializzate possono definirsi razzializzate. Lasciare le persone libere di rispondere secondo i propri sentimenti senza intervenire per correggere la risposta e senza fornire alcuna definizione preliminare di razzializzazione.

5. Attingendo alle risposte, dividere i partecipanti nei tre sottogruppi corrispondenti di discussione. Dare a ciascun sottogruppo tre fogli A4 sui quali sono illustrate le seguenti domande:
 - a. Secondo te cos'è la razzializzazione?
 - b. A scuola o in altri contesti, hai mai partecipato a discussioni su cosa sia il razzismo (ad esempio lezioni, corsi di formazione, workshop, dialoghi con i tuoi pari, collettivi di studenti, altre attività educative)?
 - c. Racconta a quale possibile episodio di razzializzazione hai assistito, forse a scuola.

Chiedere ai sottogruppi di raccogliere le risposte sul retro dei fogli.

6. Ogni sottogruppo riferisce la propria discussione e la definizione che ha dato al concetto di razzializzazione.
7. Spiegare perché si parla di razzializzazione quando si affronta il tema dei crimini d'odio. Introdurre la distinzione tra crimini d'odio e azioni d'odio, ricordando che la razzializzazione riguarda sia i primi che i secondi.



8. Tenere una discussione su un episodio di razzismo scelto tra quelli sollevati:
- Rilevare gli indicatori di pregiudizio che inquadrano il soggetto vittimizzato.
 - Chi erano i testimoni?
 - A seguito dell'azione d'odio c'è stata una reazione o qualche forma di intervento? Sì, no? Da parte di chi? Ci sono stati interventi in difesa o offensivi? Da parte di chi? Da parte della vittima, dell'autore dell'azione, di altri testimoni o figure di autorità (per es. polizia, preside della scuola, ecc.)? In che modo e perché?
 - Chi era l'aggressore? In quale rapporto di potere era posizionato rispetto alla vittima?
 - Pensi si sarebbero potute intraprendere azioni diverse? (cosa avrebbero potuto fare la vittima o i testimoni?) (10 secondi).
9. Distribuire 3 post-it:
- due dovranno essere posti in una scatola con risposte anonime:
 - Uno per fornire l'opportunità di scrivere e comunicare in modo anonimo altri episodi.
 - Uno per rispondere alla domanda "cosa ti aspetti ora dalla tua realtà socio-educativa"?
 - Il terzo dovrà essere attaccato a un cartellone per le conclusioni: "Cosa hai imparato oggi / cosa ti è stato più utile?"

**GLO
SSA
RIO**



- **Crimini d'odio e azioni d'odio**
- **Intersezionalità**
- **Privilegio**
- **Negligenza sulla razza o race-ignorance**
- **Violenza strutturale**



STIMOLI PER LA RIFLESSIONE E L'INTERVENTO PEDAGOGICO

Un approccio non punitivo alle azioni d'odio

Riconoscere il ruolo del contesto educativo non significa, come è stato spesso il caso, relegare il razzismo a una eclissi della ragione che può essere superata attraverso la retorica delle pedagogie antirazziste, come disposto da istituzioni incapaci di nominare il concetto di razza. Piuttosto significa dare l'opportunità di **promuovere una visione che non abbia paura di affrontare le premesse del razzismo** e di prendere posizioni che non si riferiscano per forza alla colpa di pochi, ma necessariamente alla responsabilità di tutte le parti coinvolte.

È in questo modo che, secondo le premesse teoriche, dovrebbe funzionare anche la **giustizia riparativa**, ossia quella forma di risoluzione dei conflitti che si concentra sulla riparazione del danno causato dal reato, piuttosto che solo sulla punizione del colpevole. La giustizia riparativa viene applicata ai crimini d'odio per fornire una risposta più adeguata alle esigenze delle vittime e delle comunità coinvolte riunendo le parti. Il risultato, sulla società, è culturale e si basa sulla corresponsabilità e non, unicamente, sulla deterrenza tipica della giustizia punitiva.

Come personalizzare l'intervento considerando le variabili di genere e razza all'interno del gruppo di classe:

1. Modulare l'azione in base ai fattori di genere e di classe coinvolti, in particolare quelli che interessano le persone razzializzate.
2. Considerare il ruolo che l'appartenenza a una comunità con un background razzializzato può svolgere nell'intersezione con le condizioni di classe della comunità in questione. Tale appartenenza può infatti condizionare l'emergere di dati di ricerca, visto che le persone razzializzate, in virtù della loro posizione subalterna, potrebbero avere meno probabilità di esporsi in contesti razzialmente misti.
3. Prendere in considerazione la situazione dei documenti delle persone razzializzate (hanno la cittadinanza?), poiché questo fattore può influire anche sul grado di consapevolezza dei diritti e sulla possibilità pratica di esposizione.



4. Chiedere e rilevare se le persone razzializzate si trovano a proprio agio a parlare in un contesto razziale misto, ossia a condividere episodi di razzializzazione di fronte a persone che non sono necessariamente razzializzate.
5. Rilevare come le dinamiche di genere sono coinvolte nel rapporto tra i partecipanti, tenendo presente che la presenza di uomini potrebbe inibire, sopraffare o condizionare il discorso delle donne. Scoprire come le dinamiche di genere intervengono in relazione all'azione di odio analizzata (n.b. anche se l'episodio di odio si verifica tra due uomini, dovrebbero essere analizzati i fattori di genere).
6. Prestare attenzione alla circostanza in cui, durante il focus group, le persone soggette ad azioni d'odio potrebbero avere davanti a sé gli autori o i testimoni delle stesse azioni.
7. Formulare le domande facendo attenzione a non implicare alcuna forma di risoluzione del trauma: le persone sottoposte ad azioni d'odio possono ancora essere in una fase di "elaborazione".
8. Chiarire che ogni persona è libera di condividere ciò che sente, sapendo che ciò che emerge sarà protetto dall'anonimato, e che non c'è obbligo di condividere nulla, garantendo anche la possibilità di allontanarsi temporaneamente dallo spazio di discussione se necessario.
9. Costruire i presupposti per un rapporto di fiducia reciproca: garantire che l'esperienza di ogni persona sia riconosciuta e non possa essere invalidata (questo non è un processo pubblico volto a risolvere la colpa in modo assoluto e definitivo, quindi mantenere un approccio relativista).
10. Costruire rapporti di fiducia: proporre un contesto di confronto basato sull'ascolto attivo e l'assenza di giudizio.
11. Costruire un senso di gruppo: osservare il comportamento delle singole persone partecipanti durante l'attività per intercettare possibili tensioni, fare attenzione a non subordinare le esigenze individuali alle prestazioni dell'attività di gruppo.
12. Notare con quale frequenza gli individui identificati dalla razzializzazione / dal genere / dal ruolo subordinato vengono messi a tacere, interrotti e/o screditati nelle loro narrazioni.

Riferimenti: Djamila Ribeiro, *Piccolo manuale antirazzista e femminista*, capitoli “Scopri il razzismo che hai interiorizzato”, pp. 33-34 nella citazione a seguire, e “Combatti la violenza razzista” (Capovolte, 2022).

“

[...] la maggior parte delle persone ammette la presenza del razzismo in Brasile, ma quasi nessuno si dice razzista. Al contrario, la prima reazione di molte persone è quella di rifiutare con enfasi l'ipotesi di avere atteggiamenti razzisti: “Certo che no, anche io ho amici Neri”, “Come potrei essere razzista, se ho assunto una persona Nera?”, Razzista? Io che non ho mai preso in giro una persona Nera?”.

A partire dal momento in cui si passa a intendere il razzismo come un sistema che struttura la società, queste risposte si mostrano vuote. È impossibile non essere razzisti se si è cresciuti in una società razzista. È qualcosa che è in noi e contro cui dobbiamo lottare sempre.

È ovvio che ci sia chi è apertamente razzista e manifesta la sua ostilità contro gruppi sociali vulnerabili delle più diverse forme. Ma va notato che il razzismo è così presente nella nostra società che molte volte passa inosservato.

Un esempio è l'assenza di persone Nere nella produzione cinematografica – anche lì c'è razzismo. O che dire di quando, nell'ascoltare una battuta razzista, le persone ridono o rimangono in silenzio, invece di redarguire chi l'ha fatta? Il silenzio è complice della violenza.

Molte volte, le persone bianche non pensano a cosa sia il razzismo, vivono le loro vite senza che il loro colore le faccia riflettere su questa condizione. Per questo, la lotta al razzismo è un processo lungo e doloroso. Come dice Audre Lorde, bisogna uccidere l'oppressore che è in noi, e ciò non avviene solo dicendosi antirazzista: bisogna farci i conti.

”





Attività 4:

RAZZISMO QUOTIDIANO



LABORATORIO

Partendo dal testo di Grada Kilomba *Memorie della piantagione. Episodi di razzismo quotidiano*:

1. Leggere il racconto del capitolo 4, pp. 51-53

RAZZISMO DI GENERE «Ti andrebbe di pulire casa nostra?».
Connettere genere e “razza”



«Ti andrebbe di pulire casa nostra?»

Quando avevo circa dodici anni, una volta andai dal medico perché avevo l'influenza. Finita la visita, mentre mi stavo dirigendo verso la porta, lui all'improvviso mi richiamò. Mi stava guardando, disse, e gli era venuta un'idea. Lui, sua moglie e i due figli, una di diciotto e uno di ventuno anni, stavano per andare in vacanza. Avevano affittato una casa nel sud del Portogallo, in Algarve, e gli era venuto in mente che avrei potuto andare con loro. Mi sarei occupata della preparazione quotidiana dei pasti, della pulizia della casa e dei loro indumenti: «Niente di che», disse. «Qualche pantalone corto e una maglietta ogni tanto e ovviamente la nostra biancheria intima!». Tra un compito e l'altro, mi spiegò, avrei avuto abbastanza tempo anche per me. Avrei potuto andare in spiaggia «e fare quello che vuoi», insistette. Aveva maschere africane che decoravano l'altro lato dello studio. Devo averle osservate. «Vengono dalla Guinea Bissau», disse. «Lavoravo lì... come medico!». Lo guardai, in silenzio. Non mi ricordo in realtà se fui in grado di dire qualcosa. Non credo. Ma mi ricordo di aver lasciato lo studio in uno stato di vertigine e di aver vomitato qualche strada più in là, prima di arrivare a casa. Mi ero scontrata con qualcosa di irrazionale.

In questa scena, la giovane ragazza non è vista come una bambina, ma come una serva. Quell'uomo aveva trasformato la nostra relazione medico/paziente in una relazione serva/ padrone: da paziente passo a essere una serva Nera, proprio come lui da medico si trasforma in un simbolico padrone bianco, una doppia costruzione, interiore ed esteriore. In queste costruzioni binarie, la dimensione del potere tra le parti contrapposte è invertita due volte. Non è solo una questione di "paziente Nera, medico bianco" o "paziente femmina, medico maschio", ma di "paziente femmina Nera, medico maschio bianco": le relazioni di potere si duplicano a vicenda e «giocano attraverso le strutture dell'alterità, complicandone le politiche» (Hall 1992, p. 256). Sembra di essere finiti in un dilemma teorico: si tratta di razzismo o sessismo?

Dal momento che in seguito a una visita medica è stato chiesto a me - una ragazza - di diventare la lavoratrice domestica di un maschio adulto, si potrebbe collocare il problema dello sminuimento in una cornice di genere. Questa scena, tuttavia, prende forma in un quadro di differenze sia razziali che di genere, poiché il medico non è semplicemente maschio, è un maschio bianco, e io non solo soltanto una ragazza, ma una ragazza Nera.

Questo scambio rivela come la "razza" e il genere siano inseparabili. La "razza" non può essere separata dal genere e il genere non può essere separato dalla "razza". L'esperienza implica entrambi poiché le costruzioni razziste sono basate sui ruoli di genere e viceversa, e il genere ha un impatto nella costruzione della "razza" e nell'esperienza del razzismo. Il mito della donna Nera disponibile, dell'uomo Nero infantilizzato, della donna musulmana oppressa, dell'uomo musulmano aggressivo, così come il mito della donna bianca emancipata o dell'uomo bianco liberale sono esempi di come le costruzioni di genere e "razza" interagiscono.

Su un piano analitico è difficile determinare lo specifico impatto della "razza" o del genere poiché sono sempre interconnessi. Ma cosa accadrebbe se modificassimo la "razza" e il genere dei personaggi? Cosa accadrebbe se questa scena fosse stata composta da un uomo bianco e una ragazza bianca? L'uomo avrebbe chiesto alla ragazza di servire lui e la sua famiglia? Avrebbe guardato alla ragazza come una serva? O piuttosto come una bambina?

Se l'accento fosse invece sul genere, come mai la moglie, una femmina come me, potrebbe "possedermi" come serva e non essere una serva a sua volta? Se in quanto femmine siamo alla pari, com'è che lei potrebbe diventare la mia padrona virtuale e io la sua metaforica schiava? Quanto ruolo giocherebbe la sua assenza nella mia servitù? E che ne è della figlia menzionata nella proposta, com'è che lei è più grande ma protetta come una bambina mentre la ragazza Nera è ben più giovane, ma sfruttata come una persona adulta? Non è che l'emancipazione di entrambe, moglie bianca e figlia bianca, avviene a scapito della ragazza Nera, a cui viene chiesto di servire le due donne a titolo gratuito?



2. Esercizio di comprensione del testo
3. Dibattito, affrontando le seguenti domande:

Cosa sarebbe successo se il medico fosse stato un maschio Nero? Avrebbe chiesto a una ragazza *bianca*, sua paziente, di diventare la sua domestica per le vacanze? Le avrebbe chiesto di cucinare, di lavare i vestiti per lui e la sua famiglia, mentre loro erano a giocare sulla spiaggia? O al contrario: se il medico fosse stato una donna Nera, avrebbe chiesto a una ragazza *bianca* di lavorare per lei e la sua famiglia? Avrebbe insistito affinché la ragazza *bianca* si unisse alla sua famiglia per servirli? Una tale fantasia coloniale potrebbe realizzarsi nello studio di una medica Nera?

Definire le microaggressioni:

1. Individuare le parole che nel quotidiano costituiscono una micro-aggressione
2. Proporre un'attività per far emergere episodi vissuti e visualizzare le emozioni scatenate dalle microaggressioni
3. Prevedere una modalità interattiva per associare ad ogni microaggressione un sentimento provato dall'agente e dal soggetto vittimizzato, con l'ausilio di un dispositivo visuale che rappresenti lo spettro delle emozioni umane (es. Ruota delle emozioni di Plutchik)
4. Immaginare azioni riparative
5. Immaginare come disinnescare forme di complicità (per es. teatro forum sulle reazioni di complicità attiva o passiva alle microaggressioni)



- **Microaggressioni**
- **Privilegio e fragilità bianca**
- **Discriminazione**
- **Vittimizzazione secondaria**
- **Bianchezza e cameratismo bianco**

STIMOLI PER LA RIFLESSIONE E L'INTERVENTO PEDAGOGICO

Come affrontare la tentazione di respingere la natura razziale delle microaggressioni o dei comportamenti discriminatori in generale

Analizzare le microaggressioni razziali non è affatto semplice. Da un lato, comporta un lavoro cognitivo che spesso ci mette di fronte alla mancanza di categorie necessarie per comprendere il fenomeno. D'altra parte, implica un'attivazione, spesso inconscia, della propria sfera psichica. Anche quando si analizzano casi che non ci coinvolgono direttamente, è difficile non proiettare parte della nostra esperienza sulla situazione, soprattutto se si verifica una identificazione cosciente o inconscia con l'autore della microaggressione. Emotivamente, può essere difficile accettare di proiettarsi nel ruolo di qualcuno che causa danni ad un'altra persona. Come osservato da Robin DiAngelo, i veri autori di microaggressioni o coloro che inconsciamente si identificano con essi tendono a rifiutare di essere rappresentati come tali, spesso assumendo una posizione difensiva. La reazione iniziale quando qualcuno condivide la propria esperienza di microaggressione è quella di negare che si tratti veramente di un atto di offesa (si veda la voce del Glossario su **Privilegio e fragilità bianca**). In particolare, secondo DiAngelo, quando questo accade, le possibili reazioni sono evitamento, negazione, giustificazione, inversione del ruolo della vittima e rifiuto di imparare.

1) Evitamento: In questi casi, anche senza rendersene conto, c'è una tentazione inconscia a evitare la conversazione sull'esperienza spostando la discussione su altri argomenti, rendendo effettivamente impossibile affrontare la questione.

2) Negazione: Anche quando si accetta di discutere la questione, ci potrebbe essere una tendenza a modificare la cornice dell'esperienza, negando la sua natura razziale. I commenti comuni di questa natura possono iniziare con frasi come “questo non è razzismo” o “qui non c'entra il razzismo”. Questo accade perché spesso il ragionamento proposto cerca di interpretare le intenzioni della persona responsabile dell'aggressione.

3) Giustificazione: Concentrando l'analisi sulle intenzioni dell'aggressore, è comune formulare considerazioni volte a giustificare l'atto, avanzando una interpretazione spesso a priori del gesto come involontariamente nocivo e quindi giustificabile.

4) Inversione dei ruoli: Una lettura che enfatizza le intenzioni dell'aggressore può portare alla ricerca nel comportamento della vittima di fattori che hanno innescato l'aggressione, essenzialmente rappresentando la vittima come responsabile del danno subito, assolvendo così l'aggressore dalla responsabilità. In questo modo, l'aggressore potrebbe essere raffigurato come la vittima di una situazione a cui si è trovato soggetto, e persino vittima di accuse infondate quando l'esperienza dell'aggressione è confermata.

5) Rifiuto di imparare: Sulla base di questo genere di reazioni, può svilupparsi una rigida posizione chiusa verso le categorie interpretative proposte dal pensiero antirazzista. Questo può ostacolare una riflessione aperta sulle prospettive che aiutano a comprendere le microaggressioni razziali.

È fondamentale essere attenti a queste reazioni e alle categorie interpretative coinvolte. Il rischio maggiore (si veda il Glossario alla voce **Posizionamento**) è quello di alimentare un meccanismo di vittimizzazione secondaria, impattando sulla psiche e l'*agency* di individui che hanno fatto esperienza di microaggressioni. Questo conferma doppiamente l'impossibilità di sfuggire al razzismo e la legittimità degli aggressori a perpetrare azioni dannose nei confronti degli individui razzializzati. Per essere cauti su queste reazioni bisogna **sospendere una lettura morale delle microaggressioni**, cioè, una lettura volta a distinguere tra "buono" e "cattivo" o tra buone o cattive intenzioni. La distinzione tra bene e male fa sì che procedere nell'analisi della microaggressione diventi difficile, poiché c'è il rischio di stigmatizzare ed essenzializzare le posizioni dell'aggressore e della vittima. Essere vittima di aggressione non definisce una persona come buona, così come essere un aggressore non definisce una persona come cattiva. Oltre a concentrare il ragionamento sull'atto e non sulla persona, la prospettiva antirazzista richiede una riflessione su chi detiene il privilegio di aggredire e chi occupa strutturalmente una posizione che lo espone a una possibile aggressione. Riconoscere e accettare questa dinamica di potere è il primo passo importante per immaginare di rinunciare, rifiutare o negare tale potere.

Allo stesso modo, riflettere sulle intenzioni positive o negative dell'aggressore è un ragionamento morale non efficace per comprendere le microaggressioni. È importante osservare che coloro che commettono microaggressioni non lo fanno necessariamente con l'intenzione consapevole di causare danni, spesso perché non sono consci che il gesto costituisce un danno. È il caso, spesso, degli scherzi, dell'uso ironico del linguaggio antirazzista o di domande che apparentemente sembrano voler approfondire una conoscenza, ma che qualificano l'altra persona, poiché derivano da letture sull'identità altrui implicitamente condizionate da pregiudizi (ad esempio, chiedere a una persona Nera in Italia "da dove vieni?" o "perché parli così bene l'italiano?", presume in maniera implicita che solo un corpo bianco possa veramente appartenere all'Italia e alla sua comunità linguistica). Inoltre, qualsiasi ragionamento che metta l'aggressore, la sua prospettiva o la sua indole morale al centro della riflessione ha l'effetto di invalidare la legittimità della vittima e la centralità della sua esperienza.

Linee guida per gli insegnanti per evitare che nelle attività interattive proposte si riproducano forme di violenza

È importante affrontare il tema delle microaggressioni riconoscendo che le buone o cattive intenzioni dell'aggressore non sono elemento di discussione. Spesso, gli autori di microaggressioni non sono consapevoli che le loro azioni costituiscono un danno per gli altri. È invece fondamentale **considerare l'esperienza vissuta della persona offesa come centrale** per prendere coscienza dei gesti che costituiscono le microaggressioni. Il danno spesso non è rilevabile in modo oggettivo, ma emerge dal punto di vista soggettivo dell'individuo che lo vive, a condizione che questa prospettiva, o la capacità della persona offesa di riconoscere il danno, non sia invalidata a priori.

In un contesto educativo, può essere molto utile **verbalizzare lo stato emotivo di disagio che emerge nell'accettare se stessi come aggressori**. Questo passaggio può essere accompagnato da una riflessione sull'apprendimento e la consapevolezza come processi che possono evocare emozioni spiacevoli, che non sono meno importanti delle emozioni legate a esperienze appaganti.



Allo stesso tempo, può venire incoraggiata l'esplorazione dell'intero spettro emotivo legato all'acquisizione di nuove conoscenze, valorizzando il disagio come stato emotivo legato alla capacità di apprendere e formulare risultati alternativi alla situazione che ha portato alla microaggressione. L'impostazione del workshop può aiutare a ri-analizzare le esperienze di violenza, ma è essenziale evitare di riprodurre le stesse dinamiche della violenza mentre le si affronta. Bisogna dunque tener presenti due principi:

1. Legittimare la testimonianza riportata e le esperienze emotive

associate: Mettere l'accento sulla prospettiva dell'individuo che ha sperimentato l'aggressione e tenere il soggetto al centro è il primo passo per interrompere il meccanismo di negazione, il silenzio e la marginalizzazione provocata dall'atto di aggressione negli individui oppressi. Per evitare di cristallizzare la persona offesa nella posizione di "preda" relegata dall'aggressione, è fondamentale riconoscere, insieme alla sua esperienza vissuta, anche la sua *agency* - vale a dire, tutte le risorse impiegate per resistere o opporsi all'effetto invalidante dell'aggressione - e restituirle alla riflessione collettiva in questi termini.

La capacità di testimoniare un'esperienza di aggressione può essere riconosciuta in termini di capacità di resistere a una dinamica di negazione. È fondamentale entrare in risonanza con i modi con cui l'individuo offeso intende ri-analizzare questa esperienza senza forzare il discorso o supporre l'efficacia di formule predefinite. In questa prospettiva, incoraggiamo gli educatori a concentrarsi sull'importanza dell'emergere dell'esperienza vissuta piuttosto che sulla sua risoluzione, anche se gli educatori che ricevono una segnalazione di aggressione possono sentire la necessità di risoluzione. Porre al centro la capacità di agire della persona lesa può significare, per esempio, incoraggiarla a esprimere ciò che può essere fatto in seguito per riparare la ferita. Questo non significa necessariamente compensare il danno subito, ma contemplare possibili azioni per riaffermare le opportunità e le possibilità di cui la persona offesa è stata privata in seguito alla micro-aggressione.

- 2. Siate cauti nel non costringere gli individui che hanno fatto esperienza di microaggressioni a rivivere, senza il loro consenso, l'esperienza o lo stato di disagio che esse hanno generato:** Lo strumento della “messa in scena” delle micro-aggressioni dovrebbe essere gestito con grande cura. Se osservare una dinamica di microaggressione in un format di laboratorio può essere utile per la sua rielaborazione, istruttivo non è tanto la messa in scena dell'atto di violenza in sé, ma ciò che può essere fatto in risposta alla violenza, da parte sia della vittima che di un osservatore, per interrompere gli effetti invalidanti della violenza. Ancora una volta, concentrarsi sulla capacità di agire e resistere piuttosto che sull'invalidazione di per sé è cruciale per interrompere il senso di impotenza innescato dalla violenza in coloro che ne fanno esperienza.

Approfondire il ruolo del microaggressore, rimarcando la corresponsabilità sociale

Le microaggressioni prosperano in un contesto di pregiudizio e di svalutazione degli individui presi di mira, il che implica che anche azioni compiute senza la preminente intenzione di ferire possono nuocere agli altri.

Quando ci si occupa di microaggressioni, entra in gioco il concetto di corresponsabilità sociale. Non si tratta tanto di attribuire colpe condivise, ma di riconoscere il dovere collettivo di costruire un sistema basato su principi che riconoscano la posizione di ogni individuo e richiedano giustizia secondo equità piuttosto che un'uguaglianza di “taglia unica”. Dati gli squilibri di potere esistenti, perseguire una nozione di giustizia basata sull'equità riconosce che partire da un punto di vista apparentemente neutrale può perpetuare i privilegi razziali e di genere. L'appello alla corresponsabilità sociale consiste nel promuovere un ambiente che smantelli attivamente le microaggressioni, promuovendo la consapevolezza, l'empatia e l'impegno a sostenere la giustizia per tutti.

Il concetto di responsabilità collettiva si estende oltre il riconoscimento dei contributi positivi condivisi; comporta anche la comprensione del contesto più ampio in cui i comportamenti negativi, come una condotta d'odio, possono manifestarsi. Se gli individui sono responsabili per le loro azioni, un approccio legato alla

responsabilità collettiva richiede una comprensione articolata dei fattori sistemici che contribuiscono a quella condotta.

Nell'ottica di confrontarsi con gli individui responsabili di una condotta d'odio, diventa imperativo riconoscere che le loro azioni sono spesso modellate da una complessa interazione di influenze sociali, educazione, norme culturali e pregiudizi sistemici. Questo riconoscimento non serve come scusa rispetto ai comportamenti dannosi, ma piuttosto come mezzo per comprendere l'intricata rete di fattori che contribuiscono ad essi.

Nel considerare l'articolata prospettiva della responsabilità collettiva, diverse autrici femministe e autrici e autori Nere/i hanno contribuito a preziose intuizioni che fanno luce sulla complessa interazione delle azioni individuali all'interno di contesti sociali più ampi.

bell hooks, nell'opera *Insegnare a trasgredire* sottolinea il potere trasformativo dell'educazione e la responsabilità che hanno gli educatori nello sfidare i sistemi oppressivi. L'autrice chiede una pedagogia che promuova il pensiero critico e riconosca l'interconnessione delle convinzioni personali con strutture sociali più ampie.

Audre Lorde, nota studiosa femminista Nera, nel suo saggio *Gli strumenti del padrone non smantelleranno mai la casa del padrone* sottolinea l'importanza di comprendere gli intricati modi in cui funzionano i sistemi di potere. Il lavoro di Lorde incoraggia a condurre un esame collettivo degli strumenti e delle strutture che perpetuano la discriminazione e sottolinea la responsabilità condivisa di smantellare questi sistemi.

Chimamanda Ngozi Adichie, autrice femminista contemporanea, nel suo saggio *Dovremmo essere tutti femministi*, parla dell'influenza pervasiva delle aspettative sociali sulle convinzioni e sui comportamenti individuali. Il suo lavoro evidenzia la responsabilità collettiva di sfidare e ridefinire le norme sociali che contribuiscono alle pratiche discriminatorie.

Inoltre, in questo contesto, è fondamentale lo sviluppo del concetto di intersezionalità da parte di **Kimberlé Crenshaw**. Il suo lavoro sottolinea la natura intersezionale di varie forme di oppressione, come il razzismo, il sessismo e l'omofobia. Questo quadro incoraggia la comprensione di come gli individui possano essere influenzati simultaneamente da più sistemi di potere, rafforzando l'importanza di uno sforzo collettivo per smantellare queste strutture interconnesse.



Attività 5:

TRASFORMARE I CONTESTI EDUCATIVI



LABORATORIO 1: *INSEGNA AI TUOI INSEGNANTI*

1. Gli studenti costruiscono un'intervista da somministrare agli insegnanti per:
 - a. *Comprendere come, a partire dalla loro disciplina, possano contribuire a portare insegnamenti antirazzisti.*
 - b. *Far raccontare agli adulti un episodio di discriminazione a cui hanno assistito, come si sono comportati e come avrebbero potuto agire in maniera alternativa e con un approccio antirazzista.*
 - c. *Fare emergere le buone pratiche in caso di discriminazione razziale a scuola.*
2. Aprire il dibattito

LABORATORIO 2: *TRASFORMA IL TUO AMBIENTE EDUCATIVO*

MATERIALI NECESSARI:

- cartoncini
- pennarelli colorati, tempere, materiali decorativi a scelta

1. Ideare iniziative dal basso per sostenere le vittime delle azioni razziste a scuola (segnalazione, ascolto, strategie di supporto).
2. Mappare le buone pratiche emerse trascrivendole una per una su un cartoncino. Dividere la classe in piccoli gruppi di lavoro per trasformare ogni buona pratica in uno slogan o in un messaggio di sensibilizzazione e orientamento alle relazioni e alle strutture di supporto e di deterrenza antirazzista, da affiggere in punti strategici della scuola.



3. Mappare gli spazi e i ruoli all'interno della scuola che siano utili alla diffusione di una cultura antirazzista e alla tutela delle persone razzializzate.
4. Affiggere i cartelli nei punti strategici individuati.

GLO
SSA
RIO



- Razzializzazione
- Azioni positive o affirmative actions
- Partecipazione cittadina vs. cittadinanza

STIMOLI PER LA RIFLESSIONE E L'INTERVENTO PEDAGOGICO



L'ambiente scolastico come luogo di cittadinanza attiva

Quando lavoriamo sulle interazioni modellate dal razzismo, è fondamentale osservare come esse siano legate agli spazi fisici in cui avvengono. A **essere razzializzati non sono solo i corpi, ma anche gli spazi**. Ciò significa che la loro organizzazione e la loro funzionalità non sono neutrali, ma rispondono alle logiche della segregazione razziale e della gerarchia, con l'obiettivo di consolidarle, non solo metaforicamente ma letteralmente. La fissità delle strutture spaziali riflette e alimenta la fissità delle strutture sociali. Osservare gli spazi come spazi razzializzati, quindi, significa considerare che spazi specifici determinano esperienze specifiche di razzializzazione, e quelle esperienze modellano nel tempo il modo in cui gli individui si relazionano con quegli spazi e le persone che li attraversano. Gli spazi educativi, soprattutto quelli all'interno delle istituzioni scolastiche e culturali, non sono esenti da questi meccanismi.

Al contrario, dovrebbero essere considerati tra i principali contesti spaziali in cui si incontrano esperienze di razzializzazione e della sua natura di struttura sociale stabilizzata.

Il rapporto dialettico tra configurazioni sociali e spaziali può essere interpretato anche in senso trasformativo, che è il senso esplorato e incarnato dalle attività di laboratorio proposte. Intervenire negli spazi, cambiare la loro configurazione, riorganizzare gli elementi, rimuovere oggetti o elementi particolarmente coinvolti in esperienze di razzismo, o introdurre di nuovi connessi alle prospettive antirazziste, è una parte fondamentale del lavoro necessario a modificare le relazioni e le interazioni in direzione antirazzista. Quando questo tipo di lavoro viene progettato e realizzato dalla comunità educativa che vive lo spazio in questione, può avvenire una trasformazione della comunità stessa, volta a decostruire gli automatismi razzisti che la pervadono. La trasformazione fisica degli spazi può anche aiutare fisicamente a creare una memoria visiva del processo trasformativo collettivo e, in un certo senso, attribuirle stabilità.

Agire con questo approccio su uno spazio fisico come un'aula, un corridoio o un bagno scolastico significa affrontare la specificità dello spazio pubblico come lo spazio prevalente della razzializzazione, in contrasto con la dimensione domestica privata, che in quest'ottica è vista come uno spazio più sicuro - visto che offre una maggiore protezione dalle aggressioni razziali. Invertire il rapporto con lo spazio pubblico, come uno spazio trasformabile piuttosto che semplicemente uno spazio di esposizione al pericolo, può rappresentare un'esperienza pedagogica significativa. In questo modo, il senso di sé può venire disarticolato dalla rappresentazione della preda esposta al pericolo e venire invece collegato alla propria capacità creativa e trasformativa. L'intera comunità educativa può beneficiare di questo significato pedagogico, così come la trasformazione collettiva di spazi in direzione antirazzista può essere un'esperienza materiale di alleanza con gli individui razzializzati. Questo costituisce un sostegno attivo alla loro capacità incarnata di definire le condizioni per una trasformazione antirazzista - sia di sé stessi che della comunità - e di determinare personalmente il processo.

L'importanza pedagogica di promuovere lo sviluppo di una consapevolezza antirazzista nelle figure di riferimento educative

Guidare un processo di trasformazione all'interno di una comunità verso l'antirazzismo pone gli educatori in un ruolo stimolante,



poiché comporta una trasformazione negli educatori stessi in questa direzione. Condividere ed esporre il proprio processo di trasformazione mentre si guida pedagogicamente gli altri può determinare uno stato di disagio temporaneo, disorientamento o malessere di fronte a un cambiamento che mette in discussione sé stessi e forse la propria posizione all'interno della comunità educativa. Per esempio, se un insegnante non razzializzato si trova in una posizione di minore competenza in materia di razzializzazione rispetto a uno studente razzializzato, si può verificare un'inversione di ruolo stimolante, soprattutto se questo porta alla comparsa di conflitti, sia tra gli studenti che tra gli studenti e gli educatori.

In questo contesto, riflettere sulle parole della pedagogista e studiosa bell hooks (2020) può essere molto utile:



Quando l'educazione è la pratica della libertà, gli studenti non sono i soli a cui viene chiesto di condividere, di confessare. La pedagogia impegnata non cerca soltanto di fornire strumenti di crescita personale agli studenti, poiché l'aula in cui si impiega un modello olistico di apprendimento diventa anche un luogo in cui chi insegna cresce e acquisisce competenze nel corso del processo. Tale crescita personale non può aver luogo se ci rifiutiamo di essere vulnerabili, mentre allo stesso tempo incoraggiamo gli studenti ad assumersi dei rischi. Se ci si aspetta che gli studenti condividano narrazioni confessionali senza voler condividere le proprie, si esercita il potere in modo potenzialmente coercitivo. Nelle mie lezioni, non mi aspetto che gli studenti corrano rischi che io non vorrei correre, o che raccontino aspetti di sé che io non racconterei. Quando i docenti condividono le proprie esperienze nelle discussioni che hanno luogo in classe, neutralizzano la possibilità di diventare inquisitori silenziosi e onniscienti. Spesso è utile che i docenti corrano per primi tale rischio, unendo le narrazioni confessionali alle spiegazioni accademiche, in modo da mostrare come l'esperienza possa illuminare e migliorare la nostra comprensione del materiale accademico. Ma la maggior parte dei docenti deve esercitarsi a essere vulnerabile in classe, e interamente presente nella mente, nel corpo e nello spirito.

I docenti progressisti che si impegnano a trasformare il percorso formativo in modo che non rifletta pregiudizi o rinforzi i sistemi di dominio, sono spesso individui disposti a correre i rischi richiesti dalla pedagogia impegnata e a rendere le proprie pratiche di insegnamento un luogo di resistenza». (pp. 53-54)



In linea con l'approccio di bell hooks, incoraggiamo quindi gli educatori a **condividere il proprio processo di messa in discussione da una prospettiva antirazzista**, in modo che sia un punto di riferimento positivo per gli studenti da cui trarre ispirazione per la propria accettazione. Rivelare il proprio stato di vulnerabilità e le emozioni spiacevoli che accompagnano il cambiamento può essere molto efficace perché può insegnare agli studenti ad accettare condizioni simili nel loro processo di trasformazione senza evitarle per paura di conseguenze distruttive sulla propria identità in sviluppo. Inoltre, stabilire una visione degli adulti come entità in trasformazione e soggette a dubbi dal basso (cioè da coloro che ancora non hanno raggiunto l'età adulta) può promuovere una proiezione del proprio sé adulto e di ciò che è gratificante in una rappresentazione di questo tipo, non verso l'idea dell'età adulta come posizione da cui esercitare il dominio e il controllo sugli altri, ma come modo per affrontare la propria vulnerabilità con serenità. Questo approccio porta a un rapporto con gli altri basato sulla cooperazione, la comunicazione, l'espressione dei propri bisogni e il reciproco arricchimento. È in questa prospettiva che qui vengono proposte attività di "inversione di ruolo" tra studenti ed educatori, in modo che il gruppo possa sperimentare il ruolo educativo, così come il ruolo di coloro che imparano, al fine di riconoscere il compito educativo degli altri e la loro capacità di generare trasformazione in entrambi i sensi della relazione. Un esercizio che suggeriamo agli educatori, per esempio, è quello di tenere un diario sulle esperienze che il laboratorio può innescare negli educatori stessi, da condividere con gli studenti in una fase successiva, dopo aver attraversato una fase di elaborazione che consente di comunicare l'esperienza.

Riferimenti: Djamila Ribeiro, *Piccolo manuale antirazzista e femminista*, capitoli "Trasforma il tuo ambiente di lavoro" e "L'antirazzismo è per tutte e tutti" (pp. 42-44)



La bassa presenza di persone Nere nell'ambiente di lavoro, lontane da posizioni decisionali, può lasciare questo spazio aperto alle violenze razziste. In un caso recente, ad esempio, la filiale brasiliana di un'azienda nord-americana di software ha promosso una festa in maschera per celebrare la fine dell'anno, offrendo un premio per la miglior maschera, con un valore di 3 mila reais brasiliani (circa 600 euro).

Un funzionario, convinto di essere simpatico, ha optato per la rappresentazione razzista di un uomo Nero sessualizzato, con un organo genitale grande, un'immagine che all'epoca è circolata tanto nei gruppi WhatsApp. La foto della sua maschera, arrivata tra l'altro quarta alla selezione del concorso, è giunta alla sede nordamericana, che ha deciso di licenziare l'impiegato. Il responsabile dell'area aveva definito l'allontanamento "esagerato", affermazione che è costata anche il suo licenziamento. Successivamente, il presidente della filiale brasiliana ha difeso i due, dicendo che si trattava di un "grande gioco". Risultato: anche lui è stato licenziato. Questo episodio è significativo per il modo in cui è stato condotto e per la grande ripercussione avuta, ma l'aggressione in sé, purtroppo, è solo una delle svariate forme di violenza a cui le persone Nere sono esposte ancora oggi negli ambienti di lavoro.

L'esperienza internazionale è ricca di esempi che possono ispirarci. In Norvegia, tutte le aziende nazionali destinano il 40% dei posti dei loro consigli di amministrazione alle donne. La proposta è venuta da un ministro dell'industria e membro del partito conservatore, Ansgar Gabrielsen, con la seguente motivazione: "Se non pensassimo a politiche di riparazione e di equità, finiremmo per assumere soltanto gli uomini con cui giochiamo a golf la domenica". Di fatto, se ci limitiamo a convivere solo con persone di un determinato gruppo o di una determinata classe sociale, finiamo per convincerci che solo quelle persone hanno le giuste capacità per determinati incarichi, relegando altri gruppi a luoghi prestabiliti, come se non fossero soggetti capaci. Questo politico norvegese ha posto al centro l'importanza di mettere in discussione le disuguaglianze.

Forse è il caso di chiederci: quanti talenti il Brasile perde ogni giorno a causa del razzismo? La situazione è ancora più grave per le donne Nere, molte volte destinate al sottoccupazione: quante fisiche, biologhe, giudici, sociologhe ecc. stiamo perdendo? Questo quadro potrebbe essere ribaltato da politiche che obbligano le imprese a pensare e creare azioni antirazziste [...].

Il razzismo assume molteplici forme nell'ambito lavorativo, rendendo necessaria un'analisi costante delle pratiche corporative. È per questa ragione che diverse aziende hanno cercato consulenti specializzati per rivedere la loro politica sulla diversità e aggiornarsi così rispetto ai nuovi quadri civilizzatori.



Bibliografia essenziale

- ADICHIE Chimamanda Ngozi (2020), *Il pericolo di un'unica storia*, Torino, Einaudi
- BALIBAR Étienne e WALLERSTEIN Immanuel (2020), *Razza, nazione, classe. Le identità ambigue*, Trieste, Asterios
- bell hooks (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi
- bell hooks (2021), *Il femminismo è per tutti*, Napoli, Tamu
- BENTOUHAMI Hourya (2015), *Race, cultures, identités : une approche féministe et postcoloniale*, Paris, Presses universitaires de France
- BUTLER Judith (2017), *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Bari, Laterza 2017
- BUTLER Judith (2013) "Endangered/endangering: Schematic racism and white paranoia" *Reading Rodney King/reading urban uprising*, Londra, Routledge
- CABRAL Amílcar (2020) *Per una rivoluzione africana. Il ruolo della cultura nella lotta per l'indipendenza*, Verona, Ombrecorte
- CALLANAN Laura (2020), *Deciphering Race: White Anxiety, Racial Conflict, & the Turn to Fiction in Mid-Victorian English Prose*, Columbus, Ohio State University Press
- HILL COLLINS Patricia (1991), *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Londra, Routledge
- COMBAHEE RIVER COLLECTIVE (1977), "A Black feminist statement", in NICHOLSON, Linda (a cura di), *The second wave: a reader in feminist theory*, New York: Routledge, pp. 63-70
- CRENSHAW, Kimberlé (1989), "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", *University of Chicago Legal Forum*, n. 1, pp. 139-167, 1989
- DAVIS Angela (2018), *Donne, razza e classe*, Roma, Alegre
- DORLIN Elsa (2020), *Difendersi. Una filosofia della violenza*, Roma, Fandango
- DU BOIS, W. E. B (2007), *Le anime del popolo nero*, Milano, Editoriale Le Lettere
- ELTAHAWY Mona (2022), *Sette peccati necessari. Manifesto contro il patriarcato*, Morlupo (Roma), le plurali
- ESSED, Philomena (1991), *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*, London, Routledge
- FANON (1952), *Pelle nere, maschere bianche*, Pisa, Edizioni ETS 2015
- FANON (1961), *I dannati della terra*, Torino, Einaudi 2017
- FARRIS Sara (2019), *Femonazionalismo. Il razzismo nel nome delle donne*, Roma, Alegre

- SPIVAK Gayatri Chackravorty (1982), *The Politics of Interpretations*, Chicago, The University of Chicago Press
- GILROY Paul (2004), *After Empire: Melancholia or Convivial Culture?: Multiculture or Postcolonial Melancholia*, New York, Routledge
- HALL, Stuart (1996), "The After-life of Franz Fanon: Why Fanon? Why Now? Why Black Skin, White Masks?", in Alan READ (ed.) *The Fact of Blackness. Frantz Fanon and Visual Representation*, London, Bay Press
- HALL, Stuart (Ed.). (1997), *Representation: Cultural representations and signifying practices*, Sage Publications, Inc, Open University Press
- HARAWAY Donna (1988), "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", *Feminist Studies* vol. 14, n. 3
- HAWTHORNE Camilla e PICCOLO Pina (2016), "Antirazzismo senza razza", in lamacchinasognante.com
- JAMES C.R.L. (2006), *I giacobini neri. La prima rivolta contro l'uomo bianco*, Roma, DeriveApprodi
- KILOMBA Grada (2021), *Memorie piantagione. Episodi di razzismo quotidiano*, Alessandria, Capovolte
- LUGONES, María (2010), "Toward a Decolonial Feminism", *Hypatia*, Vol. 25, pp. 742-75
- MECHERIL Paul (2018), "Orders of Belonging and Education: Migration Pedagogy as Criticism", in Doris Bachmann-Medick and Jens Kugele, *Migration*, University of Giessen
- MILLS, Charles W. (1997), *The Racial Contract*, Ithaca and London, Cornell University Press
- MOHANTY Chandra T. (2012), *Femminismo senza frontiere. Teoria, differenze, conflitti*, Verna, Ombrecorte
- MORRISON Toni (2018), *L'occhio più azzurro*, Milano, Sperling & Kupfer
- MOULIER-BOUTANG Yann (1998), *De l'esclavage au salariat*, Parigi, Presses universitaires de France
- PATTERSON Orlando (1982), *Slavery and Social Death. A Comparative Study*, Cambridge, Harvard Univ Pr
- RIBEIRO Djamila (2022), *Piccolo manuale antirazzista e femminista*, Alessandria, Capovolte
- RICH, Adrienne (1984) "Notes toward a Politics of Location." *Women, Feminist Identity and Society in the 1980's: Selected Papers* (1984), pp. 7-22
- Edward Said (1991), *Orientalismo*, Torino, Bollati Boringhieri
- SASSEN Saskia (2015), *Espulsioni. Brutalità e complessità nell'economia globale*, Bologna, Il Mulino
- SIVANANDAN Ambalavaner (2001), in FEKETE Liz 2001, "The Emergence of Xeno-Racism", *Race Class* 2001; 43; 23
- Françoise Vergès (2020), *Un femminismo decoloniale*, Verona, Ombrecorte

Le autrici

Ndack Mbaye è dottoranda in Scienze giuridiche presso l'Alma Mater di Bologna e l'Università Cheikh Anta Diop di Dakar, incentrando le sue ricerche sulla Storia del Diritto e sul Diritto Tradizionale. Oltre alla ricerca accademica, come ricercatrice indipendente si occupa e scrive di identità e razzializzazione al crocevia della costruzione del corpo nero nei contesti della società e delle sue Istituzioni. È autrice di diverse pubblicazioni e co-autrice dell'antologia *Future. Il domani narrato delle voci di oggi*, curato da Igiaba Scego (effequ 2019). Collabora con diverse associazioni attive entro e fuori i confini nazionali, anche sul piano del diritto dell'immigrazione, dell'asilo e della cittadinanza.

Marie Moïse è docente alla John Cabot University di Roma e collaboratrice di ricerca all'Università di Innsbruck. Italo-haitiana, si occupa di razzismo e colonialismo da una prospettiva femminista decoloniale, conducendo progetti di ricerca, divulgazione culturale e workshop. È co-autrice di *Future. Il domani narrato delle voci di oggi* a cura di Igiaba Scego (effequ 2019) e di diversi articoli per testate giornalistiche come *Internazionale* e *l'Essenziale*. Traduttrice, ha curato - tra gli altri - l'edizione italiana di *Da che parte stiamo. La classe conta* di bell hooks (Tamu 2022), *Memorie della piantagione. Episodi di razzismo quotidiano* di Grada Kilomba (Capovolte 2021) e *Donne, razza e classe* di Angela Davis (2018).





Capovolte è una casa editrice indipendente. Nata nel 2019, è una micro realtà in movimento che - attraverso i libri - immagina nuove modalità di conoscenza e approfondimento, innesca pratiche condivise in ottica antirazzista e transfemminista, offre nuove lenti di lettura, attraverso workshop e dialoghi anche in contesti di attivismo. Fin dalla sua nascita ha lavorato per facilitare l'incontro tra il pubblico e le autrici, italiane e internazionali, pubblicate nel suo catalogo. Crede che i libri prendano davvero vita non nel momento della loro pubblicazione, ma quando riescono a creare incontro, confronto, dibattito e nuovi percorsi.

www.capovolte.it | FB e IG: @capovolte.edizioni



ACRA è un'Organizzazione Non Governativa milanese impegnata da oltre 50 anni nel contrasto delle povertà e delle disuguaglianze. Lavora in Europa, Africa e America Latina per la tutela dei diritti umani, l'accesso a cibo, educazione, acqua, energia, la protezione dell'ambiente e la parità di genere. Promuove una cultura di dialogo, scambio interculturale e solidarietà. Da più di 30 anni, in Italia organizza attività di Educazione alla Cittadinanza Globale con le scuole e i giovani.

www.acra.it | FB: @fondazioneacra | IG: @acra_ong



EMPOWER

European key Multipliers
PromOte aWareness against
Racism and xenophobia

SGUARDI

INTRECCIATI

Questa pubblicazione è realizzata all'interno dei progetti:

“Empower - European key Multipliers PromOte aWareness against Racism and xenophobia” (CERV-2022-EQUAL) di contrasto a razzismo e xenofobia in Europa con capofila ACRA e partner Associazione Razzismo Brutta Storia, Enwad e Anthropolis, sostenuto dalla Commissione Europea (Citizens, Equality, Rights and Values Programme - CERV) e

“Sguardi intrecciati” di ACRA con il contributo di Fondazione di Comunità Milano (2024.0013)

con il contributo di:



Co-funded by
the European Union



Fondazione di Comunità
MILANO
CITTÀ, SUD OVEST, SUD EST, MARTESANA



Questa pubblicazione è co-finanziata dall'Unione europea. I suoi contenuti sono di esclusiva responsabilità di ACRA e non riflettono necessariamente il punto di vista dell'Unione europea.