

SAGGI – ESSAYS

DALL'IMPERO ALLA CLASSROOM:
DECOSTRUIRE IL RAZZISMO A SCUOLA TRA ANALISI
STORICA E PRATICA DECOLONIALE

FROM EMPIRE TO THE CLASSROOM:
DECONSTRUCTING RACISM IN SCHOOLS THROUGH
HISTORICAL ANALYSIS AND DECOLONIAL PRACTICE

*Giulia Gozzelino (Università degli Studi di Torino),
Fartun Mohamed (European University Institute)**

Le istituzioni scolastiche hanno storicamente contribuito alla costruzione dei sistemi dittatoriali, colonialisti e razzisti generando strutture globali asimmetriche. Le pratiche decoloniali ci accompagnano nella presa di coscienza rispetto alla permanenza di un'ingiustizia socio-educativa ed epistemica e alla sua relazione con le dinamiche oppressive del passato.

Il contributo mette in dialogo le fonti dell'Archivio dell'Istituto Missioni della Consolata, presente in Somalia durante il regime fascista, con le voci di testimoni e ricercatrici. Si analizzano le rappresentazioni degli africani, veicolate in Italia e in Somalia, e il loro contributo alla costruzione di una mentalità razzista basata su una marcata linea del colore. L'articolo esplora le persistenze nella pratica educativa contemporanea, evidenziando la complessità delle dinamiche di inclusione ed esclusione legate alla continuità coloniale la cui comprensione è indispensabile all'elaborazione di strategie per l'antirazzismo.

* L'articolo, espressione di una sinergica condivisione da parte delle due autrici, è stato così stilato: Giulia Gozzelino è autrice dei paragrafi 1 e 4, Fartun Mohamed è autrice dei paragrafi 2 e 3.

Educational institutions have historically contributed to the construction of dictatorial, colonialist, and racist systems, generating asymmetric global structures. Decolonial practices guide us toward an awareness of the persistence of contemporary social, epistemic, and educational injustice, and its connection to the oppressive dynamics of the past.

This article brings into dialogue the sources from the “Archivio dell’Istituto Missioni della Consolata”, present in Somalia during the fascist regime, with the voices of some witnesses and researchers. It analyzes the representations of Africans, disseminated both in Italy and Somalia, and their contribution to the construction of a racist mentality based on a pronounced color line. The article explores the implications of these legacies in contemporary educational practice in Italy, highlighting the complexity of inclusion and exclusion dynamics linked to colonial continuity. Understanding these dynamics is essential for developing new strategies for anti-racism.

1. Affrontare la colonialità e spezzare la continuità coloniale

Il rapporto “Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education” preparato dalla International Commission on the Futures of Education, sotto la guida dell’ambasciatrice Sahle-Work Zewde, presidente della Repubblica Federale Democratica d’Etiopia (Unesco, 2021), richiede di mettere in gioco la creatività e l’intelligenza del mondo intero per assicurarci che inclusione, equità, diritti umani e pace possano determinare il nostro futuro attingendo alla nostra ricca diversità di popoli e culture, agendo in maniera cooperativa e solidale, partendo dalla consapevolezza che l’umanità è una e possiede un solo pianeta.

La lotta alle discriminazioni, il pensiero interculturale e le pratiche decoloniali costituiscono le trame di questo nuovo rapporto. Diversità e pluralismo sono tratti essenziali della nostra contemporaneità e possono rafforzare la nostra comune umanità: abbiamo bisogno di un’educazione che ci permetta di andare oltre lo spazio

che già abitiamo, di «disimparare pregiudizi, discriminazioni e divisioni», di «contrastare ogni singola visione monoculturale e valorizzare una serie di altri modi di conoscere e di sentire, differenti modi di vivere, differenti epistemologie» (Unesco, 2021, p. 54).

Riteniamo che per posizionarci in questo orizzonte sia necessario comprendere a fondo quali politiche coloniali e razziste hanno attraversato il nostro Paese e le nostre Scuole affinché la Storia non si ripeta e affinché sia possibile scardinare tutte le persistenze nella pratica educativa contemporanea. L'educazione è stata centrale nell'imposizione dei regimi coloniali e ha ricoperto un duplice ruolo.

In primo luogo, la politica coloniale ha comportato la decostruzione forzata delle strutture educative locali e dei sistemi di pensiero autoctoni, colpendo lingue, tradizioni, culture e scuole di pensiero: all'esproprio coloniale della terra, si è accompagnata la distruzione dei modelli culturali tradizionali e l'imposizione di una scuola, di una cultura, di una lingua, di un sistema di dominio. Il sistema educativo coloniale, discriminatorio, mediocre e basato sulla lingua, sulla storia e sulla geografia dei colonizzatori, ha creato un analfabetismo calcolato e un senso d'inferiorità e di inadeguatezza nelle fasce di popolazione scolarizzate, conducendo alla riproduzione delle gerarchie di privilegio.

Inoltre, la pedagogia ha guidato scientificamente e sistematicamente il rafforzamento del pensiero etnocentrico/eurocentrico e la costruzione del razzismo nei Paesi colonizzatori, istituendo e sostenendo i miti del *progresso*, dell'*Imperium*, della *superiorità razziale* e fornendo una credibilità etica alle *missioni* coloniali. Una delle matrici coloniali del potere è costituita dall'*egemonia culturale* (Said, 1998), dal *controllo della conoscenza* e che comprende le istituzioni scolastiche e accademiche, i curricula educativi, i processi mediatici e culturali che sostengono certe concezioni del mondo e che formano soggettività come quella del colonizzatore, del consumatore e dell'oppressore (Mignolo, 2023, p. 7). Si tratta di un doppio meccanismo di persuasione che avviene nelle colonie verso i nativi e in

patria verso la propria popolazione: un'azione pedagogica che permea tutte le discipline, dalla scienza all'antropologia, dalla geografia alla musica, e si insinua nella vita quotidiana (Said, 1998).

È dunque necessario domandarci, dopo la decolonizzazione (processo tramite cui un territorio sottoposto a regime coloniale conquista l'indipendenza politica, economica, tecnologica dal Paese ex-colonizzatore) quali sistemi di oppressione e quali meccanismi di dominio permangano in tutte le società contemporanee e quale possa essere il ruolo della pedagogia per affrontare il proprio debito coloniale.

Abbiamo vissuto con l'illusione di aver superato il colonialismo nel momento in cui tutti i Paesi sono diventati indipendenti politicamente, quando si è avviato il processo comunemente chiamato decolonizzazione. Ma questo [...] niente ha a che vedere con la vita materiale delle persone. Non ha niente a che vedere nemmeno con la decolonizzazione del pensiero, con la cancellazione di gerarchie tra gli individui (Borghini, 2020, p. 33).

Il concetto di *colonialidad*, elaborato dal sociologo peruviano Anibal Quijano, introduce la nozione di *colonialità del potere* e critica la teoria postcoloniale rilevando la permanenza nella contemporaneità di molteplici forme di colonialità e di neocolonialismo e delle strutture sociali di autoritarismo e di esclusione che le accompagnano (Quijano, 1992).

Per comprendere come la colonialità perduri, con le parole di Vergès, «bisogna liberarsi da un approccio che interpreta la colonia solo attraverso la forma che l'Europa le ha dato nel XIX secolo» (Vergès, 2020, p. 25): se la colonizzazione è associabile a un periodo storico e a determinati eventi, il colonialismo e la colonialità sono processi, movimenti che muovono i costrutti del razzismo, del sessismo e dell'etnicismo e permeano le relazioni di dominio. Sono una lunga serie di culture strappate e silenzi obbligati, «una storia di voci torturate, lingue sconvolte, idiomi imposti, discorsi interrotti» (Kilomba, 2021, p. 24), una sommatoria di mancate scelte, di libertà negate e di mobilità proibite, di perdite e di oppressioni.

La colonialità racchiude un processo ampio legato alle relazioni sociali, alle dinamiche di sfruttamento, alle forme di produzione del pensiero e alla sua espressione, alle culture e alla *violenza epistemica*. Gli strumenti di imposizione coloniale includono la politica del silenzio e la costruzione dell'alterità, includono il confinamento nella posizione di marginalità, l'ingiustizia e l'impossibilità per le persone subalterne di poter parlare, di essere presenti, visibili, riconosciute nello spazio pubblico. Come spiega Gayatri C. Spivak, la colonialità si esprime anche attraverso la violenza alle forme della conoscenza, ai segni, ai valori, alle rappresentazioni del mondo, alle culture, all'organizzazione della vita e della società: essa si è consolidata e costituita riempiendo il globo del suo modo di conoscere, delle sue rappresentazioni, del suo sistema di valori, creando *gli altri* come oggetti da analizzare, assumendo il potere di rappresentarli e di controllarli (Spivak, 1995, pp. 24-28).

Partendo da questo orizzonte di senso, l'obiettivo dei paragrafi che seguono è quindi analizzare quali rappresentazioni sono state costruite e alimentate nell'Italia coloniale e fascista e come l'infanzia sia stata manipolata e avvolta dal pensiero razzista.

2. Oltre i confini dell'Impero

L'Africa ci attira invincibilmente. È una predestinazione. Ci sta sugli occhi da tanti secoli questo libro suggellato, questo orizzonte misterioso che ci chiude lo spazio che ci rende semibarbaro il Mediterraneo, che costringe l'Italia a trovarsi sugli ultimi confini del mondo civile... L'Africa, sempre l'Africa!... L'abbiamo proprio sugli occhi e fin qui ne siamo esiliati (Del Boca, 1976, p. 11).

La citazione del 1875, utilizzata da Del Boca per descrivere le origini del colonialismo, precede di un decennio la Conferenza di Berlino del 1884-1885, che legittimò la spartizione dell'Africa tra le potenze europee, dando ufficialmente inizio a un periodo di dominazione, sfruttamento e razzismo in Africa e sugli africani attraverso quello che Ki-Zerbo definisce le tre "M": il missionario, i mercanti e i militari (Ki-Zerbo, 1977). Tale evento ridefinì anche il

ruolo dell'Italia nella corsa alla colonizzazione del continente africano, sebbene questo ruolo sia stato spesso visto come quelli di un attore secondario e trascurabile nel panorama coloniale. I primi rapporti tra Somalia e Italia risalgono agli ultimi decenni del XIX secolo e dopo la costituzione della colonia italiana in Eritrea, la prima ad essere fondata, vennero stabiliti avamposti commerciali lungo le coste della Somalia, che divenne a tutti gli effetti la seconda colonia italiana in Africa (Del Boca, 1976, p. 228).

Con l'arrivo di Cesare Maria De Vecchi come governatore (1923-1928), l'Italia impose una politica di italianizzazione forzata, accelerando il controllo coloniale attraverso la repressione e la propaganda fascista (Doumanis, 2005, p. 229). De Vecchi sostituì i missionari Trinitari con quelli della Consolata, conferendo loro un ruolo centrale nell'educazione dei giovani somali. I missionari, pur avendo l'obiettivo di "civilizzare" la popolazione, mantennero un sistema educativo gerarchico e razzista che relegava i somali a ruoli subalterni, rafforzando la supremazia coloniale italiana (Ceci, 2006, p. 27; Rochat, 1973, p. 289).

I Missionari della Consolata si inserirono perfettamente nel piano di italianizzazione di De Vecchi, diffondendo non solo il cattolicesimo ma anche l'ideologia fascista e la costruzione di un immaginario razzista, in cui *gli altri* somali, specialmente i bambini, erano oggetti da controllare, civilizzare e plasmare (Natilli, 2011). Esaminando il materiale degli archivi dell'Istituto Missioni Consolata (I.M.C.) di Torino¹, in particolare le fotografie che documentano l'operato dei missionari con ruoli educativi, emerge chiaramente il ruolo cruciale che ebbero nel portare avanti un programma di alienazione culturale e disciplinamento dei bambini somali (Scalvedi, 2020, p. 146). Le immagini catturano le varie attività a cui i bambini erano sottoposti, rivelando una forma sottile ma profonda di violenza psicologica. Alcune foto mostrano i bambini

¹ Fondato da Giuseppe Allamano a Torino (1901), l'I.M.C. è nato per promuovere l'evangelizzazione e l'educazione in Africa. Nei suoi primi 25 anni di vita, l'I.M.C. inviò missionari anche nella regione di Kaffa, nel sud-ovest dell'Etiopia, nell'Africa orientale britannica (Kenya e Tanzania) e in Mozambico.

vestiti in uniformi simili a quelle militari o mentre vengono addestrati a suonare strumenti musicali tipicamente europei, quasi come fossero dei burattini. Se a prima vista queste immagini possono sembrare rappresentazioni innocue o persino educativamente rilevanti, una più attenta analisi rivela come esse venissero attentamente costruite per essere sfruttate con l'obiettivo di alimentare l'immaginario coloniale nella società italiana.

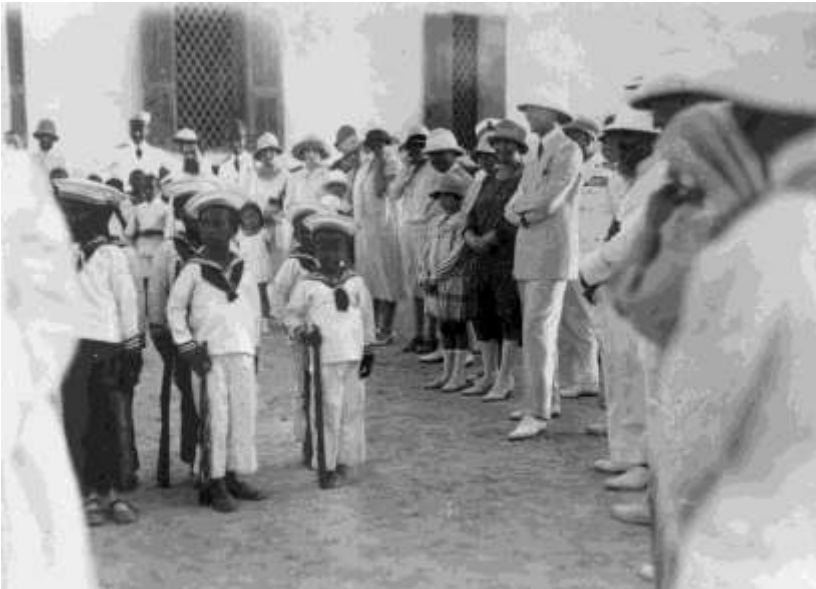


Figura n. 1. *Bambini somali in uniforme*

Questo uso strumentale delle immagini era evidente nella rivista missionaria “La Consolata” che pubblicava articoli come “La Bella Sorpresa: Ai Nostri Piccoli Somali... Di Torino” (1928), in cui si documenta come alcuni dei bambini fossero stati portati a Torino per essere esposti durante l’Esposizione del Villaggio Coloniale.



Figura n. 2. *Articolo della Rivista della Consolata riportante i bambini esposti al Villaggio Coloniale di Torino*

Questi bambini venivano usati per rappresentare la *missione civilizzatrice* italiana, ma le pratiche documentate raccontano una storia molto diversa: una storia di dominio e controllo. L' I.M.C., infatti, fu tra i primi a occuparsi dell'educazione dei giovani somali, anche se questa coinvolgeva inizialmente un numero relativamente limitato di studenti. Tuttavia, i programmi scolastici offerti erano pensati per un'opera di acculturazione forzata (Ceci, 2006, p. 19). Il ruolo dei missionari era quindi duplice: da una parte, essi contribuivano alla diffusione del cattolicesimo, dall'altra, operavano attivamente per consolidare l'immaginario coloniale nella società italiana e nella popolazione somala. La dimensione religiosa e ideologica era centrale nelle strategie di sottomissione culturale e l'educazione scolastica divenne il veicolo attraverso cui il regime fascista impose la sua visione del mondo e la sua idea di gerarchia sociale sul popolo colonizzato. In contesti coloniali l'educazione serve a far interiorizzare alle popolazioni colonizzate il proprio stato di inferiorità, preparando la loro mente e il loro corpo a una vita di su-

balternità (Fanon, 2007, p. 198). Gli effetti a lungo termine di questa educazione sono distintamente visibili nella memoria di M.², uomo di 87 anni che, durante un'intervista a Roma nel 2022, fece l'elenco di tutte le province italiane imparate a memoria durante la sua infanzia tra i missionari della Consolata. Lo è ugualmente nelle parole di C., cresciuto in una di queste scuole, che racconta:

[c]’era un sistema molto chiaro fin dall’inizio. Imparavi cosa significava essere un *bimbo ribelle*. Venivi messo in ginocchio al centro della sala, senza cibo, se dicevi o facevi qualcosa di non accettabile, come mangiare con le mani, *troppo somalo*, un comportamento da civilizzare.

Mentre racconta C. rimane a lungo in silenzio, per trovare le parole per ripercorrere la propria infanzia, e poi dice con un sorriso: «Sai che io sono tornato alla mia religione, l’islam, solo dopo 1990, perché tutti eravamo e dovevamo essere cristiani, soprattutto di noi senza una famiglia». C. spiega che questo tipo di educazione punitiva era riservato principalmente ai bambini meno privilegiati, mentre i figli delle élite locali ricevevano un trattamento diverso, a dimostrazione di come la struttura coloniale rafforzasse il concetto di *divide et impera*. In questo contesto, l’I.M.C. giocò un ruolo fondamentale, necessario alla costruzione di una narrazione di superiorità religiosa e culturale propria del progetto coloniale e fascista. La costruzione di chiese e scuole cattoliche veniva presentata come un atto di “salvezza” per le anime somale, al fine di sottrarle all’influenza dell’Islam, considerato arretrato rispetto al cattolicesimo

² Le interviste utilizzate in questo articolo fanno parte di un ampio corpus di testimonianze raccolte tra il 2020 e il 2024, nell’ambito del progetto di ricerca “A voice in the silence” – project code EUI 20220126_Mohamed. Il progetto è volto a documentare la memoria dei somali sul colonialismo italiano in diverse parti del mondo. In questo contesto, vengono riportati solo estratti pertinenti al tema dell’istruzione. Le interviste sono state condotte in lingua somala o italiana, a seconda della preferenza degli intervistati. Per garantire la riservatezza, i nomi degli intervistati sono indicati esclusivamente con le iniziali.

(A.S.M.A.E.³). La missione educativa, quindi, era strettamente intrecciata con quella religiosa e politica, unendo l'imposizione della cultura italiana con la diffusione della religione cattolica.

Il sistema educativo strutturato dal colonizzatore italiano in Somalia fu dunque riflesso delle ideologie razziali fasciste, con programmi scolastici pensati per perpetuare una gerarchia tra colonizzatori e colonizzati e tra colonizzati, in base agli interessi di dominio. Ai somali venivano insegnati valori che enfatizzavano la loro subordinazione rispetto agli italiani, con un accesso limitato a vere opportunità educative e di mobilità sociale (Sòrgoni, 1998, p. 96).

3. Dal Colonialismo all'A.F.I.S.: Continuità del Controllo Italiano

Il profondo legame tra Italia e Somalia non si interruppe dopo la fine ufficiale dell'esperienza coloniale, sancita dalla sconfitta dell'Italia nella Seconda Guerra Mondiale. Nel 1950, con l'istituzione dell'Amministrazione Fiduciaria Italiana in Somalia (A.F.I.S.)⁴, l'Italia riuscì a mantenere il controllo sulla sua ex colonia attraverso una nuova forma di dominio (Rossi, 1980). Formalmente incaricata dalle Nazioni Unite di guidare la Somalia verso l'indipendenza, l'Italia utilizzò l'A.F.I.S. come strumento di continuità dell'esercizio del suo controllo politico e culturale, perpetuando molte delle dinamiche coloniali preesistenti, a partire dalle continuità di pratiche e uomini della vecchia amministrazione coloniale in aggiunta a un paternalismo insito nell'idea stessa di tutela internazionale (Morone, 2016, p. 21). Come suggerito da Pamela Ballinger (2020) nel suo concetto di *Italy's Long Decolonization*, l'A.F.I.S. rappresentò una forma di "lunga decolonizzazione", con la quale le istituzioni italiane rafforzarono l'influenza di Roma in Somalia anche dopo la fine ufficiale dell'impero coloniale italiano.

³ Archivio Storico Ministero Affari Esteri.

⁴ Istituzione creata nel 1950 sotto mandato delle Nazioni Unite per amministrare la Somalia e prepararla all'indipendenza. Operò dal 1950 al 1960, quando la Somalia ottenne l'indipendenza.

L'educazione divenne il perno di questa strategia: il sistema scolastico somalo, ricostruito sotto il mandato italiano, era finalizzato alla formazione di una classe dirigente "fedele" all'Italia, promuovendo un'immagine culturale e sociale che continuava a relegare i somali in una posizione di subalternità. Questa dinamica era ben visibile nelle scuole, dove i somali ricevevano un'istruzione che promuoveva non solo competenze tecniche, ma anche un sistema di valori che rafforzava il dominio culturale italiano⁵. La prevalenza dell'educazione di stampo italiano si dimostrava anche nelle prove di ammissione a scuole specialistiche, come quelle di studi politico-amministrativi, dove, nel 1950, la maggior parte dei candidati sostenne la prova in lingua italiana, preferendola al somalo e all'arabo (Trunji, 2015). L'Italia presentava l'educazione come strumento per l'emancipazione della popolazione somala verso la costruzione dell'indipendenza ma nella pratica essa consolidava la gerarchia tra colonizzatori e colonizzati.

Il sistema educativo si trasformò quindi in un meccanismo di oppressione e controllo. In questo contesto, gli insegnanti somali formati in Italia venivano considerati non come agenti di cambiamento per il loro Paese, ma come veicoli attraverso i quali si perpetuava il dominio italiano. La scelta degli studenti invitati in Italia per corsi di studi superiori e perfezionamento non era esclusivamente meritoria ma si basava su un'attenta selezione che teneva conto del *background* formativo, dell'orientamento politico e delle caratteristiche del soggetto, al fine di determinare chi fosse effettivamente utile agli scopi dell'Amministrazione⁶. L'obiettivo non era quindi quello di formare una classe dirigente per la Somalia indipendente, ma piuttosto quello di creare un gruppo selezionato con una mentalità plasmata, tale da essere portatore degli interessi italiani. Le persone che intervistai nel 2022, nell'ambito di un progetto

⁵ Ordinanza n° 61 del 1° ottobre 1950, "Istituzione di una scuola di preparazione politico-amministrativa". Bollettino Ufficiale dell'Amministrazione Fiduciaria Italiana della Somalia, n° 7, 1950. Disponibile in: <http://hdl.handle.net/2307/6240> [10/10/2024].

⁶ Archivio Centrale dello Stato, Prot. 33757, *Vigilanza sul conto di stranieri*, Ministero dell'Interno, 1952.

di ricerca volto a documentare la memoria dei somali sul colonialismo italiano, appartengono alla generazione di somali formati nelle scuole italiane durante l'A.F.I.S. e quindi ricevettero un'istruzione in lingua italiana, apparentemente volta a formarli come futuri cittadini di una Somalia indipendente. In realtà, questa formazione mirava a mantenere saldi i legami con l'Italia, assicurando la continuità dell'influenza della ex potenza coloniale. Negli anni '60 e '70, molti di loro furono inviati come insegnanti nelle scuole delle zone rurali della Somalia, per sostituire i maestri italiani. Questa decisione rappresenta un esempio di come l'Italia utilizzò l'istruzione come strumento per garantire il proprio dominio culturale anche attraverso insegnanti somali: questi ultimi portavano avanti il modello educativo italiano, fungendo da intermediari che non solo si occupavano della formazione degli studenti somali, ma che perpetuavano il rispetto di una gerarchia imposta dall'ex colonizzatore. Lo scoppio della guerra civile nel 1991, e il contemporaneo collasso dello Stato somalo, segnò l'inizio di una nuova fase di migrazioni somale verso l'Italia. Tuttavia, gli intervistati rivelano come, nonostante la loro formazione e il ruolo fondamentale che ebbero nell'educazione delle nuove generazioni somale, cercando di ritornare in Italia negli anni '90, trovarono una Nazione che li respingeva, non riconoscendone valore e senso di appartenenza. L'Italia, che aveva utilizzato le loro competenze al fine di esercitare e mantenere il controllo post-coloniale, si ritrovava ora a dover gestire una nuova realtà migratoria e razziale. La *linea del colore*, concetto centrale nella discussione sul razzismo istituzionalizzato, separava nettamente bianchi e non bianchi: questi uomini, nonostante la loro educazione italiana, non potevano essere accettati come parte della società italiana. Il paese che per lungo tempo era stato considerato, sia politicamente che culturalmente, come un importante punto di riferimento diveniva ora non una meta ma una semplice tappa verso l'Europa (Mezzetti & Guglielmo, 2010, p. 357). Come emerso da una testimonianza degli intervistati,

negli anni '90 l'Italia non poteva più rischiare di mettere in pericolo il proprio fragile equilibrio sociale accettando ex-colonizzati come professionisti, soprattutto perché eravamo ancora visti come ex coloni e non come individui a pieno titolo della società.

Di conseguenza questo gruppo di persone, come molti Somali, scelsero di non vivere in Italia, né di far crescere i propri figli nel Paese con cui avevano stabilito un così significativo legame. I testimoni dichiarano di riconoscersi nella categoria degli “indesiderabili” come viene definita da Silvana Patriarca (2021), un’identità attribuita agli ex sudditi coloniali e ai loro discendenti, che continuano a subire forme di marginalizzazione e discriminazione strutturali all’interno della società italiana. La loro disillusione verso l’Italia fu motivata non solo dal rifiuto istituzionale, ma anche dal razzismo quotidiano a cui furono sottoposti da parte di una società che li avrebbe sempre considerati attraverso una lente di subordinazione e razzismo, e che non avrebbe mai permesso loro di essere pienamente riconosciuti come individui, come confermato nelle interviste: «Non avremmo potuto mai essere visti come parte della società, perché la nostra immagine era quella di subalterni, di ex colonizzati, e questo non sarebbe cambiato».

4. Educare all'antirazzismo, decostruire la colonialità

In Italia il dibattito sul colonialismo fatica ad assumere la profondità di cui necessiterebbe e ritorna ciclicamente senza una netta condanna dei crimini perpetrati e senza che il Paese riesca a fare un vero riesame del suo passato e della colonialità che ne discende.

In un momento storico in cui le frontiere e i muri tornano ad alzarsi, in cui la guerra alla diversità si riproduce nella normalizzazione delle espressioni razziste che richiamano la violenza e le discriminazioni coloniali, nella mancata accoglienza che obbliga alla strada, nelle trappole giuridiche, amministrative e burocratiche; in un periodo in cui le parole dei nazionalismi si riaffermano nei vocabolari ministeriali a scapito di una visione interculturale, riteniamo indispensabile agire per aumentare il livello di conoscenza

della nostra Storia, per prender coscienza dei danni e delle conseguenze del colonialismo italiano e per assumere una postura anti-fascista, antirazzista e decoloniale. Questo genere di postura ci accompagna a *posizionarci e prendere posizione*, anche riconoscendo la presenza, all'interno della società, delle nostre organizzazioni e dei servizi educativi, di ingiustizie, di violenze epistemiche, di razzismi sistemici, di culture e gruppi dominanti ovvero gruppi di persone che ritroviamo nelle posizioni apicali e che definiscono i comportamenti e i valori definiti normali all'interno dei loro ambienti, gruppi di persone che detengono maggior potere e maggiori possibilità di agire liberamente (Jewell, 2023, p. 19) e che continuano a perpetuare logiche coloniali.

Comprendere la continuità coloniale, non associare il razzismo italiano ad un unico frammento storico, rileggere i fascismi e le dominazioni perpetuate dalle istituzioni coloniali statali e religiose, ci consente di elaborare strumenti utili alla lettura del presente.

Educhiamoci insieme ad un nuovo modo di percepire la nostra cittadinanza che non ripudi la diversità ma alleni il pensiero a una costante decostruzione e messa in discussione degli schemi etnocentrici, delle gerarchie che ci circondano e dei rapporti di dominazione (Borghì, 2020), anche attraverso una narrazione capace di uscire dalle *storie uniche, stereotipate e maggioritarie* (Adichie, 2020).

Bibliografia

- Adichie C.N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.
- Archivio Centrale dello Stato (1952). *Vigilanza sul conto di stranieri*. Ministero dell'Interno. Prot. 33757.
- A.S.M.A.E. *Asmai*. Vol. 1. Posizione 89/15. fascicolo #58. "Missione della Consolata e dei Trinitari". Roma, 1925-1926.
- Ballinger P. (2020). *The World Refugees Made: Decolonization and the Foundation of Postwar Italy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bauman Z. (2009). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Borghì R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Ceci L. (2006). *Il Fascismo e la razza*. Roma: Carocci Editore.

- Del Boca A. (1976). *Gli italiani in Africa orientale: dall'unità alla marcia su Roma*. Roma-Bari: Laterza.
- Doumanis N. (2005). Italians as “good” colonizers: speaking subalterns and the politics of memory in the Dodecanese. In R. Ben-Ghiat & M. Fuller (eds.), *Italian Colonialism* (pp. 221-231). New York: Palgrave Macmillan US.
- Dozio E. (2001). Evoluzione della politica scolastica sull'insuccesso e il disadattamento: il caso del Canton Ticino. *Rivista di scienze dell'educazione*, 2, 243-264. Disponibile in: www.scuoladecs.ti.ch/ssp/doc_psi-copedagogici.htm [16/09/2004].
- Fanon F. (2007). *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press.
- Gibbs J.T., & Huang L. N. (1991) (eds.). *Children of color: Psychological intervention with minority youth*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Granese A. (2009) (a cura di). *Scuola e università. Crisi ed emergenza permanente*. Roma: Anicia.
- Janosz M., Georges P., & Parent S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire: Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27, 285-306.
- Jewell T. (2023). *Il libro antirazzista. 20 lezioni per agire contro il razzismo*. Padova: Oso Melero Edizioni.
- Ki-Zerbo J. (1977). *Storia dell'Africa nera: un continente tra la preistoria e il futuro*. Torino: Einaudi.
- Kilomba G. (2021). *Memorie della piantagione. Episodi di razzismo quotidiano*. Alessandria: Capovolte.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mezzetti P., & Guglielmo M. (2010). La Diaspora Somala. *Africa-Italia: Scenari migratori* (pp. 356-362). Roma: Edizioni Idos.
- Mignolo D.W. (2023). *Quali sono i temi di genere e (de)colonialità?* In M. Lugones, I. Jimenez-Lucena & M. Tlostanova (a cura di), *Genere e Decolonialità*. Verona: Ombre Corte.
- Morone A.M. (2016). La fine del colonialismo italiano tra storia e memoria. *Storicamente*, 12, 1-31.
- Natilli D. (2011). Le missioni cattoliche italiane all'estero: il caso della Consolata nella Somalia di Cesare Maria De Vecchi (1924-1928). *A.S.E.I.—Archivio Storico dell'Emigrazione Italiana*, 7.
- OCSE (2004). *Uno sguardo sull'educazione: indicatori dell'OCSE*. Paris: OECD. Disponibile in: www.oecd.org/dataoecd/53/14/33741076.pdf [12/11/2011].

- Ordinanza n° 61 del 1° ottobre 1950 (1950). *Istituzione di una scuola di preparazione politico-amministrativa*. Bollettino Ufficiale dell'Amministrazione Fiduciaria Italiana della Somalia, n° 7, 1950. Disponibile in: <http://hdl.handle.net/2307/6240> [10/10/2024].
- Patriarca S. (2021). *Il colore della Repubblica. «Figli della guerra» e razzismo nell'Italia postfascista*. Torino: Einaudi.
- Quijano A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- Rochat G. (1973). *Il colonialismo italiano*. Torino: Loescher.
- Rossi G. (1980). *L'Africa italiana verso l'indipendenza 1941-1949* (Vol. 1, pp. 1-626). Milano: Giuffrè.
- Said E.W. (1998). *Cultura e Imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*. Roma: Gamberetti.
- Scalvedi C. (2020). *Cruce et Aratro: Fascism, missionary schools, and labor in 1920s Italian Somalia*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Sòrgoni B. (1998). *Parole e corpi: Antropologia, discorso giuridico e politiche sessuali interrazziali nella colonia Eritrea, 1890-1941*. Napoli: Liguori Editore.
- Spivak G.C. (1998). *Can the Subaltern Speak?* London: Macmillan.
- Travers C. J. (2001). Stress in the teaching: Past, present and future. In J. Dunham (Ed.), *Stress in the Workplace: Past, Present and Future*. London: Whurr Publishers.
- Tripodi P. (1999). *The Colonial Legacy in Somalia: Rome and Mogadishu, from Colonial Administration to Operation Restore Hope*. New York: Macmillan Press.
- Trunji M. (2015). *Somalia: The Untold History 1941-1969*. Leicester: Loohpess.
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Parigi: UNESCO.
- Verges F. (2019). *Un feminisme decolonial*. Parigi: La Fabrique.