

Il laboratorio Il Moro

Quanto un ritratto racconta di noi?

Giancarlo Domenghini - Dalila Raccagni - Elena Sarzilla*

Abstract

1529, il figlio di una schiava africana e di Papa Clemente VII è primo Duca di Firenze, divenendo la prima persona *"black, indigenous and people of color"* e il primo afro-italiano a capo di un governo occidentale nell'Europa moderna. Questa la sintesi del cortometraggio basato sulla storia vera di Alessandro de Medici e proposta ne *"il Moro"* di Daphne Di Cinto (2021). Una narrazione che è stata utilizzata come spunto di lavoro durante la proposta educativa del Centro studi e formazione - Fileo. Presso la cornice dell'Abbazia di San Paolo d'Argon, circa 70 ragazzi della scuola secondaria di primo grado della provincia di Bergamo, hanno potuto sperimentarsi *straniero* rispetto agli altri, in una riflessione laboratoriale capace di contrapporsi al razzismo, agli stereotipi, ai pregiudizi e alla cultura della discriminazione. La proposta ha valorizzato l'incontro, la conoscenza reciproca, a sottolineare come le differenze siano solo arricchenti, elementi da avvalorare per poter meglio entrare in relazione.

In 1529, the son of an African slave and Pope Clement VII became the first Duke of Florence, making him the first person of African descent and the first Afro-Italian to lead a Western government in modern Europe. This is the summary of the short film "The Moor" by Daphne Di Cinto (2021), which is based on the true story of Alessandro de Medici. This narrative served as a focal point for the educational activities proposed by the Study and Training Centre - Fileo. Set in the Abbey of San Paolo d'Argon, approximately 70 secondary school students from the province of Bergamo engaged in a workshop that allowed them to experience being foreigners in relation to others. This reflective activity aimed to combat racism, stereotypes, prejudice, and the culture of discrimination. The proposal emphasized encounters and mutual understanding, highlight-

* Dalila Raccagni è Assegnista di ricerca presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano. Elena Sarzilla e Giancarlo Domenghini sono collaboratori del Centro Studi e Formazione sulla mobilità umana e l'intercultura - Fileo. Gli autori hanno condiviso l'impostazione e i contenuti dell'articolo. Nello specifico, Dalila Raccagni ha scritto l'introduzione, il paragrafo 3 e la conclusione, Elena Sarzilla il paragrafo 1 e Giancarlo Domenghini il paragrafo 2.

ing how differences are enriching and should be valued for better interpersonal relations.

Parole chiave: razzismo, laboratorio, scuola, formazione, ritratto

Keywords: racism, workshop, school, training, portrait

Introduzione

Fileo, quale *Centro Studi sull'intercultura e la mobilità umana*, ha proposto negli ultimi anni alcuni focus specifici sui temi che lo riguardano. In particolare, in relazione alla settimana tematica proposta nel mese di marzo 2023, dal titolo *Quando l'altro fa paura? stereotipi, pregiudizi e discriminazioni*¹ è stato proposto un workshop che ha visto coinvolti adolescenti e preadolescenti del territorio.

Questi concetti, esplicitati nel titolo della settimana tematica, sono intrecciati e radicati profondamente nel tessuto sociale, ed influenzano le percezioni individuali e le dinamiche comuni². Anzi, l'impatto degli stereotipi, dei pregiudizi e della discriminazione su individui e comunità è profondo. Psicologicamente, gli individui sottoposti a questi pregiudizi spesso sperimentano una ridotta autostima, ansia e depressione³. Da un lato la bassa autostima è la conseguenza di una interiorizzazione degli stereotipi, dall'altra tale discriminazione può minacciare l'identità individuale. Inoltre, individui che subiscono discriminazioni possono sviluppare uno stato costante di vigilanza, anticipando e preparandosi per potenziali pregiudizi o maltrattamenti. Impatti individuali che potenzialmente hanno ricadute anche societarie, con conseguenti frammentazione, conflitti o disparità.

¹ Per il programma completo della settimana tematica si può visualizzare il seguente sito <https://www.fileo.it/fileo/formazione/settimane-tematiche/stereotipi-pregiudizi-discriminazione> (consultato il 31/10/2023). Gli autori del seguente articolo sono coloro che hanno curato, organizzato e gestito il laboratorio presentato, dunque con un ruolo da *insider*, cioè di ricercatori e partecipanti, cfr. L. Formenti, *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

² G. Allport, *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

³ J.L. Eberhardt., *Biased: uncovering the hidden prejudice that shapes what we were, Think, and Do*, Viking, New York 2019.

A tal proposito, risultano interessanti gli studi di F. Santiago circa l'*Educação Infantil*, dove emergono le intersezioni tra il processo di razzializzazione e le relazioni di genere, provenienza, appartenenza, già a partire dall'infanzia. A riguardo egli afferma che «la questione razziale sopprime la condizione stessa dell'infanzia, interdiciendo le possibilità che essa può offrire ai bambini [ndr. con background migratorio] di “fare esperienza” del mondo, consegnandoli a *posizioni* gerarchiche nella società»⁴. Da queste considerazioni e da ulteriori studi⁵, emergono diverse riflessioni riguardanti anche il plurilinguismo, le dinamiche familiari, le interazioni con i servizi e la società nel suo complesso; questi nella consapevolezza che «le culture dei bambini si producono attraverso le diverse relazioni che i bambini stabiliscono con il mondo, portando nelle loro costruzioni anche i conflitti che esistono negli spazi in cui vivono»⁶. Riconoscendo dunque l'interrelazione tra questi concetti e comprendendo le loro origini, dalla tenera età sino all'adolescenza quale età dei partecipanti al laboratorio come in età adulta, le società possono lavorare verso l'inclusività. L'educazione, con le sue riflessioni e le sue proposte formative attive, emerge come un attore chiave, potenziando gli individui con conoscenza ed empatia.

A tal proposito, grazie all'esperienza ormai decennale dell'*Integrazione Film Festival*⁷ c'è stata la disponibilità di avere a disposizione il cortometraggio vincitore dell'edizione del 2022: *Il Moro* di Daphne Di Cinto. Una narrazione che riporta nell'anno 1529, quando tre figli illegittimi salirono a posizioni influenti all'interno della famiglia Medici. Tra di loro c'era Alessandro, la cui discendenza risaliva a una serva africana e a Clemente VII. Alessandro si confrontò con la sua identità distintiva quando gli fu affidato il governo di Firenze, segnando così un momento storico signifi-

⁴ F. Santiago, “*Não é Nenê, ela é preta*”: *Educação Infantil e Pensamento Interseccional*, in «Educação em Revista», XXXVI(1) 2020, p. 15.

⁵ F. Santiago, *Relazioni di genere e differenze culturali nell'educazione dell'infanzia*, in A. Infantino, *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia*, Guerini, Milano 2019, pp. 137-161; F. Santiago - A.O. Pereira - D.C. Ernst, *Black African families in Brazil: migration and the challenge of multilingualism in early childhood education*, in «Pedagogia delle differenze», LII(1) 2023, pp. 63-77.

⁶ F. Santiago, “*Não é Nenê, ela é preta*”: *Educação Infantil e Pensamento Interseccional*, cit., p. 4.

⁷ Integrazione Film Festival (<https://www.iff-filmfestival.com/>) è un concorso internazionale di cortometraggi, fiction e documentari che trattano il tema dell'integrazione tra persone di diversa provenienza culturale; questo è un progetto di Cooperativa Ruah (<https://www.cooperativaruah.it/>) e Lab80 Film (<https://www.lab80.it/>).

sentare il laboratorio anche come unità didattica valida all'integrazione dello stesso nel percorso scolastico.

Si è inoltre deciso di adeguare la formazione ai gruppi incontrati, perché fosse più rispondente possibile ai bisogni e alla composizione demografica degli stessi, elemento fondamentale per poter entrare nella tematica della discriminazione e quindi degli aspetti identitari profondi. Il laboratorio risponde quindi alla sfida del cambiamento e dell'adattabilità:

«la formazione cambia perché sono sempre più diverse e raffinate le metodologie e le tecnologie dell'apprendimento; ma anche perché mutano velocemente le richieste di tecniche, attitudini e comportamenti dei diversi gruppi e settori sociali; cambiano linguaggio e scopo, struttura e clima, rischio e progetto della formazione»¹⁰.

L'elaborazione degli obiettivi formativi in un laboratorio a sfondo sociale e culturale si inserisce esattamente in questo processo di scelta, dettata da un quadro di trasmissione di valori e innestata direttamente nella percezione della quotidianità di studenti e insegnanti. Ciò che resta immutato è il carattere di sfida umana, di opposizione volontaria al destino dell'uomo, di recupero di soggettività in un momento storico in cui, pur se l'ideologia degli obiettivi sembra perder di vigore, contemporaneamente e tuttavia le possibilità di sviluppo e di crescita personale sembrano subire più pesanti condizionamenti dalla complessità economica e dalla dispersione sociale, che oggi si spostano a monte dei bisogni degli uomini¹¹.

In particolare, gli obiettivi formativi specifici che si sono individuati e che verranno approfonditi nei paragrafi successivi sono:

- animare il programma scolastico grazie anche allo stimolo della settimana contro la discriminazione razziale promossa dall'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali;
- far conoscere la storia di Alessandro de Medici e consapevolizzare della sua omissione dalla *storia studiata*;
- promuovere l'elaborazione di una rappresentazione diversa attraverso lo strumento didattico del ritratto per fornire stimoli di autoaffermazione;
- sperimentare l'Altro (che non fa paura).

¹⁰ U. Margiotta, *Metodologia per la formazione che cambia*, in R. Baudino - V. Nicolotti (eds.), *Lo sviluppo e la gestione degli interventi formativi*, Armando Editore, Roma 1992, p. 11.

¹¹ *Ibi.*, pp. 11-14.

Animare le scuole in occasione della Settimana d'azione contro il razzismo

Primo obiettivo del laboratorio *Il Moro* è l'incontro con studenti e studentesse per offrire alle scuole – e costruire insieme se necessario – un percorso d'attenzione e animazione al tema del razzismo. La scelta del cortometraggio *Il Moro* approccia la tematica in chiave non conflittuale, bensì propositiva e costruttiva per ognuno, indipendentemente dalla cultura o dalla nazionalità d'origine della propria famiglia. La Settimana d'azione contro il razzismo promuove la concretizzazione di alcuni punti della mission dell'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, in particolare «promuovere una cultura del rispetto dei diritti umani e delle pari opportunità attraverso campagne di sensibilizzazione e comunicazione e progetti di azioni positive ed elaborare proposte di strategie di intervento su specifici ambiti di discriminazione, volte a garantire un'effettiva integrazione sociale delle categorie interessate»¹².

Il laboratorio *Il Moro* ha provato a rispondere a questi punti specifici. Dedicare un tempo scolastico alla lotta alla discriminazione e al razzismo significa anche favorire uno sviluppo umano integrale delle future generazioni e del contesto in cui vivono. Infatti, significa agire su fattori che determinano anche a lungo termine la coesione sociale e il benessere collettivo. Il report dell'UNICEF *Rights denied The impact of discrimination on children* esplicita i rischi di queste dinamiche non governate, gestite e affrontate:

«Discrimination and racism are often recognized as forms of violence and toxic stressors that underlie health disparities. They also limit the ability of parents and communities to provide support that promotes resiliency and child development. Exposure to racial discrimination is a chronic source of trauma in the lives of many children of colour that negatively influences mental and physical outcomes as well as parent and community support and functioning»¹³.

Affrontare il tema a scuola è importante perché «i bambini e le bambine nominano il razzismo, lo riconoscono nelle loro vite quotidiane, lo incontrano pure a scuola nelle interazioni tra pari e con gli/le insegnanti. Se li consideriamo cittadini e cittadine del presente (e non, come spesso si dice, del futuro) a scuola possiamo creare le condizioni per fare emergere

¹² <https://unar.it/portale/web/guest/la-mission-di-unar> (consultata il 10/12/2023).

¹³ United Nations Children's Fund, *Rights denied: The impact of discrimination on children*, UNICEF, New York 2022, p. 11.

e de-naturalizzare le rappresentazioni ideologiche che legittimano le ingiustizie sociali. I bambini e le bambine hanno un senso di giustizia che va coltivato e sostenuto attraverso un dialogo intergenerazionale»¹⁴.

Scoprire la storia di Alessandro de Medici, omessa dai testi scolastici

Secondo obiettivo del lavoro svolto con le classi è quindi la scoperta di una storia dimenticata, che cambia fortemente la percezione dell'afro-discendenza in Italia. La non conoscenza della storia di Alessandro De Medici, infatti, elimina una delle figure afro-discendenti che hanno coperto ruoli apicali nella società fiorentina e italiana, privando i cittadini della possibilità di percepire l'afro-discendenza e la pluralità linguistica-culturale-religiosa in maniera più approfondita e più connessa alla propria storia collettiva. I "fantasmi del passato e i corpi del presente"¹⁵ raccontano storie di incontri e di popoli. Conoscere meglio entrambi permette di recuperare la memoria di un passato meno omogeneo di quanto viene percepito e anche di riconoscere e valorizzare le sfumature della propria identità che, con il recupero di storie "plurali", danno valore anche a quelle caratteristiche che – come l'afro-discendenza – fanno sentire diversi, erroneamente fuori posto. La regista Daphne Di Cinto ha lavorato sul cortometraggio partendo proprio dal recupero di un capitolo non ben tramandato della storia e questo passaggio è stato valorizzato durante gli incontri. Il cortometraggio *Il Moro* permette di lavorare sul doppio binario rappresentazione-autoaffermazione, agendo sia su un recupero della memoria, sia sull'analisi identitaria propria e del gruppo.

Grazie al ritratto: rappresentazione e auto-affermazione

Il terzo obiettivo del laboratorio è stato il lavoro sul ritratto come strumento di rappresentazione e auto-affermazione. La rappresentazione che si vuole stimolare è sia individuale («io sono così») sia collettiva («noi ci vediamo così, ci riconosciamo in questo»), perché viene scoperto il potere

¹⁴ A. Frisina - F.G. Farina - A. Surian, *Antirazzismo e scuole. Volume 1*, Padova University Press, Padova 2021, p. 6.

¹⁵ Immagine espressa da Rossella Bonito Olivia in "Identità e memoria" consultabile <https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/01/Identit%C3%A0-e-memoria.pdf> (consultato il 10/12/2023).

di un ritratto come simbolo collettivo¹⁶, un'opera capace di trasmettere messaggi culturali. Avere quindi accesso a ritratti che rappresentano la pluralità fattiva della storia permette di veicolare un messaggio culturale che racconta di eterogeneità e diversità insite nella società, mentre il fenomeno dell'intercultura è solitamente percepito come *nuovo* per la società italiana. Certamente, questa non ha lo stesso sviluppo di altri paesi europei (Francia, Germania) in cui la storia dell'ultimo secolo è più esplicitamente immigratoria. Tuttavia, dimenticarsi delle contaminazioni culturali che hanno attraversato da sempre la penisola è un errore che influenza una percezione di *società omogenea* non aderente alla realtà attuale né storica.

Immaginare il proprio ritratto implica una serie di scelte per ottenere un risultato soddisfacente, un'immagine di sé che permetta di riconoscersi, di apprezzarsi, di enfatizzare ciò che si ritiene essere i propri *punti forti*. Nel laboratorio l'obiettivo è generare nei giovani strumenti e risorse per apprezzarsi anche nella propria unicità e diversità, e anche grazie a queste, posizionarsi nel mondo. Il ritratto è, in questo senso, un'espressione di identità, personalità e *status* sociale. Alcuni studiosi mettono in evidenza questo potere del ritratto: L. Mulvey lo riconosce come strumento per la costruzione e negoziazione dell'identità di genere¹⁷; per B. Hooks nel ritratto c'è il potenziale per sfidare e ribaltare le norme sociali dominanti¹⁸. Un ritratto è l'antitesi alla scomparsa, alla perdita del sé nel tempo e nello spazio e un'ancora che limita la tentazione della *fuga da sé*, particolarmente forte in adolescenza¹⁹.

Osservare un ritratto altrui o figurarsi il proprio non è un esercizio semplice perché richiede attenzione ai dettagli, mettersi in gioco. Nel perseguire questo obiettivo si scopre un labirinto di possibilità per rappresentare se stessi davanti agli altri ed è un esercizio che non viene praticato spesso.

«Un mondo che scopre la complessità e la differenza non può sfuggire l'incertezza e chiede agli individui la capacità di mutare forma restando se stessi. L'Io, non più solidamente imperniato in una identificazione stabile, ha gioco, oscilla e si moltiplica. La comprensione di quanto sta accadendo si colloca all'incrocio di diversi saperi. Per accostarsi ad un io molteplice è necessario modificare il

¹⁶ Si vedano gli studi di Roland Barthes, Susan Sontag, Walter Benjamin e Edward Said sull'argomento.

¹⁷ L. Mulvey, *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, in «Screen», XVI (3) 1975, pp. 6-18.

¹⁸ B. Hooks, *Art on my mind: visual politics*, The New Press, New York 1995.

¹⁹ D. Le Breton, *Fuggire da sé: una tentazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2016.

punto di vista, assumendo uno sguardo capace di cogliere relazioni e apprendere dall'esperienza»²⁰.

L'Altro che non fa paura

«Quando l'altro fa paura?» è la domanda che dà il titolo alla settimana tematica promossa dal Centro Studi Fileo in cui si inserisce il laboratorio *Il Moro*. Quarto obiettivo è provare a rispondere a questo quesito-sfida attraverso una ri-significazione in chiave positiva dell'alterità, fattore scatenante di sospetti, diffidenze e paure. Esercizi simbolici come il laboratorio del ritratto contrastano altre costruzioni simboliche e sociali delle pratiche di esclusione²¹.

Questo obiettivo richiama anche il *Libro bianco sul dialogo interculturale* redatto dal Ministero degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa che ribadisce la necessità di «adottare misure proattive, strutturate e ampiamente condivise, in grado di gestire la diversità»²². Superare la paura dell'altro costituisce un fondamento di questo processo e la scuola è il primo laboratorio in cui cambiare la narrazione del diverso perché deve essere «il contesto simbolico-relazionale e culturale nel quale abbia spazio e voce la cultura dell'inclusione quale strumento di valorizzazione e tutela delle diversità e delle differenze: espressioni dell'unicità dis-omologante della persona umana, di quell'unitas multiplex che, allo stesso tempo, (ri) volge il suo sguardo al frammento e all'intero»²³.

²⁰ A. Melucci, *Il gioco dell'io: il cambiamento di sé in una società globale*, Ledizioni, Milano 2021, p. 85.

²¹ C. Palmieri, *Rappresentazioni sociali, pregiudizi e stereotipi: la costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione*, in A. Ferrante - B. Gambacorti-Passerini - C. Palmieri (eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Guerini, Milano 2020, pp. 31-48.

²² A. Ferrante - B. Gambacorti-Passerini - C. Palmieri (eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, cit., p. 14.

²³ A. Fiorucci, *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IV (1) 2016, p. 62.

2. L'organizzazione del laboratorio

Di seguito, alla luce degli obiettivi formativi dichiarati, si ritiene opportuno descrivere i vari momenti che hanno animato l'esperienza laboratoriale.

Inizialmente, i gruppi classe interessati sono stati accolti sull'ampia piazza con sagrato antistante o all'interno di uno dei due ampi chiostrini dell'Abbazia di San Paolo d'Argon (Italia, provincia di Bergamo), con l'invito a disporsi in cerchio. Le parole di benvenuto e di introduzione al senso di questa ricorrenza da parte dell'animatore sono state accompagnate dall'invito a prestare attenzione alle caratteristiche di questa disposizione, rimembrando le nozioni di geometria sul cerchio: ogni punto della circonferenza è uguale all'altro in quanto equidistante dal centro²⁴. Dall'essere tutti uguali perché posizionati sulla circonferenza di un cerchio ognuno è stato poi invitato a posizionarsi nello spazio in funzione dell'ubicazione e della distanza di casa propria dalla scuola, *geolocalizzata* al centro del chiostrino (o del sagrato). Una volta raggiunta da tutti la propria posizione è giunto l'invito a immaginare un drone che scattava dall'alto la foto di questa mappa *umana*, evidenziando coloro che si trovavano più o meno vicini dal centro e *consolando* coloro che si trovavano lontani.

Dalla constatazione di queste prime *differenze*, ciascuno è stato invitato a spostarsi nello spazio andando a raggiungere il luogo di origine della propria famiglia, considerando al centro l'attuale comune di residenza o della scuola frequentata e registrando le sensazioni collegate allo spostamento vissuto. Un'immagine evocativa, che faceva riferimento anche alle costellazioni migratorie di ciascuno²⁵. Questo era un primo segnale delle migrazioni che caratterizzano l'essere umano, dal momento in cui ben sappiamo che la storia dell'uomo è contrassegnata da una ininterrotta mobilità. A riguardo H. M. Enzensberger scrive che la sedentarietà non fa parte delle caratteristiche della nostra specie fissate per via genetica²⁶. Inoltre, le differenze sono state evidenziate in merito alle più marcate distanze che amplificavano solitudini rispetto ad altre aggregazioni più o meno corpose. Aggregazioni rese più evidenti dall'invito a schierarsi per genere,

²⁴ C. Jung, *Il libro rosso*, Bollati Boringhieri, Torino 2012.

²⁵ B. Hazard, *Le costellazioni migratorie burkinabé e la riproduzione del contesto locale*, in B. Riccio (ed.), *Migrazioni transnazionali dall'Africa. Etnografie multilocali a confronto*, UTET, Torino 2008, pp. 132-154.

²⁶ H.M. Enzensberger, *La Grande migrazione*, Einaudi, Torino 1993.

per appartenenza religiosa o per fede calcistica. Questo nella consapevolezza, però, che «laddove le differenze (lingua, religioni, abilità, disabilità, valori, comportamenti) costituiscono la norma, tutta la pedagogia e tutta l'educazione, senza bisogno di aggettivi, dovranno sostenere ogni persona e comunità, aiutandole a vivere nell'uguaglianza e valorizzando tutte le diversità quali risorse dell'esistenza umana»²⁷.

Dopo questo primo momento in cerchio che ha prodotto la “mappa” e gli schieramenti, un'altra figura geometrica è stata messa in gioco: la linea. Su di essa i ragazzi sono stati invitati a disporsi per età (dal più giovane al più vecchio) e per altezza (dal più piccolo al più grande), invitando ciascuno a prestare attenzione ai sentimenti e alle emozioni vissuti se ci si ritrovava più o meno al centro della linea (percepita come *comfort-zone*) o agli estremi.

La riflessione conseguente dettata dalla differenza di vissuto tra l'essere a un estremo all'altro lanciava l'ultima *geolocalizzazione* proposta, quella di una linea determinata dal colore della pelle. La caratterizzazione in senso multiculturale-linguistico-religioso della realtà sociale del contesto bergamasco, e quindi anche della popolazione scolastica, rende quasi “semplice” la realizzazione di questa specifica linea. Come sostiene N. G. Jablonsky «il colore della pelle è stata la principale caratteristica usata per incasellare le persone in “razze diverse”» e quest'ultime «sono state definite come insiemi di tratti fisici, come tendenze di comportamento o come attributi culturali. Sono state considerate reali e immutabili, per cui una persona con una particolare caratteristica fisica doveva avere, per definizione, anche tutti gli altri tratti della sua categoria razziale»²⁸.

L'invito a ritrasformare la linea in cerchio e il segnalare la presenza dell'allestimento espositivo della mostra *1938-RAZZISTI PER LEGGE*²⁹, curata dall'*Istituto bergamasco per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea*, ha reso esplicito il fatto che esiste il rischio che le differenze generino discriminazioni.

Anzi, da questa mostra emerge come la razza e il razzismo siano dinamiche storiche vivaci, che influenzano non solo aspetti economici, ma

²⁷ A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma 2013, p. 159.

²⁸ N.G. Jablonski, *Colore vivo. Il significato biologico e sociale del colore della pelle*, Bollati Boringhieri Torino 2020, p. 18.

²⁹ <http://www.isrecbg.it/web/?project=1938-razzisti-per-legge> (consultato il 10/12/2024).

soprattutto regolano le relazioni sociali³⁰. Le problematiche relative a ciò nascono da una trama narrativa radicata nella storia coloniale, in cui una logica eurocentrica ha alimentato processi di espropriazione e oppressione di gruppi specifici, attraverso la disumanizzazione dei *diversi*. Questo patrimonio storico persiste come un residuo arcaico e anacronistico, tracciando le trame delle interazioni sociali contemporanee. Queste dinamiche, dove le intersezioni complesse tra relazioni di genere, razza, classe sociale sono capitalistiche³¹, caratterizzano e non solo plasmano i rapporti all'interno della società, ma anche il posizionamento sociale degli individui, determinando di conseguenza anche l'accesso alle risorse, alle opportunità e alla partecipazione. Tali strutture sociali e culturali insite in queste intersezioni svolgono un ruolo significativo, dunque, nella costruzione delle identità individuali e collettive, influenzando le prospettive e le esperienze quotidiane degli individui³².

Per ricollegarci a questo elemento storico e a che punto siamo oggi, dove ancora siamo invitati a celebrare una *Giornata internazionale per l'eliminazione della discriminazione razziale*, il gruppo dei partecipanti è stato invitato a entrare nelle stanze dell'abbazia per conoscere il cortometraggio *Il Moro* di Daphne di Cinto. Mediante un video³³, la regista spiega la genesi della storia che lei ha voluto raccontare proprio perché *non raccontata*. Lasciando dunque in sospeso lo stupore di conoscere per la prima volta questa storia, i partecipanti sono invitati ad entrare in Sala Ester, un salone affrescato nel 1627 da Giovan Battista Lorenzetti (1588 circa – Verona, 12 novembre 1668) e riportante la storia biblica da cui prende il nome, appositamente arredato in modo che ci si possa sentire immersi nell'epoca storica vissuta dallo stesso Alessandro De Medici. Lo spazio diviene dunque mediatore pedagogico³⁴.

³⁰ M. Mellino, *Note sul metodo di Stuart Hall. Althusser, Gramsci e la questione della razza*, in «Décalages», II (1) 2016, pp. 1-27.

³¹ M. Mellino, *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Meltemi, Milano 2005; F. Santiago, *Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao Racismo*, in «Educação em Revista», XXXI (2) 2015, pp. 129-153.

³² A. Curcio - M. Mellino, *La razza al lavoro*, Manifestolibro, Roma 2012.

³³ <https://www.facebook.com/watch/?v=846769962705198> (consultato il 13/12/2024).

³⁴ D.R. Montello - K.E. Grossner - D.G. Janelle, *Concepts for Spatial Learning and Education: An Introduction*, in D.R. Montello - K.E. Grossner - D.G. Janelle (eds.), *Space in Mind: Concepts for Spatial Learning and Education*, MIT Press, Cambridge 2014, pp. 3-29; F. Santoianni,

consentito di realizzare il *ritratto*, mediante una foto stampata nell'immediato e posta in una cornice.

La sensazione positiva di avere tra le mani il proprio ritratto è sollecitata dall'invito a procedere verso il luogo dell'esposizione: nel chiostro grande dell'abbazia, un intero lato del porticato allestito con enormi pannelli capaci di includere il ritratto di tutti. Tale esposizione diventa il primo passo della rielaborazione conclusiva dell'intero laboratorio: si è ricreata (come nel cerchio di partenza) una situazione di equità. Ognuno c'è, è incluso, è messo in mostra alla pari degli altri, ma nel modo unico in cui è stato ritratto. È anche l'occasione per interrogarsi su quante volte, nella quotidianità, questo risultato non è raggiunto e qualcuno risulta escluso, non raccontato, discriminato. La conclusione avviene con un augurio, annunciato da una sagoma di Daphne Di Cinto ritratta mentre ha tra le mani il primo Premio di IFF e riportante in calce la frase pronunciata al momento della premiazione:

«Sono super grata e super onorata di questo bellissimo riconoscimento perché è un premio che non rappresenta solamente me, ma un'intera comunità, la comunità nera italiana che qui si è vista rappresentata e valorizzata. Spero che questo progetto sia solamente il primo di tanti che verranno da artisti afrodiscendenti e di generazioni con background migratorio che inizieranno a raccontare storie che davvero ci mettono al centro del palcoscenico»³⁵.

3. Considerazioni pedagogiche

Nella rilettura del workshop esposto si vuole entrare nel merito di alcune considerazioni pedagogiche, più che di una valutazione relativa alla soddisfazione del workshop stesso, il quale ha avuto riscontri positivi da parte dei partecipanti. Anzitutto gli educatori artistici da tempo dibattono sull'equilibrio tra dare importanza alle qualità personali e all'appartenenza culturale nei lavori artistici degli studenti. Nell'analisi dei dati riportati nella scheda, emerge chiaramente che per gli studenti è stata attribuita maggiore importanza al fatto che il ritratto esprimesse, in qualche modo, le loro caratteristiche qualitative piuttosto che i connotati d'appartenenza culturale. Questo risultato riflette una tendenza significativa nel modo in cui gli studenti concepiscono e valutano il processo di creazione di un

³⁵ Bergamo, 14 maggio 2022, <https://www.facebook.com/IFFintegrazionefilmfestival/videos/1327107027783473/> (visualizzato il 05.01.2025).

ritratto. L'enfasi posta sulle caratteristiche qualitative nei ritratti degli studenti può essere interpretata come un desiderio di esplorare ed esprimere la propria identità individuale. Questo risulta in sintonia con gli insegnamenti di E. H. Gombrich, che sottolinea come gli artisti, nel loro processo creativo, siano fortemente influenzati dalle proprie prospettive personali³⁶.

Questo orientamento degli studenti potrebbe indicare anche una crescente consapevolezza dell'importanza dell'incontro con l'altro oltre l'apparenza. La manifestazione delle proprie caratteristiche qualitative nei ritratti potrebbe essere interpretata come un tentativo di creare connessioni autentiche e di intraprendere un vero incontro attraverso l'arte. Secondo E. Lévinas, il volto è un luogo di significato etico, rappresentando la manifestazione dell'altro, anzi sostiene che vedersi attraverso il volto dell'altro crea uno spazio per un incontro autentico e una responsabilità etica³⁷. La priorità del volto come luogo di incontro può essere anche interpretata alla luce della pedagogia della relazione. Nel contesto educativo, il volto diventa non solo una manifestazione estetica, ma un veicolo per il dialogo e l'interazione umana autentica. Nel suo lavoro *The courage to teach*³⁸, P.J. Palmer sottolinea l'importanza di creare spazi educativi che promuovano la connessione umana, e concentrarsi sul volto nei ritratti può diventare un mezzo efficace per coltivare questo tipo di connessione, anche in classe.

Incorporare l'attenzione sulle qualità personali nei lavori di ritratto degli studenti non solo rappresenta un approccio artistico, ma anche un'opportunità pedagogica significativa. Secondo L.S. Vygotsky, l'esperienza artistica può svolgere un ruolo cruciale nello sviluppo dell'identità e dell'empatia, fornendo uno spazio sicuro per l'espressione individuale e la comprensione degli altri, oltre pregiudizi e discriminazioni³⁹. Inoltre, l'approccio centrato sulle qualità personali può essere collegato al concetto di *pedagogia dell'arte come testimonianza*⁴⁰. L'atto di creare un ritratto diventa un atto di testimonianza, una narrazione visiva che offre agli stu-

³⁶ E.H. Gombrich, *Arte e Illusione: uno studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Phaidon, Londra 1959.

³⁷ E. Lévinas, *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1969.

³⁸ P.J. Palmer, *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*, Jossey-Bass, San Francisco 1998.

³⁹ L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

⁴⁰ M. Greene, *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.

denti l'opportunità di condividere le proprie storie personali e culturali. Un processo di testimonianza può contribuire a una maggiore consapevolezza di sé e degli altri.

L'esperienza del ritratto, mediante set fotografico, può essere inoltre interpretata attraverso la prospettiva pedagogica dell'apprendimento esperienziale. J. Dewey sostiene che l'apprendimento autentico si verifica quando gli studenti si impegnano attivamente nell'esplorare e nel costruire significati attraverso l'esperienza diretta⁴¹. Valorizzarsi nei ritratti consente agli studenti di connettersi emotivamente con il processo creativo, facilitando un apprendimento che va al di là della mera riproduzione artistica.

Inoltre, alla luce dell'importanza dell'interazione sociale nello sviluppo cognitivo e applicando questo principio al contesto artistico, si può affermare che concentrarsi sulla scelta dell'immagine di sé per gli altri può favorire discussioni significative sulla diversità delle esperienze individuali. In questo gli insegnanti possono incoraggiare gli studenti a riflettere sulle proprie identità e a comprendere le diverse prospettive degli altri, contribuendo così a costruire un ambiente educativo inclusivo.

Oltre all'esperienza degli studenti, non si può dunque trascurare la percezione dei docenti durante lo svolgimento del workshop. Il cortometraggio è stato provocante anche per loro, sia per la scelta di un cortometraggio con protagonista un soggetto afro-discendente, sia perché narrato da una regista afro-discendente. A tal proposito, pensando al ruolo dei cortometraggi nelle proposte didattiche degli insegnanti, si può affermare che questi hanno il potenziale di suscitare riflessioni critiche e stimolare l'innovazione didattico-pedagogica. Il potere delle narrazioni visive nei cortometraggi può sfidare concezioni preconette e ispirare nuovi approcci all'insegnamento. Attingendo al lavoro di N. Frey e D. Fisher in *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*⁴², vediamo come stimoli visivi, come i cortometraggi, possano migliorare la lettura visiva degli insegnanti e ampliare le loro prospettive. La loro natura provocatoria

⁴¹ J. Dewey, *Experience and education*, Kappa Delta Pi, New York 1938.

⁴² N. Frey - D. Fisher, *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*, Corwin Press, Thousand Oaks 2008.

spinge pertanto gli educatori a riconsiderare i loro metodi pedagogici e promuove un coinvolgimento dinamico con la cultura visiva in classe.

In sintesi, l'attenzione alla partecipazione attiva mediante cortometraggio e il ritratto non è stata solo una pratica artistica, ma un ponte verso una maggiore consapevolezza di sé e degli altri. Questo approccio, sostenuto da una solida base teorica, non solo arricchisce il processo creativo degli studenti, ma apre porte per una pedagogia innovativa e inclusiva nella didattica dei docenti.

La consapevolezza delle singole identità, il coinvolgimento con la cultura visiva attraverso i cortometraggi e la promozione di un'autentica connessione umana diventano così le pietre miliari di un'educazione interculturale (ed artistica) significativa e duratura.

Conclusioni

Questo laboratorio è stato un'occasione educativa significativa per affrontare le complesse dinamiche di stereotipi, pregiudizi e discriminazioni, soprattutto in relazione al tema del razzismo e dell'antirazzismo. L'esperienza ha dimostrato che promuovere workshop di questo tipo è utile per favorire una cronaca antirazzista e per contrastare le forme di discriminazione presenti nella società contemporanea.

Attraverso la narrazione della storia di Alessandro de Medici e il contestuale coinvolgimento dei ragazzi nelle attività proposte, il laboratorio ha permesso di far emergere tematiche profonde legate all'identità, alla rappresentazione di sé e agli stereotipi culturali⁴³. In un momento in cui il razzismo e le discriminazioni continuano ad essere presenti nella società, è fondamentale investire risorse ed energie nella promozione di iniziative educative che si facciano portavoce di una narrazione diversa. La sensibilizzazione e l'educazione sono strumenti potenti per combattere le ingiustizie sociali e per promuovere una cultura del rispetto e dell'inclusione⁴⁴, favorendo come risposta del razzismo e delle discriminazioni una riflessione che si basi sulla convivenza pacifica e rispettosa delle differenze.

⁴³ M. Mellino, *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, cit.

⁴⁴ B. Hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Milano 2020.

In conclusione, si ritiene che il workshop *Il Moro* rappresenti un esempio concreto di come le esperienze formative possano essere utilizzate per promuovere valori antirazzisti e per favorire la riflessione, con il desiderio di costruire una società più inclusiva e solidale. L'impegno e l'entusiasmo dimostrati dai partecipanti testimoniano l'importanza di continuare a investire nell'educazione interculturale⁴⁵ come strumento di trasformazione sociale e di lotta contro il razzismo in tutte le sue forme.

Bibliografia

- Allport G., *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Catarci M. - Fiorucci M. - Giorda M.C. - Gervasio G. - Merluzzi M. - Perucchini P., "Non avere paura": prevenire le discriminazioni attraverso l'educazione interculturale, in «Educational Reflective», XXI (1) 2021, pp. 21-39.
- Conseil de l'Europe, *Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Strasburgo 2018.
- Curcio A. - Mellino M., *La razza al lavoro*, Manifestolibro, Roma 2012.
- Dewey J., *Experience and education*, Kappa Delta Pi, New York 1938.
- Eberhardt J.L., *Biased: uncovering the hidden prejudice that shapes what we were, Think, and Do*, Viking, New York 2019.
- Enzensberger H.M., *La Grande migrazione*, Einaudi, Torino 1993.
- Fiorucci A., *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IV (1) 2016, pp. 47-65.
- Formenti L., *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Frey N. - D. Fisher D., *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*, Corwin Press, Thousand Oaks 2008.
- Frisina A. - Farina F.G., Surian A., *Antirazzismo e scuole. Volume 1*, Padova University Press, Padova 2021.
- Gombrich E.H., *Arte e Illusione: uno studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica*, Phaidon, Londra 1959.

⁴⁵ M. Catarci - M. Fiorucci - M.C. Giorda - G. Gervasio - M. Merluzzi - P. Perucchini, "Non avere paura": prevenire le discriminazioni attraverso l'educazione interculturale, in «Educational Reflective», XXI (1) 2021, pp. 21-39; A. Vaccarelli, *Razzismo*, in M. Catarci - E. Macinai (eds.), *Le parole chiave della pedagogia interculturale*, ETS, Pisa 2015, pp. 73-93; S. Lorenzini - M. Cardellini (eds.), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, FrancoAngeli, Milano 2018; A. Portera, *Intercultura*, in D. Simeone (Eds.), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*, Scholé, Brescia 2024, pp. 202-208; A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2023.

- Greene M., *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.
- Hazard B., *Le costellazioni migratorie burkinabé e la riproduzione del contesto locale*, in Riccio B. (ed.), *Migrazioni transnazionali dall'Africa. Etnografie multilocali a confronto*, UTET, Torino 2008, pp. 132-154.
- Hooks B., *Art on my mind: visual politics*, The New Press, New York 1995.
- Hooks B., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Milano 2020.
- Jablonski N.G., *Colore vivo. Il significato biologico e sociale del colore della pelle*, Bollati Boringhieri, Torino 2020.
- Jung C., *Il libro rosso*, Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- Le Breton D., *Fuggire da sé: una tentazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- Lévinas E., *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1969.
- Lorenzini S. - Cardellini M. (eds.), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Margiotta U., *Metodologia per la formazione che cambia*, in R. Baudino - V. Nicolotti (eds.), *Lo sviluppo e la gestione degli interventi formativi*, Armando Editore, Roma 1992, pp. 11-14.
- Mellino M., *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Meltemi, Milano 2005.
- Mellino M., *Note sul metodo di Stuart Hall. Althusser, Gramsci e la questione della razza*, in «Décálogos», II (1) 2016, pp. 1-27.
- Melucci A., *Il gioco dell'io: il cambiamento di sé in una società globale*, Ledizioni, Milano 2021.
- Montello D.R. - Grossner K.E. - Janelle D.G., *Concepts for Spatial Learning and Education: An Introduction*, in Montello D.R. - Grossner K.E. - Janelle D.G. (eds.), *Space in Mind: Concepts for Spatial Learning and Education*, MIT Press, Cambridge 2014, pp. 3-29.
- Mulvey L., *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, in «Screen», XVI (3) 1975, pp. 6-18.
- Palmer P.J., *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*, Jossey-Bass, San Francisco 1998.
- Palmieri C., *Rappresentazioni sociali, pregiudizi e stereotipi: la costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione*, in Ferrante A. - Gambacorti-Passerini B. - Palmieri C. (eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Guerini, Milano 2020, pp. 31-48.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma 2013.
- Portera A., *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2023.
- Portera A., *Intercultura*, in Simeone D. (ed.), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*, Scholé, Brescia 2024, pp. 202-208.
- Razafindratsimba D.T. - Rachedi L. - Perocco F. - Manai B. - Laaroussi M.V. (ed.), *Visages du racisme contemporain: les défis d'une approche interculturelle*, L'Harmattan, Parigi 2021.

- Santerini M. (ed.), *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea*, Guerini e Associati, Milano 2019.
- Santerini M., *La mente ostile. Forme di odio contemporaneo*, Raffaello Cortina, Milano 2021.
- Santiago F., *Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao Racismo*, in «Educação em Revista», XXXI (2) 2015, pp. 129-153.
- Santiago F., *Relazioni di genere e differenze culturali nell'educazione dell'infanzia*, in Infantino A., *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia*, Guerini, Milano 2019, pp. 137-161.
- Santiago F., “*Não é Nenê, ela é preta*”: *Educação Infantil e Pensamento Interseccional*, in «Educação em Revista», XXXVI (1) 2020, pp. 1-25.
- Santiago F. - Pereira A.O. - Ernst D.C., *Black African families in Brazil: migration and the challenge of multilingualism in early childhood education*, in «Pedagogia delle differenze», LII (1) 2023, pp. 63-77.
- Santojanni F., *Modelli e strumenti di insegnamento. Approcci per migliorare l'esperienza didattica*, Carocci, Roma 2010.
- United Nations Children's Fund, *Rights denied: The impact of discrimination on children*, UNICEF, New York 2022.
- Vaccarelli A., *Razzismo*, in Catarci M. - Macinai E. (eds.), *Le parole chiave della pedagogia interculturale*, ETS, Pisa 2015, pp. 73-92.
- Vygotsky L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.