UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Stereotipi ed emozioni sull'alterità culturale attraverso il colore della pelle. Il punto di vista di bambine e bambini con la pelle scura.

Relatore: Luca Agostinetto

Correlatrici: Lisa Bugno, Gaia Moretto

Laureanda: Anna Reghellin

Matricola: 2010088

Anno accademico: 2024/2025

INDICE

0. INTRODUZIONE 6

1. CHE COS'è LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE? 0

1.1 La società di oggi 0

1.2 La società multiculturale 2

1.2.1 La cultura 2

1.2.2 La multi-cultura e il multiculturalismo 4

1.2.3 Come integrare le diverse culture in un'unica società? 6

1.2.4 L'intercultura 9

1.3 Le migrazioni 13

1.3.1 La situazione migratoria nel mondo 16

1.3.2 Il caso italiano 17

1.3.3 La situazione nelle scuole italiane 20

1.4 Documentazione interculturale in Italia 22

1.5 La scuola interculturale 26

1.6 Il progetto interculturale 28

2. LA VISIONE DELL'ALTERITA' DA PARTE DEI BAMBINI CON PELLE SCURA O NERA 35

2.1 Stereotipi e pregiudizi 35

2.1.1 Colorismo 39

2.1.2 Colorblind children 40

2.2 Quali sono i pregiudizi e gli stereotipi nei bambini? 41

2.2.1 The Doll test 41

2.2.2 Con chi preferiscono giocare i bambini? 43

2.2.3 La pelle giusta 44

2.2.4 Le parole per nominare i colori della pelle 45
2.2.5 Stereotipi e pregiudizi etnici nei pensieri dei bambini 46
2.2.6 Pregiudizi solo nei confronti del colore della pelle? 48
2.3 Quali sono le percezioni dei bambini con pelle scura che vivono in contesti di minoranza? 50
2.3.1 La situazione degli adulti 50
2.3.2 Quale colore di pelle preferiscono i bambini? 51
2.3.3 L'importanza delle immagini 53
2.3.4 Pregiudizi ingroup e outgroup 55
2.3.5 Preferenza per la pelle chiara, senza pregiudizi verso la pelle scura 56
2.3.6 Il colore della pelle influenza il rendimento scolastico? 58
2.3.7 Il caso italiano 61
2.4 Come riconoscere e dare spazio a tutti in classe? 63
3. IL PUNTO DI VISTA DEI BAMBINI CON PELLE NERA E PELLE SCURA ... 66
3.1 La ricerca 66
3.1.1 Il libro dei codici 68
3.1.2 Atlas.ti 72
3.2 La pelle giusta 75
3.2.1 Risposte generali 77
3.2.2 Risposte emotive 83
3.2.3 Risposte sociali 93
3.2.4 Risposte razionali 100
3.2.5 Stereotipi 105
4. PER CONCLUDERE 108
4.1 I risultati della ricerca 108

4.2 Ci sono dei punti in comune con le ricerche internazionali svolte fino ad oggi? 111
4.3 L'insegnante interculturale 113
4.4 Perché fare ricerca su questo? 115
4.5 Conclusioni 116
5. BIBLIOGRAFIA 120
SITOGRAFIA 126
NORMATIVA 127
6. ALLEGATI 128
1. Libro dei codici 128
2.Relazione finale di tirocinio 130

0. INTRODUZIONE

Nel 1948 l'antropologo Kluckhohn disse "Ogni uomo, per certi aspetti, è uguale a tutti gli altri uomini, è uguale ad alcuni altri uomini, è uguale a nessun altro uomo". Questa frase, durante il mio primo giorno di lezione del corso di "pedagogia interculturale" tenuto dal professor Luca Agostinetto, ha scaturito in me un'infinità di interrogativi e riflessioni, che mi hanno portata a intraprendere questo percorso di tesi, contattando il professore quattro anni dopo. Il corso universitario in questione non è stato solo un percorso accademico, ma un punto di partenza che mi ha portata a iniziare a decostruire le mie certezze; si è rivelato essere un invito a guardare oltre la superficie delle apparenze. In particolare, durante gli anni di università, ho riflettuto a fondo sugli stereotipi nei confronti degli stranieri, e mi sono resa conto che, nel mio specifico caso, molti di essi sono sempre stati parte di me. Ripensando alla mia infanzia e adolescenza, infatti, mi rendo conto di come narrazioni familiari o rappresentazioni mediatiche abbiano potuto sedimentare in me determinate paure e diffidenze: difatti, ho sempre provato una sorta di paura nel vedere una persona con pelle scura sedersi vicino a me in autobus, e una leggera angoscia nel camminare da sola in zone in cui sapevo esserci la presenza di persone con pelle scura. Crescendo, a fianco a questi pregiudizi insiti in me, è nata anche la consapevolezza del fatto che erano pressoché infondati.

Questa tesi nasce quindi dal desiderio di comprendere come questi stereotipi si formino e, soprattutto, come l'educazione interculturale possa rappresentare uno strumento potente per superarli, a partire dalla mia stessa esperienza. A questo riguardo, dunque, il mio intento è quello di esplorare come la consapevolezza della complessità dell'identità umana, richiamata dalle parole di Kluckhohn (1948), possa tradursi in pratiche pedagogiche inclusive e rispettose delle differenze. Inoltre, un altro macro-obiettivo di questo elaborato è quello di indagare le concezioni dei bambini nei confronti dell'alterità, in modo da comprendere se esse siano differenti o simili alle mie. Attraverso la conoscenza e la comprensione delle diversità, è possibile disinnescare le paure e costruire ponti tra le culture, promuovendo un dialogo autentico e rispettoso.

Nello specifico, nel primo capitolo ho cercato di definire la pedagogia interculturale tramite l'analisi dei costrutti teorici alla base di essa, andando ad esplicitare il contesto socioculturale in cui prende vita. Il capitolo in questione si è concluso con l'esplicazione di alcuni spunti pratici con lo scopo di comprendere i suoi possibili risvolti in abito scolastico.

Successivamente, nel secondo capitolo, ho compiuto un'analisi della letteratura internazionale relativa inizialmente a pregiudizi e stereotipi nei bambini, per poi focalizzarmi sulle ricerche che negli anni hanno indagato la percezione del colore della pelle nei bambini con pelle nera e con pelle scura.

Il capitolo successivo rappresenta la discussione degli elaborati scritti dai bambini con pelle nera e pelle scura raccolti in varie zone del Veneto, dal 2022 al 2025. Nello specifico ho potuto analizzare alcuni temi scritti dai giovani autori, andando ad indagare i loro pensieri in merito al cambiamento del colore di pelle dei compagni.

Infine, il capitolo quattro è conclusivo: al suo interno è possibile trovare un'analisi dei risultati emersi, che successivamente sono stati confrontati con le ricerche descritte e discusse nel secondo capitolo. Un focus importante è stato posto nel delineare l'insegnante interculturale e i motivi per cui è importante fare ricerca su questo tema.

1. CHE COS'È LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE?

"L'educazione e la pedagogia interculturale si riferiscono, rispettivamente, all'azione pratica e alla riflessione teorica circa interventi educativi che, alla luce delle globalizzazioni e dell'interdipendenza planetaria, considerano e valorizzano tutti i cambiamenti e le diversità in contesti multietnici e multiculturali" (Portera, 2017, p.299).

Il capitolo si pone lo scopo di indagare la realtà sociale nella quale ci troviamo oggi, partendo da come si è arrivati alla sua creazione, passando alle diverse sfaccettature della società odierna e alla sua composizione, delineando infine un'idea di quella che potrebbe essere la scuola interculturale.

1.1 La società di oggi

Con l'ingresso nel nuovo millennio si susseguono numerosi cambiamenti, che vanno a stravolgere il modo di vivere degli abitanti della Terra. Molte sono le trasformazioni che avvengono; alcune delle più rilevanti sono a livello economico, politico, sociale e culturale (Portera, 2018).

Si inizia a parlare quindi di globalizzazione, che "può essere definita come un'intensificazione delle relazioni sociali a livello globale, che connettono luoghi distanti in modo tale che gli eventi locali siano influenzati da ciò che accade a migliaia di chilometri di distanza e viceversa" (Giddens, 1990, p.64). Bourdieu (2001) la definisce come "la forma più completa dell'imperialismo, quella che consiste nel tentativo di una determinata società di universalizzare la propria particolarità istituendola tacitamente a modello universale" (Bourdieu, 2001, p.95). In realtà, il mondo è sempre stato connesso; ciò che cambia è la rapidità di queste connessioni, che sono diventate velocissime e per questo hanno portato a un rapido cambio di prospettive. Questo fenomeno consente un repentino avvicendarsi di relazioni e di scambi e facilita i rapporti di omologazione, consentendo a usi e costumi di diffondersi e di mescolarsi con credenze di posti diversi.

Tuttavia, il fenomeno in questione rappresenta un'arma a doppio taglio, in quanto i cambiamenti che introduce, sono sicuramente molto rapidi, ma vanno in direzioni contraddittorie e ambivalenti. Inoltre, di primo impatto, potrebbe sembrare che i

cambiamenti attuati dalla globalizzazione siano eventi localizzati; in realtà questi hanno degli effetti in qualsiasi parte del mondo (Agostinetto, 2022). Per questo motivo si creano delle società che cambiano continuamente, e che portano a far crollare le certezze, sia macro che micro, delle persone: si creano delle vere e proprie società dell'incertezza, dove le persone vedono crollare le proprie certezze personali, interpersonali e nazionali (Bauman, 1999). Oltre a ciò, "i processi di globalizzazione in atto, l'alto tasso di complessità e la configurazione in senso sempre più multiculturale delle odierne società interrogano profondamente il mondo dei servizi (educativi, sociali, socio-sani tari, di orientamento ecc.) e la società nelle sue diverse articolazioni" (Fiorucci, 2017, p.76).

David Foster Wallace (2005), scrittore saggista e accademico statunitense, tiene un discorso molto famoso alla cerimonia di laurea del Kenyon College nel 2005: "ci sono due pesci che nuotano uno vicino all'altro e incontrano un pesce più anziano che, nuotando in direzione opposta, fa loro cenno di saluto e poi dice - Buongiorno ragazzi. Com'è l'acqua? -. I due giovani pesci continuano a nuotare per un po', e poi uno dei due guarda l'altro e gli chiede - ma cos'è l'acqua? -" (Foster Wallace, 2005, p.1). L'incertezza è l'acqua in cui siamo immersi, dice Bauman (1999), è ciò che noi non possiamo vedere perché ci siamo dentro, è ciò di cui è fatta la nostra quotidianità, le nostre scelte. Diventare saggi significa capire che questa è una contingenza storica, non contemporanea, ma che esiste da sempre (Agostinetto, 2022).

La globalizzazione e l'interdipendenza planetaria, quindi, oltre a cambiare il potere degli Stati e il loro modo di produrre e di sperperare la ricchezza, "modificano la cultura e le modalità di relazione dei singoli cittadini, con drastici aumenti di mobilità e di incontri-scontri fra donne e uomini differenti in termini di ricchezza economica, scolarizzazione, lingua, cultura e religione" (Portera, 2018, p.2). Questi mutamenti vanno ad incidere anche sull'idea di educazione creando una profonda "*crisi educativa"* che investe tutte le istituzioni esistenti, in particolare famiglia e scuola (Portera, 2018, p.2).

A questo punto appare relativamente semplice immaginare l'instabilità nella quale si trova la società attuale. Una società che "sembra denunciare una forte sterilità, l'assenza di linfa vitale e valoriale" (Milan, 2016, p.24). In aggiunta, l'uomo prova un forte sentimento di sconvolgimento, in quanto la sua identità viene ridefinita e i confini

entro i quali vive vengono allargati, facendo spazio allo straniero. L'essere umano si trova dunque di fronte a un enorme cambiamento: il luogo che ha sempre considerato casa, un luogo sicuro e protetto, viene aperto al prossimo. In altre parole, si trova a vivere una situazione confusionaria, in una società multiculturale che si configura come una "riprogettazione delle modalità di convivenza sociale" (Milan, 2007, p.9), in modo da attuare l'integrazione tra culture per una convivenza sempre più multietnica. Alla luce della società odierna, dunque, la "risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione è contenuta nell'approccio interculturale" (Portera, 2017, p.302).

1.2 La società multiculturale

La società odierna cambiata e modificata dalle intense connessioni sviluppate dalla globalizzazione, si configura dunque come una società multiculturale.

1.2.1 La cultura

Prima di trattare nello specifico cosa significa multi-cultura, è doveroso fare un accenno alla definizione di cultura.

Quest'ultimo è un concetto molto complesso, che varia molto a seconda dell'epoca nel quale ce lo chiediamo e a seconda delle persone alle quali lo domandiamo. Secondo gli anziani, infatti, la cultura è ciò che ha una persona che ha studiato, ma più comunemente è definita dal popolo come un insieme di qualcosa. Secondo Tylor (1871), infatti, "la cultura o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che comprende conoscenze, credenze, arte, morale, diritto, costume e qualsiasi altra capacità e attitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società" (Tylor, 1871, p.1, trad. mia). "La nozione di cultura identifica, così, un insieme di processi dinamici, in continua evoluzione, nel corso della vita del soggetto, non facilmente cristallizzabili in descrizioni statiche, come quelle relative per esempio a differenze culturali, che non colgono le continue trasformazioni di una dimensione così complessa" (Catarci, Macinai, 2015, p.8). Questa definizione di Tylor (1871) è perfettamente congruente all'idea occidentale di cultura: in occidente, infatti, è a fattor comune che la cultura sia un insieme di ciò che si acquisisce studiando e ciò che si acquisisce vivendo. La definizione di Tylor (1871), pur essendo ancora parzialmente

radicata in noi, è antica e ha dei difetti. Ogni essere umano descriverebbe la cultura come un insieme di qualcosa; tuttavia, dicendo in questo modo, si vanno a creare dei confini, si sottintende che la cultura è tutto ciò che sta all'interno di un recipiente. L'idea che la cultura sia un'entità oggettiva, un insieme di tratti distintivi e statici che possono essere osservati e classificati dall'esterno, viene definita presupposto oggettivista. Questo, tuttavia, non è altro che una mera scorciatoia mentale per rappresentare una realtà dinamica e complessa, che si evolve nel tempo e varia a seconda del contesto.

Questo approccio, inoltre, può portare all'etnocentrismo, ovvero alla tendenza di giudicare le altre culture sulla base della propria, considerandola superiore. Infatti, "indicare nello straniero, nella sua palese incomprensibile differenza, la fonte di pericolo dell'ordine costituito significa dichiarare automaticamente buono e salvifico l'ordine proprio, degno di rispetto e di obbedienza propiziatori di una felice superiore costruzione individuale" (Signorini, 1992, p.11). È necessario sottolineare, tuttavia, che questa tendenza è propria di ogni gruppo umano, e non è legata ad alcuna civiltà in particolare; è proprio la differenza in quanto tale che fa nascere questo tipo di pensiero e di reazione nei confronti del diverso. A difesa di questo meccanismo, quasi innato, dei vari gruppi culturali, emerge il concetto di relativismo culturale, "che si fonda sulla giusta idea che ogni cultura dovrebbe essere compresa e vagliata assumendo quali parametri solo quelli in essa vigenti e non i propri" (Signorini, 1992, p.12).

Nel XX secolo, Geertz (1987) prova a ricostruire una sua idea di cultura a partire dal rovesciamento del concetto di natura umana che era dominante nell'illuminismo. L'antropologo culturale sottolinea che, per dare una definizione di cultura, è presente la necessità di assumere per valida una descrizione dell'uomo. Sottolinea che è impossibile immaginare "una natura umana costante, indipendente da tempo, luogo e circostanze, dagli studi e dalle professioni, dalle mode passeggere e dalle opinioni temporanee" (Geertz, 1987, p.75), in quanto l'uomo può cambiare ed evolvere in base al luogo in cui vive, all'identità locale di esso e alle sue credenze, tanto da diventare inseparabile da queste. Appare chiaro, per l'antropologo, che non esistono uomini non modificati dalle usanze e dai modi propri degli ambienti di vita da loro frequentati. È dunque possibile sottolineare che il termine cultura "designa tutto ciò che concerne l'uomo e tutto ciò che egli produce: conoscenze, codici, regole, rappresentazioni, valori, costumi, comportamenti, interessi, aspirazioni, credenze, miti, pratiche religiose" (Catarci, Macinai, 2015, p.8). È proprio da questo pensiero, dunque, che

nasce una definizione di cultura diversa, che si discosta dalle definizioni più tradizionali e oggettive. Secondo l'antropologo la cultura è una "ragnatela di significati" (Geertz, 1987) che gli individui costruiscono entrando in relazione gli uni con gli altri. Paragona la cultura a un testo, quindi ad un insieme di simboli che deve essere decifrato e interpretato, prestando attenzione ad analizzarli nel contesto specifico.

La pedagogia interculturale, dunque, concorde con il pensiero di Geertz (1987), considera la cultura come un processo continuo di costruzione e ricostruzione di significati e valori. È considerata come un qualcosa di dinamico, che cambia nel tempo e che viene visto e vissuto in modo soggettivo da ogni individuo. Infine, essendo la cultura in continuo movimento, capita spesso che "sconfini" dentro alle altre culture, creando dei collegamenti tra esse (Agostinetto, 2020). Dunque, come per Agostinetto (2020), la cultura è un processo aperto-dinamico, relazionale, contestuale ed educabile, anche per Granata (2018) la cultura non è un'entità fissa e uniforme, né una qualità intrinseca. Piuttosto si configura come un concetto vivo, in costante evoluzione che non si può ridurre a un'idea monolitica, come dimostra l'impossibilità di parlare di una singola "cultura africana" per un intero continente. Le culture, infatti, sono intrinsecamente dinamiche, plasmate dalle esperienze individuali e dal continuo scambio tra persone di diversa provenienza; si modificano e si manifestano in modi differenti a seconda di fattori come l'età, l'identità di genere e le esperienze personali (Granata, 2018).

1.2.2 La multi-cultura e il multiculturalismo

Con l'avvento della società moderna si assiste a un continuo mutamento culturale, che vede la "possibilità che forme culturali diverse, anche contrapposte tra loro, siano compresenti in uno stesso contesto sociale" (Crespi, 2015, pp. 251-252). È proprio per questo che prende piede sempre di più il concetto di multiculturalità.

Con multi-cultura si intende la "fattiva compresenza di una pluralità di appartenenze culturali in uno stesso contesto socioculturale e territoriale" (Agostinetto, 2020). In altre parole, come anche sottolineato da Watson (2004) parlare di "società multiculturale equivale a parlare di una società – Stato, nazione, paese, regione o anche soltanto di un'entità geografica delimitata, come una città o una scuola – composta di persone che appartengono a culture differenti" (Watson, 2004, in Crespi, 2015, p.98).

La società odierna è dunque multiculturale, e nasce da processi sociali, economici e antropologici. È una società che richiede continui scambi e contaminazioni a livello globale, ma che, allo stesso tempo, possiede un'"intimo meccanismo dell'io (individuale e collettivo) di salvaguardare sé stesso e il gruppo di appartenenza da ciò che è esterno ad esso" (Pinto Minerva, 2004, p.26). Il termine multi-cultura, in riferimento alla società odierna non deve essere idealizzato, in quanto è necessario tenere a mente che l'incontro tra le diverse culture, religioni, etnie non sempre avviene in maniera distesa e pacifica. Spesso, assieme alla diffusa e superficiale accettazione della molteplicità culturale, è condivisa la presunzione di superiorità della cultura dominante; in questo modo si costituiscono allora forme di separazione culturale, che facilmente si strutturano in relazioni a-simmetriche. Ciò che viene perso di vista è la presenza dei cosiddetti "universali culturali" (Smelser, 1995 cit. in Crespi, 2015, p.61), ovvero l'insieme dei tratti che sono comuni a tutte le culture. Questi sono caratterizzati da fattori biologici, come il bisogno di cibo, di acqua di dormire; da fattori estetici, come l'ornamento del corpo e da fattori ricreativi, come lo sport, il lavoro (Crespi, 2015).

È stato affermato che la multiculturalità comporta sia aspetti positivi che aspetti negativi legati all'incontro con l'altro: difatti, è possibile che le persone al suo interno riescano a capirsi, ma anche che non ci riescano; è possibile che gli individui al suo interno siano capaci di accogliersi, oppure no; ed è possibile che le persone possano sia litigare che andare d'accordo (Agostinetto, 2020). Nell'incontro con l'altro, dunque, gli individui possono sia diventare un "tutt'uno" tra loro, rischiando così di perdere di vista i propri confini, sia "rimanere intrappolati" nelle differenze altrui e non riuscire ad operare alcun coinvolgimento. "Incontrando l'altro l'individuo perde qualcosa di sé, qualcosa che gli appartiene e va alla scoperta di quanto necessita" (Crespi, 2015, p. 95). Ad ogni modo, alcuni dei più comuni rischi legati alla multiculturalità sono: l'enfatizzazione o mitizzazione delle differenze secondo cui lo straniero viene descritto come un portatore di valori che da noi sono persi. Questo comporta, molto spesso, la sottolineatura e la ricerca di questi valori, che nella maggior parte dei casi sono molti meno di quanto ci si aspetta. Un ulteriore rischio è quello della banalizzazione delle differenze che porta a considerare solo gli aspetti accattivanti di una determinata cultura, non considerando anche quelli più particolari, di nicchia e soprattutto, quelli che più si discostano dalla cultura di appartenenza della maggior parte degli individui di una società. Si può verificare, inoltre, il pericolo di stigmatizzare lo straniero,

considerando la sua diversità come permanente, arrivando alla cosiddetta segregazione o apartheid culturale (Agostinetto, 2020). Quando applicato all'educazione, inoltre, l'approccio multiculturale promuove l'attenzione ai diritti degli studenti e la valorizzazione delle loro unicità, approccio che tuttavia, potrebbe rendere più profonde le divisioni, trasformando le differenze in ostacoli e alimentando processi di esclusione e discriminazione. In tal modo, ciò che dovrebbe essere una risorsa diventa una fonte di ingiustizia e intolleranza culturale (Granata, 2018).

In questo contesto è necessario sottolineare la differenza presente tra i termini "multiculturale" e "multiculturalismo". Il primo fa riferimento alla teoria relativa a quanto affermato finora, ovvero al "modo di concepire ciò che è o dovrebbe essere la forma della convivenza tra le culture diverse" (Donati, 2008, cit. in Crespi, 2015, p.104). Il multiculturalismo, invece, fa riferimento a un punto di vista politico ed è visto come una risposta d'ordine normativa al multiculturale. Infatti, il "multiculturalismo" è "una concezione secondo la quale, in una società in cui sono presenti più culture e comunità, per la sopravvivenza e per la stabilità di questa forma sociale, è indispensabile che la convivenza sia regolata da un reciproco rispetto senza che vi sia un'assimilazione, diretta o indiretta, alla cultura e al gruppo dominante" (Crespi, 2015, p.99). In altre parole, è la posizione di chi ritiene che ad ogni gruppo vadano date risposte che salvaguardino la specificità delle differenti tradizioni culturali (Milan, 2007). Questo concetto, tuttavia non si basa solo sul riconoscimento delle differenze culturali, sottolineando che le diverse identità culturali hanno pari dignità e lo stesso valore, ma anche sull'assunto che lo "scambio costante e la contaminazione reciproca […] sono la normale caratteristica antropologica e storica delle società umane" (Crespi, 2015, p.104).

La complessa questione dell'integrazione, tuttavia, va vista sempre meno come un problema o uno ostacolo, ma piuttosto come una possibilità di arricchimento culturale e sociale sia per chi si integra, sia per chi viene integrato (Milan, 2007).

1.2.3 Come integrare le diverse culture in un'unica società?

Relativamente alle modalità di convivenza tra diverse realtà culturali nello stesso luogo, ci sono due teorie che si sono susseguite e scontrate nel tempo: quella dell'universalismo culturale e quella del relativismo culturale (Milan, 2007).

L'universalismo culturale è una corrente di pensiero che ricerca ciò che unisce e rende simili, indicando ciò che è universale. Ad esempio, come sottolineato da Crespi (2015), Rigotti (2006) sostiene che "tutti possiedono un principio che funge da comune denominatore: il concetto di giustizia, anche se quest'ultimo viene definito in modi diversi" (Rigotti, 2006, in Crespi, 2015, p. 116). Boas (1911) si collega a ciò affermando che esiste per tutte le popolazioni un codice morale uguale per i contenuti, ma differente "nell'estensione dell'insieme di individui cui le norme si applicano in quanto agenti o in quanto pazienti" (Boas, 1911, cit. in Cremaschi, 2007, p.30). Lo scopo di questa corrente di pensiero, dunque, è quello di ridurre ad uno il sistema di valori, in modo che questo venga utilizzato come punto di riferimento per tutte le culture. In merito a ciò, secondo il costrutto in discussione, esiste un "ombrello valoriale" che racchiude sotto di sé tutte le culture con radici comuni. L'universalismo, quindi, guarda alla formazione della "civitas maxima", ovvero di una città di tutti, cercando di rendere ogni uomo un "cittadino del mondo". In questo modo, tuttavia, si rischia di annullare le differenze presenti tra le varie culture, andando a dare man forte al pensiero etnocentrico occidentale (Milan, 2007).

D'altra parte, il relativismo culturale, sostiene la medesima validità di tutte le culture andando tuttavia a mantenere e accettare la separazione delle stesse. Infatti, come sottolineato da Cremaschi (2007), Boas (1911) sottolinea che le diverse culture non sono ordinate in modo unilineare e che fenomeni diversi possono essere sia simili a seconda delle diverse credenze, che distinti. Per questo motivo, secondo l'antropologo, è necessario prestare cautela qualora si dovessero formulare giudizi, in quanto può essere errato confrontare istituzioni troppo diverse tra loro (Boas, 1911, cit. in Cremaschi, 2007). È dunque un costrutto che opta per la neutralità nei confronti della diversità e dei suoi valori. Tuttavia, la visione frammentata delle società contemporanee che comporta questo modello può essere causa di una scarsa o assente comunicazione tra le diverse culture, che può essere causata a sua volta dall'incompatibilità dei sistemi normativi. Secondo questa corrente di pensiero, quindi, le culture si possono comprendere solo dal loro interno e vanno comprese secondo i propri criteri, gusti e valori. In riferimento a ciò, Herskovits (1948) sostiene che "i giudizi sono basati sull'esperienza, e l'esperienza è interpretata da ciascun individuo in termini della propria inculturazione" (Herskovits, 1948, p.63). Se ogni cultura è quindi relativa a sé stessa, nessuno può rivendicare alcuna supremazia (Agostinetto, 2022).

Secondo quanto appena affermato, l'universalismo porta all'imposizione forzata dei propri valori di riferimento, mentre il relativismo nega la possibilità di un approccio trans-culturale chiedendo l'indiscutibilità di ogni cultura nella propria isola separata.

Queste due correnti di pensiero sono presenti nei vari processi bidirezionali identitari e di integrazione, i quali vedono coinvolti e in relazione tra loro lo straniero che arriva in un nuovo ambiente, e il governo ospitante del luogo in questione. A questo riguardo, più identità culturali sono presenti in un determinato territorio, più saranno numerose le richieste che si formeranno per la convivenza. Queste ultime possono dipendere dall'identità dei soggetti, dalla forza del vincolo affettivo con il paese d'origine e dalla risposta della società di arrivo. A molteplici richieste poste da coloro che arrivano in un nuovo territorio, corrispondono molteplici risposte da parte della società ospitante, le quali danno origine a quattro fondamentali modelli di integrazione: monoculturalismo, pluralismo culturale, multiculturalismo e prospettiva interculturale (Milan, 2007).

Il monoculturalismo, che deriva dalla posizione universalista, si caratterizza per l'osservazione rigida e puntuale delle norme trasmesse dalla propria cultura e punta ad una sorta di omogeneizzazione degli individui. È un modello che non dà spazio alle differenze etnico-culturali presenti tra i diversi individui parte di una società, che sono percepite come fonti di sgretolamento della stessa, ma punta all'omogeneizzazione e all'appiattimento dei diversi punti di vista e delle diverse identità. L'idea cardine di questo approccio è dunque quella di uguaglianza, che punta alla neutralizzazione delle diversità, cercando di creare una sorta di "pensiero unico" condiviso e supportato da tutti i membri della comunità. Viene quindi chiaro pensare che questa sia una visione che reputa la cultura predominante (quella occidentale) superiore alle altre, e che quindi ha un governo che si fonda sull'intolleranza delle diversità, ed essenzialmente sull'esclusione. Questo tipo di posizione, dunque, risponde ai bisogni dell'uomo moderno, andando però a fossilizzare la sua identità e ad accentuare l'aggressività e la paura dell'altro (Milan, 2007).

Fa riferimento al relativismo la prospettiva del pluralismo culturale, che tuttavia si trova a metà tra monoculturalismo e multiculturalismo. In questo senso, infatti, questo modello riconosce l'esistenza delle differenze etnico e culturali presenti nelle varie società, ma ammette la loro espressione solo ed esclusivamente in ambito privato. I gruppi minoritari, quindi, possono conservare i propri tratti culturali, ma sono

costretti ad assumere e a rendere propri anche alcuni valori e alcune norme comuni alla società ospitante. Si parla dunque di “assimilazione temperata” secondo cui si accetta lo straniero, ma non si accettano le sue differenze. Di conseguenza, si applica la cosiddetta strategia dell’”assorbimento inglobante”, che richiede indirettamente allo straniero di negare alcuni tratti della sua identità, in modo che venga inglobato nelle tradizioni e nel sistema di valori della cultura dominante (Milan, 2007).

Il multiculturalismo, già trattato in precedenza, ammette la compresenza di diverse identità nello stesso luogo fisico e cerca di dare delle risposte che salvaguardano la specificità delle diverse tradizioni culturali. Infatti, questa concezione “segna ed accetta una frammentazione della società, […] dall’altro recepisce in una politicamente compatibile (corretta) l’emergere di tensioni sopite o nuove all’interno dei quadri culturali” (Petrosino, 2004, p.134). Questo modello di integrazione spinge quindi a vedere la questione dell’integrazione come un arricchimento culturale e sociale sia per chi si integra, che per chi viene integrato. È possibile verificare un esempio di ciò nella sostituzione del modello del *melting pot* con il modello del *salad bowl*, utilizzati per definire la varietà culturale statunitense. Nel primo caso si fa riferimento a un pensiero per cui le diversità culturali, pur essendo accettate, si dovrebbero fondere nella comune identità culturale americana, fino a veder impallidire le specificità originarie, mentre nel secondo caso, con *salad bowl*, si rimanda all’idea del mescolare, che vuole far comprendere che ogni elemento, pur venendo mescolato con gli altri, rimane sé stesso, mantenendo la sua nitidezza e il suo profilo identitario (Milan, 2007). Nonostante questo sia uno degli approcci più praticati a livello internazionale, porta il rischio di promuovere quella che Demetrio (1997) definisce cultura del “condominio”; ovvero rischia di aumentare gli stereotipi e i pregiudizi, distanziando le persone invece di avvicinarle, andando a produrre delle visioni che potrebbero essere “esotiche e folcloristiche” delle culture altrui (Portera, 2017, p. 306).

1.2.4 L’intercultura

L’ultimo dei paradigmi è quello dell’intercultura.

L’intercultura, come è possibile comprendere anche dal nome stesso, agisce “tra” le cose: il prefisso “inter”, infatti, rimanda alla “dimensione della relazione, dell’incontro, della reciprocità, del dialogo, della solidarietà” (Milan, 2007, p.12), alla dimensione

dello “scambio di due o più elementi” (Abdallah-Pretceille, 1990, cit. in Portera, 2017). Il paradigma in questione, quindi, assume una forma dinamica, in movimento e difficile da definire, che rifiuta la “staticità e la gerarchizzazione delle culture” (Santerini, 2003, cit. in Portera, 2017, p. 307), aprendo le persone alla possibilità di dialogo senza obbligarle a rinunciare a parti significative della loro identità culturale (Portera, 2008). Questo approccio, quindi, non solo riconosce l’esistenza di un *io*, ma anche di un *tu*, e riesce a porre attenzione alla dimensione della relazione tra i due: non esistono culture che si incontrano ma persone di diverse culture che stabiliscono tra loro una comunicazione e uno scambio. È un approccio che permette a tutti di essere sé stessi e di avere un’identità complessa (Granata, 2018).

Il termine è stato impiegato per la prima volta negli Stati Uniti alla fine del 1920 come risposta ai sentimenti razzisti nei confronti dei nuovi migranti che sono arrivati dall’Europa. Fino agli anni Sessanta, tuttavia, il concetto in analisi portava gli educatori e gli insegnanti a concentrarsi sulle similitudini presenti tra le persone, con la speranza che “le differenze potessero scomparire” (Portera, 2017, p. 302). A livello europeo, tuttavia, viene adottato il punto di vista della pedagogia interculturale solo dal 1983, a scapito dell’allora utilizzato paradigma multiculturale. L’Italia, inoltre, essendo soggetta all’immigrazione solo alla fine degli anni Settanta, usufruisce delle esperienze degli altri stati, e introduce direttamente il concetto di pedagogia interculturale (Catarci, 2015, cit. in Portera, 2017) che tuttavia non sempre riesce ad applicare nella maniera più adeguata (Portera, 2017).

Portera (2013), descrive quelli che Abdallah Pretceille ritiene essere i punti focali del discorso interculturale, definendo i tre assi principali dello stesso.

Il carattere dinamico della cultura, che si costruisce tramite un continuo scambio tra il gruppo ed il singolo, viene enfatizzato dal primo asse, definito asse della soggettività-intersoggettività. La cultura, pertanto, influenza costantemente le persone, ricevendo, al contempo, una profonda influenza da esse.

Il secondo asse viene denominato asse identità-alterità e si occupa di esplorare la dialettica tra l’io e l’altro, dimostrando che l’alterità è una caratteristica fondamentale in ognuno di noi. L’altro ci permette di definirci e di costruirci un senso di appartenenza, facendoci instaurare una relazione di costruzione reciproca andando a creare “un patrimonio unico e irripetibile per l’umanità” (Fiorucci, 2017, p.80).

Infine, il terzo asse analizza la complessità della nostra identità, unica insieme a condivisa, ed è definito asse differenza-universalità. Molte differenze distinguono ciascuno di noi dagli altri, mentre l'universalità ci unisce tutti. La diversità e l'universalità definiscono l'identità dell'uomo, in quanto egli si trova in un equilibrio tra queste.

Secondo i professori Agostinetto (2022) e Milan (2007) l'intercultura è sia la finalità del processo educativo (dimensione teleologica), sia la modalità didattica dello stesso processo (dimensione metodologica). La definizione precisa è la seguente: "l'educazione interculturale può essere definita come il progetto pedagogico (trasformativo e intenzionale) sulla realtà multiculturale" (Agostinetto, 2022, p.76), "volto a massimizzare le potenzialità e rendere superabili le difficoltà" (Agostinetto, 2022, p.21). Milan (2007), a questa definizione cita Bauman e aggiunge che l'intercultura "dà massima importanza alla relazione dialogica, alla reciprocità, alla costruzione di un mondo comune che sia cultura delle varietà, convivialità dinamica delle differenze, partecipazione solidale nella prospettiva dell'"unità delle molteplicità" (Bauman, cit. in Milan, 2007, p.7). "L'origine dell'educazione interculturale è da collegarsi allo sviluppo dei fenomeni migratori e, tuttavia, oggi essa ha abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico diventando un approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curricolo in generale" (Fiorucci, 2017, p.77). Dunque, l'educazione interculturale non è da intendersi come un tipo di educazione speciale per gli stranieri, ma è rivolta a tutti e a tutte le differenze, siano esse di origine, di genere, di classe sociale, di orientamenti politici, linguistici, sessuali…, e ha lo scopo di consentire alle persone di svilupparsi liberamente e di esercitare i propri diritti, al di fuori della propria cultura di riferimento (Fiorucci, Pinto Minerva e Portera, 2017, pp. 617-618).

L'approccio interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, ma li supera entrambi e li integra aggiungendo la possibilità del dialogo, del confronto e dell'interazione (Portera, 2018). In questo modo si riesce a valorizzare la possibilità di arricchimento della diversità culturale senza trascurare valori e obiettivi condivisi, evidenziando somiglianze e differenze e rivolgendosi a tutti (Granata, 2018). I termini "identità" e "cultura" iniziano quindi ad essere intesi in maniera dinamica, in continua evoluzione e l'alterità non è più considerata come un rischio, ma come un'opportunità di arricchimento e di crescita (Portera, 2017) che porta a favorire la convivenza e la reciproca comprensione tra persone di culture diverse (Granata, 2018).

L'interculturalità è dunque un modello educativo che deve crescere con l'individuo, in modo che questo diventi capace di interagire e interfacciarsi con l'altro: "l'educazione interculturale [infatti] si rivolge a tutti e in modo particolare agli autoctoni" (Fiorucci, 2017, p.77), dunque è strettamente importante riuscire a favorire "abiti di accoglienza [in primis] negli italiani" (Fiorucci, 2017, p.77). Affinché ciò avvenga è necessario un costante lavoro educativo che vada a sradicare tutti i pregiudizi interiorizzati e le paure irrazionali che bloccano le persone nello scoprire le "comunanze" con l'alterità, che sono fonte di sviluppo e di arricchimento reciproco (Agostinetto, 2016), e il punto di partenza affinché ciò avvenga è la scuola. È importante rivedere e modificare "l'asse formativo della scuola" (Fiorucci, 2017, p.77), in modo che esso porti alla formazione di cittadini del mondo. Fondamentale è anche educare le persone fornendo elementi di realtà in modo che si riesca a giungere in maniera indipendente a un'autentica attenzione, sensibilità e competenza interculturale (Agostinetto, 2022).

Secondo Milan (2007), inoltre, una persona viene vista come "interculturale" quando è caratterizzata da una propensione al dialogo, alla cooperazione e da un'identità dinamica e plurale. L'educazione interculturale agisce per cercare di aiutare le persone a ritrovare un'identità personale che sia conciliata con il loro modo di essere e con la società nella quale si trovano a vivere. "Le strategie interculturali [inoltre] evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano" (MIUR, 2007, p.9). È dunque importante, e possibile grazie all'intercultura, imparare ad osservare il mondo attorno a noi in modo da riuscire a viverlo in maniera autentica.

Per la pedagogia interculturale, dunque, i concetti di *identità* e *cultura* sono intesi in modo dinamico; "l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più considerate come rischi di disagio o di malattie, ma vengono concepite come delle opportunità di arricchimento e di crescita personale e collettiva" (Portera, 2018, p.4).

A questo punto, tuttavia, sorge spontanea una domanda: come si configura il mondo che viviamo?

1.3 Le migrazioni

Damiano Elio (1998), noto pedagogista, definisce l'uomo come "Homo migrans": l'uomo è un animale migrante, e il suo comportamento migratorio è un'attitudine antropologica, da sempre parte della sua specie (Agostinetto, 2020).

Quanto appena affermato è supportato dal fatto che l'origine della specie umana risale a 2,8 milioni di anni fa, con la nascita dell'*Homo Habilis* in alcune regioni dell'Africa. La prima grande migrazione, definita *out of Africa 1*, avviene circa 2 milioni di anni fa quando l'*Homo Ergaster*, dalla forma umana straordinaria, bipede, ma con un cervello non ancora particolarmente sviluppato, esce dall'Africa, ed è il primo (Pievani, 2019). A questo riguardo, Harrison (1998) afferma che, se da un lato è assodato che la cultura inizia a svilupparsi quando l'evoluzione biologica è ancora in atto, dall'altro l'archeologia preistorica conferma che l'Homo Erectus si espanse contemporaneamente con migrazioni sorprendenti, raggiungendo territori dalla Cina all'Inghilterra e dalle coste del Mediterraneo all'Africa meridionale. È quindi molto chiaro che l'essere umano è un animale intrinsecamente migrante, carattere che rimane anche nelle altre specie ominidi. Infatti, ad oggi, la specie umana, oltre ad essersi evoluta, è riuscita ad esplorare e ad insediarsi nella maggior parte delle aree del pianeta Terra.

Quali sono le cause principali da cui hanno origine le migrazioni?

La "Teoria dei fattori", elaborata dalla sociologa statunitense Sassen (2008), sottolinea la presenza di specifiche cause che spiegano le motivazioni dello spostamento dell'uomo dal luogo in cui è nato. La sociologa, infatti, afferma che ogni migrazione è il risultato di una combinazione di fattori che spingono le persone a partire e di fattori che le attraggono verso una nuova destinazione. La comprensione di un movimento migratorio richiede sempre la considerazione di entrambi gli aspetti, in quanto sono interdipendenti. (Sassen, 2008). In linea con quanto appena affermato si trova anche Agostinetto che, nel suo libro intitolato *L'intercultura in testa* (2022), suddivide le motivazioni di migrazione in *pull factors* (fattori attrattivi) e *push factors* (fattori espulsivi).

Con fattori attrattivi si fa riferimento all'insieme di motivazioni che rendono desiderabile o vantaggioso spostarsi in un luogo diverso dal proprio; si parla quindi di migrazioni dettate dal vantaggio complessivo che lo sforzo effettivo di migrare

determina, quindi di migrazioni volontarie. “Le cause di attrazione verso un certo Paese sono varie: aspettative di migliori condizioni di vita; presenza di opportunità di lavoro; minore densità demografica; cause psicologiche; curiosità e gusto per l’avventura; conoscenza di modelli di vita occidentali e di sviluppo industriale; divario tecnologico; maggiore modernizzazione” (Scalera, 2009, p.121).

Con fattori espulsivi, invece, si fa riferimento all’insieme di condizioni che rende difficile o impossibile per un gruppo di persone di permanere in un determinato contesto territoriale; sono quindi delle migrazioni forzate, che si mettono in atto per salvaguardare la propria vita. I fattori espulsivi sono suddivisi a loro volta in quattro categorie: quella di fattore demografico giustifica l’aumento degli squilibri demografici, andando a sottolineare come le aree geografiche popolate da individui poveri vadano incontro a una diminuzione demografica importante. La categoria economica, invece, punta all’ampliamento della forbice sull’iniquità della distribuzione delle risorse e delle ricchezze mondiali, andando a sottolineare come l’arricchimento di un determinato luogo della Terra porti al conseguente impoverimento di un altro ambiente. La categoria ecologica, invece, riguarda le crisi ambientali e il surriscaldamento globale, che molto spesso portano a carestie, alluvioni e processi di desertificazione. Infine, la categoria politica dei fattori espulsivi fa riferimento alle guerre civili o alle persecuzioni religiose: infatti “è in crescita il numero delle persone che sono costrette ad emigrare a causa di conflitti armati (che avvengono nella maggior parte all’interno di singoli paesi e meno fra un paese e l’altro) e di persecuzioni politiche” (Scalera, 2009, p.121).

È bene sottolineare che questi fattori non hanno carattere di estemporaneità, ma rappresentano *un trend* a lungo corso, destinato a perdurare per un periodo di tempo medio-lungo (Agostinetto, 2022).

Al giorno d’oggi sono più conosciute e studiate le migrazioni moderne. Le prime avvengono nel periodo successivo alla scoperta dell’America, e hanno come luogo di partenza principalmente il continente europeo, e come destinazione finale, le Americhe, l’Africa o l’India. Queste migrazioni hanno avuto un ruolo fondamentale nello sviluppo della cultura degli occidentali, in quanto il numero di persone coinvolto è stato ingente. Si pensi, infatti, che si parla di migrazioni Eurocentriche (Agostinetto, 2022), in quanto nel giro di 300 anni si sono spostati più di 200 milioni di individui con lo scopo di “trovare fortuna” e quindi di colonizzare e sfruttare i territori degli stati d’arrivo.

Tra le due rivoluzioni industriali, invece, il 20% di tutta la popolazione dell'epoca si sposta in massa, provocando una fortissima spinta dal punto di vista economico e tecnologico (Harrison, 1998). Nello stesso periodo, numerose persone che provenivano dal Nord Europa migrano verso il Sud, provocando una crescita di popolazione negli stati europei più a meridione. Tuttavia, questa ondata positiva è rallentata dalle due guerre mondiali; in particolar modo, inoltre, è il tracollo americano ed europeo dei primi anni 30 del Novecento a stroncare le migrazioni e a far adottare delle norme protezionistiche ai vari stati (Agostinetto, 2004).

L'inversione di tendenza si sviluppa dopo la fine della Seconda guerra mondiale, quando si assiste alla nascita del fenomeno della decolonizzazione, con un conseguente capovolgimento del flusso migratorio. È in questo periodo che si entra nell'ambito delle migrazioni contemporanee, che hanno contribuito alla formazione della società moderna nella quale viviamo tutt'ora. Nel secondo dopoguerra, in seguito al boom economico che vede molti stati europei rifiorire, sono numerosi i flussi migratori che hanno come luogo d'arrivo proprio il vecchio continente (Agostinetto, 2020).

Maurizio Gusso (2019), oltre ad aver coniato l'espressione "inversione del flusso migratorio", suddivide le migrazioni contemporanee in quattro fasi:

La prima fase, che risale agli anni Cinquanta, determina l'inversione dei flussi migratori e inizia con la decolonizzazione che avviene nel periodo post-bellico. In questo periodo di tempo si verifica un movimento di circa 20 milioni di migranti che tornano nelle madrepatrie, partendo dalla ex-colonie, a causa dell'urgente bisogno di manodopera per ricostruire l'Europa, recentemente devastata dalle guerre.

La seconda fase, che risale circa agli anni Sessanta, è caratterizzata da un importante *boom economico* che vede la crescita della produzione, dei consumi e la conseguente richiesta di manodopera. A questo punto, sono gli Stati Occidentali, che avevano come obiettivo quello della ripresa economica, a incoraggiare i flussi migratori.

La terza fase, invece, che inizia nel 1973, vede un freno delle migrazioni a causa della crisi petrolifera, che porta anche una crisi finanziaria e politica. In questo periodo si cerca in tutti i modi di arginare l'immigrazione, tramite dei dispositivi di regolazione,

ma rimane comunque un incremento dei flussi, dovuto principalmente ai fattori espulsivi presenti nei Paesi di provenienza degli emigranti.

Durante la quarta fase, che inizia in concomitanza con la caduta del muro di Berlino, si verificano dei nuovi flussi migratori europei che vedono delle migrazioni da Est a Ovest dell'Europa.

Agostinetto (2022) alle quattro fasi appena citate ne aggiunge due ulteriori, che fanno riferimento a ciò che avviene nel nuovo millennio:

con l'inizio di quest'ultimo periodo si entra nella quinta fase, durante la quale si verifica un aumento dei flussi migratori verso il vecchio continente, dovuti alla mancata stabilizzazione sociale dell'Est Europa e alla politica di allargamento dell'UE.

Dal 2008 ad oggi si può individuare una nuova fase durante la quale le migrazioni internazionali sono state favorite da fenomeni come la primavera araba e la guerra in Ucraina, o rallentate da fenomeni come la crisi economica del 2008 e la pandemia di Covid-19 del 2020.

Queste dinamiche migratorie non solo hanno ridisegnato le mappe demografiche ed economiche globali, ma hanno anche avuto un impatto profondo sulle percezioni individuali e collettive. Hanno contribuito a creare quelle che Zygmunt Bauman (1999) definisce "società dell'incertezza", dove le certezze, sia a livello personale che comunitario, vengono messe in discussione dalla costante fluidità e complessità dei flussi umani e culturali.

1.3.1 La situazione migratoria nel mondo

Attualmente, le raccomandazioni delle Nazioni Unite sulle statistiche delle migrazioni internazionali definiscono il "migrante internazionale" come una qualsiasi persona che cambia il suo stato di residenza. I migranti vengono divisi in "migranti a lungo termine", ovvero coloro che hanno cambiato residenza per più di un anno, e in "migranti a breve termine", ovvero coloro che hanno cambiato la loro residenza per più di tre mesi, ma meno di un anno.

Il numero dei migranti è incrementato molto negli ultimi 50 anni; tuttavia, è importante sottolineare che la grande maggioranza delle persone vive nello stato in cui è nata. In

ogni caso, l'ultimo rapporto sull'immigrazione (datato 2020) stima che circa 281 milioni di persone vive in un paese che non è quello di nascita. È interessante comprendere come questa tendenza sia cambiata nel corso degli anni: nel 1970 i migranti rappresentavano il 2.3% della popolazione mondiale, mentre nel 2020 i migranti erano il 3.6% della stessa. I migranti sono per la maggior parte maschi: nel 2020 i migranti di sesso maschile rappresentava il 51,9%, mentre quella di sesso femminile il 48,1%. La quantità di donne che migra è in decrescita dal 2020, e di conseguenza quella degli uomini è in crescita di circa l'1,3% (World Migration Report, 2024). In ogni caso, le donne prediligono destinazioni come Europa e Nord America, e quindi rappresentano un numero maggiore in questi stati.

Tra i più importanti corridoi migratori attraversati dai migranti internazionali si trovano le rotte intra-regionali, ovvero le rotte "Europa – Europa" o "Africa – Africa". Questo significa che, la maggior parte dei migranti internazionali, si sposta all'interno dei Paesi della stessa regione. Nello specifico, la rotta "Europa – Europa" è percorsa da 42 milioni di persone, ovvero il 15% del totale dei migranti. Ad ogni modo, la traiettoria più popolata è quella che va dal Messico agli Stati Uniti: nel 2017 sono state 12,7 milioni di persone che hanno provato ad attraversare il confine tra i due stati. Questa è seguita dalla rotta "India – Arabia Saudita" e da quella "Russia – Ucraina" (CSER, 2020).

In questi ultimi anni, infine, gli spostamenti umani sono aumentati a causa di conflitti civili e transnazionali; i migranti, che in questo caso sono definiti "forzati", arrivano a più di 70 milioni, provenienti soprattutto da Siria, Colombia e Repubblica Democratica del Congo e solitamente trovano asilo nei paesi vicini, come nel caso della Turchia che accoglie la maggior parte dei rifugiati siriani (CSER, 2020).

1.3.2 Il caso italiano

Il caso italiano è soggetto ad alcune peculiarità (Agostinetto, 2022).

Inizialmente, è doveroso sottolineare che l'Italia è un Paese meta di migrazioni che sono iniziate di recente, a causa della mancanza di un interessamento coloniale.

In secondo luogo, l'Italia si è sempre caratterizzata per essere uno Stato in cui l'emigrazione è stata molto forte e praticata, soprattutto tra gli anni 1870 e 1970, tanto da essere un elemento fondante della sua storia. Negli anni a cavallo tra Otto e

Novecento numerose persone si sono spostate, per intraprendere la traversata oceanica, con la speranza di “trovare fortuna” oltre oceano. Nel secondo dopoguerra, invece, molti individui si sono spostati verso diversi paesi europei, incidendo profondamente sui rapporti internazionali con gli altri stati.

A inizio gennaio 2024 la popolazione italiana complessiva è di 58.990.000 individui, in calo di circa 7000 persone rispetto a gennaio 2023. Gli stranieri, all’interno della totalità dei cittadini italiani, ad inizio 2024, sono 5.308.000 e rappresentano il 9% del totale. È dunque chiaro che la componente straniera della popolazione è necessaria per mantenere stabili i numeri, specialmente perché i migranti sono nettamente più giovani degli italiani residenti. In ogni caso, nel 2024, gli stranieri sono aumentati del 3,2% rispetto all’anno precedente (XXXIII Rapporto Immigrazione 2024 Caritas Italiana e Fondazione Migrantes).

Negli ultimi dieci anni, secondo i dati Istat del 2022, sono quasi un milione gli italiani che si sono trasferiti all’estero. Si tratta di una tendenza in crescita, ad eccezione del periodo contrassegnato dalla pandemia. Un enorme impatto, nello stato italiano, è portato dalla migrazione interna, che coinvolge più di un milione di persone all’anno, che vanno da Sud a Nord. Nel biennio 2022-23, infatti, si sono registrati complessivamente 253.000 trasferimenti da un Comune meridionale verso uno centro-settentrionale (con una media annua pari a 127mila movimenti). Mentre gli spostamenti opposti, nello stesso periodo, sono stati 124.000, confermando in questo modo una perdita di popolazione del Mezzogiorno (Istat, 2024).

È possibile comprendere come si sono evolute le migrazioni in Italia tra gli anni 1997-2022 grazie al rapporto dell’Ismu (fondazione di iniziative e studi sulla multietnicità, 2023). Nel rapporto in questione si evidenzia come fino al 2010 giungevano via mare circa 23.000 migranti, con punte di 50.000. Si registra un calo a seguito del trattato stipulato con Gheddafi, ma in seguito alla “Primavera araba”, gli sbarchi ricominciano e superano i dati precedenti. Le successive guerre in Siria e la nascita di altri conflitti e carestie, portano alla cosiddetta “crisi dei rifugiati”, che ha visto sbarcare in Italia, oltre a mezzo milione di persone.

Il flusso di immigrati, ad oggi, è in aumento rispetto a prima della pandemia. Dal 2018, infatti, è stata registrata una media di circa 270.000 ingressi l’anno, ampiamente

superata dagli ingressi del biennio 2022-23, durante il quale si hanno fino a 360.000 ingressi, non più contingentati dalle regole post pandemia.

Per quanto riguarda i paesi europei, emerge l'enorme incremento dei flussi dall'Ucraina, ovviamente a causa del conflitto scoppiato nel 2022, che la rende il principale paese dell'est Europa di provenienza. Al secondo posto si colloca l'Albania, che supera la Romania. Tornano ad essere consistenti i flussi di provenienza africana, in particolare dal Marocco, dall'Egitto e dalla Tunisia. Per quanto riguarda, invece, l'area asiatica, i flussi più ingenti sono quelli che arrivano dal Bangladesh, dal Pakistan e dall'India (Figura 1) (Istat, 2024).

Figura 1: Immigrazione dei cittadini stranieri per principali paesi di provenienza.

Anni 2021, 2022, 2023, valori assoluti in migliaia.

Fonte: istituto nazionale di statistica (Istat) 2024. Migrazioni interne e internazionali della popolazione residente anni 2022-2023.

I migranti, in Italia, non sono equamente suddivisi nelle tre zone: al Nord, infatti, sono presenti il 58,6% del totale degli stranieri, al centro il 24,5% e al Sud il 16,9%. Solo 200.000 cittadini stranieri sono riusciti ad acquisire la cittadinanza italiana nel 2023, dato comunque in linea con quelli degli anni precedenti.

Leggendo i dati sopra riportati, appare evidente che la percezione del fenomeno migratorio italiano sia completamente falsata. Il progetto europeo "CiakmigrAction", della onlus *We World,* che ha lo scopo di diffondere una narrazione delle migrazioni bilanciata e libera dagli stereotipi, stila un report in merito alla percezione del fenomeno

migratorio. Da questo, emerge che secondo gli italiani, gli stranieri residenti in Italia sono il 31% del totale (contro un 9% effettivo), e il 29% degli intervistati afferma che, una delle caratteristiche essenziali per una buona società è quella che ci siano sempre meno migranti nel territorio della penisola. Collegato a ciò, il 57% degli intervistati ritiene che l'immigrazione, nel nostro paese, abbia un impatto negativo, al contrario del 12% che ritiene che la sua influenza sia positiva. Per quanto riguarda la sicurezza, il 33% delle persone ritiene che la maggior parte dei crimini sia commessa dai migranti; il 40% sostiene che è troppo pericoloso accogliere migranti, in quanto rappresentano una minaccia terroristica e la metà delle persone oggetto della ricerca ritiene che l'Italia sia costretta a proteggersi di più rispetto al passato. Questo pensiero è supportato anche dai media e dalle fake news: tuttavia, più della metà degli italiani (63%) ha dichiarato di essere consapevole di essere stata esposta a queste notizie false. Infine, gli italiani ritengono che sia un compito dell'UE quello di sostenere l'Italia nei processi migratori (84%) e che l'UE stessa dovrebbe essere responsabile del processo di integrazione dei migranti (63%). Fortunatamente, da questa analisi, emerge in positivo che, quasi il 60% degli italiani, è consapevole dell'importanza della tutela dei diritti delle minoranze; inoltre, ammontano alla stessa percentuale le persone che ritengono che chi è nato in Italia, indipendentemente dalla nazionalità dei genitori, deve essere considerato un "vero italiano".

1.3.3 La situazione nelle scuole italiane

Da quanto appena trattato, emerge quindi il forte aspetto multiculturale della società italiana, aspetto che è presente anche nelle scuole. Secondo il XXXIII Rapporto Immigrazione 2024 di Caritas Italiana e Fondazione Migrantes, gli alunni con cittadinanza non italiana all'interno delle scuole rappresentano l'11,2% del totale, ovvero 915.000, dato in crescita del 5% circa rispetto al biennio 2021-2022, quando gli alunni con cittadinanza non italiana erano 872.360 (fortemente in contrasto con i 7500 stranieri registrati a metà degli anni Ottanta) (ISMU, 2023). È tuttavia importante sottolineare che questo enorme incremento (solitamente si parlava di un 2% di crescita) è dovuto in gran parte al conflitto ucraino. Anche la componente femminile straniera, nelle scuole, è in aumento: la massima quota femminile è stata registrata nel biennio 2022-2023, quando le ragazze erano pari al 48,4% degli studenti stranieri, contro un 48,2% degli anni precedenti.

La fondazione ISMU, inoltre, sottolinea che gli studenti nati in Italia da genitori non italiani sono più della metà rispetto a coloro che non possiedono la cittadinanza. Nello stesso rapporto viene sottolineato anche che ci sono enormi differenze a seconda della nazionalità di questi studenti: più dell'89% dei bambini cinese è nato in Italia, in contrapposizione con il dato ucraino, secondo cui solo il 26% degli alunni è nato nel nostro Paese.

Secondo il rapporto di Caritas Italiana e Fondazione Migrantes sopra citato, inoltre, negli ultimi anni è cresciuto esponenzialmente il numero di bambini e ragazzi non accompagnati, e questo ha fatto emergere dei nuovi bisogni che il sistema formativo deve essere in grado di affrontare. Nonostante negli anni la scuola italiana sia riuscita ad attuare delle buone politiche di accoglienza e integrazione, rimangono comunque numerosi divari e criticità, anche per quanto riguarda gli studenti provenienti da contesti stranieri, ma nati e cresciuti in Italia. I figli degli immigrati, infatti, specialmente se provenienti da Asia e Africa, non frequentano la scuola dell'infanzia, e questo comporta un ritardo scolastico e una crescente difficoltà principalmente nell'apprendimento della lingua. Il fatto più problematico, tuttavia, è che questo ritardo comporta una serie di difficoltà permanenti durante il percorso di studi di bambini e ragazzi, che in alcuni casi può portare anche all'abbandono scolastico. Ulteriore casistica risiede nella sempre più frequente presenza di disturbi dell'apprendimento che vengono certificati, pur essendo nella maggior parte dei casi delle normali difficoltà di apprendimento linguistico o di orientamento da parte di chi è un nuovo arrivato. Le alunne straniere, tuttavia, hanno a qualsiasi età dei tassi di ritardo molto inferiori rispetto ai maschi coetanei, creando un divario di quasi 12 punti percentuali al raggiungimento della maggior età (ISMU, 2023). Potenzialmente, questo potrebbe comportare, in alcuni casi, la stigmatizzazione degli studenti in questione, che incrementa l'abbandono scolastico.

In riferimento all'abbandono scolastico, secondo il report "Livelli di istruzione e ritorni occupazionali" pubblicato nel 2024 da Istat, emerge che un quarto dei giovani con genitori che possiedono un basso livello d'istruzione, abbandonano a loro volta gli studi precocemente. Tuttavia, secondo studi recenti pubblicati dal ministero dell'Istruzione, la dispersione scolastica in Italia è fissata al 9,4%, dato estremamente vicino all'obbiettivo Europeo (10%) da raggiungere entro il 2030. Eppure, i dati di Eurostat sottolineano che la dispersione scolastica degli studenti stranieri, nel 2022, è pari al

30,1%, dato in netto contrasto con quello degli studenti italiani. È chiaro, considerando questi numeri, che questo fenomeno non può dipendere solo dal livello di istruzione dei genitori, e tanto meno dalla scarsa propensione allo studio del singolo. Viene quasi naturale, dunque, assumere la presenza di alcune fallacie all'interno del sistema scolastico, che portano gli studenti all'abbandono dei percorsi scolastici.

Anche in questo caso, la distribuzione degli studenti stranieri nella penisola italiana non è omogenea. In Emilia – Romagna gli studenti di origine straniera nelle scuole (con incidenza decrescente all'aumentare del grado scolastico) rappresentano il 18,4%, e in Lombardia il 17,1%; a differenza della Campania e della Sardegna, dove questi rappresentano rispettivamente il 3,6% e il 3% del totale (ISMU,2023). Questa situazione porta allo sviluppo di scuole con alte percentuali di migranti, che quindi riflettono i processi di "territorializzazione delle differenze" che avvengono nelle città. A questo riguardo, infatti, possono essere delineate particolari procedure di iscrizione che portano a una flessione statistica verso i percorsi professionalizzanti, nel momento della scelta della scuola secondaria di secondo grado (Zoletto, 2016).

Una parentesi interessante è quella dell'università: sono 121.165 gli studenti con cittadinanza straniera iscritti negli atenei italiani, ovvero il 6,3% del totale. Negli ultimi dieci anni questo numero ha subito un'enorme crescita: le iscrizioni di studenti senza cittadinanza italiana sono cresciute del 74%. È possibile compiere una distinzione tra i tipi di studenti con cittadinanza straniera iscritti nelle università italiane: si può parlare di *foreign students*, ovvero studenti con cittadinanza straniera diplomati in Italia, oppure di *international students*, ovvero studenti che hanno affrontato un percorso migratorio per motivi di studio, lasciando la propria famiglia nel Paese d'origine. Nel primo caso si tratta del 2% del totale degli studenti universitari, e le provenienze sono principalmente da Romania, Albania, Cina, Ucraina e Marocco; nel secondo caso, invece si tratta del 4,3% del totale degli iscritti negli atenei italiani, e sono studenti che provengono per lo più da Iran, Cina, Turchia, India e Albania (XXXIII Rapporto Immigrazione 2024 Caritas Italiana e Fondazione Migrantes).

1.4 Documentazione interculturale in Italia

Prima di trattare nello specifico del caso italiano, doveroso è citare la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), all'interno della quale, nello specifico all'articolo 2,

si legge: “Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.” Quanto appena citato, viene ripreso e supportato anche dalla Convenzione sui diritti dell’infanzia del 1989 dove, sempre all’articolo 2, si afferma: “Gli Stati parte si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione ed a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione pubblica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza”. Questi due importanti documenti, firmati e sottoscritti dallo stato italiano, si trovano alla base di qualsiasi norma e legge emanata in seguito in materia di integrazione e di intercultura.

A livello legislativo, in Italia, si inizia a parlare di educazione interculturale con la circolare n.205 del 26 luglio 1990, pubblicata dal Ministero della Pubblica Istruzione. Questa parte dalla descrizione della situazione nello stato in analisi, soffermandosi in maniera particolare sull’ammissione dello studente straniero alla scuola dell’obbligo e sull’organizzazione scolastica in presenza di alunni stranieri.

A distanza di alcuni anni viene emanato il decreto legislativo n. 286 del 25 luglio 1998, dal titolo “testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero”, all’interno del quale viene ulteriormente sottolineato il valore di adempiere all’obbligo scolastico da parte dei minori stranieri. D’altra parte, la scuola, ha il dovere di accettare le differenze linguistiche e culturali e di renderle un valore alla base del “rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza”. La scuola deve quindi favorire le iniziative che, come scopo, abbiano l’accoglienza, la tutela delle culture e della lingua dei minori stranieri, tramite la realizzazione di attività interculturali.

Le prime linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri vengono pubblicate nel 2006 dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. È un documento che tratta dell’importanza di accogliere gli alunni stranieri nella scuola italiana, delineando dei percorsi per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione che abbiano come fine quello di favorire l’integrazione degli stranieri.

Nello specifico, si fa riferimento alla modalità di accoglienza degli alunni stranieri nella scuola; alla rilevanza dell'insegnamento dell'italiano, non sottovalutando il ruolo dei mediatori linguistici e culturali a scuola; alla fondamentale formazione del personale scolastico; alla valutazione e ai materiali didattici consigliati per lo svolgimento del programma pensato.

Nell'ottobre dell'anno successivo, il Ministero della Pubblica Istruzione emana un documento intitolato "la via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", che ha lo scopo di rispondere alle preoccupazioni degli insegnanti, delineando un modello contenente le linee d'azione per insegnare in maniera interculturale.

Nel 2014 le sopra citate linee guida del 2006 vengono aggiornate, e viene pubblicato il documento denominato "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri". Questo nuovo documento viene emanato in quanto era necessaria una rivisitazione e una riconsiderazione del mondo dei migranti, che a distanza di otto anni è molto più complesso. Inoltre, negli anni sono state promulgate nuove normative e sono emerse nuove esigenze da parte dei lavoratori scolastici. Per questo motivo, questo documento è uno strumento di lavoro per i dirigenti scolastici, gli insegnanti e i genitori, che devono riuscire a comprendere che lo studente straniero rappresenta un'occasione per innovare la didattica a vantaggio di tutti, "un'occasione di cambiamento per tutta la scuola" (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). Nello specifico, viene trattata l'importanza del contrasto dei ritardi scolastici, l'importanza dell'italiano come L2, l'importanza della formazione del personale scolastico e degli adulti in generale e l'importanza del coinvolgimento delle famiglie.

Il progetto "Diversi da chi?" nasce nel 2015 a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur, con lo scopo di delineare dieci proposte operative che aiutino gli insegnanti a delineare dei percorsi di integrazione adatti agli alunni con cittadinanza non italiana. Alcune di queste proposte sono, sempre e comunque in linea con gli altri documenti: rendere consapevoli dell'importanza della scuola dell'infanzia, contrastare il ritardo scolastico, sostenere l'apprendimento dell'italiano L2 e coinvolgere le famiglie nel progetto educativo per i figli.

Nel marzo del 2022, infine, viene redatto il documento “Orientamenti interculturali, idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori”, a cura dell’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale. Viene pubblicato nel periodo post pandemia, che ha lasciato gli studenti con importanti deficit sia di apprendimento, che di socializzazione. Il documento in questione ha lo scopo di supportare il compito dei docenti nella realizzazione di interventi mirati per studenti provenienti dai vari contesti migratori, che come abbiamo visto, popolano la scuola in grande quantità, tramite la proposta di modalità organizzative e indicazioni operative. Inoltre, il documento in questione si pone anche lo scopo di rinnovare la didattica e le relazioni tra gli studenti nel ricco contesto in cui vivono (Ministero dell’istruzione, 2022).

Quelle sopra citate sono solo alcune delle fonti normative emanate a favore dell’inclusione. È molto evidente che nella teoria, la scuola italiana è supportata da numerosi fonti e da numerosi programmi, che le consentirebbero di attuare degli eccellenti programmi inclusivi.

Tuttavia, qualsiasi persona, entrando nella scuola italiana, si accorge che sono numerose le difficoltà che si incontrano quotidianamente nella messa in atto di questo progetto. Secondo Agostinetto (2016) uno dei rischi fondamentali è quello di proporre agli alunni dei progetti improvvisati, non sufficientemente pensati e studiati, che “vanno a buon senso” sperando che avvenga qualcosa di buono. Dato che gli ambienti educativi odierni sono caratterizzati da una crescente eterogeneità e complessità socioculturale, è cruciale abituarsi a guardare oltre una rappresentazione della diversità che la dipinge solo come fonte di problemi, focalizzandosi principalmente su difetti e punti deboli (Zoletto, 2019). L’alternativa è dunque quella di studiare, riflettere, progettare, riprovare, agire con la massima cura, sapendo che lo scopo finale non è quello di fare qualcosa di buono, ma quello di fare il possibile per il meglio, così da riuscire ad incidere positivamente sulla crescita della persona.

Affinché questo avvenga, però, è necessario fare esperienza dell’intercultura, in modo autentico e concreto, liberandosi degli stereotipi interiorizzati. È dunque necessaria la realizzazione di un progetto interculturale.

1.5 La scuola interculturale

In seguito a quanto discusso, appare evidente l'enormità delle diversità culturali presenti sia a livello globale che, più nello specifico, a livello italiano. Per questo motivo "la prospettiva dell'intercultura viene […] considerata ineluttabile e imprescindibile, sia come risposta all'odierna sfida delle diversità culturali, sia come dimensione strettamente connessa alla visione antropologica che definisce l'essere umano come relazione aperta, dialogo, socialità disponibile alle contaminazioni delle diversità" (Milan, 2009, p.5).

Considerando i rapidi cambiamenti che avvengono nella società odierna, è importante imparare a conoscerle utilizzando metodologie idonee e detenere la facoltà di giudizio autonomo. È bene che fin dall'infanzia i bambini riescano a sviluppare una loro identità che sia stabile e "culturalmente ben radicata, ma anche aperta al confronto, all'interazione e al dialogo con tutti gli altri esseri umani, a prescindere dalle differenze sociali, economiche, linguistiche, religiose o culturali" (Portera, 2018, p.2). Per questo motivo è necessaria una scuola interculturale e inclusiva, che offra un'educazione che sia di qualità ed equa, consistente in un'opportunità di apprendimento per tutti (Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile); è fondamentale una scuola che proponga una *forma mentis* interculturale, che porta a "considerare le differenze e la complessità come categorie fondanti e ineludibili dell'esistenza umana" (Portera, 2017, p. 308). Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, "assumere la diversità come paradigma del l'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze" (MIUR, 2007, p. 9).

Milan (2009) analizzando tre documenti emanati dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal Consiglio d'Europa[1], delinea quella che definisce "la via italiana per la scuola interculturale" (Milan. 2009, p.7). La realizzazione di questa è suddivisa in tre macroaree all'interno delle quali si possono ritrovare una decina di linee d'azione.

La prima area fa riferimento a tutte le azioni che si possono attuare con lo scopo di mettere in atto l'integrazione, che vede come destinatari gli alunni di cittadinanza non italiana e le loro famiglie. È bene sottolineare, innanzitutto, che tutti gli esseri umani possono e devono essere educati, indipendentemente dal luogo in cui sono nati e dalle

[1] La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, Libro Bianco sul dialogo interculturale, Libro Verde – Migrazione e Mobilità.

loro caratteristiche etniche o culturali (Portera, 2018). In particolare, Milan (2009) suggerisce di attuare pratiche di accoglienza e inserimento nella scuola, che diano la possibilità agli alunni di essere iscritti con le stesse modalità richieste a una famiglia italiana e nella classe corrispondente all'età anagrafica (salvo diversa indicazione del collegio dei docenti). In merito a ciò, inoltre, anche nel Libro Verde[2] è suggerito di evitare i fenomeni di concentrazione di alunni stranieri nelle classi, in modo tale da consentire a tutti l'integrazione e di fruire a una didattica che sia efficace.

In secondo luogo, si sottolinea l'importanza dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, affiancato, in terza battuta, dall'allargamento delle lingue straniere insegnate nelle nostre scuole, "includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti nelle varie aree del paese" (Milan, 2009, p.8). Milan (2009) promuove anche la relazione con le famiglie straniere e il loro orientamento, suggerendo la realizzazione, in parallelo al Libro Bianco[3], di "programmi educativi per gli adulti e le famiglie, dedicati alla diversità culturale" (Libro Bianco, 4.3.6).

La seconda area è relativa alle azioni per l'interazione interculturale che tutti gli attori coinvolti nella scena educativa devono mettere in pratica. In particolare, viene data importanza alle relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, suggerendo ai docenti di attuare "l'effetto specchio", ovvero una sorta di autocritica in riferimento alle proprie concezioni, con lo scopo di essere aperti all'ascolto, al dialogo e alla comprensione. Legato a ciò, Milan (2009) suggerisce l'importanza di intervenire sulle discriminazioni e sui pregiudizi, con lo scopo di giungere a una comprensione del pensiero altrui, agendo sul piano personale, affettivo e relazionale. In terzo luogo, l'approccio interculturale sarà trasversale e interdisciplinare, in modo da utilizzare le discipline di insegnamento come degli strumenti di "formazione alla diversità, attraverso nuovi accostamenti non soltanto di diversi contenuti, ma anche di ulteriori visioni e modi di pensare" (Milan, 2009, p.10).

[2] Con Libro Verde si fa riferimento al Libro Verde-Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei, presentato a Bruxelles il 3 luglio 2008 dalla Commissione delle Comunità Europee (Unione europea, 27 paesi membri).

[3] Con Libro Bianco si fa riferimento al Libro Bianco sul dialogo interculturale, lanciato a Strasburgo il 7 maggio 2008 dai Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa (47 Paesi membri), intitolato Vivere insieme in pari dignità.

All'interno della terza area si trovano gli attori e le risorse coinvolti nella formazione della scuola interculturale. Nello specifico è fondamentale la creazione di reti tra le diverse istituzioni scolastiche, la società civile e il territorio. Fondamentali, inoltre, sono sia i ruoli dei dirigenti scolastici, che devono attuare una leadership basata sulla responsabilità e sul rispetto, sia i ruoli del personale docente e di quello non docente, in quanto essi "possono diventare modello di ispirazione attraverso la testimonianza del proprio impegno e mettendo in pratica, con gli allievi, ciò che insegnano" (Libro Bianco, 4.3.5).

Negli anni a seguire sarà il professor Agostinetto (2016) a delineare quello da lui definito "progetto interculturale", che verrà descritto nel successivo paragrafo (Agostinetto, 2016).

1.6 Il progetto interculturale

Negli anni, pur essendoci stati numerosi passi avanti sia sul piano teorico che sul piano delle pratiche interculturali, si è formato una sorta di equivoco di fondo: le pratiche educative e didattiche si sono concentrate sugli aspetti in contrasto con l'ideale interculturale. Come sottolinea Sleeter (2010) ci si è concentrati sul "*them focus"* (Sleeter, 2010, p.117 cit. in Zoletto, 2019, p.32*)*, che ha portato a focalizzarsi solo "sugli altri e sui loro punti di debolezza" (Zoletto, 2019, p.32) andando a tacere i loro punti di forza, sui quali si dovrebbero focalizzare la ricerca e l'intervento pedagogico. I progetti interculturali, dunque, si sono limitati a proporre degli immaginari ideali, sperando di renderli antidoti al comune immaginario criminalizzante la diversità culturale. Questo ha contribuito a rendere sterile l'educazione interculturale, che viene descritta da Agostinetto (2016) "come un'arma per il cambiamento caricata a salve: sulle prime può essere persuasiva e destare attenzione, ma finisce per non essere presa sul serio e per apparire come innocua" (Agostinetto, 2016, p.74). Così facendo l'intercultura non riesce a essere efficace nella variazione dei comportamenti delle persone, anzi, rischia di essere considerata in maniera superficiale, con il rischio di lasciare irrisolti dubbi e inquietudini (Agostinetto, 2016).

Per superare questa *impasse* (Agostinetto, 2016, p.75) si deve pensare la pedagogia come "scienza pratico – prescrittiva" (Dalle Fratte, 1986, 2004; Pellerey, 1998; Scaglioso, 2009 cit. in Agostinetto, 2016, p.75) che ha come scopo l'azione educativa,

e non l'educazione in generale. La pedagogia agisce quindi nel concreto. Per questo l'interculturalità è da intendere come un modo di affrontare le problematiche quotidiane legate all'integrazione e all'inclusione delle diverse provenienze culturali presenti all'interno di una società (Grant e Brueck, 2011 cit. in Agostinetto 2016). L'intercultura riesce ad assumere la sua forma pedagogica se viene svolto un lavoro educativo: si tratta di un lavoro capace di andare a intaccare le convinzioni e le concezioni, proponendo una visione diversa di queste (Agostinetto 2016). Oltre a ciò è importante anche "capovolgere lo sguardo" (Zoletto, 2019, p.34) e partire dai punti di forza e dai vissuti di tutti i soggetti convolti, per creare un progetto che sia realmente funzionale e inclusivo e che connetta tra di loro tutti gli alunni (Zoletto, 2019).

Per attuare un progetto interculturale a scuola che sia efficace è estremamente importante essere a conoscenza della conformazione sociale del territorio in cui si vive. È dunque fondamentale leggere, conoscere e comprendere i dati macro-sociali tramite i dossier statistici, che espongono in maniera semplice le dimensioni e l'evoluzione del fenomeno migratorio. Compiere questo passaggio è estremamente importante, in quanto "cercare elementi per dimensionare il quadro sociale in cui siamo inseriti, significa non solo guardare la realtà vicina a noi con lenti migliori, ma abituarci ad esserne attenti, ad esercitare curiosità e introspezione" (Agostinetto, 2016, pp.77-78). È fondamentale anche conoscere quelli che sono i "riferimenti culturali" (Zoletto, 2019, p.37) significativi per tutti gli alunni, tenendo bene a mente che è molto probabile che molti di essi siano condivisi dalla stragrande maggioranza dei più piccoli, in quanto la maggior parte degli allievi con *background* migratorio che frequentano la scuola italiana sono nati in Italia (Zoletto, 2019).

Inoltre, è di estrema rilevanza determinare la direzione verso cui promuovere il progetto interculturale. Alcune di quelle fondamentali sono: l'educazione all'apertura e al decentramento, che ha lo scopo di superare la mera tolleranza; l'educazione al dialogo e alla mediazione, per riuscire a sviluppare il dialogo autentico; l'educazione all'alterità e l'educazione ai diritti e alla cittadinanza (Agostinetto, 2016).

Il progetto interculturale vero e proprio, da proporre nella scuola, deve essere percepito come una modalità quotidiana di fare scuola; deve essere continuativo e non estemporaneo, in modo da essere comprensibile e realmente trasformativo. Deve essere delineato tenendo bene a mente che l'intercultura non è solo per gli stranieri,

ma una vera e propria “istanza educativa” (Agostinetto, 2016, p,80) per tutti. Per questo, vista la notevole complessità nella creazione e messa in pratica di questo progetto, è importante anche “incrementare le reti tra scuole, centri educativi ed associazioni intese come spazi di relazione che favoriscono la riflessione critica sulle prassi educative attuate e l’elaborazione e realizzazione di attività interculturali” (Fiorucci, 2017, p.88).

Per di più, il programma in questione tocca sia gli aspetti didattici, che quelli organizzativi, che quelli legati alla formazione dei docenti, tenendo sempre in considerazione la conformazione della società in cui si è immersi.

Gli insegnanti, dunque, devono essere formati in modo inclusivo e devono essere in grado di progettare “una didattica *per* l’azione, *nell’*azione e *sull’*azione” (Schön, 1987, cit. in Farahi, 2024, p. 297). In altre parole, dunque, come afferma Baldacci (2018), per formare il docente inclusivo è necessario andare oltre la semplice conoscenza e spingere la persona a comprendere e ad ascoltare il sapere (Baldacci, 2018 cit in Farahi, 2024). La formazione, inoltre, deve essere incentrata anche sul saper essere: un insegnante inclusivo, quindi, dovrebbe essere in grado di “di stimolare la curiosità, insegnare a documentarsi, […], far conoscere e rilevare stereotipi e pregiudizi, porre attenzione al clima relazionale della classe, far sperimentare modalità di gestione non violenta dei problemi, sostenere gli allievi nella scoperta della propria e altrui identità, utilizzare positivamente e valorizzare le differenze, suscitare la consapevolezza dell’arricchimento reciproco degli scambi culturali” (Durino Allegra, 1993 cit. in Farahi, 2024, p. 298). È dunque importante che i docenti ripensino alle proprie modalità di insegnamento, adottando degli atteggiamenti che vadano a favorire la creazione di un clima scolastico aperto, dove il dialogo in classe è fondamentale e aperto ai pensieri di tutti. Anche l’European Agency for Development in Special Needs (2012) dà una definizione di insegnante inclusivo, sottolineando deve essere capace di valorizzare la diversità degli alunni, sostenendoli e rendendoli capaci di lavorare in gruppo (Farahi, 2024). Infine, Abdallah-Pretceille (1999) sottolinea che il docente inclusivo deve avere tre particolari tipi di competenza: quella che fa riferimento alla capacità di comprendere gli alunni che si hanno di fronte; quella relativa alla gestione dei conflitti che avvengono tra i pari e quella che consente di “trasformare in azioni concrete e gesti didattici visibili i concetti appresi, considerando le conoscenze etnopedagogiche sia del contesto specifico in cui si verificano gli incontri interculturali, sia degli individui che partecipano,

contribuendo insieme alla creazione di storie di vita condivise" (Abdallah-Pretceille, 1999, cit. in Farahi, 2024, p. 302).

Il progetto comprende in primis la dimensione *extracurricolare* (quella che solitamente si considera prevalente) con lo scopo di aprire la scuola al contesto esterno, coinvolgendo famiglie e società. Strettamente fondamentale è che il progetto riguardi tutte le cinque aree del "Sistema scuola" di Tonegato (2018) ovvero quella strutturale, quella dell'organizzazione interna, quella della comunicazione con l'esterno, quella dell'educabilità inclusiva e quella progettuale. In secondo luogo, il progetto riguarda la dimensione didattica, in modo da "abbracciare tutto l'impianto *curricolare* della scuola" (Agostinetto, 2016). In questo senso, la novità di questo piano risiede proprio nella considerazione che l'intercultura sia perfettamente trasmissibile tramite i contenuti disciplinari dei diversi insegnamenti scolastici. "In questa chiave, gli insegnamenti diventano "luoghi" nei quali si esercita e si radica una "visione" interculturale capace tanto di abituare uno sguardo aperto, decentrato e complesso su ogni campo d'esperienza, quanto di intercettare proficuamente le occasioni nelle quali emergono le dimensioni più specificatamente relative all'alterità" (Agostinetto, 2016, p.82).

In ambito didattico, l'educazione interculturale "si configura come un approccio che in modo trasversale a tutte le discipline insegnate nella scuola, si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze" (Catarci, Macinai, 2015, p.9).

La matematica, ad esempio, "è interculturale fin dalle sue origini" (Cappelletti e Comin, 2016, p.95). Nel corso degli anni, infatti, numerosi sono stati gli utilizzi di simboli e regole diverse, con lo scopo di contare o tener traccia di quantità. Esplicare ciò ai bambini può essere sinonimo di interesse, può far crescere una passione negli alunni che spesso non hanno per una disciplina così complessa. Inoltre, "questa visione della matematica […], apre all'interazione tra le culture dei popoli, ad una conoscenza disciplinare più ampia e stimola scelte didattiche coerenti con la sua natura" (Cappelletti e Comin, 2016, p.95).

Anche l'inglese è una disciplina interculturale. Zoletto S. (2016), infatti, con il suo articolo "Per una didattica interculturale dell'inglese" vuole sottolineare che l'inglese, essendo lingua franca, può consentire di conoscere e di interfacciarsi con culture diverse. Grazie ai sussidi didattici, oltretutto, gli insegnanti possono contribuire

a smontare o a prevenire gli stereotipi che solitamente vengono appresi attraverso la lingua. Anche la conversazione in LS, infine, è un buon metodo per condividere le informazioni possedute, le opinioni create e per smontare o variare eventuali pregiudizi (Zoletto, S. 2016).

La storia e la geografia sono due discipline che si prestano in maniera eccellente per lo sviluppo di percorsi e progetti interculturali. A partire dalla storia o dal vissuto degli studenti, si possono delineare le storie di alcune comunità, di alcune società, e anche le loro conformazioni fisiche geografiche.

Un buon metodo per attuare il progetto interculturale a scuola, infine, è l'utilizzo della tecnologia, la quale è un ottimo strumento che si può utilizzare per dare significato alla vita quotidiana di tutti gli alunni (Zinant, 2019, cit. in Zoletto, 2019).

Infine, il progetto interculturale è pensato in chiave transdisciplinare, in modo da utilizzare le connessioni tra le varie materie per sviluppare un pensiero interculturale. Meglio ancora se il progetto diventa interdisciplinare, in quanto, in questo modo, le diversità degli insegnanti contribuiranno alla formazione del discorso educativo.

L'ambiente didattico è fondamentale, in quanto, come sottolineato da Malaguzzi (2010), lo spazio è il terzo educatore. Perciò Agostinetto suggerisce che l'aula può diventare una "palestra" dove ogni alunno e alunna può allenare e sviluppare tutte le competenze interculturali (Agostinetto, 2013).

Non sono presenti delle metodologie didattiche predefinite per portare in classe il concetto di inclusività, in quanto ogni contesto classe è diverso e i diversi modelli pedagogici non vanno bene per ogni contesto. Ci sono però alcune modalità di lavoro suggerite che portano a favorire i processi di inclusione (Ciraci, 2019 cit. in Farahi, 2024) tra cui quella del *cooperative learning* "che per propria natura meglio corrisponde alle istanze interculturali promuovendo apertura e decentramento, dialogo e mediazione, collaborazione e partecipazione" (Agostinetto, 2016, p.82). Quella appena citata è una metodologia didattica di tipo orizzontale nella quale piccoli gruppi di studenti lavorano insieme per raggiungere degli obiettivi comuni d'apprendimento. I bambini, in gruppo, hanno la possibilità di discutere, rivedere i propri punti di vista, ragionare sulle proprie emozioni e su quelle degli altri e di sviluppare, così, delle vere competenze interculturali (Agostinetto, 2004). Oltre a ciò, Ciraci (2019) suggerisce

anche l'utilizzo del *problem solving* in quanto è una metodologia che consente di lavorare su un'idea, confrontandosi con l'altro per giungere alla soluzione di uno specifico problema (Engestrom, 2016 cit. in Farahi, 2024). L'utilizzo di questa porta alla valorizzazione dell'interazione tra pari, così come fanno anche altre metodologie, come il *role playing* e la *peer education*. Fondamentale, in questo contesto, è un accenno alla valutazione, che deve anch'essa essere inclusiva; per esserlo deve essere autentica (Baldacci, 2010, cit. in Farahi, 2024) e adatta ai bisogni di ciascun allievo (Nuzzaci, 2019, cit. in Farahi, 2024).

Comin (2007), oltre a supportare l'utilizzo dell'approccio cooperativo, utilizza delle strategie più pratiche per favorire le pratiche d'intercultura. Propone l'utilizzo della via narrativa, che permette di conoscere l'altro ascoltando la sua storia, la via ludica, e la via pragmatica.

Agostinetto, per sintetizzare quanto appena trattato, propone uno schema (Figura 1.1).

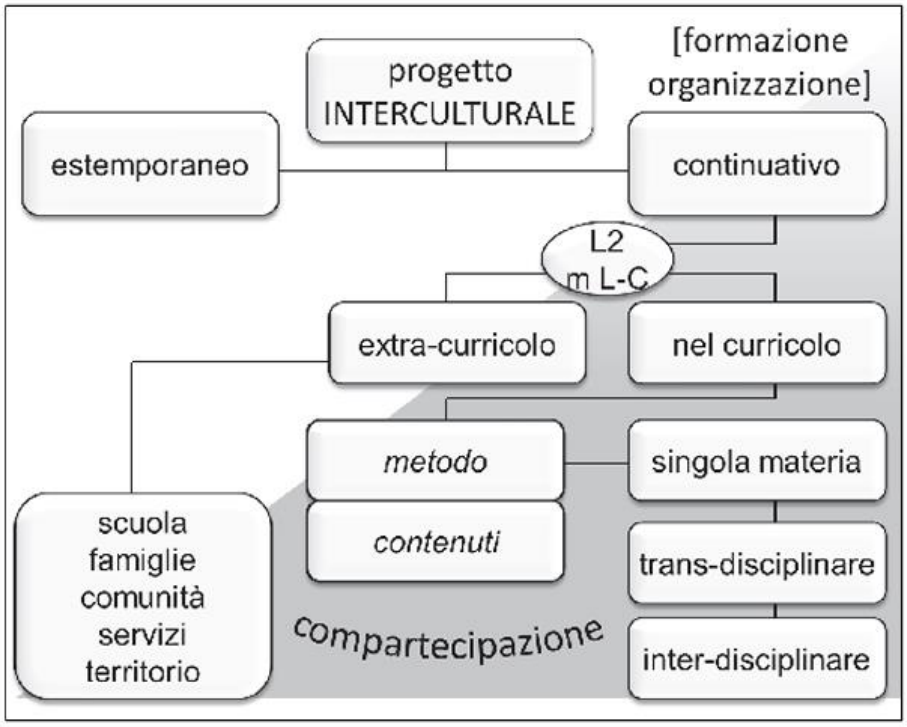

Figura 1.1: Agostinetto, L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. Studium Educationis Fare intercultura, vol.1.

Analizzando lo schema visibile sopra (figura 1.1) è possibile concludere dicendo che è importante che la realizzazione pratica del progetto in analisi sia svolta insieme a

tutti i soggetti che ne fanno parte. Il progetto pedagogico, inoltre, deve avere lo scopo di arricchire le persone grazie alla scoperta dei punti e dei tratti in comune tra le diverse culture; l'approccio interculturale, infatti, "impone di non limitarsi a mere strategie di integrazione dei soggetti stranieri, ma di assumere la diversità come paradigma educativo, nonché come occasione per valorizzare tutte le differenze" (Catarci, Macinai, 2015, p.9). L'intercultura, dunque, "non si aggiunge alla scuola, ma fa la scuola di oggi" (Agostinetto, 2016, p.71).

2. LA VISIONE DELL'ALTERITA' DA PARTE DEI BAMBINI CON PELLE SCURA O NERA

È necessario, prima di addentrarsi nel vivo della questione, fare un veloce riferimento ai termini utilizzati per descrivere le persone con pelle nera e con pelle scura.

Più nello specifico, è fondamentale compiere una riflessione sull'utilizzo del termine "di colore" (*colored*): l'espressione appena citata, una volta abolito il termine "negro", era molto utilizzata, in quanto ritenuta neutra e non negativa, ma recentemente inizia a farsi strada l'idea che metta l'accento proprio sul colore della pelle, quando l'obiettivo finale sarebbe quello di non evidenziarlo e non discriminare le persone sulla base di quest'ultimo.

Ad oggi, dunque, nonostante non sia privo di connotazioni ambigue, è preferito l'utilizzo della dicitura "pelle nera" per descrivere e parlare di una persona con pelle scura (Faloppa, 2011).

2.1 Stereotipi e pregiudizi

Il termine "stereotipo", coniato da Lippmann nel 1922, deriva dal greco *stereos-tupus* e significa "impronta rigida". Lippmann (1922), nel suo trattato "Opinione pubblica", definisce lo stereotipo come un prodotto culturale che serve agli individui per avere la stessa visione del mondo e degli eventi che accadono.

Lo stereotipo può essere inteso sia in chiave positiva che in chiave negativa; la visione che prevale, tuttavia, è la seconda. Mazzara (1997), infatti, lo definisce nel seguente modo: è un insieme "coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale" (Mazzara, 1997, p.19 cit. in Zannoni, 2007). Secondo Zannoni (2007), lo stereotipo rappresenta il "nucleo cognitivo del pregiudizio", ovvero "l'insieme di quelle rappresentazioni mentali che portano a pensare e agire in modo sfavorevole nei confronti di un certo gruppo sociale" (Zannoni, 2007, p.2).

È interessante la visione di Versace (2017) che teorizza una correlazione tra stereotipi ed "Effetto Pigmalione". Con questo termine si vuole descrivere "un comportamento

psicologico per cui le persone protendono a conformarsi, sia in positivo che in negativo all'immagine che altri hanno di loro" (Versace, 2017, p.191). Questo effetto, che prende il nome anche di "Effetto Rosenthal" viene utilizzato inizialmente, dal suddetto psicologo, per descrivere il risultato che le aspettative degli insegnanti hanno nei confronti del rendimento degli alunni, ma può venire applicato anche agli stereotipi. L'autore sottolinea che, se qualcuno viene definito sulla base di alcuni stereotipi, è naturale aspettarsi da questa persona dei comportamenti in linea con quelli ad essa associati. "Gli stereotipi, infatti, non corrispondono semplicemente a delle ipotesi che formuliamo, ma [sono dei] costrutti in grado di creare autonomamente le condizioni reali perché gli elementi probatori si manifestino più prontamente" (Brown, 2010 cit. Versace, 2017, p.196). In particolare, l'effetto Pigmalione può manifestarsi in diversi contesti, determinando dei processi di stigmatizzazione, i quali porteranno il gruppo o il singolo soggetto a questi stereotipi, ad agire allo stesso modo, confermandoli. Questa viene definita "conferma comportamentale". In definitiva, "una delle conseguenze più insidiose degli stereotipi [è costituita] dalla loro capacità di produrre, nelle persone che ne vengono fatte oggetto, cambiamenti comportamentali in linea con gli stereotipi stessi" (Brown, 2010 cit. in Versace, 2017, p.197).

Strettamente collegato al concetto di stereotipo è quello di pregiudizio. Gordon Allport, psicologo americano vissuto nel Novecento, nel suo testo *La natura del pregiudizio* (1954) definisce quest'ultimo partendo dall'etimologia del termine. Lo psicologo statunitense, infatti, scrive che la parola pregiudizio deriva dal sostantivo latino *praejudicium*, e sottolinea che questa, con il trascorrere del tempo, ha subito delle modifiche. Inizialmente, gli antichi pensavano che *praejudicium* significasse giudizio precedente; si utilizzava il termine per far riferimento ad un giudizio formulato prima di aver considerato i fatti in maniera oggettiva. Ad oggi, invece, il termine fa riferimento "alla benevolenza o malevolenza che accompagna un giudizio immotivato come 'il pensare male degli altri senza una ragione sufficiente'" (Allport, 1954, p. 7-8). Il significato che attribuiamo al termine in analisi, al giorno d'oggi, rappresenta solo il pregiudizio negativo, in quanto è quello che viene ritenuto più problematico e, di conseguenza, quello che viene indagato maggiormente dalle scienze sociali (Zannoni, 2007); l'enciclopedia Treccani, infatti, riporta la seguente definizione "atteggiamento sfavorevole od ostile, in particolare quando esso presenti, oltre che caratteri di superficialità e indebita generalizzazione, anche caratteristiche di rigidità, cioè quando

implichi il rifiuto di metterne in dubbio la fondatezza e la resistenza a verificarne la pertinenza e la coerenza". Una delle poche definizioni che tiene conto del pregiudizio positivo, d'altro lato, è quella del New English Dictionary, che lo definisce come "un sentimento, benevolo o malevolo, verso una persona o cosa, antecedente all'esperienza oggettiva o senza tener conto di questa" (Allport, 1954, p.54).

Per quanto riguarda la ricerca in questione, inoltre, è necessario focalizzarsi su quello che viene definito "pregiudizio etnico" che, nella maggior parte dei casi, è di carattere negativo. Gran parte di essi, inoltre, è causata dalla generalizzazione, una delle caratteristiche più comuni dell'essere umano: la vita è troppo breve per conoscere ogni singola persona, ogni singolo oggetto; quindi, l'essere umano è costretto a ragionare per classi, definendo quali possono essere riconosciute come "buone" e quali come "cattive" (Allport, 1954).

Sulla scia di queste considerazioni, Allport (1954) delinea una definizione che si può definire completa, di pregiudizio etnico: "è un'antipatia basata su una generalizzazione irreversibile e in mala fede. […] può essere diretta a tutto un gruppo come tale, oppure a un individuo in quanto membro di tale gruppo. Il vero effetto del pregiudizio, così definito, è quello di portare il suo oggetto in una condizione di svantaggio, immeritato sulla base del comportamento obiettivo" (Allport, 1954, p.47). Il pregiudizio razziale, dunque, "è una predisposizione a reagire in modo non favorevole nei confronti dei membri di un determinato gruppo a causa della loro appartenenza al gruppo stesso" (Aboud, 1988, cit. in Aboud, 2003, p. 48, trad. mia). Il pregiudizio, dunque, porta ad avere dei favoritismi nei confronti del proprio *ingroup,* ovvero del proprio gruppo etnico di appartenenza, andando a sfavorire l'*outgroup*, ovvero tutto ciò che viene definito come "altro".

Alietti e Padovan (2023) si chiedono come faccia a svilupparsi il pregiudizio, considerando che non è un fenomeno insito nella natura umana, ma si tratta piuttosto di una costruzione sociale. Allport (1954) a questa domanda inizialmente risponde sostenendo che i bambini sono influenzati dal pensiero delle persone a loro care e per questo sviluppano gli stessi pregiudizi di queste (Aboud e Fenwick, 1999). Anche Zannoni (2007), rimanendo sulla stessa corrente di pensiero, afferma che, essendo i bambini di norma estremamente curiosi, tendono a "fare tesoro degli insegnamenti dei genitori, dai quali assorbono non solo atteggiamenti, opinioni ed emozioni, ma anche

informazioni e modalità interpretative sul mondo" (Zannoni, 2007, p.23). Paola Tabet (1997), inoltre, sottolinea che molto spesso è attraverso i sentimenti e le emozioni degli adulti che avviene la trasmissione dell'ideologia razzista. I grandi, sia in modo consapevole che in modo inconsapevole, molto spesso insegnano ai bambini quello che devono provare nei confronti degli altri, che sono da loro ritenuti inferiori (Frisina, Farina e Surian, 2021).

Queste, tuttavia, sono delle teorie che vengono smentite nel momento in cui si compie una revisione della letteratura empirica. I motivi della loro smentita sono due: i genitori e gli adulti in generale parlano molto poco esplicitamente di razza[4]: solo il 26% dei genitori bianchi, infatti, menziona la razza al proprio bambino di tre anni (Kofkin, Katz e Downey, 1995 cit. in Aboud e Fenwick, 1999). Il secondo motivo è relativo alla modalità corretta con cui parlare di razza con i bambini: i *caregivers*, infatti, molto spesso non adattano il loro modo di parlare delle diverse etnie al livello di sviluppo del bambino (Aboud e Fenwick, 1999), portando quindi i più piccoli a non comprendere e, di conseguenza, non memorizzare ciò che vogliono dire. In altre parole, dunque, "genitori e figli elaborerebbero nei confronti del diverso atteggiamenti soltanto in parte accostabili; allo stesso modo, sarebbe minima la correlazione tra i livelli di pregiudizio etnico palesati dagli uni e dagli altri" (Aboud e Doyle, 1996; Branch e Newcombe, 1986; Kofin, Katz e Downey, 1995 cit. in Zannoni, 2007, p.3). È anche importante sottolineare che i più piccoli raccolgono informazioni da molte fonti diverse per creare le loro credenze, non solo da quelle familiari (Hirschfeld, 2008, cit. in Winkler, 2009, p. 2).

Come abbiamo già detto, dunque, l'apprendimento del pregiudizio, dice Allport (1954), non è solamente imputabile agli esterni (genitori, società): i bambini acquisiscono i pregiudizi anche se si adattano all'immagine di loro stessi, conferendo loro dignità. Allport (1973), a questo riguardo, parla di principio di sussidiazione, ovvero l'attitudine ad acquisire degli atteggiamenti che si adattano sia ai valori di riferimento che un individuo possiede, sia alla conferma dell'immagine che il soggetto in questione ha di sé stesso (Allport, 1973 cit. in Alietti, Padovan, 2023).

È diffusa anche la credenza che il pregiudizio sia basso o non presente quando i bambini sono piccoli, in quanto i più piccoli non mettono in atto comportamenti

[4] Con il termine "razza", utilizzato più volte in questo elaborato, si fa riferimento a una costruzione sociale.

discriminatori (Holmes, 1995, cit. in Aboud 2003). Ciò che Alietti e Padovan (2023) sottolineano, tuttavia, è che il pregiudizio si forma "nell'apprendimento, durante l'infanzia, di norme sociali, di ruoli e di principi di categorizzazione" (Alietti, Padovan, 2023, p.7). Ripercorrendo le tappe della teoria dello sviluppo infantile di Piaget, Aboud (2003) inoltre sottolinea che "stereotipi e pregiudizi sarebbero già presenti attorno ai quattro anni, si rafforzerebbero sino a raggiungere l'apice verso i sette anni, poi progressivamente decrescerebbero" (Zannoni, 2007, p.4).

2.1.1 Colorismo

A quanto appena citato, può essere collegato il colorismo. Il termine *colorism* è stato coniato dalla scrittrice statunitense Alice Walker nel suo testo *The color purple (1982)*. Lo definisce come "un trattamento pregiudiziale o preferenziale nei confronti delle persone della stessa razza basato semplicemente sul colore della loro pelle" (Walker, 1982, p.290, trad. mia).

Hunter (2007) sostiene che il colorismo opera su due livelli: quello della razza e quello del colore. Per quanto riguarda la razza, la studiosa porta l'esempio degli afroamericani, dicendo che, indipendentemente dalla tonalità della loro pelle e dal loro aspetto fisico, l'etnia di persone in questione subisce discriminazioni e denigrazioni solo per il fatto di appartenere a quel determinato gruppo. Per quanto riguarda invece il livello di discriminazione basato sul colore, Hunter (2007) enuncia che esistono delle differenze basate sul tono della pelle: "gli afroamericani con pelle scura possono guadagnare meno degli afroamericani con pelle più chiara, anche se entrambe le categorie guadagneranno meno dei bianchi" (Hunter, 2007, p.238, trad. mia). Questa preferenza per le persone nere che hanno la pelle leggermente più chiara della norma è presente sin dall'antichità: portando l'esempio della schiavitù, infatti, le persone mulatte avevano più possibilità di studiare e di accedere a lavori migliori, rispetto alle persone considerate nere. La società dominata dai bianchi, difatti, ha sempre "esteso privilegi sociali ed economici agli Afroamericani con pelle più chiara, privilegi che non erano disponibili per gli Afroamericani con pelle nera" (Averhart e Bigler, 1997, p. 364, trad. mia).

Secondo Du Bois (1903) le discriminazioni legate al colore della pelle possono sfociare nella creazione di quella che definisce "*color line*", ovvero una "linea del colore" che ha

lo scopo di dividere bianchi e neri. È un vero e proprio confine razziale immaginario definito in base al tono della pelle degli individui (Du Bois, 1903, cit. in Thompson e McDondald, 2016).

2.1.2 Colorblind children

Quello discusso è un campo di ricerca che ha sviluppato molto interesse a partire dagli anni Cinquanta del Novecento, quando la popolazione nera americana ha iniziato a far sentire la propria voce, con lo scopo di vedersi riconosciuti i diritti civili. In quello stesso periodo, inoltre, molte sono state le pubblicazioni su riviste scientifiche di impostazione psicologica, volte a far notare che le ondate di odio non colpivano solo gli adulti, ma anche e soprattutto i bambini (Cardellini, 2017).

Nonostante ciò, è ancora diffusa la credenza che i bambini siano *colorblind*.
È Erin N. Winkler (2009), professoressa statunitense, che conia la definizione di *colorblind children* (bambini daltonici): si tratta della convinzione degli adulti secondo cui i bambini non notano i diversi colori della pelle. La docente afferma "esiste un mito nella cultura popolare che dice che i bambini sono 'daltonici' o che non notino la razza. Secondo questa logica, i bambini sono 'tabula rasa' e non sviluppano pregiudizi razziali se non esplicitamente messi a contatto con questi ultimi. Questo porta molti adulti a non discutere di razza con i bambini, perché 'troppo giovani' e anche solo menzionare questa tematica potrebbe voler dire 'metter loro delle idee in testa' e 'avvelenare le loro menti'" (Winkler, 2009, p.1, trad. mia). Sono infatti numerosi gli uomini e le donne che, anche se non supportati da dati scientifici, credono fermamente che i più piccoli notino il diverso colore della pelle solo se qualcuno lo fa loro vedere. È un'ideologia alimentata dall'utilizzo di frasi fatte quali "il colore della pelle non è importante" o "non importa se sei bianco o nero" che portano tuttavia a una sorta di censura sul tema in discussione.

Nonostante il fatto comprovato che i bambini preferiscano il loro gruppo di appartenenza nel caso in cui siano portati a scegliere chi frequentare (Allport, 1954, Cameron, Alvarez, Ruble, e Fuligni, 2001 in Aboud 2003), ci sono numerosi studi che dimostrano che la teoria dei *colorblind children* non è vera. Van Ausdale e Feagin (2011) conducono una ricerca in una scuola dell'infanzia urbana frequentata da bambini di diverse etnie: in particolare, dei 58 bambini partecipanti alla ricerca, 24 sono

bianchi e 19 sono di provenienza asiatica. Gli studiosi trascorrono undici mesi guardando giocare i bambini e ascoltando le conversazioni che avvengono tra di loro, e scoprono che i più piccoli utilizzano le categorie razziali, quali colore della pelle o dei capelli, forma degli occhi, accento utilizzato, non solo per riconoscere sé stessi e gli altri, ma anche per includere o escludere eventuali compagni dalle varie attività (Winkler, 2009).

Alcuni studi di psicologia cognitiva, infine, sottolineano che i bambini imparano la categorizzazione razziale dal linguaggio, non dalla percezione visiva: secondo Hirschfeld (1994), infatti, la conoscenza che i bambini hanno della razza come categoria verbale viene prima della loro comprensione della razza come fenomeno visivo. I bambini, dunque, "non *vedono* la razza, la *odono*" (Hirschfeld, 1996, cit. in Tabet, 1997, p.XXX). Viene dunque naturale affermare che, i bambini, già in età prescolare, conoscono le razze e categorizzano le persone all'interno di razze secondo quanto viene trasmesso loro dalla società che frequentano e in cui vivono (Tabet, 1997, p. XXX).

Per questo sono numerose le ricerche che mettono in luce come i bambini costruiscono e rendono proprie forme di pregiudizio sin dalla prima infanzia.

2.2 Quali sono i pregiudizi e gli stereotipi nei bambini?

Nel paragrafo che segue verrà compiuta un'analisi di due famosi studi a livello internazionale che trattano dei pregiudizi riguardanti il colore della pelle nei più piccoli, per andare poi ad analizzare nello specifico tre ricerche condotte nel territorio italiano: quelle di Tabet (1997), Cardellini (2017) e Zannoni (2007).

2.2.1 The Doll test

Una delle prime ricerche che è stata portata a termine è lo studio chiamato *Doll Test*, compiuto dai coniugi Clark nel 1947. I due psicologi hanno svolto un'intervista con 253 bambini neri, di età compresa tra i tre e i cinque anni (Cardellini, 2017): solo 119 bambini tra i piccoli testati frequentavano scuole in cui potevano accedere sia bambini

neri che bambini bianchi; gli altri andavano in scuole riservate ai bambini con pelle scura.

I coniugi Clark (1947) hanno mostrato loro quattro bambole identiche, due con la pelle e i capelli scuri e due con la pelle chiara e i capelli biondi, e hanno chiesto ai soggetti dell'intervista di sceglierne una e consegnarla all'intervistatore in seguito ad alcune domande che avevano lo scopo di indagare le preferenze razziali, la conoscenza delle differenze raziali e l'identificazione razziale (Clark e Clark, 1947, p.169).

La maggior parte dei bambini (66%) ha scelto la bambola di colore scuro solo in risposta alla domanda "Qual è la bambola più simile a te?", preferendo l'altra come risposta alle rimanenti domande. Più nello specifico, il 67% dei piccoli ha scelto la bambola bianca alla richiesta di mostrare quella che piaceva loro di più e quella con la quale avrebbero voluto giocare; il 59% degli intervistati ha mostrato la bambola bianca alla richiesta di far vedere la più carina, e la stessa percentuale di piccoli ha mostrato la bambola nera alla richiesta di quale fosse la più cattiva (Clark e Clark, 1947).

In generale, i risultati hanno dimostrato che i bambini possedevano un'eccellente conoscenza delle differenze razziali; per quanto riguarda, invece, le preferenze razziali, emerge che la maggior parte dei bambini con pelle nera preferiva le bambole bianche (Clark e Clark, 1947).

Quanto appena affermato è in linea con quanto dichiarato da Stepanova et al. (2021), secondo cui "i bambini sviluppano atteggiamenti razziali negativi fin dalla tenera età" (Stepanova et al., 2021, p. 825, trad. mia). In generale, sempre nello studio appena citato, i bambini sia con carnagione bianca che con carnagione nera hanno valutato negativamente i volti delle persone con toni di pelle più scuri (Stepanova et al., 2021), dimostrando di possedere stereotipi e preferenze nei confronti dei bianchi. È dunque sulla base di questi dati che è possibile affermare che le discriminazioni e i pregiudizi sono presenti anche in bambini molto piccoli.

La ricerca dei coniugi Clark (1947), come già sottolineato più volte, non solo è stata di fondamentale importanza per la comprensione degli stereotipi e dei pregiudizi nei più piccoli, ma, come abbiamo visto, ha anche dato il via a numerosi studi simili, in tutto il mondo, che hanno però portato a risultati contrastanti.

Nell'articolo di Bergner (2009), lo studioso accenna all'ipotesi che i risultati di questi test siano cambiati in base alle tendenze delle ideologie razziali. Ad esempio, con l'ascesa dell'orgoglio nero negli anni 1960 e 1970, i risultati degli studi condotti sono apparsi diversi, quasi opposti a quelli dei Clark (1947): i bambini neri hanno iniziato a preferire le bambole nere a quelle bianche, sviluppando un conseguente miglioramento dell'autostima. "Una prevalenza di studi condotti tra il 1970 e il 1975 utilizzando test delle bambole e tecniche di disegno a linee riportava che la maggior parte dei bambini afroamericani in età prescolare esprimeva una 'preferenza per la propria razza'" (Bergner, 2009, p.311, trad. mia). Questo portò gli scienziati sociali ad attaccare i risultati dei coniugi Clark (1947) e a definirli come "prevenuti ed eurocentrici" (Bergner, 2009, p.301, trad. mia), scoprendo tuttavia che i loro test non avevano dei controlli adeguati per fattori come la regione di provenienza dei soggetti, il sesso, l'età, il colore della pelle dei bambini e dell'intervistatore. Bergner (2009) sottolinea tuttavia che, questi mancati controlli, erano da applicarsi anche per gli studi successivi a quelli dei Clark (1947), concludendo che sia l'ideologia *mainstream* dell'epoca di svolgimento dei test che va ad influenzare i risultati di essi. Adam (1978), infatti, afferma che "all'inizio degli anni '70, 'quando la militanza nera diventa una realtà che non può essere ignorata', i ricercatori delle scienze sociali rifiutarono la teoria dell'autostima bassa per salvare i neri da quella che ora sembra essere una vergognosa complicità con la propria oppressione" (Adam, 1978 cit. in Bergner, 2009, p. 313, trad. mia).

Di seguito, dunque, la proposta di alcuni studi più recenti di quelli di Clark & Clark (1947); studi che hanno adattato meccanismi di controllo per le varie caratteristiche dei soggetti interessati.

2.2.2 Con chi preferiscono giocare i bambini?

Quello sopra citato è stato solo uno dei più importanti studi che ha indagato la presenza di stereotipi nei bambini, ma come già accennato, con il passare del tempo ne sono stati condotti molti altri.

Di notevole interesse è anche la ricerca di Katz & Kofkin (1997) che hanno indagato lo sviluppo dell'identità di genere e razziale nei bambini proponendo uno studio longitudinale attraverso quattro componenti: consapevolezza, identità, preferenze e

stereotipi. I partecipanti allo studio sono stati in totale 213, 104 dei quali Afro-americani, e i 109 rimanenti Euro-americani e sono stati intervistati sette volte nel periodo che va dal loro primo anno di vita al loro terzo; nello specifico a 6, 9, 12, 18, 24, 30 e 36 mesi.

Viene chiesto ai bambini, tramite la consegna di alcune fotografie, di consegnare all'intervistatore quella che rappresenta il bambino con il quale preferirebbero giocare. Il 65% dei bambini bianchi di 30 mesi afferma che preferirebbe giocare con un bambino bianco ma, sei mesi più tardi è l'82% dei bambini bianchi che afferma che preferirebbe giocare con un bambino bianco. La preferenza nei confronti dei bianchi, dunque, aumenta del 17%.

Interessante è anche indagare cosa accade nei bambini con pelle nera della stessa età: a 30 mesi il 69% dei bambini con pelle nera intervistati afferma che preferirebbe giocare con un bambino con pelle nera, mentre sei mesi dopo, solo il 32% dei bambini mantiene questa risposta. È dunque del 37% la percentuale dei bambini che, trascorsi sei mesi, cambia la propria idea e la propria visione, preferendo i bambini con la pelle bianca.

Inoltre, sempre nello studio in questione, viene sottolineato che i bambini, già dai sei mesi, notano i diversi colori della pelle delle persone, in quanto osservano più a lungo i loro volti. I bambini, infatti, si soffermano per un numero maggiore di secondi sul volto delle persone che hanno un colore di pelle diverso dal loro e non solo, il loro cervello "reagisce a immagini di volti di diversa etnia e genere con impulsi differenti; pertanto, tali impulsi dimostrano che il soggetto ha percepito una differenza nelle immagini proposte" (Cardellini, 2015, p. 6).

Alla luce di ciò, tuttavia, gli autori ritengono che queste variazioni siano dovute alle norme sociali, che i bambini iniziano a percepire già da quell'età (Katz & Kofkin, 1997).

2.2.3 La pelle giusta

Per quanto riguarda il caso italiano, negli anni Novanta del secolo scorso, quando la curva dell'immigrazione inizia a crescere molto velocemente, Paola Tabet (1997) conduce uno studio descritto nel testo *La pelle giusta,* con lo scopo di "indagare se e

con quali modalità particolari si manifesti a quest'età una visione razzista" (Tabet, 1997, p. XXVI).

La sua ricerca si occupa dunque di mostrare gli aspetti del pensiero razzista nei bambini tra i 7 e i 13 anni; vi partecipano 424 classi disseminate nell'intera penisola (Tabet, 1997). Questo viene condotto grazie all'aiuto e alla collaborazione tra l'antropologa Pisana e numerosi insegnanti, che propongono nelle loro classi (prevalentemente di scuola primaria) diversi temi, con lo scopo, appunto, di indagare i loro pensieri in merito all' "altro". I titoli proposti sono numerosi, ma quello che riscuote più successo e interesse è "se i miei genitori fossero neri", al quale segue la proposta di numerosi temi di controllo, volti ad indagare se i sentimenti espressi dagli alunni siano relativi al "cambiamento" di genitori, o al colore della loro pelle.

Quanto emerso dagli oltre settemila temi raccolti è risultato essere omogeneo in tutta Italia, con l'unica differenza come età dei piccoli scrittori: nelle prime tre classi della scuola primaria, infatti, gli scritti dei bambini sono liberi da ipocrisia e opportunismo, mentre i più grandi utilizzano uno stile più retorico, ricco anche di cliché (Tabet, 1997).

Emergono due tipologie di temi: la prima ha come filo conduttore i sentimenti espressi, che possono essere di paura, di schifo, di vergogna, di rifiuto, di stereotipi legati all'Africa e agli immigrati; mentre la seconda è relativa alle soluzioni e alle strategie escogitate rispetto a quanto proposto, tra cui la denegazione (negazione simbolica dell'esistenza dei non bianchi), la violenza e il paternalismo. Dall'intero studio emerge che nei bambini è presente il pensiero razzista, specialmente basato su tratti fisici (quali, ad esempio, il colore della pelle) a cui vengono associati tratti psicologici e culturali. Questa visione dei più piccoli, tuttavia, è da loro assorbita dal contesto culturale in cui vivono. Interessante è anche lo stupore delle insegnanti davanti alla lettura dei temi, che spesso hanno corretto e provato a modificare; ciò denota una mancanza di presa di coscienza da parte loro.

2.2.4 Le parole per nominare i colori della pelle

Di recente, anche Margherita Cardellini (2017) porta a termine una ricerca con lo scopo di indagare la presenza di pregiudizi legati al colore della pelle nei bambini (9 –11 anni) di alcune scuole bolognesi. Lo studio in questione, svolto a cavallo tra novembre 2015

e febbraio 2016, prende spunto da quello condotto negli anni Novanta da Paola Tabet (1997) sopra descritto, e ha lo scopo principale di comprendere se a distanza di oltre vent'anni i pregiudizi nei bambini sono sempre gli stessi.

Cardellini (2017) conduce 30 *focus group* durante i quali vengono mostrate ai bambini delle fotografie di persone con diversi colori della pelle (due uomini, uno con pelle scura e uno con pelle chiara e due donne, una con pelle scura e una con pelle chiara) e viene chiesto loro di scrivere in alcuni post-it ciò a cui pensano guardando le persone ritratte.

È interessante sottolineare che, per l'uomo e per la donna con i capelli chiari, ciò che rimane più impresso nei piccoli sono la barba/i baffi e i capelli; mentre per quanto riguarda gli individui con la pelle scura, ciò che viene più evidenziato è il colore della pelle. Emerge quindi che "la categoria "pelle" ha una maggiore rilevanza per i soggetti con pelle scura rispetto a quelli con pelle chiara" (Cardellini, 2017, p.6).

Non solo, appare evidente che i termini "bianca" e "pelle bianca" vengono utilizzati molto più di frequente di "nero" o "pelle nera"; compare anche la dicitura "di colore" espressa anche molto spesso a livello sociale per parlare di persone con pelle scura. Quest'ultima espressione utilizzata dai bambini mette in evidenza il fatto che tutti loro sono consapevoli delle differenze presenti nel colore della pelle delle persone, e sottolinea come siano a conoscenza dell'esistenza di parole considerate più offensive di altre. La prospettiva del relativismo linguistico, infatti, teorizzata da Benjamin Whorf nel 1956 enuncia che le parole non sono dei semplici mezzi di comunicazione, ma fungono da veri e propri strumenti del pensiero stesso. Le parole utilizzate per descrivere il colore della pelle, anche da parte dei bambini, non sono dei semplici vocaboli fini a descrivere la realtà oggettiva delle cose, ma sono dei termini che dimostrano la presenza di "modalità soggettive di percezione, codifica, categorizzazione ed espressione di una realtà culturalmente determinata, osservata e condivisa" (Cardellini, 2017, p.5).

2.2.5 Stereotipi e pregiudizi etnici nei pensieri dei bambini

Anche Zannoni (2007) all'inizio degli anni Duemila svolge una ricerca con l'obiettivo di comprendere la conoscenza dei bambini, che frequentano le scuole di Reggio Emilia,

in merito ai bambini che li circondano e quali stereotipi hanno sviluppato nei confronti di questi ultimi. Lo studioso sceglie di coinvolgere bambini di origine italiana e straniera in delle conversazioni, volte appunto ad indagare i loro pensieri sull'altro in generale. Infatti, va a indagare gli eventuali pregiudizi relativi alla Cina e ai cinesi, all'Africa e agli africani e agli zingari.

Analizzando le risposte date dai bambini, emerge che le dimensioni della diversità che portano allo sviluppo dei pregiudizi sono tre: le differenze fisiche e somatiche, le diversità linguistiche e le diversità culturali e religiose.

La fisicità della persona che i bambini si trovano davanti influenza il loro pensiero su di essa: "gli individui poco attraenti risultano generalmente anche poco simpatici" (Zannoni, 2007, p.19). In generale, si è visto che i bambini tendono ad attribuire delle buone qualità fisiche solo alle persone vicine al loro modo di essere e appartenenti al loro *ingroup*. Il colore della pelle, dunque, anche in questa ricerca, risulta essere il maggior indice di diversità tra due persone, in quanto bianco e nero sono da sempre considerati opposti, il primo il colore della pace, il secondo quello della morte.

La lingua è ciò che viene notato dopo il colore della pelle. Questa non è solo uno strumento di comunicazione, ma anche un modo per condividere immagini del mondo e per trasportare e tramandare memorie. I bambini, dunque, si rendono conto molto velocemente della differenza linguistica, e affermano che risulta essere molto più semplice fare amicizia e giocare con bambini che utilizzano lo stesso loro linguaggio.

I bambini, infine, sono molto consapevoli anche della differenza culturale presente tra le varie persone, e in qualche modo, la condannano. Sono molti, infatti, ad affermare che le coppie miste andranno incontro a molti più litigi e difficoltà delle altre, in quanto "hanno una cultura diversa […] ognuno di noi pensa che la sua cultura sia un po' la migliore" (Zannoni, 2007, p. 21). Inoltre, nei bambini emerge, oltre che una forte ignoranza relativamente alle diverse religioni, una condanna del mondo islamico da parte dei bambini non musulmani.

In conclusione, dallo studio condotto emerge che "è a partire dall'esperienza diretta che i bambini elaborano parte delle informazioni relative alle caratteristiche delle

persone straniere e dei loro paesi di provenienza" (Zannoni, 2007, p.21). Basta infatti osservare i volantini pubblicitari, i cartoni animati, la provenienza dei giocattoli, basta compiere un viaggio per vedere rafforzati i propri pregiudizi. La scuola, inoltre, non sempre veicola contenuti liberi da pregiudizi, in quanto, molto spesso, il materiale didattico utilizzato non può essere ritenuto e definito neutro (Zannoni, 2007).

Quanto appena affermato risponde alla domanda che si pone Winkler (2009) relativamente a come mai nei bambini si formino questi pregiudizi razziali anche se non c'è nessuno a insegnarglieli e come mai si focalizzino sulle differenze razziali e non, ad esempio, sull'altezza o sull'essere mancini. Le motivazioni sono molteplici: innanzitutto i bambini molto piccoli non sono capaci di categorizzare le persone secondo più dimensioni contemporaneamente; quindi, se vedono persone simili in una determinata dimensione, presuppongono che siano simili anche in altre; in secondo luogo, è proprio la società in cui vivono a trasmettere ai bambini l'importanza della categoria della razza (Aboud, 2008; Bigler & Liben, 2007; Katz & Kofkin, 1997; Patterson & Bigler, 2006 in Winkler, 2009).

2.2.6 Pregiudizi solo nei confronti del colore della pelle?

Riportando quanto citato da Winkler (2009) nella pagina precedente, abbiamo detto che i bambini, essendo molto piccoli, sviluppano dei pregiudizi focalizzandosi su una sola caratteristica delle persone diverse da loro.

Ci sono alcuni studi, tuttavia, che si interrogano se gli atteggiamenti razziali siano riconducibili solo al colore della pelle o anche, magari, alle fisionomie facciali. È chiaro che, all'interno di una stessa categoria, quale il colore della pelle, le persone presentano diverse caratteristiche fisiche che possono essere ritenute "*racially prototipical*", quindi dei prototipi razziali. "Ad esempio, un volto potrebbe avere una pelle nera con una fisionomia facciale Eurocentrica, o una pelle chiara con una fisionomia facciale Afrocentrica" (Stepanova et al., 2021, p. 813, trad. mia).

Livingston e Brewer (2002), a questo riguardo, dimostrano che, per gli adulti, i visi delle persone con pelle nera con tratti Afrocentrici, quindi con pelle molto scura, occhi scuri e naso largo, vengono valutati in maniera molto più negativa rispetto ai volti che

presentano tratti meno evidenti (Livingston e Brewer, 2002, cit. in Stepanova et al., 2021).

Dunham et al. (2015), invece, compiono uno studio simile a quello sopra citato, esaminando le categorizzazioni razziali sia nei bambini che negli adulti. Dalla loro ricerca emerge che i bambini molto piccoli risultano più sensibili al tono della pelle, piuttosto che alla fisionomia del volto. Quindi, se due facce presentano lo stesso tono di pelle, vengono inserite dai bambini nello stesso gruppo razziale, indipendentemente dalla loro fisionomia (Dunham et al., 2015, cit. in Stepanova et al., 2021).

Lo studio di Stepanova et al. (2021), che ora andremo ad analizzare, ha lo scopo di determinare come il tono della pelle e/o le caratteristiche facciali influenzano gli atteggiamenti razziali nei bambini, provenienti dal sud degli Stati Uniti, di diverse età; in particolare in gruppi di bambini dai cinque ai sette anni e in gruppi di bambini dagli otto ai dodici anni.

In particolare, emerge che, nonostante i bambini preferiscano, nel complesso, i volti con tono di pelle più chiaro e con tratti eurocentrici, “anche il colore della pelle e la fisionomia del volto interagiscono per influenzare le valutazioni dei bambini delle varie facce” (Stepanova et al., 2021, p.828, trad. mia). In linea con lo studio di Livingston e Brewer sopra citato, emerge che i volti con fisionomie eurocentriche o miste sono percepiti dai bambini in maniera più favorevole, rispetto a quelli con tratti afrocentrici. In generale, tuttavia, ogni volto con pelle scura non è avvertito in maniera positiva, nemmeno quando sarebbe naturale alla fisionomia afrocentrica (Stepanova et al., 2021).

In generale, comunque, come anche visto nel caso dello studio di Dunham et al. (2015), il tono della pelle ha avuto un ruolo più importante nella percezione razziale dei bambini, in quanto “ha esercitato un effetto sostanzialmente più largo rispetto a quello della fisionomia facciale sulle decisioni di categorizzazione, sia negli adulti che nei bambini” (Stepanova et al., 2021, p.828, trad. mia).

In conclusione, dunque, le valutazioni razziali che i bambini compiono nei confronti delle persone sono influenzate sia dal colore del volto, sia dalla fisionomia facciale, sia dalla razza del bambino di cui sono le valutazioni. Nonostante ciò, come sopra citato,

è il tono della pelle che esercita delle influenze maggiori, portando a vedere in maniera più negativa le persone con pelle molto scura (Stepanova et al., 2021).

2.3 Quali sono le percezioni dei bambini con pelle scura che vivono in contesti di minoranza?

Prima di trattare nello specifico la situazione nelle scuole, e quindi dei bambini, è necessario fare un piccolo accenno generale della situazione delle persone con pelle scura che vivono in contesti dove la maggior parte degli individui ha carnagione bianca.

2.3.1 La situazione degli adulti

Hunter, nel 2007, dà una definizione di *colorism* che è leggermente diversa da quella trattata in precedenza: "Il colorismo è il processo di discriminazione che dà dei privilegi alle persone con pelle chiara rispetto alle persone con pelle scura" (Hunter, 2007, p. 237, trad. mia). Quindi, la studiosa sottolinea che il colorismo ha a che fare con il colore della pelle, non con l'identità razziale o l'etnia. Purtroppo, quello in analisi è un fenomeno ben diffuso nel mondo; dunque, è necessario affermare che, in generale, le persone con la pelle chiara godono di molti più privilegi rispetto alle persone con pelle scura: guadagnano più soldi, studiano di più e vivono in quartieri migliori (Arce et al. 1987; Espino and Franz 2002; Hill 2000; Hughes and Hertel 1990; Hunter 1998, 2005; Keith and Herring 1991; Murguia and Telles 1996; Rondilla and Spickard 2007 cit. in Hunter 2007). I latini con pelle scura, infatti, "guadagnano uno stipendio più basso, hanno uno *status* socioeconomico minore, sono soggetti a più discriminazioni e sono soggetti a maggiori livelli di depressione" (Ryabov, 2016; Telles & Murguia, 1990, Arce, Murguia, & Frisbie, 1987, Codina & Montalvo, 1994, cit. in Kim e Calzada, 2019, p. 3, trad. mia).

I risultati dell'*Implicit Association Test (IAT)*[5], inoltre, strumento utilizzato per misurare i pregiudizi impliciti, suggeriscono che i membri dei gruppi di minoranza, Afroamericani, ad esempio, in media non mostrano alcun pregiudizio nei confronti dei bianchi; a

[5] "Lo IAT è uno strumento di categorizzazione che stima la forza di associazione tra delle coppie di concetti. Ad esempio, lo IAT valutativo ha associato la velocità e l'accuratezza con cui i bambini hanno associato le persone bianche e le persone nere con attributi positivi e negativi, quali "buono" e "cattivo"" (Newheiser e Olson, 2011, p.265, trad. mia)

differenza di quest'ultimo gruppo che favorisce di gran lunga le persone appartenenti ad esso (Newheiser e Olson, 2011, p. 264).

Appare ora necessario, visto il campo d'indagine di questa tesi, chiedersi cosa accade nei bambini: si comporteranno come gli adulti?

I ricercatori evidenziano che ci sono le stesse diseguaglianze che si possono trovare nella società e nel mondo degli adulti sia all'interno che all'esterno delle scuole (Anderson and Cromwell 1977; Murguia and Telles 1996; Robinson and Ward 1995, cit. in Hunter, 2007, p. 243).

Andiamo ora ad analizzare nello specifico alcuni studi svolti a livello internazionale.

2.3.2 Quale colore di pelle preferiscono i bambini?

Abbiamo detto che i bambini neri, già dai tre anni, conoscono molto bene il concetto di differenza razziale. A differenza dei bambini con pelle chiara, sono molto consapevoli, quindi, della differenza di colore delle varie persone e, crescendo, la consapevolezza aumenta fino a stabilizzarsi verso i sette anni (Clark e Clark, 1950).

I coniugi Clark, nel *Journal of Negro Education* (1950), descrivono quello che viene da loro definito il *Coloring test*, che ha lo scopo di indagare lo sviluppo dell'identificazione razziale e delle preferenze razziali nei bambini con pelle scura dai cinque ai sette anni.

Prima di addentrarci nello studio, è necessario un breve excursus storico: dopo la fine del secondo conflitto mondiale, negli Stati Uniti le persone con pelle chiara e quelle con pelle scura erano completamente divise, sia per quanto riguardava le attività della vita quotidiana (fare la spesa, andare a scuola) sia per quanto riguardava le attività della vita civile. Vigeva un regime di sottomissione, dove i neri erano "sottomessi" ai bianchi e dovevano portarvi rispetto.

È in questo clima che i coniugi Clark (1950) hanno somministrato il test in questione, che richiedeva agli intervistati di colorare correttamente una foglia, una mela, un'arancia, un topo, un bambino e una bambina. I due psicologi hanno chiesto ai bambini di colorare il primo bambino del colore della loro pelle e il secondo del colore che a loro piacerebbe che i bambini avessero.

Per quanto riguarda la prima richiesta, emerge che la maggior parte dei partecipanti all'indagine ha colorato sé stesso con un colore molto più chiaro rispetto al colore della sua pelle. Solo il 48% dei bambini ha dimostrato di preferire la pelle scura, colorando il secondo bambino di nero o di marrone (il nero è stato utilizzato solo da 5 bambini su 77). Molti dei bambini con pelle nera intervistati, inoltre, hanno preferito dare quelle che sono definite dai coniugi "*escapist responses*" ovvero delle risposte relative alla preferenza del colore della pelle fantasiose, dicendo, ad esempio, che preferiscono i bambini viola o arancioni. Questo comportamento è visto come la tendenza al rifiuto del colore scuro di pelle. I dati raccolti, in conclusione, evidenziano che all'età di sette anni i bambini con carnagione scura sono molto consapevoli del colore della loro pelle, ma, nonostante ciò, molti di loro preferiscono la pelle bianca (Clark e Clark, 1950).

A questo riguardo risulta interessante citare lo studio di Spencer e Horowitz (1973) che sottolinea che i bambini afroamericani hanno gli stessi pregiudizi dei bambini euroamericani nei confronti delle persone con pelle nera, dimostrando appunto delle spiccate preferenze verso i bianchi, tanto da avere atteggiamenti razziali nei confronti del proprio gruppo di appartenenza (Spencer e Horowitz, 1973, cit. in Averhart e Bigler, 1997). Anche nello studio di Stepanova et al. (2021), i bambini non bianchi hanno dimostrato sentimenti di avversione nei confronti delle persone con tono di pelle scura. Appare dunque che i partecipanti con pelle nera della ricerca appena citata siano stati "esposti troppo a lungo a una negatività razziale […] che li ha portati a sviluppare una sorta di sentimento negativo nei confronti del proprio gruppo di appartenenza" (Stepanova et al., 2021, p.829, trad. mia).

Fortunatamente, però, "la consapevolezza e l'accettazione degli stereotipi razziali *mainstream* presenti nella società non sono per forza associati ad una bassa autostima" (Alarcon et al., 2000, p.13, trad. mia). Dunque, questi atteggiamenti e queste preferenze interiorizzate e trasmesse dalla società di riferimento, non hanno mai influenzato in maniera negativa l'autostima o l'accettazione personale dei bambini. Questi ultimi, dunque, notano che gli estranei li descrivono, li osservano e li trattano in maniera negativa, ma non hanno ancora sviluppato la consapevolezza di sé necessaria per essere critici nei confronti di sé stessi (Alarcon et al., 2000). In altre parole, "gli stereotipi razziali sembrano svilupparsi come informazioni oggettive sulla razza nel mondo sociale e non influenzano necessariamente l'identità personale e il

valore" (Cross, 1985, 1991; Spencer & Markstrom-Adams, 1990 cit. in Averhart e Bigler, 1997, p 366).

Tuttavia, già a questa tenera età, i bambini sono consapevoli che essere persone con la pelle scura significa essere persone inferiori; pensiero completamente concorde con il periodo storico di svolgimento della ricerca (Clark e Clark, 1950).

2.3.3 L'importanza delle immagini

Neeske Alexander e Elmarie Costandius (2017) trascorrono un periodo come educatrici in Sud Africa e notano che, gli studenti neri, nei disegni, si rappresentano con carnagione chiara, nonostante la loro pelle sia marrone o nera. Chiamano la matita che utilizzano per colorare il proprio volto *menskleur*, ovvero colore umano o colore della pelle. Questa denominazione, secondo le ricercatrici, è problematica, soprattutto in un contesto come quello del Sud Africa, dove ci sono forti gerarchie razziali e la minaccia dell'apartheid è sempre vicina.

Conducono quindi una ricerca che ha lo scopo di indagare come l'identità razziale viene rappresentata nelle aule di terza elementare, coinvolgendo 56 studenti di Afrikaans (59% bianchi e 41% neri) e 49 studenti di inglese (47% bianchi, 53% con pelle scura o nera).

Il punto di partenza di questo studio risiede nella consapevolezza che i contesti educativi frequentati dagli alunni non sono influenzati solo dal linguaggio, ma anche dalle immagini, che molto spesso fungono da accompagnatrici della parola. È probabile, quindi, che la rappresentazione del colore della pelle che effettuano gli alunni sia essere influenzata dagli ideali di bellezza e dalle immagini dominanti nella società (Alexander e Costandius, 2017, p. 116). Sono infatti molti gli studi sul colorismo che affermano che, "la preferenza per il tono di pelle più chiaro è perpetuata dai media e rinforzata nelle scuole" (Stepanova et al., 2021, p. 827, trad. mia).

Come prima fase della ricerca viene chiesto agli alunni di dare un nome al settimo colore, partendo dall'alto, visibile nella figura 2: l'82% dei bambini delle classi di inglese l'ha chiamato "pesca", mentre il 92% dei bambini delle classi di Afrikaans l'ha chiamato *menskleur.* Gli alunni forniscono una ragione per tale denominazione, che le ricercatrici hanno riassunto come segue: "è chiamato 'colore umano' o 'colore della pelle' perché

è accettato e perché è il colore delle persone bianche che sono (secondo i bambini di entrambe le scuole) la maggior parte" (Alexander e Costandius, 2017, p 122, trad. mia). È quindi evidente, da quanto appena trattato, la preferenza per il colore chiaro di pelle; preferenza che comunque appare anche osservando gli autoritratti eseguiti dai bambini, che hanno utilizzato dei colori molto più chiari di quelli della loro pelle per rappresentarsi, con lo scopo, probabilmente, di *blend in*, ovvero di adattarsi, di confondersi con gli altri.

Figura 2: Immagine per la denominazione dei colori.

Fonte: Alexander, N. & Costandius, E. (2017). The "human colour" crayon: investigating the attitudes and perception of lerners regarding race and skin colour. Education as Change, vol. 21, n. 1, p. 121

Nello studio di Stepanova et al. (2021), inoltre, emerge che i bambini con pelle nera dimostrano dei favoritismi nei confronti delle persone con tono di pelle medio. Nell'ambito della ricerca in questione è stato proposto ai bambini con pelle scura un range di colori di carnagione ed è stato chiesto loro quale tono di pelle, secondo loro, avrebbe reso felice un bambino. La maggior parte dei bambini afroamericani partecipanti allo studio ha scelto il colore "*honey brown*", una tonalità appartenente al range medio dei toni di pelle; quindi, un colore più chiaro rispetto al proprio.

Inoltre, dallo studio condotto da Durrheim et al. (2011), emerge che i bambini interpretano il fatto di avere la pelle scura come qualcosa di negativo (Durrheim et al., 2011, cit. in Alexander e Costandius, 2017, p. 127). È Hook (2003) tuttavia che sottolinea che, la svalutazione di alcuni colori di pelle, nella maggior parte dei casi di

quelli più scuri, può portare a danni psicologici negli studenti, che cercano con tutte le loro forze di assomigliare agli altri (Hook, 2003, cit. in Alexander e Costandius, 2017, p. 127). Infatti, i bambini neri, già dai sei anni, dimostrano di avere problemi relativi ad ansia, depressione e rabbia in quantità maggiore rispetto ai bambini con pelle bianca, avendo dunque un rischio maggiore per quanto riguarda la salute emotiva (Calzada et al., 2019, cit. in Crutchfield, Keyes, Williams e Eugene, 2022). Oltre a ciò, come riportato dallo studio di Alarcon et al. (2000), i bambini che credono di avere la pelle più scura di quanto in realtà non sia hanno l'autostima più bassa di quella dei loro coetanei che si trovano a loro agio con la propria carnagione. Gli studiosi non riescono a darsi una risposta del perché questo accade, ma teorizzano un'ipotesi: "i bambini si vedono con pelle più scura perché hanno internalizzato i pregiudizi relativi al colore della pelle che sono diffusi nella loro società" (Alarcon et al., 2000, p.15, trad. mia). A questo punto, dunque, potrebbe anche essere che la tensione relativa alla bassa autostima dei bambini venga trasformata in pensieri razziali.

2.3.4 Pregiudizi ingroup e outgroup

Newheiser ed Olson (2011) conducono uno studio con lo scopo di indagare quelli che sono i pregiudizi *ingroup* e *outgroup* dei bambini dai sette agli undici anni nelle scuole. Con *ingroup* si fa riferimento al gruppo etnico di appartenenza, mentre con *outgroup* si fa riferimento al gruppo etnico di non appartenenza. Tre delle scuole frequentate dai bambini sono di maggioranza bianca, mentre le altre tre di maggioranza nera. Lo studio viene condotto utilizzando l'*Implicit Association Test (IAT)*, già in precedenza citato, grazie al quale vengono poste ai partecipanti due richieste: innanzitutto devono associare immagini di bambini con pelle chiara e di bambini con pelle scura a delle immagini positive (regali di compleanno, fiori, cuccioli…) o a delle immagini negative (casa in fiamme, incidente d'auto, ragni…); successivamente devono associare foto di bambini bianchi e di bambini neri a delle foto rappresentanti ricchezza (belle case, soldi, video games…) o povertà (vecchia macchina, alcuni centesimi, vecchi video giochi…) (Newheiser e Olson, 2011).

Analizzando i dati raccolti, in particolare quelli relativi ai bambini con pelle scura, emerge, contro le aspettative e contro gli studi precedentemente citati, una loro chiara preferenza nei confronti dei bambini neri. Questo sentimento di appartenenza e di

amore per le proprie origini emerge anche nello studio condotto da Alarcon et al. (2000) che, indagando le preferenze dei bambini Portoricani, scoprono che la maggior parte di loro non vorrebbe cambiare colore della propria pelle e anzi, che sono felici di come sono (Alarcon, Szalacha, Erkut, Fields e Carcia Coll, 2000). Tuttavia, a differenza dei bambini bianchi, i piccoli con pelle scura non mostrano né alcun pregiudizio implicito, né evidenze di *bias* (tendenze) favorevoli al loro gruppo.

I bambini neri, inoltre, dimostrano una spiccata preferenza per le persone ricche. Non solo, preferendo le persone ricche, molti di loro associano i bambini bianchi (il loro *outgroup*) con la positività. Tuttavia, i bambini con pelle scura che hanno dimostrato di avere un livello basso di preferenza per la ricchezza, non hanno mostrato alcuna preferenza implicita per nessuno dei due gruppi. Questi risultati, dunque, sottolineano che "la consapevolezza del basso *status* del proprio *ingroup* può influenzare le preferenze implicite dei bambini neri […]" (Newheiser e Olson, 2011, p. 268, trad. mia). Emerge quindi, in altre parole, la preferenza dei bambini con pelle nera nei confronti dei gruppi più ricchi, in quanto è una situazione che loro stessi spererebbero di vivere.

2.3.5 Preferenza per la pelle chiara, senza pregiudizi verso la pelle scura

Abbiamo visto che in molti casi, i bambini neri dimostrano una spiccata preferenza nei confronti dei coetanei bianchi. Questa propensione verso la pelle chiara, sorprendentemente, si ripropone anche in loro stessi, preferendo i bambini neri con pelle più chiara, rispetto ai bambini neri con pelle molto scura.

Alcuni studi, infatti, tra cui quello condotto da Baugher (1973) e quello condotto da Porter (1991), mettono in luce il fatto che i bambini alla scuola dell'infanzia vedono in modo più positivo le persone con carnagione chiara rispetto a quelle con carnagione scura (Averhart e Bigler, 1997). Dunque, il concetto di "black is beautiful" è in vigore e ben condiviso, "le persone con carnagione scura erano più frequentemente associate a caratteristiche negative, a differenza degli individui con carnagione più chiara" (Averhart e Bigler, 1997, pp 365, trad. mia).

Averhart e Bigler (1997), dunque, con il loro studio, vogliono andare ad indagare il seguente assunto: "i bambini Afroamericani prestano attenzione al colore della pelle e mostrano atteggiamenti più positivi verso gli individui dalla carnagione più chiara

rispetto a quelli con carnagione più scura" (Averhart e Bigler, 1997, pp 365-366, trad. mia). Per questo motivo propongono una dozzina di storie a 56 bambini Afroamericani frequentanti la scuola dell'infanzia e la prima primaria, che raccontano la giornata quotidiana di un bambino afroamericano di carnagione media che incontra un bambino afroamericano con carnagione più chiara, al quale sono associati tratti negativi e uno con carnagione più scura di lui, al quale sono associati tratti positivi. Una volta lette le storie, svolgono delle brevi interviste ai bambini, ponendo domande relative a quanto letto, per testare la loro memoria. Qualche giorno dopo viene chiesto gli stessi bambini di classificare diverse foto di persone Afroamericane dello stesso sesso, stessa età, con le stesse espressioni facciali e la stessa apparenza, ma di diversa carnagione, suddividendole in vari gruppi (Averhart e Bigler, 1997).

Dai risultati di questo studio emerge che il tono della pelle è una caratteristica estremamente importante tra i bambini afroamericani. È un attributo che notano e che, molto spesso, porta loro a preferire il tono di pelle chiaro rispetto a quello di pelle scura (Averhart e Bigler, 1997). Questa preferenza è dimostrata anche dai bambini Giamaicani che hanno partecipato allo studio condotto da Cramer e Anderson nel 2003. Si pensa, infatti, che questi ultimi siano soggetti all'esposizione a stereotipi negativi verso il colore di pelle scuro, che loro hanno immagazzinato e reso proprio (Cramer e Andreson, 2003). Tuttavia, rispetto ai coetanei con pelle bianca, i bambini neri hanno dimostrato di avere molti meno stereotipi e molti meno atteggiamenti razziali: la maggior parte dei bambini di questo studio, infatti, ha dato risposte non stereotipate. Queste ultime, in ogni caso, ci sono state. I bambini che le hanno date, tuttavia, hanno dimostrato una preferenza verso gli individui con carnagione più chiara, riferendo inoltre di avere, loro stessi, un tono di pelle più chiaro di quello che effettivamente hanno (Averhart e Bigler, 1997).

Questi dati sono importanti perché dimostrano che i bambini afroamericani hanno delle chiare culture e credenze di riferimento, che li portano ad avere delle preferenze nei confronti del gruppo di maggioranza, al quale loro non appartengono. Purtroppo, però, queste credenze vanno ad inficiare nel modo in cui si sentono e nel modo in cui si percepiscono nei confronti della società, motivo per cui nello studio in questione molti di loro si descrivono e rappresentano con un colore di pelle più chiaro rispetto a quello che effettivamente hanno (Averhart e Bigler, 1997).

I bambini del gruppo analizzato, inoltre, sviluppano sia degli atteggiamenti positivi che degli atteggiamenti negativi nei confronti dell'ampia gamma di colori di pelle associati al proprio gruppo etnico. A questo riguardo, sviluppano anche dei pensieri in merito ai vari ruoli che devono essere associati alle persone con diversa carnagione, attribuendo solo a persone nere con carnagione chiara la possibilità di svolgere lavori come quello dell'insegnante o preferendo di avere amici o vicini con carnagione più chiara (Averhart e Bigler, 1997).

2.3.6 Il colore della pelle influenza il rendimento scolastico?

Precedentemente in questo capitolo abbiamo accennato a come le persone di pelle bianca godono di numerosi privilegi, sia lavorativi che relativi ai vari contesti di vita, rispetto alle persone con pelle scura. Viene ora spontaneo, dunque, chiedersi cosa succede nei confronti dei bambini riguardo la scuola; in particolare in riferimento ai risultati scolastici dei bambini con pelle scura rispetto a quelli dei bambini bianchi.

Il razzismo, infatti, al quale la stragrande maggioranza delle persone con pelle scura è soggetta, è stato definito causa di *underachievement* (rendimento inferiore alle attese) nei confronti delle minoranze etniche (Limperopulos, 2015 cit. in Kim e Calzada, 2019). Gli studenti con pelle scura e caratteristiche fisiche africane devono superare molte barriere ambientali e non solo, esclusivamente a causa del loro aspetto fisico (Hunter, 2016 cit. in Crutchfield, Keyes, Williams e Eugene, 2022). Questo anche perché la razza influenza indirettamente lo sviluppo delle potenzialità e delle capacità dei bambini: le scuole frequentate dai Latini, ad esempio, sono spesso grandi e sovraffollate e, statisticamente, vi insegnano insegnanti con meno esperienza e meno qualifiche, con poca formazione relativa ai temi di diversità culturale (Eamon, 2005, Llagas, 2003, Ray, Bowman, & Robbins, 2006 cit. in Kim e Calzada, 2019). Inoltre, per sviluppare un apprendimento accademico e sociale proficuo e duraturo è necessario che si sviluppi una relazione positiva tra alunno e insegnante (Kim e Calzada, 2019), in modo da consentire a tutti di stare bene a scuola così da sfavorire l'attivazione del filtro affettivo[6]. Infatti, "relazioni positive tra insegnanti e studenti sono molto importanti

[6] "Se l'ambiente è piacevole e [l'alunno] non si sente a rischio; quindi, non si erge quello che Krashen chiama filtro affettivo, inizia l'acquisizione; se c'è ansia, stress, interviene il cortisolo, uno steroide dello stress, che non permette l'azione dei neurotrasmettitori e impedisce l'acquisizione, consentendo al massimo, come frutto di decisione razionale, un apprendimento temporaneo (Balboni, 2014)"

per il rendimento degli studenti appartenenti a gruppi minoritari" (Ferguson 2000; Haynes, Emmons, and BenAvie 1997; Ladson-Billings 1994 cit. in Thompson e McDonald, 2016, p.95, trad. mia). Emerge da numerosi studi, quindi, che gli studenti che hanno buoni rapporti con i loro insegnanti riescono a raggiungere voti più alti e ad avere meno problemi di comportamento, riuscendo quindi a concludere l'intero percorso scolastico (Thompson e McDonald, 2016).

Kim e Calzada nel 2019 conducono uno studio con lo scopo di confermare che la razza è una "predittrice del rendimento accademico precoce" (Kim e Calzada, 2019, p. 5, trad. mia). Hanno incluso nella ricerca alcuni bambini frequentanti le scuole dell'infanzia pubbliche di New York con madri di provenienza messicana o dominicana. Più nello specifico, la ricerca ha coinvolto 414 bambini di origine messicana e 336 bambini di origine dominicana. Più della maggior parte dei bambini (74%) di origine messicana è stato descritto come "*moderately dark*", (moderatamente scuri) mentre il 27% di essi è stato definito "*honorary white*" (bianchi onorari). Per quanto riguarda invece i bambini di origine dominicana, il 49% è stato definito "*honorary white*", il 22% "*moderately dark*" e il 30% "*collective black*" (collettivamente neri).

La ricerca va ad indagare, tramite la somministrazione di alcuni test, se il colore della pelle influenza o meno negativamente il rendimento scolastico; se il rendimento viene negativamente influenzato maggiormente nei bambini dominicani (razzialmente neri) o nei bambini messicani (razzialmente indigeni) e se il rendimento varia a seconda del fatto che i partecipanti siano maschi o femmine.

Elaborati i risultati dei test, emerge che il 19% del campione analizzato mostra un rendimento significativamente inferiore rispetto alla media dei bambini americani, senza particolari differenze tra bambini dominicani o messicani.

Tuttavia, la categoria che risulta maggiormente penalizzata dal proprio colore della pelle e dalla propria etnia è quella dei bambini dominicani: infatti "solo per i maschi di origine dominicana, i risultati dei test hanno dimostrato che il colore della pelle prediceva il rendimento accademico" (Kim e Calzada, 2019, p. 10, trad. mia). Per questi bambini, dunque, il fatto di avere la pelle molto scura è associato a punteggi più bassi relativamente al comportamento in classe e di conseguenza a punteggi inferiori a livello di rendimento accademico anche due o tre anni dopo la somministrazione dei test. Nonostante, una volta conclusa la classe prima della scuola primaria, i bambini

partecipanti all'indagine avessero la stessa preparazione scolastica dei piccoli con pelle bianca, i loro risultati rimangono inferiori a quelli medi dei loro compagni. Più nello specifico, il 27% dei bambini definiti "*collective black*" ha iniziato a frequentare la scuola dell'infanzia con un ritardo nel rendimento accademico, dato che è aumentato al 36% alla fine della prima elementare. Al contrario, tuttavia, "quando i maschi "bianchi onorari" sono entrati a scuola, il 30% era in ritardo nella preparazione scolastica ma solo il 21% era a rischio alla fine della prima elementare" (Kim e Calzada, 2019, p. 11, trad. mia).

In conclusione, il colore della pelle ha influenzato in maniera importante i bambini con pelle scura. Per quanto riguarda i bambini di origine messicana, il colore della loro carnagione non ha condizionato il loro rendimento scolastico probabilmente solo perché nessuno di loro è stato definito "*collective black*" (Kim e Calzada, 2019). È dunque necessario sottolineare che, "la pelle chiara e le caratteristiche relative ad essa sono associate ad un migliore rendimento scolastico" (Crutchfield, Keyes, Williams e Eugene, 2022, p. 9, trad. mia).

Gli studi relativi al rendimento scolastico dei bambini con pelle scura non sono molti, in quanto viene più frequentemente indagato il rendimento degli alunni che hanno dai 12 ai 18 anni. Nonostante quest'ultimo non rappresenti esattamente il *target* di ricerca, è doveroso discuterne brevemente.

Ryabov nel 2016 evince dal suo studio che gli studenti con la pelle chiara dimostrano di avere un rendimento scolastico migliore, al quale è associato, ovviamente, un GPA (*grade point average*) più alto. Come affermato anche da Thompson e McDonald (2016) dunque, gli alunni con pelle scura o nera ricevono dei voti in media più bassi rispetto ai loro coetanei. Inoltre, nonostante queste già presenti differenze, Vasquez (2010), in seguito a un'intervista ad alcuni studenti latino-americani, afferma che gli insegnanti e i dirigenti scolastici tendono ad offrire maggior supporto, come lezioni di tutoraggio, agli studenti con pelle chiara; non solo, nel momento in cui gli adulti in questione vengono a conoscenza delle origini (messicane, latine) degli alunni, il supporto viene negato e rimosso (Crutchfield, Keyes, Williams e Eugene, 2022).

In conclusione, è dunque doveroso affermare che il *colorism* influenza i risultati accademici di bambini e ragazzi, sia a causa dei pregiudizi di insegnanti e dirigenti scolastici, sia a causa della mancanza di supporto accademico, portando a un netto

favoritismo nei confronti di alunni bianchi (Crutchfield, Keyes, Williams e Eugene, 2022).

2.3.7 Il caso italiano

Cardellini (2015) propone un'ulteriore ricerca qualitativa, sempre sulla scia di quella di Tabet (1997), svolta raccogliendo dati in cinque scuole primarie di Bologna tra novembre 2013 e gennaio 2014 incontrando più di 650 bambini. In questo caso propone delle tracce di temi, tra le quali i bambini possono scegliere, entrambe relative alla possibilità di cambiare colore della pelle e di diventare bianco/a oppure nero/a.

Ciò che risulta particolarmente interessante, a parer mio, è la differenza nelle risposte tra i bambini con la pelle chiara e i bambini con la pelle scura. Da questo studio emerge che molti bambini con pelle chiara hanno interpretato i colori "bianco" e "nero" anche in maniera inusuale, sostenendo che sarebbe bello diventare bianco per assomigliare di più ai vampiri, oppure che sarebbe brutto diventare nero perché al buio non si sarebbe più visti. I bambini neri, invece, raramente sono usciti dall'effettivo significato delle due parole.

Si può dunque evincere che il tema del colore della pelle rimane molto più vissuto dai bambini neri, anche perché ne "'hanno a che fare' in maniera più intensa" (Cardellini, 2015, p. 7). Moro (1997), infatti, sostiene che i bambini con carnagione scura immigrati si trovano in un ambiente a loro non familiare, dove riconoscono di essere una minoranza etnica. Sono quindi più consapevoli della loro "identità etnica" proprio perché si sentono a disagio nell'avere a che fare con delle altre identità, con valori diversi dai loro, e questi aspetti giocano un ruolo fondamentale nella risposta alle domande proposte (Cardellini, 2015, p.7).

Analizzando le risposte dei bambini con pelle scura emerge che: alcuni di loro vorrebbero diventare bianchi in modo da essere come i loro compagni (omologazione); altri vorrebbero cambiare il loro colore della pelle così da non essere più presi in giro (scherno); mentre altri sono consapevoli dell'importanza del colore della loro pelle e lo ritengono parte integrante della loro identità (identità) (Cardellini, 2015, p.8).

In linea con ciò risulta essere anche quanto emerge dallo studio di Frisina, Farina e Surian (2021) secondo cui, la maggior parte dei bambini che appartiene a gruppi

razzializzati prova gioia e sollievo al pensiero di diventare bianchi. I bambini e le bambine in questione sarebbero felici di vivere questo cambiamento in quanto potrebbero conformarsi ai canoni estetici del posto in cui vivono e potrebbero avere più facilmente accesso a vari tipi di risorse, come fare un lavoro diverso, conoscere più lingue e viaggiare (Frisina, Farina e Surian, 2021, p. 43).

È inoltre dell'80% la percentuale dei bambini con pelle molto scura che dà delle risposte coerenti, contro il 61% delle risposte dei bambini con pelle chiara. Anche in questo caso, questa differenza può essere ricondotta alla maggior consapevolezza della propria identità etnica che i bambini neri si trovano ad avere dovuta alla differenza visibile che si trovano a vivere tutti i giorni. Infatti, come supportato dallo studio di Katz e Kofkin (1997), i genitori con carnagione scura parlano dell'identità razziale ai loro figli molto più di frequente rispetto ai genitori con pelle chiara; si parla del 48% dei genitori con pelle scura, contro il 12% dei genitori bianchi (Winkler, 2009), che ne parlano meno perché non è un argomento cruciale per la sopravvivenza dei figli (Allen, Hunter, Barton & Riepe, 2020). I genitori con pelle nera parlano con i loro figli di razza molto presto e la rendono una discussione continua, che diventa via via più complessa a mano a mano che i figli crescono. Questo accade perché gli adulti in questione, oltre a contribuire allo sviluppo nei loro figli di identità razziali positive, sono consapevoli che devono "preparare i loro figli a vivere in una società razzializzata dove potrebbero essere trattati in modo diverso a seconda del colore della loro pelle" (Allen, Hunter, Barton & Riepe, 2020, p.1)

Ciò che lo studio di Cardellini (2015) evidenzia con molta chiarezza è il fatto che i bambini di pelle scura sostengono con molta più frequenza di voler diventare bianchi. Si pensa che questo sia a causa dei numerosi pregiudizi negativi, emarginanti e violenti esplicitati nei confronti di chi ha la pelle scura (Cardellini, 2015, p.10).

Infine, dai disegni dei bambini raccolti nell'ambito della ricerca di Frisina, Farina e Surian (2021) emerge inoltre una connessione tra classe socioeconomica e colore della pelle; infatti, molti dei bambini con pelle scura che vorrebbero avere i genitori con pelle bianca desiderano di essere più ricchi e in possesso di beni di lusso. Sono dunque molti i bambini che associano i diversi gruppi etnici a diversi tipi di *status;* ed è presente una preferenza per lo *status* elevato da parte dei bambini neri (Newheiser

e Olson, 2011, p. 265), come già trattato nell'ambito della spiegazione dello studio condotto da Newheiser e Olson (2011).

2.4 Come riconoscere e dare spazio a tutti in classe?

Nella società di oggi, quello del razzismo e dei pregiudizi verso le persone con pelle scura è un tema molto caldo e ampiamente vissuto ma, poco discusso.

Winkler (2009), tuttavia, sottolinea che il modo migliore per combattere pregiudizi e stereotipi è parlarne, soprattutto ai bambini, indipendentemente dalla loro età, a patto che sia una discussione appropriata alla loro conoscenza e alla loro comprensione del mondo e a patto che i genitori e gli insegnanti, in primis, siano a loro agio e abbiano una conoscenza profonda dell'argomento (Winkler, 2009). Infatti, per discutere di questa questione, "gli adulti devono affrontare le loro paure e il loro disagio nella discussione delle questioni razziali" (Allen, Hunter, Barton & Riepe, 2020, p. 2, trad. mia).

In riferimento agli insegnanti, in molti studi, tra cui quello di Thompson e McDonald (2016), emerge che sono proprio i docenti, con i loro pregiudizi, che offrono minore supporto agli studenti neri, causando quindi un minor rendimento accademico. Infatti, "gli insegnanti bianchi hanno delle aspettative minori nei confronti degli studenti con pelle scura e valutano il loro impegno più basso rispetto a quello degli studenti bianchi" (Thompson e McDonald, 2016, p. 95, trad. mia), reputando gli alunni con pelle scura molto meno maturi rispetto ai coetanei con pelle chiara. A mio avviso, dunque, è importante che ogni insegnante parta da questo assunto per svolgere inizialmente un lavoro su sé stesso, in modo da comprendere i suoi pensieri e le sue preferenze, e in modo da eliminarle, così da riuscire a comunicare correttamente con la classe in merito a questo tema estremamente delicato.

Come sottolineato dalle ricerche citate nel corrente capitolo, i bambini, sin dalla tenera età, conoscono e distinguono i diversi tipi di pelle: è dunque importante parlarne con loro e rispondere in maniera appropriata ai vari commenti che potrebbero fare. Questi ultimi sono molto frequenti nei bambini: è estremamente importante non zittirli, in quanto si creerebbero degli stereotipi ancora maggiori. Come trattato da Katz (2003), infatti, conversare in merito alle differenze di razza e al razzismo con i bambini, sempre

mantenendo linguaggi e concetti appropriati alla loro età, diminuisce di gran lunga i livelli di stereotipi nei più piccoli (Katz, 2003, cit. in Winkler, 2009). Il silenzio, infatti, può “rinforzare il razzismo e il disagio nella discussione sulla razza” (Allen, Hunter, Barton & Riepe, 2020, p. 3, trad. mia).

È inoltre fondamentale comprendere anche che i bambini, per esprimere un pregiudizio, non per forza devono compiere delle azioni o esplicitare dei pensieri forti: molti di loro, infatti, trasmettono i loro stereotipi giocando con i loro amici, o conversando con gruppi di pari molto più di frequente rispetto a quanto un insegnante o un genitore può pensare, anche se non sono presenti differenti etnie nella loro scuola. In questo caso, dunque, Winkler (2009) consiglia di “stare allerta, e quando ciò accade, evitare di utilizzare frasi fatte relative al non “urtare i sentimenti altrui” o al “non essere maleducati”, ma preferire la discussione in maniera consapevole” (Winkler, 2009, p. 6, trad. mia).

Aboud, inoltre, sottolinea l’importanza di insegnare agli alunni a pensare in modo critico: se ai bambini viene insegnato di prestare attenzione a tutte le caratteristiche di una persona, non solo al colore della sua pelle, i pregiudizi diminuiranno (Aboud, 2008 cit. in Winkler, 2009). Quanto appena enunciato è rafforzato da uno studio valutato da Aboud e Fenwick (1999) secondo cui esistono delle prove empiriche che sottolineano che porre l’attenzione sulle differenze individuali delle persone, piuttosto che sulle differenze razziali, porta ad avere dei livelli di pregiudizio più bassi. Infatti, dopo la proposta di un programma di undici settimane che, tramite delle discussioni guidate con l’insegnante, proponeva di focalizzare l’attenzione degli studenti su attributi diversi dalla razza, è emerso che i bambini hanno dimostrato una grande diminuzione del pregiudizio, che è sceso a livelli simili a quelli degli studenti con basso pregiudizio. Questa, tuttavia, è una capacità che inizia a svilupparsi nei bambini durante la loro preadolescenza (Aboud e Fenwick, 1999, p.769).

Estremamente importante, nella riduzione del pregiudizio, è anche la socializzazione e la discussione tra pari. Un altro studio analizzato da Aboud e Fenwick (1999) va ad indagare come i bambini esprimono le loro opinioni agli amici e come queste influenzino gli altri. Il fatto che la conversazione sia tra pari porta a una maggior apertura e a una maggiore libertà di confronto: emerge che il bambino con livelli di pregiudizio più alti, convinto dalle argomentazioni del bambino con livelli di pregiudizio

più bassi, cambia le sue idee, trovandosi in accordo con il compagno, che rimane fisso nei suoi principi (Aboud e Fenwick, 1999, p. 777).

Infine, Winkler (2009) suggerisce di pensare assieme ai bambini a come combattere contro la discriminazione raziale nella società, in modo da far sentire importanti gli alunni, in modo da dare loro potere (*empower*). Consiglia di far conoscere le realtà sociali e le organizzazioni presenti nel proprio territorio che si adoperano per combattere le discriminazioni sociali e, perché no, di far presente agli alunni che anche loro, aiutando, potrebbero fare la differenza (Winkler, 2009).

Oltre a ciò, tuttavia, è estremamente importante anche apportare dei mutamenti all'interno delle varie classi e dei vari curricola di insegnamento. Per questo Roth (2009) suggerisce due possibili metodi per riconoscere e dare una giusta rappresentazione alle diverse etnie in classe (Roth, 2009 cit. in Alexander e Costandius, 2017).

Inizialmente, una buona pratica potrebbe essere quella di adeguare i supporti didattici, quali schede, libri di testo, eserciziari con lo scopo di consentire agli alunni di comprendere e interiorizzare l'esistenza di diverse tonalità di pelle. Molto utile, a questo riguardo, potrebbe anche essere l'utilizzo di libri che "promuovano la diversità e che mettano in evidenza modelli positivi di diverse razze ed etnie" (Allen, Hunter, Barton & Riepe, 2020, p. 3, trad. mia).

Successivamente, buona pratica potrebbe essere lo sviluppo di un nuovo standard di colore della pelle in cui la gamma è la norma e dove tutte le raffigurazioni del corpo facilitano questa gamma.

Queste strategie, tuttavia, se introdotte e lasciate agire da sole, non porteranno ad alcun cambiamento: affinché questo avvenga è necessario che si lavori con lo scopo di creare un'inversione di tendenza anche nei curricula scolastici e nei discorsi sulla razza e sul colore della pelle a casa, a scuola e nei media. "L'istituzione di un continuum di colori, in opposizione alla "bianchezza" come punto di riferimento predefinito per la produzione del colore della pelle, potrebbe essere cruciale nel promuovere un nuovo modo di pensare alla razza e al colore della pelle da parte degli studenti" (Roth, 2009 cit. in Alexander e Costandius, 2017, p. 127, trad. mia).

3. IL PUNTO DI VISTA DEI BAMBINI CON PELLE NERA E PELLE SCURA

3.1 La ricerca

Affinché gli studenti sviluppino una forma mentis interculturale, fatta di un pensiero libero, accogliente e non giudicante verso l'alterità (Portera, 2000), è importante distanziarsi il più possibile dalla "retorica interculturale" (Agostinetto, 2022, p. 150), che si limita all'utilizzo di discorsi e frasi ad effetto moralistici e privi di efficacia educativa. Per riuscire ad attuare un'educazione improntata sull'apertura, sull'accoglienza e sul rispetto dell'alterità, è strettamente importante comprendere cosa pensano i bambini e partire dai loro dubbi e dalle loro inquietudini, in modo da non correre il rischio di creare "una sorta d'insensibilità alla questione interculturale giocata su un immediato consenso superficiale" (Agostinetto, 2016, p. 75). È dunque strettamente importante chiedere ai bambini cosa pensano, in modo da riuscire a iniziare e condurre un autentico discorso interculturale.

È dunque questo quello che si propone di fare l'analisi condotta all'interno di questo capitolo, che rientra nella "ricerca educativa relativa alla concezione dell'alterità dei bambini e delle bambine attraverso il colore della pelle" (Agostinetto, Bugno & Moretto, 2023, p. 129). Il professor Agostinetto, la dottoressa Bugno e la dottoressa Moretto nel 2017 decidono di riproporre una ricerca sulla falsariga di quelle di Tabet (1997) e Cardellini (2015) (già precedentemente descritte), all'interno della quale si trovano gli elaborati che verranno analizzati in questo capitolo, con lo scopo di individuare le forme attraverso cui si esprime il pensiero sull'alterità e sul colore della pelle nei bambini e in come si può ritrovare nelle evidenze scritte.

Il punto di partenza della ricerca è lo svolgimento di "un'indagine pilota" (Agostinetto, Bugno & Moretto, 2023, p. 135) sulle tracce da proporre ai giovani alunni. Vengono infatti proposte ai bambini tre tracce differenti:

nella prima viene inserito un elemento magico, ovvero "una 'fata un po' mattacchiona' che per un mese cambiava il colore della pelle dell'autore o autrice del testo, specificando che la pelle rosa sarebbe diventata marrone e viceversa" (Agostinetto, Bugno & Moretto, 2023, p. 135). Il compito dei bambini, in questo caso,

è quindi quello di esplicitare il loro nuovo colore di pelle e di raccontare come si sarebbero svolte le loro giornate.

La seconda traccia proposta richiama il lavoro di Cardellini (2015), ed è la seguente: “una mattina ti alzi e la tua pelle è diventata nera/bianca, raccontami cosa farai” (Agostinetto, Bugno & Moretto, 2023, p. 135). In questo caso, sono dunque i bambini il soggetto del cambiamento, ai quali viene chiesto di raccontare una loro giornata tipo.

Nella terza proposta ritorna l’elemento magico: si parla di un “elfo buono, ma pazzerellone che sbaglia gli ingredienti di una pozione magica, i compagni e le compagne di classe diventano improvvisamente di colore scuro per un mese” (Agostinetto, Bugno & Moretto, 2023, p. 135). Ciò che si introduce, con questa traccia, è sia l’elemento temporale, che il cambiamento non più del soggetto, ma dei propri compagni di classe.

Una volta esaminati i risultati emersi da questa sperimentazione, Agostinetto, Bugno e Moretto decidono non solo di escludere la componente genitoriale, così come fatto in precedenza da Cardellini (2015), ma anche di non proporre il mutamento di pelle nei singoli bambini, ma nei loro compagni di classe. Questo perché ritengono “che lo stimolo mantenga la sua significatività esperienziale e l’attivazione di una dimensione emotiva” (Agostinetto, Bugno & Moretto, 2023, p. 135) in quanto, come afferma anche Toffano (2007), il gruppo dei pari costituisce “il più naturale prolungamento della famiglia” (Toffano, 2007, p.129 cit. in Agostinetto, Bugno & Moretto, 2023, p. 135). La ricerca in analisi, dunque, si discosta da quella di Tabet (1997) principalmente perché, essendo passati più di vent’anni, la situazione sociale all’interno delle classi è molto mutata: sono numerosi i bambini e le bambine che provengono da contesti migratori differenti; il diverso colore di pelle delle persone non fa più scalpore come negli anni Novanta e, di conseguenza, si è arrivati ad “escludere uno stimolo giocato sul colore della pelle dei genitori” (Agostinetto, Bugno & Moretto, 2023, p. 134).

La traccia proposta è la seguente: “*A [luogo in cui è situata la scuola è appena spuntato il sole. La sveglia suona! È ora di andare a scuola! Appena arrivi ti accorgi che tutti i tuoi compagni e compagne di classe hanno cambiato il loro colore della pelle e sono improvvisamente diventati neri. La tua pelle invece non cambia e rimane com’è. Come*

ti senti? Perché? E che cosa farai con loro?" (Agostinetto, Bugno & Moretto, 2023, p. 135).

3.1.1 Il libro dei codici

Una volta individuata la traccia, questa viene proposta, a partire dal 2022 fino ad oggi, in alcuni paesi del Veneto. L'obiettivo è quello di raccogliere i temi scritti da bambini tra gli 8 e gli 11 anni (terza, quarta e quinta primaria) e successivamente analizzarli utilizzando il *software* Atlas.ti ideato appositamente per l'esaminazione qualitativa dei dati.

Grazie ad Atlas.ti è stato possibile assegnare diverse etichette agli elaborati raccolti, ognuna delle quali è descritta nel "libro dei codici" redatto dalle dottoresse Bugno e Moretto (visibile all'allegato 1), che hanno preso come esempio il lavoro elaborato da Srinivasan e Cruz (2015). Questo ha consentito di svolgere inizialmente un'analisi *bottom up*, assegnando agli elaborati le etichette che emergono più spontaneamente dopo una prima lettura, andando poi a svolgere una riflessione più analitica, dunque *top down*, provando a organizzare "le concezioni dentro contenitori di significato che permetteranno una riflessione su quanto emerso" (Agostinetto, Bugno & Moretto, 2023, p. 135).

L'analisi svolta, dunque, viene condotta assegnando innanzitutto dei codici relativi al messaggio generale che si evince leggendo gli elaborati degli studenti (codice generale), che può essere positivo, negativo, neutro, ambiguo o fuori traccia.

Con messaggio positivo si fa riferimento a quei "temi che presentano un atteggiamento di apertura verso la nuova situazione, con la consapevolezza che sono presenti differenze estetiche, ma non sono ritenute un problema. Sono inclusi i temi dove di fronte alla preoccupazione di restare esclusi, emerge comunque un sentimento di fiducia nei confronti dei compagni" (Allegato 1). Un esempio, tratto dal libro dei codici, è il seguente:

> "Io mi sento molto bene perché è indifferente, perché bianco, nero differenza zero. Io giocherei con loro tutto il tempo e con tutti; giocherei a nascondino, a calcio insieme a tutti, a pallavolo ma non so giocarci, ma non importa, giocherei a tris. Mi piacerebbe conoscerli tutti e in mensa mangiamo tutti il bis. Alla fine della giornata

> mi piacerebbe guardare un film con tutti, il film l'abbiamo scelto tutti mettendoci d'accordo, il film si chiama Harry Potter e la camera dei segreti. Ci siamo divertiti un mondo."

Il codice negativo è stato associato, invece, a tutti i "temi in cui la presenza di bambini con pelle scura viene descritta con termini che lasciano trasparire preoccupazione, timore e negatività in maniera prevalente. Sono inclusi anche i temi dove una presunta accettazione, cela la presenza di pregiudizi negativi nei confronti dei bambini di colore, o la paura di essere esclusi" (Allegato 1). Di seguito un esempio tratto dal libro dei codici:

> "Io mi sentirei un pò timida perchè non è la nostra pelle è un'altra e anche colore diverso, a me mi fanno anche un pò impressione perchè è strano vedere gli altri con la pelle nera. Io farei con loro le stesse cose se avessi la pelle rosa le farei però con un pò di timidezza perchè mi fanno senso non per cattiveria io a mensa non farei niente lo accompagnerei e sarei molto curiosa."

L'etichetta relativa al messaggio ambiguo fa riferimento ai temi dove i bambini "dopo aver descritto accuratamente la situazione con termini che lasciano intendere preoccupazione, concludono esprimendo accettazione o indifferenza. L'autore si sbilancia sia in positivo che in negativo" (Allegato 1). A seguire un esempio:

> "Oh che bello! Oggi sarà una bella giornata anche se si va a scuola e meno male che è suonata la sveglia. Che bello! E' appena spuntato il sole. Oddio, perché i miei compagni sono neri? Mi sento impaurito perché non so cosa sia successo e cosa potrebbero farmi e perché io sono diverso di colore della pelle. Vabbè non bisogna pensare a questo, in fondo sono sempre amici."

Il messaggio neutro, invece, è relativo ai "testi in cui i bambini non si sbilanciano né in una direzione di accettazione, né nell'altra di rifiuto, e quindi si collocano nel mezzo,

perchè analizzano la situazione e non lasciano intendere la loro opinione" (Allegato 1), come è possibile comprendere dall'esempio riportato di seguito:

> "Io mi sentirei calma e curiosa di sapere come, dove e perché è successo questo evento. Ai miei compagni ci tengo e non vorrei mai che succedesse loro qualcosa. Io con loro ci giocherei a correre come faccio sempre. Anche se noi compagni litighiamo, voglio bene a tutti."

Successivamente si è cercato di compiere un'analisi più specifica, andando ad indagare le risposte emotive, sociali e razionali espresse dai giovani autori.

In particolare, le risposte emotive fanno riferimento alle porzioni di testo dove i giovani autori esprimono diverse emozioni relativamente al cambiamento avvenuto tra i loro compagni. Le emozioni in questione possono essere di varia natura: alcune sono positive, come la felicità e il sentirsi bene; altre sono più negative, come il sentirsi diverso/escluso, la confusione, la rabbia, la tristezza, la vergogna, la preoccupazione, la paura, il disgusto e il sentirsi male. Di seguito un paio di esempi più significativi tratti dal libro dei codici:

> Felicità: "Sono felice per loro e per me per loro perchè vorrei avere quel colore della pelle e per me perchè sono curioso e mi piace vedere cose nuovo."
>
> Sentirsi diverso/escluso: "Mi sento diversa dagli altri perchè tutti sono di colore diverso tranne io, mi sento l'unica di colore uguale a prima, e mi chiedo perchè sono così."

Le risposte sociali, invece, fanno riferimento alle porzioni di testo in cui i bambini e le bambine esprimono il loro comportamento o il loro pensiero in merito al cambiamento dei compagni. Anche in questo caso ne esistono di diversi tipi: possono essere relative alla povertà, al rifiuto, all'accettazione, alla perdita dell'identità, alla normalità, o più semplicemente possono riportare una sorta di riflessione sociale. Alcuni esempi più significativi:

Normalità: “Con i miei compagni giocherei e parlerei con loro come se niente fosse accaduto. Con loro farei le cose che faccio sempre: gioco, parlo, mi ci siedo vicino a mensa.”

Povertà: “Andrei nei paesi poveri a conoscere i bambini poveri gli porterei del cibo e dell’acqua e anche una casa per vivere.”

Perdita dell’identità: “Qualcuno ha cambiato paese e quindi a mensa vorrei sapere la sua religione, le sue origini che per me sono molto interessanti.”

Infine, le risposte razionali fanno riferimento alle porzioni di testo dove i giovani autori provano a spiegarsi come mai avviene il cambiamento analizzato, e come agirebbero se ciò avvenisse realmente. Alcuni di essi riconducono quanto avvenuto a una trasformazione fantastica, mentre altri a un sogno. Alcuni alunni inoltre provano a trovare delle soluzioni (ricerca di soluzioni) con il fine ultimo di far tornare i loro compagni com’erano prima, mentre altri si limitano ad offendere i propri compagni, o a ipotizzare che essi ricevano offese. Di seguito alcuni esempi tratti dal libro dei codici:

Ricerca di soluzioni: “Penso anche che forse sia uno scherzo quindi vado in bagno con uno dei miei compagni e provo a mettergli un po’ d’acqua, ma se non funzionasse, continuo a provare ad approfondire la ricerca.”

Offese: “E poi li terrei lontani dai bulli visto che sono molto presi di mira quelle persone con la pelle scura.”

Per ultima è stata lasciata l’analisi relativa alla presenza o meno di stereotipi: i temi con stereotipi sono stati categorizzati come essenzializzati, quelli senza come non essenzializzati. Nello specifico, con temi essenzializzati si fa riferimento ai testi “che attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di persone. Possono essere stereotipi positivi o negativi. Ad esempio: persone con la pelle nera = cattive/ballano bene/africane…; persone con la pelle bianca = buone/normali/italiane”; mentre con testi non essenzializzati si intendono i “temi che NON attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo

categorico ad un determinato gruppo di persone.” Di seguito un esempio per ognuna delle due categorie:

> Essenzializzati: “Cominciamo a giocare a calcio e vedo i miei compagni che sono diventati molto più forti e ad ogni tiro segnano e scartano con estrema facilità. Ecco il pomeriggio e abbiamo un lavoro da fare al computer ma non lo sanno usare ma io glielo spiego una volta e lui ha già capito.”
>
> Non essenzializzati: “Sarei come al solito perchè li conosco e so come si comporterebbero se fosse capitato solo a me io con loro giocherei comunque con loro a merenda, comunque parlerei con loro e gli chiederei che cosa gli è successo.”

Ciò che emerge, relativamente alle etichette assegnate, è che quelle generali e quelle relative agli stereotipi sono di pari numero agli elaborati, mentre quelle emotive, sociali e razionali sono di numero maggiore o minore. Questo accade perché, nella seconda casistica, non tutti i codici presenti sono stati associati ad ogni tema scritto dai bambini e, in alcuni casi, certi temi riportavano più etichette, o più volte la stessa. Per questo motivo, infatti, leggendo l’analisi che segue è possibile incontrare più volte alcuni elaborati, che presentano numerosi pensieri importanti al fine della ricerca. Le risposte generali ed essenzializzate, quindi, vengono attribuite all'intero testo, mentre le risposte analitiche a porzioni di testo, e quindi per questo motivo che in un tema possono essere presenti più etichette analitiche.

3.1.2 Atlas.ti

Come già enunciato in precedenza, per compiere l’analisi dei dati è stato utilizzato il *software* Atlas.ti. Questo è un programma di analisi dei dati che viene solitamente utilizzato per ricerche qualitative, che consente di cogliere i dati che costituiscono il materiale da analizzare, i codici applicati e le relazioni che sussistono tra essi (Castello, 2015).

All'interno del software Atlas.ti, utilizzando la funzione "*code manager*" sono stati isolati tutti i testi prodotti da bambini con pelle nera, sono stati aperti con la funzione "*details*" e successivamente visualizzati tutti con la funzione "*open in manager*".

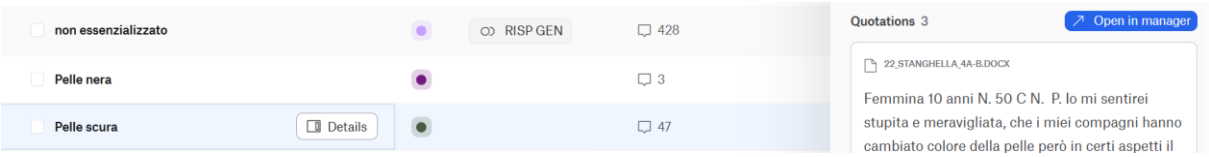

Figura 3: Screenshot da Atlas.ti. Procedimento svolto per visualizzare i temi: a sinistra si vede la funzione "details", a destra "open in manager".

Una volta visualizzati tutti sono stati letti attentamente, prima cercando di coglierne il messaggio generale, poi provando a individuare anche le informazioni più specifiche.

Lo stesso procedimento è stato seguito anche per l'analisi dei testi scritti da bambini con pelle scura.

Ad ogni testo letto scritto da bambini con pelle nera e pelle scura erano già state assegnate alcune etichette dalle precedenti persone che avevano svolto la ricerca, per questo motivo il passo successivo è stato quello di raggruppare per ogni tema i codici precedentemente assegnati, in modo da riuscire a visualizzarli tutti contemporaneamente, così come visibile nella figura 3.1.

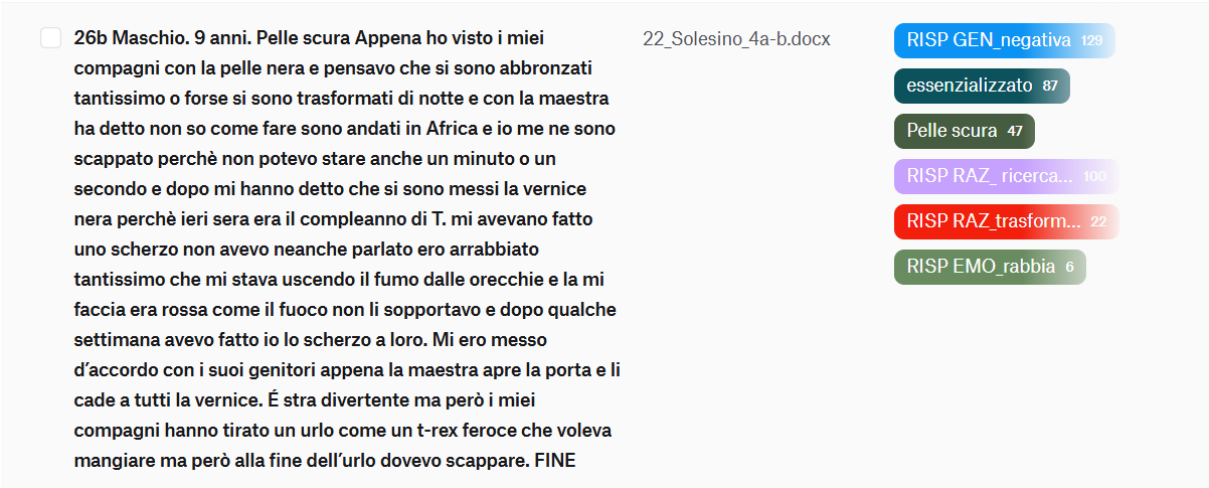

Figura 3.1: Screenshot da Atlas.ti. Visualizzazione dei temi una volta raggruppate le etichette.

A questo punto del lavoro è stato necessario visualizzare sia i temi scritti da bambini con pelle nera, sia i temi scritti da bambini con pelle scura, di modo che il controllo dell'analisi si svolgesse in maniera più lineare. Per questo motivo è stata utilizzata la

funzione “*filter quotation*”, grazie alla quale è stato possibile isolare le due categorie di codici e visualizzarle insieme.

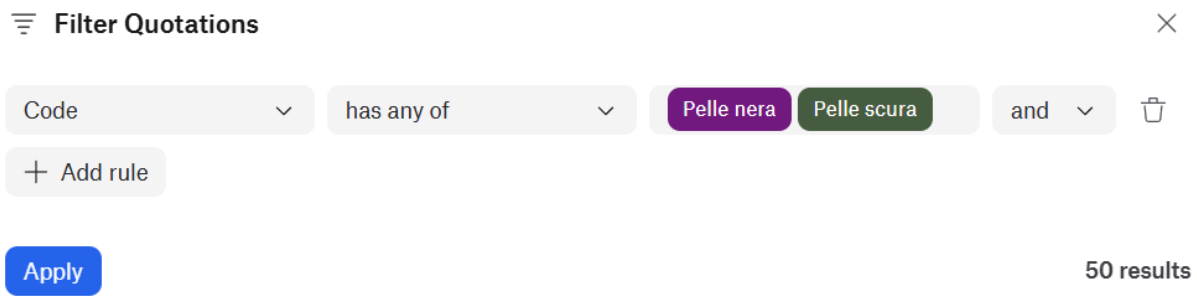

Figura 3.2: Screenshot da Atlas.ti. Funzione “*Filter quotation*”.

Una volta svolto quanto sopra indicato, il lavoro è proseguito leggendo e controllando tutte le etichette precedentemente assegnate. Nel fare ciò sono emersi alcuni dubbi, che sono stati appuntati in un foglio di lavoro *Word* e sono stati discussi con le dottoresse Moretto e Bugno in un successivo colloquio in *Zoom*. In alcuni casi i dubbi si sono rivelati essere infondati, per cui non è stata apportata alcuna modifica al lavoro già svolto; mentre in altre casistiche le perplessità si sono rivelate legittime, per cui sono state apportate alcune variazioni a qualche codice di qualche testo. L’elaborato sotto riportato, infatti, inizialmente riportava un’etichetta generale positiva (ancora visibile nello screenshot), che è stata modificata dopo il colloquio con le dottoresse Moretto e Bugno in etichetta generale ambigua, in quanto il giovane autore dimostra di provare inizialmente un sentimento negativo, che poi cerca di mascherare con la volontà di giocare comunque con i compagni.

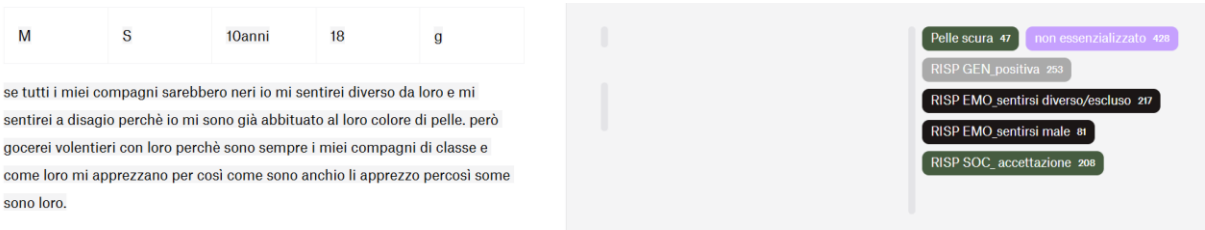

Figura 3.3: Screenshot da Atlas,ti. Elaborato al quale apportare delle modifiche.

Infine, per la stesura del capitolo 3 la funzione utilizzata più di frequente è stata la già citata “*filter quotation*” che ha consentito di isolare gli elaborati ai quali erano stati assegnati gli stessi codici, a seconda di quello di interesse, così come visibile nella Figura 3.4.

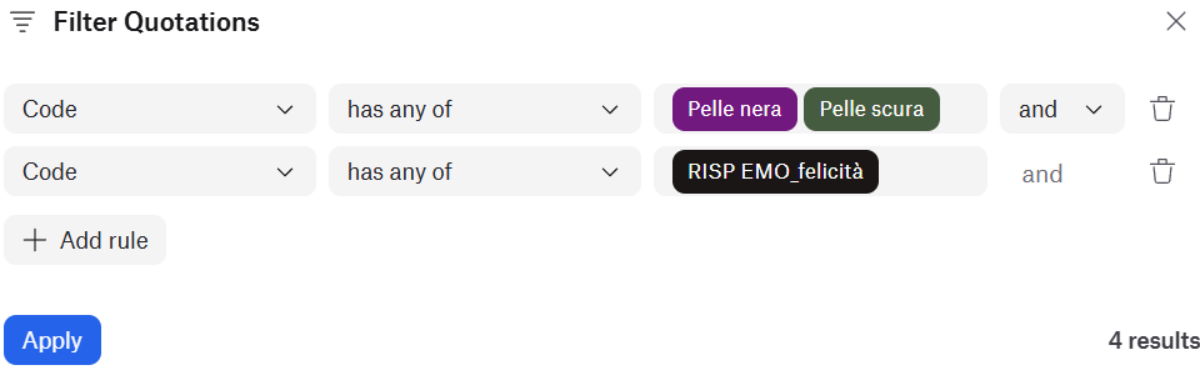

Figura 3.4: Screenshot da Atlas.ti. "*Filter quotation*".

3.2 La pelle giusta

Come già enunciato in precedenza, una volta scelta la traccia e definite le modalità di analisi, questa viene proposta in diversi istituti comprensivi del Veneto dal 2022 al 2025. I paesi che sono stati interessati da questa ricerca, nello specifico, sono stati i comuni di: Montagnana, Solesino, Stanghella, Malo, Padova, Masi, Casale e Treviso.

Nello specifico, nei tre anni di ricerca svolti fino ad ora, sono stati raccolti 529 elaborati scritti da bambini con un'età compresa tra gli 8 e gli 11 anni (terza, quarta e quinta primaria). Alla ricerca hanno partecipato tre classi terze, sei classi quarte e otto classi quinte; dunque, la composizione degli elaborati appare diversificata in base all'età e alle capacità dei giovani autori.

I temi scritti da bambini con carnagione scura e nera sono 50, ovvero il 9,5% circa del totale; tre dei quali scritti da bambini con pelle nera (0,57% del totale) e 47 stesi da bambini con pelle scura.

Figura 3.5: Grafico creato tramite Excel. Bambini partecipanti all'analisi

L'intero campione rappresentato da bambini con pelle nera è un campione femminile frequentante la classe quarta della scuola primaria, mentre i rimanenti 47 giovani autori sono 22 bambine e 25 bambini, suddivisi in tutte e tre le classi sopra definite.

Di seguito un grafico rappresentante la provenienza dei bambini con pelle nera e pelle scura che hanno partecipato all'analisi, suddivisi per classe frequentata. Più nello specifico, le bambine con pelle nera provengono due da Malo, una da Stanghella.

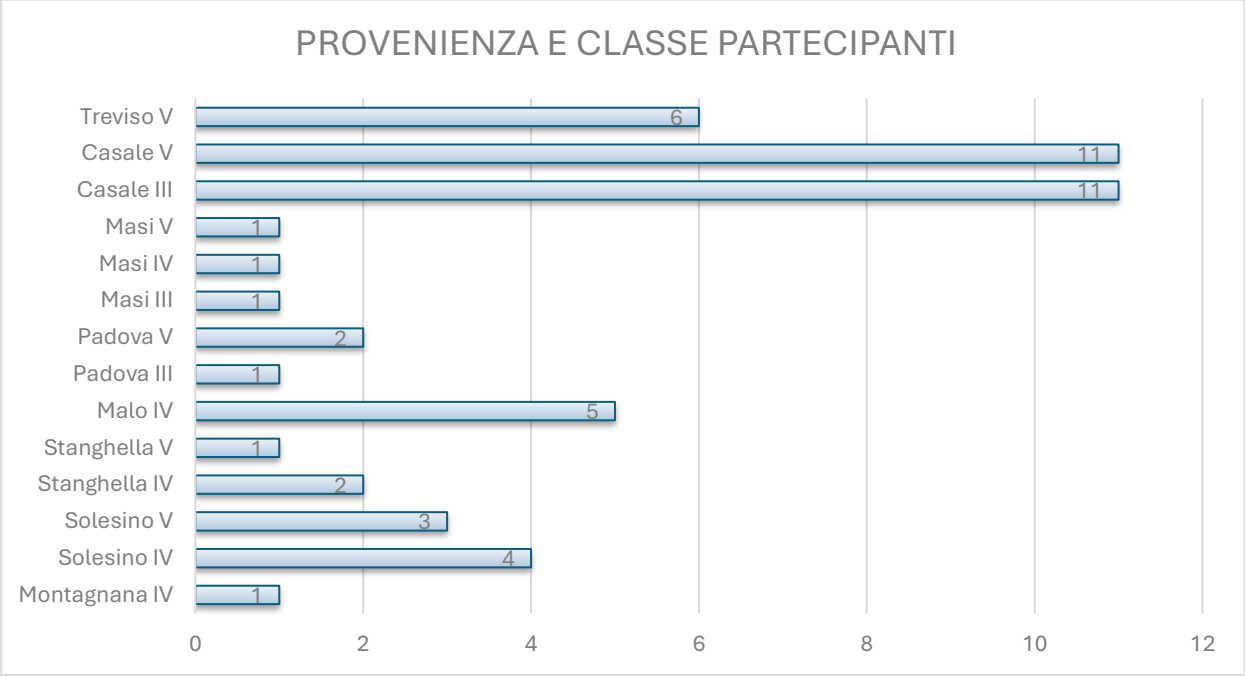

Figura 3.6: Grafico creato tramite Excel. Provenienza dei partecipanti all'analisi suddivisi in base alla classe frequentata.

Nell'elaborato in stesura, dunque, vengono analizzati gli scritti dei bambini con pelle nera e pelle scura. Prima di passare all'esposizione dei dati circa il campione di ricerca, tuttavia, è necessario soffermarsi sulla differenza tra pelle scura e pelle nera che viene attribuita agli elaborati raccolti. La distinzione presente tra bambini con pelle nera e con pelle scura viene fatta prettamente su base soggettiva: le ragazze che si sono occupate della ricerca, infatti, hanno assegnato ai temi dei bambini questi due codici, basandosi sulla propria percezione soggettiva dei più piccoli in classe. Infatti, anche in questo caso, "le parole utilizzate per parlare di un colore della pelle, […], non sarebbero semplici vocaboli scelti per descrivere la «realtà oggettiva» ma elementi che danno conto di modalità soggettive di percezione, codifica, categorizzazione ed espressione di una realtà culturalmente determinata, osservata e condivisa" (Cardellini, 2017, p.39). Si suppone tuttavia che, per pelle nera si faccia riferimento ai bambini con una carnagione molto scura, tendente al marrone cioccolato; mentre per pelle scura si faccia riferimento ai bambini con una carnagione più chiara di quella dei propri compagni appena descritti, ma ancora troppo scura per essere definita chiara.

3.2.1 Risposte generali

Ad ogni elaborato scritto dai bambini con pelle nera e scura, dunque, inizialmente sono state associate delle etichette che rappresentassero il loro pensiero di fondo relativo a quanto richiesto. Queste sono state denominate "risposte generali" e ne sono state individuate di quattro tipi: risposta generale positiva, negativa, ambigua e neutra. Rispettivamente a questo, nella categoria delle risposte generali rientrano anche tutti gli elaborati definiti "fuori tema". È possibile osservare la frequenza di queste nel grafico sottostante, creato con Excel isolando le risposte generali dal report di tutte le etichette assegnate ai temi dei bambini con pelle nera e pelle scura, scaricato utilizzando l'apposita funzione da Atlas.ti.

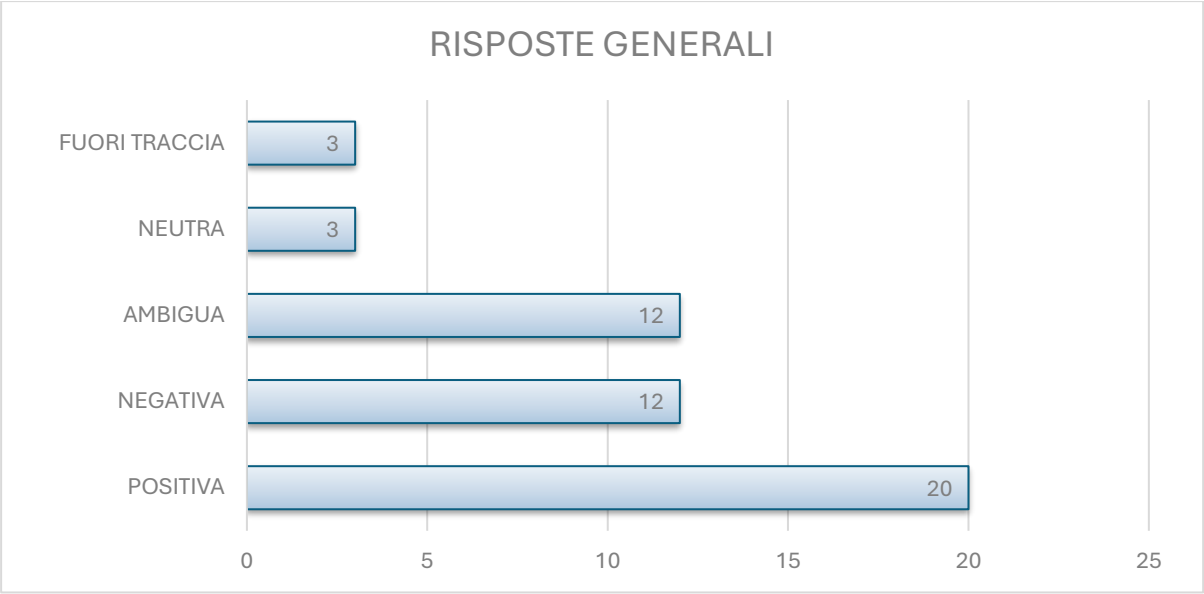

Figura 3.7: Grafico Excel rappresentante le risposte generali presenti negli elaborati dei bambini.

Risposte generali positive

Con risposte positive date dai bambini con pelle nera e scura si intendono quei "temi che presentano un atteggiamento di apertura verso la nuova situazione, con la consapevolezza che sono presenti differenze estetiche, ma non sono ritenute un problema. Sono inclusi i temi dove di fronte alla preoccupazione di restare esclusi, emerge comunque un sentimento di fiducia nei confronti dei compagni" (Allegato 1). Queste sono state 20 su 50, ovvero il 40% del totale. Questo è un dato che salta all'occhio immediatamente, in quanto appare evidente che bambini di pelle nera e di pelle scura sono in prevalenza favorevoli a un cambio di colore di pelle dei loro compagni. Nello specifico, tutti i bambini e le bambine di pelle nera (3 su 3) hanno dato una risposta generalmente positiva alla traccia proposta.

22_Solesino_5a-b. Tema 36d, pelle scura

> "Io mi sento bene e felice di avere questa opportunità per imparare cose nuove. Con la maestra Alice la aiuteremo a fare una ricerca da fare, di come ci sentiamo"

23_Malo_ 4^C_4^D_4^M. Tema 5a, pelle scura

> “Per me le personi di pelle marrone o nera non fanno differenza. Io mi sentirei normale perche nessuno e diverso siamo tutti uguali. Giocerei non li prenderei in giro sopra tutto perche ho anche una compagna uguale.”

Alcune delle risposte dei bambini e delle bambine accolgono il cambiamento con molta felicità ed enfasi, non esprimendo alcun tipo di preoccupazione (tema 36d). Altre, invece, sempre rientranti nella categoria “risposte generali positive” sottolineano il fatto che il cambiamento del colore di pelle dei compagni non cambierebbe nulla; i bambini, quindi, esprimono un forte sentimento di normalità relativamente a quanto potrebbe accadere (tema 5a).

Risposte generali negative

Le risposte più frequenti che danno i bambini con pelle nera e scura dopo quelle generalmente positive sono di due tipi: quelle generalmente negative e quelle generalmente ambigue. Nello specifico, 12 su 50 sono stati i temi individuati come prevalentemente negativi, ovvero il 24%. Con questa categorizzazione si fa riferimento ai “temi in cui la presenza di bambini con pelle scura viene descritta con termini che lasciano trasparire preoccupazione, timore e negatività in maniera prevalente. Sono inclusi anche i temi dove una presunta accettazione, cela la presenza di pregiudizi negativi nei confronti dei bambini di colore, o la paura di essere esclusi.” (Allegato 1).

22_Montagnana_a4-b. Tema 14a, pelle scura

> “Se i miei compagni fossero neri io mi sentirei molto ma molto male perché a me piacciono così come sono. Se la mia amica diventasse nera io non la vorrei perché la voglio già così, a me piace com’è adesso. Mi sentirei tanto, ma tanto tanto male.”

23_Casale_3^A_3^B. Tema 17c, pelle scura

> “Mi senti un po raro perche io no ho cambiato di pelle a neri e io no lo so cosa fare credo che niente e mi sento un po’ strano.”

Come è possibile vedere dagli esempi sopra riportati, molti sono i bambini che affermano di sentirsi tristi o di sentirsi male al pensiero che i loro compagni di classe cambino il colore della pelle. Tra i sentimenti prevalenti, oltre a quelli della tristezza e del sentirsi male, si trova principalmente la paura di sentirsi esclusi in quanto unici diversi. Frequenti sono anche la confusione e la ricerca di soluzioni per far ritornare la situazione come prima. Emerge dunque che il cambiamento di colore della pelle risulti, nella maggior parte dei casi, un problema per la paura di sentirsi esclusi e per questo i bambini sperano venga presto “risolto”.

Risposte generali ambigue

Anche gli elaborati che sono stati categorizzati come riportanti una risposta generale ambigua sono stati 12 su 50, ovvero il 24%. Con risposta generale ambigua si fa riferimento a tutti quei temi in cui i bambini e le bambine con pelle nera e scura, “dopo aver descritto accuratamente la situazione con termini che lasciano intendere preoccupazione, concludono esprimendo accettazione o indifferenza. L'autore si sbilancia sia in positivo che in negativo.” (Allegato 1).

23_Casale_3^A_3^B. Tema 17b, pelle scura

> “Allora mi sento un po bene ma dico come hanno fatto a cambiare colore della pelle ma giochero un po coloro e un po con i altri e ughni volta li aiuto ma solo un po mi sentero cosi cosi.”

25_Treviso_5^A. Tema 16a, pelle scura

> “Io mi sentirei diversa e non al mio agio perché vedere tutti uguali non ti fa sentire una parte del gruppo, proverei a fare un gioco per sentirmi più sicura e fare parte del gruppo. Perché anche se siamo diversi non vuol dire che siamo brutti, cattivi o inutili rimaniamo sempre delle normalissime persone.”

In questo contesto, inoltre, sono abbastanza frequenti le risposte a sfondo retorico, come nel caso del tema 16a, dove si afferma “anche se siamo diversi non vuol dire che siamo brutti, cattivi o inutili rimaniamo sempre delle normalissime persone”. Quanto affermato dai bambini, dunque, non sembra essere interamente il loro pensiero genuino, in quanto l’utilizzo di queste “frasi fatte” li porta a discostarsi molto dalle loro affermazioni iniziali. Questo fenomeno si ricollega a quanto teorizzato da Zannoni (2007), che sottolinea che i bambini assorbono numerosi pensieri e frasi circostanziali da genitori e ambiente circostante, rendendoli propri.

Risposte generali neutre

La categorizzazione generale che appare con meno frequenza è quella delle risposte generalmente neutre: sono infatti state solo 3 su 50, ovvero il 6%. Quelli che rientrano in questa categoria sono “i testi in cui i bambini non si sbilanciano né in una direzione di accettazione, né nell’altra di rifiuto, e quindi si collocano nel mezzo, perchè analizzano la situazione e non lasciano intendere la loro opinione.” (Allegato 1).

23_Malo_4^C_4^D_4^M. Tema 10a, pelle scura

> “Mi sento in un sogno perchè mi sembra strano che gli altri hanno cambia colore e gli chiedo perchè hanno cambiato colore e come si sentono i miei compagni.”

23_Casale_3^A_3^B. Tema 16b, pelle scura

> “Mi sento pochino tranquillamente e riposanto. i miei compagni ha la pelle di colori e la mia e diversa di piu. e la mamma mi suona e ei disse “sveglia figlio!” urla mamma e da quando sono andato a scuola e loro cambiano tipo me.”

Tutti gli elaborati appartenenti a questa categoria non lasciano dunque intendere alcun pensiero, trasmettendo un forte senso di indifferenza relativamente al cambiamento avvenuto. I bambini con pelle nera e scura analizzano dunque la situazione, senza esprimersi a favore o contrari a essa. In alcuni casi, come nel tema 10a sopra riportato, i giovani autori cercano comunque una motivazione per questo cambiamento,

affermando, in questo caso, di sentirsi in un sogno, o cercando delle motivazioni, a volte anche surreali, relative al cambiamento avvenuto.

Risposte fuori traccia

Infine, è importante anche accennare a quelli che sono risultati essere gli elaborati "fuori traccia" ovvero quelli che non hanno risposto alle richieste di quanto proposto. Questi sono stati solo 3 su 50 (6%): due di questi sono stati contrassegnati in questo modo in quanto è risultata complessa la loro comprensione (temi 1d e 16c), uno perché non rappresenta la risposta alla domanda posta ai bambini (tema 9b). Di seguito tutti e tre gli elaborati in questione:

23_Masi_4. Tema 1d, pelle scura

> "il mia rimane neri sarippe milio"

23_Casale_3^A_3^B. Tema 9b, pelle scura

> "io per la sveglia sono sempre in retardo appena facio vado a scuola appena vedo tutti i miei compani ala scuola in fila e resto con la mamma e vado in fila e entro a scuola e studio."

23_Casale_3^A_3^B. Tema 16c, pelle scura

> "mi fa sentrtrsti pir mcfatrtnnsti pir msmoparalon mi michi pire sonneri qsto mi fatnti a laqua perc mi fa triste pire mi so gacacnlma closi casfeco pir difnno dlmonasi pir firse pir tatta lmiasi."

Leggendo velocemente tutti gli elaborati riportati in questo paragrafo, appare evidente che siano gremiti di pensieri ed emozioni diverse. Per questo, oltre ad essere stati categorizzati con delle etichette generali, sono state loro assegnate anche delle etichette relative alle risposte emotive, sociali e razionali.

3.2.2 Risposte emotive

Nel contesto delle risposte emotive espresse dai bambini con pelle nera e scura, è doveroso sottolineare che nei vari temi possono essere presenti più di una risposta emotiva e anche la stessa risposta in più parti, motivo per cui il grafico sotto riportato, creato con lo stesso procedimento utilizzato per la figura 3.7, presenta delle frequenze più alte rispetto a quelle delle risposte generali. Non in tutti gli elaborati, inoltre, sono presenti tutte le risposte sotto riportate, e a nessun elaborato è stato assegnato il codice “disgusto”.

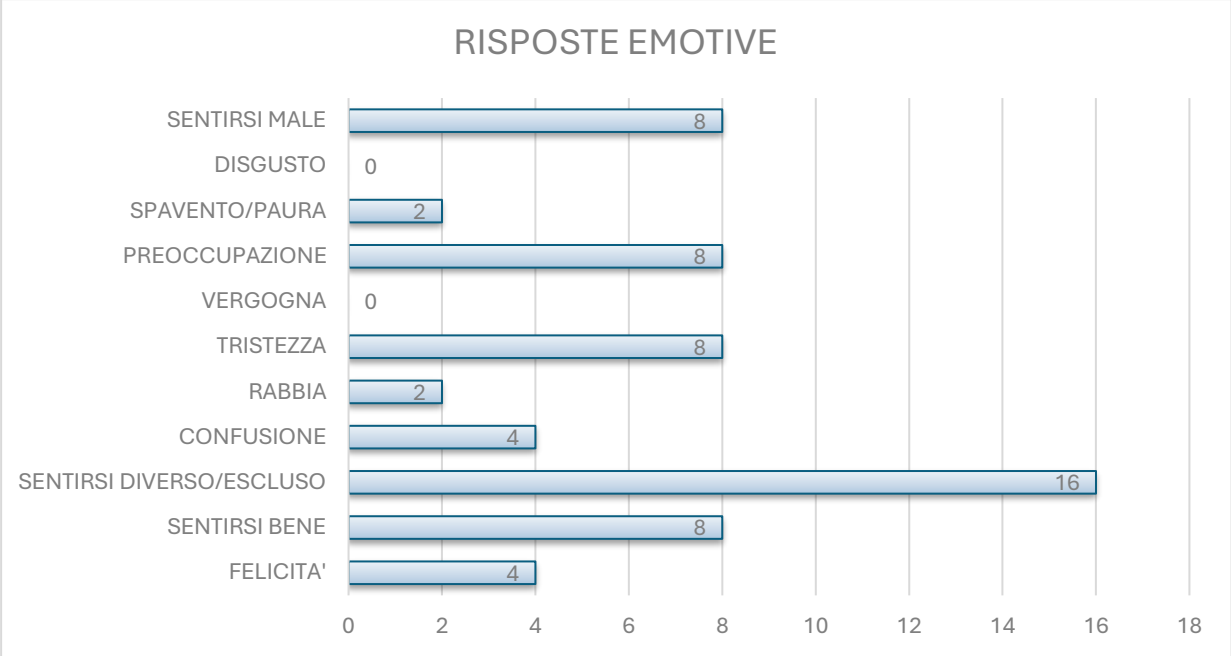

Figura 3.8: Grafico Excel rappresentante le risposte emotive presenti negli elaborati dei bambini.

Sentirsi diverso/escluso

Osservando il grafico sopra riportato, appare evidente che il sentimento che i bambini con pelle nera e scura provano più di frequente, relativo al cambiamento del colore di pelle dei compagni, è la paura di sentirsi diversi e/o esclusi. Questa etichetta fa riferimento alle “porzioni di testo in cui esprimono il timore di essere considerati diversi o di restare isolati perchè gli unici rimasti con la pelle originaria.” (Allegato 1). Nello specifico, questo timore appare 16 volte negli scritti dei bambini, e in alcuni di essi, questo sentimento è esplicitato ben più volte.

23_Casale_3^A_3^B. Tema 1c, pelle scura

> “Mi sentirei molto triste, perchè tutti hanno cambiato pelle tranne io. farei una domanda perchè tutto hanno la pelle nera? loro mi rispondono perche ci siamo svegliati così e io gli dico se voi vi siete svegliati con la pelle nera perchè io no mi dicono perchè tu non sei rano (sano?) e me ne andrei a casa.”

23_Casale_5^A_5^B. Tema 18g, pelle scura

> “Se tutti i miei compagni sarebbero neri io mi sentirei diverso da loro e mi sentirei a disagio perchè io mi sono già abbituato al loro colore di pelle. però gocerei volentieri con loro perchè sono sempre i miei compagni di classe e come loro mi apprezzano per così come sono anchio li apprezzo percosì some sono loro”.

23_Malo_4^C_4^D_4^M. Tema 2a, pelle nera

> “Se tutti diventassero neri io mi sentirei strana perché di solito li vedo sempre bianchi e non neri e poi io sono l’unica della classe che è nera ovvero ero però ora lo sono. Con loro farei dei giochi e mi abituerei di giocare, parlare o chiaccherare con loro, andrei a giocare o studiare a casa di uno di loro o fare cena a casa o al ristorante con uno di loro.”

Appare evidente, leggendo questi tre elaborati, che ciò che più preoccupa i bambini è la diversità che si creerebbe tra loro e i compagni, che spesso può sfociare in esclusione. Come è possibile vedere nel primo tema citato nel paragrafo, infatti, la bambina lascia intendere un forte senso di inadeguatezza scaturito da questo cambiamento, che la porta ad andare via da scuola per non sentirsi in questo stato.

Tuttavia, nella maggior parte dei temi che rientrano in questa categoria (ad esempio gli ultimi due citati in questo paragrafo), appare anche la volontà dei più piccoli di continuare a giocare con i compagni, cercando quindi di mantenere il rapporto che si era creato tra di loro in precedenza.

Sentirsi male

Nettamente inferiore è il numero di scritti nei quali i bambini con pelle nera e scura affermano che il cambiamento della carnagione dei compagni li porterebbe a sentirsi male. Questo codice fa riferimento a tutte le "porzioni di testo in cui si dichiara di stare male o si esprime chiaramente una sensazione di disagio per il cambiamento avvenuto." (Allegato 1). Questo avviene in 8 diversi elaborati, in alcuni dei quali il sentimento è ripetuto più volte (vedi tema 14a).

22_Montagnana_4a-b. Tema 14a, pelle scura

> "Se i miei compagni fossero neri io mi sentirei molto ma molto male perché a me piacciono così come sono. Se la mia amica diventasse nera io non la vorrei perché la voglio già così, a me piace com'è adesso. Mi sentirei tanto, ma tanto tanto male."

23_Casale_5^A_5^B. Tema 1f, pelle scura

> "Inizia a sentirmi male malissimo! e molto strano vedere la stessa persona di un altro colore di pelle. avevo la sensazione di svenire e non svegliarmi piu, anchi mie compagni non sapevano cosa fare perchè non erano mai stati così ma la cosa più scioccante perchè io non ero cambiata? all'inizio i miei compagni di classe erano normali ma poco a poco non volelero più parlare e anche a guardarmi male mah io me ne fregai. dopo un po' feci "pace" con loro e iniziamo a indagare. […]"

23_Masi_5. Tema 1e, pelle scura

> "Io mi sentirei diversa perchè se tutti sono di un colore diverso e io sono bianca e lo ro no mi fa sentire male perchè o paura che dopo mi prendono in giro e dicono cose brutte su di me. se mi prendessero in giro lo ridei alla maestra ma supongo che non cambiera niente anche se lo dirò alla maestra perchè saranno sempre i stessi."

Leggendo i testi sopra citati appare evidente che il fatto di sentirsi male sia correlato, nella maggior parte dei casi (temi 1f e 1e), al cambiamento che si creerebbe e alla diversità che si andrebbe a sottolineare tra i diversi bambini.

Diversa è invece la risposta della prima bambina (tema 14a) che esprime un forte senso di malessere collegato a un grande pregiudizio nei confronti dei bambini con pelle nera, arrivando ad affermare che lei non sarebbe più amica della bambina di cui lo è ora.

Preoccupazione

Molti sono anche i bambini con pelle nera e scura che nei loro elaborati esprimono preoccupazione relativamente alla situazione descritta nella traccia proposta: questo codice appare infatti in otto elaborati. Rientrano in questa categorizzazione tutte le "porzioni di testo che esprimono preoccupazione nei confronti dei compagni con una nuova pelle, o nei confronti di sé stessi per il fatto di essere rimasti gli unici come prima." (Allegato 1).

23_Casale_3^A_3^B. Tema 8b, pelle scura

> "Mi sentirei unica, senza parole, perchè mi sembra strano che tutti apparte me cambiano colore della pelle. con loro, farò di tutto per non farli prendere in giro dagli altri, gli proteggerò, gli farò divertire e gli darò tutto l'aiuto che c'è nel mio cuore."

La preoccupazione espressa dai bambini nei testi può essere relativa o al fatto di sentirsi diversi dagli altri (nella maggiore delle ipotesi), oppure al fatto che, una volta cambiato il colore della pelle, i bambini verranno presi in giro, come è possibile leggere da quanto sopra citato. La preoccupazione, tuttavia, in ogni elaborato scritto da bambini con pelle nera e pelle scura non è mai espressa esplicitamente, ma è sempre un sentimento che si percepisce dalla lettura degli stessi.

Tristezza

Anche il sentimento di tristezza è molto ricorrente nei testi dei bambini con pelle nera e scura, e in molti casi questo è esplicitato più volte. Nello specifico, rientrano in questa

categoria “porzioni di testo che usano termini come “triste”, “tristezza” nel raccontare le proprie sensazioni”. (Allegato 1).

22_Solesino_5a-b. Tema 26d, pelle scura

> “Mi sentirò un po’ triste perché la loro pelle è diventata nera ma la mia è rimasta com’è ma chissene del colore della pelle rimangono sempre persone uguali a me se loro vogliono giocare con me la mia risposta sarà sempre “sì”.
>
> Il colore della pelle non cambia nulla possono essere neri, bianchi, marroni, fucsia, rossi, azzurri, viola ma per me non cambia niente sono e rimangono sempre persone.”

23_Padova_3a_4b_5c. Tema 9a, pelle scura

> “Io mi sento molto triste perché hanno la pelle nera, io mi comporto bene con gli altri non do botte a nessuno dei miei amici.”

23_Casale_5^A_5^B. Tema 1g, pelle scura

> “Mi sentirei triste per loro. sono i miei amici non potrei prenderle ingiro non saprei cosa fare pero giochero sempre con loro sono i miei compagni di classe dalla prima elementare.”

Nella maggior parte dei temi la tristezza espressa dai bambini è un sentimento che provano per la loro condizione di essere diversi dagli altri (tema 26d), riconducibile dunque al timore di essere esclusi.

In due casi specifici, tuttavia, la tristezza è un sentimento che viene collegato al cambiamento dei compagni. Questi bambini, dunque, in maniera implicita, affermano di provare un forte senso di empatia e di compatire gli amici per il loro cambiamento (temi 9a e 1g). Questo pensiero, tuttavia, è accompagnato da un non mutamento del comportamento dell’autore nei confronti degli amici, nonostante il loro colore di pelle.

Sentirsi bene

Accanto a sensazioni prettamente negative, tra quelle positive più frequenti appare il sentirsi bene, che è stato riscontrato in otto testi. Questa etichetta fa riferimento alle "porzioni di testo che esprimono serenità, tranquillità e dichiarano di non avere paura della nuova situazione." (Allegato 1).

Gli elaborati in cui appare questo codice sono tutti stati categorizzati come generalmente positivi.

22_Stanghella_4a-b. Tema 50c n. p., pelle nera

> "Io mi sentirei stupita e meravigliata, che i miei compagni hanno cambiato colore della pelle però in certi aspetti il mio colore della pelle è quello di tutti i miei compagni io a loro chiedo se è bello essere neri come me? Loro risposero in certi aspetti si in alquini no. Alla fine noi abbiamo organizzato una festa e tutti noi ci siamo divertiti."

23_Casale_3^A_3^B. Tema 15c, pelle scura

> "Se tutti i miei conpagni hanno caambiato colore della loro pelle e sono diventati neri mi sentirei bene. perchè se tutti hanno candiato pelle e io no vuol dire che sono un bambino speciale. io farei niente con loro anche se canbiano tutto di sè sarranno sempre i mie amici."

25_Treviso_5^A. Tema 9a, pelle scura

> "Mi sentirei bene perché è bello condividere con gli altri il colore della pelle e rimarrei anche sorpreso che qualcuno avrebbe la stessa pelle. Con loro giocherei gli insegnerei nuove cose e in fine mi siedo con lui in classe resto con loro e rido sorrido e faccio battute con loro."

Sono pochi gli scritti dei bambini con pelle nera e scura in cui emerge che lo stare bene è causato dall'avere tutti lo stesso colore di pelle: tra quelli analizzati, infatti, questo accade solo due volte, nei temi 50c e 9a. Appare, infatti, che i bambini facciano fatica a comprendere che il cambiamento di carnagione dei compagni porterebbe tutti ad avere la pelle nera o scura.

Per quanto riguarda lo stare bene, inoltre, oltre alla casistica sopra citata, appaiono più di frequente gli elaborati in cui si afferma la non importanza del colore della pelle al fine dell'amicizia. Infine, in un solo caso specifico, c'è chi afferma di sentirsi "speciale" in quanto solo bambino che non è stato interessato dal cambiamento (15c).

Felicità

Il sentimento di felicità appare solo in quattro elaborati, ognuno dei quali rientranti nella categorizzazione generale positiva. L'etichetta in questione fa riferimento alle "porzioni di testo che esprimono grande positività e voglia di conoscere la nuova situazione. In queste frasi si trovano molto spesso i termini come "felice", "felicità", nel vivere la nuova classe." (Allegato 1).

23_Malo_4^C_4^D_4^M. Tema 7c, pelle nera

> "Mi sentirei felice, perché io sono sempre stata diversa da loro e se tutti sono come me non ho ansia di stare con delle persone identiche. Con loro mi divertirei, però spero anche che non si comportino come loro fanno di solito. Sarebbe bello avere un sogno che pensi da tanto tempo in realtà. In effetti la mia classe non la sopporto. E' imbarazzante essere diversi, perché poi ti prendono in giro… Per me non ci sarà mai un'anima felice. E' questo quello che io penso."

22_Solesino_5a-b. Tema 36d, maschio 11 anni, pelle scura

> "Io mi sento bene e felice di avere questa opportunità per imparare cose nuove. Con la maestra Alice la aiuteremo a fare una ricerca da fare, di come ci sentiamo".

23_Casale_5^A_5^B. Tema 9f, pelle scura

> "Se vedo i miei compagni che diventano neri mi sentirei molto felice perchè e noioso vedere sempre ragazzi di colore bianco. con loro giocherei a chiapparella."

23_Casale_3^A_3^B. Tema 18b, pelle scura

1. io mi sento felice
2. perche voglio restare con i miei compagni
3. io farei con loro giochi come: chiapparella, calcio e ifine bascket.

I temi ai quali è stata assegnata questa etichetta sono molto diversi: uno come emozione prevalente presenta la curiosità sincera verso il prossimo (tema 36d), mentre altri due sottolineano la volontà di condividere con i compagni un'esperienza diversa (tema 18b e tema 9f). Il quarto, invece, (tema 7c) scritto da una bambina con pelle nera (a differenza degli altri autori che hanno tutti pelle scura) esprime un sentimento molto più elaborato. Avere tutti lo stesso colore di pelle porta l'autrice a provare sia un senso di felicità immediata, sia un sentimento di sollievo derivante dal non essere più oggetto di prese in giro altrui.

Confusione

La stessa frequenza del codice "felicità" è riportata anche dal codice "confusione", che compare in quattro elaborati diversi. Con questa etichetta si fa riferimento alle "porzioni di testo in cui la curiosità si mescola allo stupore ed emerge disordine anche nell'espressione delle proprie emozioni." (Allegato 1).

22_Solesino_4a-b. Tema 38b, pelle scura

> "Triste star male arrabbiato aver paura come faccio ora e avviso la maestra per dirti in aula sono triste e la maestra va dal bambino e gli dice perchè sono cambiati di colore."

23_Casale_5^A_5^B. Tema 1f, pelle scura

> "Inizia a sentirmi male malissimo! e molto strano vedere la stessa persona di un altro colore di pelle. avevo la sensazione di svenire e non svegliarmi piu, anchi mie compagni non sapevano cosa fare perchè non erano mai stati così ma la cosa più

> scioccante perchè io non ero cambiata? all'inizio i miei compagni di classe erano normali ma poco a poco non volelero più parlare e anche a guardarmi male mah io me ne fregai. dopo un po' feci "pace" con loro e iniziamo a indagare. cosi iniziamo il piano! allora non trovamo nulla perche non avevamo tracce uffa, uffa, uffa! vabbè puo capitare nella vita. cene fregheremo. iniziamo a giocare 1 a 20 che cos'è? è un gioco dove devi battere le mani da uno a venti, giocamo per qualche ora ma poi ci stancamo e feccemo un altro gioco. questo gioco era la famosissima chiapparella questa invece giocamo un quarto d'ora perche uno di noi cadde e si fece male ma niento solo un sbucciatura al ginocchio gli abbiamo messo il ghiaccio e cerrotto e ritorno in gran forma. adesso eravamo cosi stanchi che ci mettemmo a dipingere. la maestra di italiano era passata vicino a noi e ci disse che erano dei fantastici disegni ma si dovevano asciugare. nel mentre j disegni si asciugavamo ci mettemmo a fare una passeggiata, alcuni avevano le bici e altri a piedi o con i monopattini, ormai si era fatto tardi ci salutamo e andamo a casa! che giornata speciale."

In ognuno dei quattro elaborati scritti da bambini con pelle nera e scura in questione la confusione non è esplicitata, ma è intuibile svolgendo una veloce lettura dei temi in analisi. Quelli riportati sono dei buoni esempi, in cui pare evidente che gli alunni provano un insieme di emozioni diverse, che non consentono loro di ragionare lucidamente e di prendere una decisione relativa al "cosa fare" e al "cosa pensare". Tutti e quattro gli autori appaiono disorientati; sentimento estremamente evidente nell'elaborato 1f, dove accanto a delle reazioni negative molto forti iniziali, si passa poi a descrivere delle attività svolte assieme ai compagni, come se nulla fosse successo.

Rabbia

Quello della rabbia è un sentimento che appare di rado (solo in due casi) negli scritti di bambini con pelle nera e scura. Ad ogni modo, questo fa riferimento a "porzioni di testo che esprimono contrarietà e rabbia verso il cambiamento osservato." (Allegato 1).

22_Solesino_4a-b. Tema 26b, pelle scura

> "Appena ho visto i miei compagni con la pelle nera e pensavo che si sono abbronzati tantissimo o forse si sono trasformati di notte e con la maestra ha detto non so come fare sono andati in Africa e io me ne sono scappato perchè non potevo stare anche un minuto o un secondo e dopo mi hanno detto che si sono messi la vernice nera perchè ieri sera era il compleanno di T. mi avevano fatto uno scherzo non avevo neanche parlato ero arrabbiato tantissimo che mi stava uscendo il fumo dalle orecchie e la mi faccia era rossa come il fuoco non li sopportavo e dopo qualche settimana avevo fatto io lo scherzo a loro. Mi ero messo d'accordo con i suoi genitori appena la maestra apre la porta e li cade a tutti la vernice. É stra divertente ma però i miei compagni hanno tirato un urlo come un t-rex feroce che voleva mangiare ma però alla fine dell'urlo dovevo scappare.FINE"

22_Solesino_4a-b. Tema 38b, pelle scura

> "Triste star male arrabbiato aver paura come faccio ora e avviso la maestra per dirti in aula sono triste e la maestra va dal bambino e gli dice perchè sono cambiati di colore."

In uno dei due elaborati (tema 26b) la rabbia espressa è molto cruenta: il bambino afferma di avere il fumo che gli esce dalle orecchie, da quanto si sente in questo stato di tensione. Questa rabbia, dunque, sembra essere conseguenza del sentimento di ingiustizia che il bambino prova: è come se si sentisse preso in giro dai pari, come se, fosse vittima di uno scherzo.

Nell'altro caso (tema 38b) il sentimento è espresso in maniera più pacata: l'autore si limita solamente ad esprimere il suo sentimento dicendo di essere arrabbiato.

Spavento/Paura

Anche la paura non è un sentimento frequente: appare solo in due casi, uno dei quali appena citato nel paragrafo 2.8 (tema 38b). Con questo codice si evidenziano le "porzioni di testo dove si esprime paura direttamente con questo termine o con

“spavento” nei confronti dei nuovi compagni o della situazione di isolamento.” (Allegato 1).

22_Solesino_4a-b. Tema 8a, pelle scura

> “Mi sento circondata da persone molto strane come se fossero dei mostri e quello che urlerei sarà: Aiutoooo! Un apocalisse. Perché ho paura di quelli con la pelle nera, ho visto il film. A loro penserò dopo! Ah mi è venuta un’idea, gli darò delle medicine per farli diventare di nuovo normali con la loro pelle di nuovo di colore rosa e non nera! E così le medicine funzionarono.”

Nell’elaborato citato in questo paragrafo la bambina con pelle scura esprime chiaramente la sua paura nei confronti delle persone con pelle nera. Questa affermazione risulta essere estremamente impattante e sottolinea come alcuni bambini dimostrino di avere dei pregiudizi ben radicati nelle loro menti.

In generale, considerando anche l’altro testo, appare evidente la paura del “diverso” che accomuna i due bambini, che li porta a non sapere cosa fare o a provare a trovare delle soluzioni fantasiose, così da riuscire a far tornare la situazione come in precedenza.

3.2.3 Risposte sociali

Le risposte sociali elaborate dai bambini con pelle nera e scura fanno riferimento al modo in cui essi hanno interpretato il cambiamento dei compagni. Dal grafico sotto riportato, creato con lo stesso procedimento della figura 3.7, è possibile vedere che nella maggior parte dei casi i bambini hanno provato un sentimento di “accettazione” nei confronti del cambiamento, continuando a comportarsi “normalmente” con i compagni. Questi sentimenti possono essere definiti in qualche modo opposti rispetto a quelli che sono prevalsi nelle risposte emotive, la quale maggior parte era negativa.

Anche in questo caso è fondamentale sottolineare che all’interno dello stesso elaborato possono essere presenti più di un tipo di codici che rientrano nella categoria in analisi.

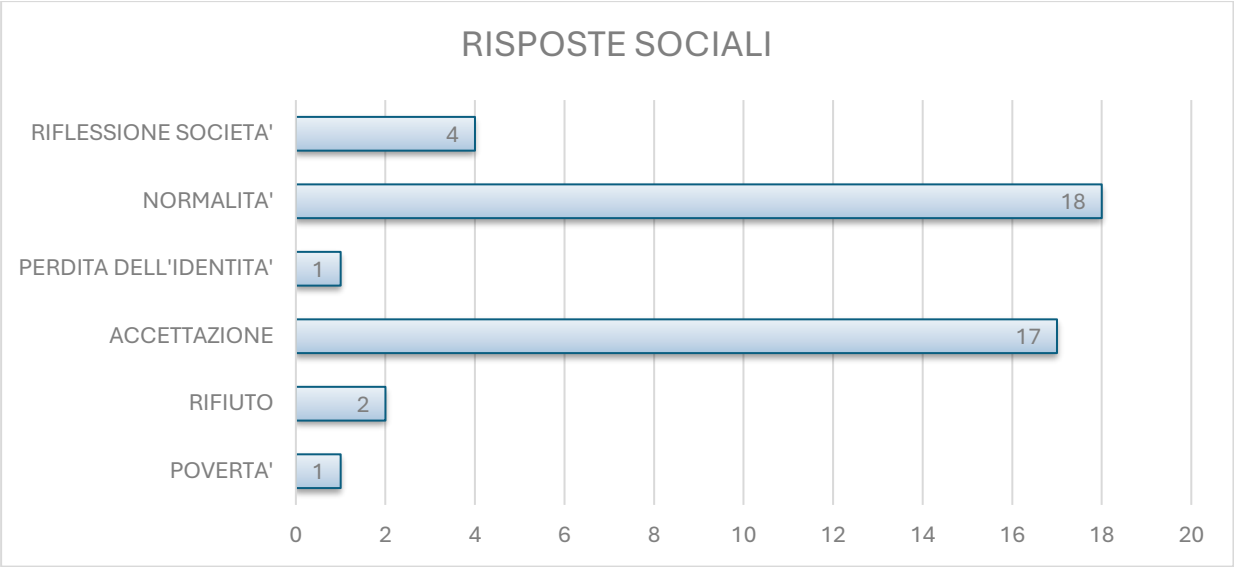

Figura 3.9: Grafico Excel rappresentante le risposte sociali presenti negli elaborati dei bambini.

Normalità

Quello della normalità è un tema molto ricorrente tra i discorsi dei bambini con pelle nera e scura, infatti appare 18 volte. Questa etichetta fa riferimento alle "porzioni di testo in cui non si esprime alcuna tendenza, ma solo che si continuerebbe a svolgere le solite attività." (Allegato 1).

23_Masi_3. Tema 9a, pelle scura

> "Mi sento molto sola e unica che sono di un altro colore. mi sento così perchè sono triste. gioco anche se sono divesi di me."

23_Padova_3a_4b_5c. Tema 12c, pelle scura

> "Io mi sentirei normale perché secondo me i neri i bianchi e i mulati sono uguali e giocherei sempre con loro però sarò un po' più timido ma sempre me stesso e ferei come se fossero i miei compagni di ora."

23_Casale_5^A_5^B. Tema 2f, pelle scura

> "Mi sento diversa perchè sono l'unica a non aver cambiato il colore della mia pelle.

li tratterò come all'inizio perchè secondo me la cosa più importante non è l'aspetto fisico ma il carattere di una persona, e se ha un colore della pelle diverso dal mio non bisogna perforza giudicarlo.

mi divertirei allo stesso modo con loro e la differenza non ci sarebbe. non cambia se una persona ha il colore della pelle diverso, sempre gli stessi diritti ha.

mi sentirei diversa all'inizio ma mi ci abbituerei."

Nella maggior parte dei casi i bambini e le bambine affermano di continuare a svolgere le attività quotidiane che facevano con i compagni anche prima che il colore della loro pelle cambiasse.

È una risposta che in alcuni casi coincide con l'accettazione, come avviene nel tema 2f, dove la bambina sottolinea che comunque il cambiamento non apporta alcuna differenza. In altri, tuttavia, come nel tema 9a, vengono espressi sentimenti prettamente negativi che rendono complessa la comprensione dell'avvenuta accettazione del cambiamento. Infatti, sorge il dubbio che il discorso conclusivo legato al continuare a svolgere le stesse attività sia dettato dalle norme sociali, che suggeriscono l'accettazione e l'inclusione di tutti, considerandoli tutti uguali.

Accettazione

Anche quella dell'accettazione è una delle risposte che appare di più negli scritti dei bambini con pelle nera e pelle scura (17 volte). Questa fa riferimento alle "porzioni di testo in cui i bambini hanno elaborato un ragionamento sul colore della pelle, per concludere che per loro non avrebbe importanza." (Allegato 1).

23_Casale_5^A_5^B. Tema 8f, pelle scura

"Io mi sentirei normale i perchè siamo sempre tutti uguali anche se qualcuno ha il colore di pelle diverso. farei con loro le stesse cose di sempre giocare divertircie e studiare come sempre perchè a me non importa il colore della pelle degli altri."

25_Treviso_5^A. Tema 5a, pelle scura

> "Io mi sentirei normalmente tranquilla, non li prenderei in giro per nessuna ragione, perché siamo diversi, ma amici. Se qualcuno dei miei compagni mi verrebbe a chiedere qualcosa gli risponderei senza arrabbiarmi e senza avere paura giocherei insieme a loro, parlerei, disegnerei come sempre a scuola. Per me non cambia niente. Non è colpa loro che hanno una carnagione diversa ovviamente sono sempre persone normali come me."

In tutti i temi in cui è stato individuato questo sentimento di accettazione i giovani autori sottolineano che a loro non fa differenza il colore della pelle dei compagni, e che continueranno a comportarsi con loro allo stesso modo. Le parti sottolineate dei temi sopra riportati, infatti, esprimono proprio questo sentimento di accettazione nei confronti dei compagni, che sembra essere interiorizzato positivamente da tutti.

Riflessione sulla società

Notevolmente inferiore è il numero degli autori con pelle scura e nera che in maniera velata, o meno, propongono all'interno dei loro scritti una riflessione sulla società (quattro). Questa fa riferimento alle "porzioni di testo in cui emerge una critica alla società o una riflessione su ciò che si sa riguardo la considerazione del 'popolo di colore'." (Allegato 1).

23_Padova_3a_4b_5c. Tema 4c, pelle scura

> "Mi sono appena svegliato e sono andato a scuola. Mi sono seduto e dopo un po di tempo ho notato che tutti i miei compagni di classe avevano cambiato colore della pelle.
>
> E mi sono chiesto due domande la prima era come avevano fatto ha cambiare colore della loro pelle.
>
> E la seconda domanda che mi sono chiesto era impossibile che si erano abbronzati. Ma erano rimasti sempre i miei amici.

Perché nella vita non bisogna mai discriminare una persona per ciò che è."

25_Treviso_5^A. Tema 1a, pelle scura

"Mi sento molto unica sola e molto timida perché tutti sono di una pelle che non assomiglia a me, però vorrei diventare come la loro pelle perché tutti noi siamo un gruppo però è giusto che tutti possono avere la pelle di colore diversa ma ho visto che alcuni avevano la pelle rossa, blu e tanti altri colori però io ero l'unica ma proprio unica a essere di colore rosa pelle. Però voglio rimediare il problema e aiutarli a risolvere il problema.

A me piace quando siamo un gruppo siamo uguali però non è che se loro hanno la pelle diversa da me io non gioco con loro perché tutti hanno il diritto di avere la pelle diversa e non è bello prendero in giro quando una persona ha la pelle diversa da te o più scura da te, perché io alcune volte vedo che chi ha la pelle più scura la gente li prende in giro e non mi piace molto perché non è una cosa molto bella dalla parte di chi lo prende in giro, ma alla fine non cambia chi ha la pelle chiara o scura ma le persone sono sempre gentili, ma alcune che sono cattivi però nel mondo non è bello che tutti hanno la pelle di color uguale è bello vedere tutti diversi nel mondo e una cosa molto bella a me piacciono tutte le persone diverse."

Nei testi analizzati la riflessione sulla società avviene in due modalità differenti: alcuni autori si limitano a scrivere quelle che possono venire definite "frasi fatte", come nel primo caso (tema 4c), senza più di tanto approfondirle; mentre altri esprimono il loro parere argomentandolo più volte, fino quasi a farlo diventare ridondante (tema 1a).

I pensieri dei bambini, ad ogni modo, fanno tutti riferimento all'importanza di non discriminare, di non giudicare e di non prendere in giro. Ognuno di loro, dunque, sembra comprendere l'importanza della diversità.

Rifiuto

Il rifiuto appare in solo due elaborati di bambini con pelle nera e scura. Con questa etichetta si fa riferimento alle "porzioni di testo che non esprimono alcuna intenzione di comprensione della situazione ma solo allontanamento." (Allegato 1).

22_Montagnana_a4-b. Tema 14a, pelle scura

> "Se i miei compagni fossero neri io mi sentirei molto ma molto male perché a me piacciono così come sono. Se la mia amica diventasse nera io non la vorrei perché la voglio già così, a me piace com'è adesso. Mi sentirei tanto, ma tanto tanto male."

23_Casale_3^A_3^B. Tema 1c, pelle scura

> "Mi sentirei molto triste, perchè tutti hanno cambiato pelle tranne io. farei una domanda perchè tutto hanno la pelle nera? loro mi rispondono perche ci siamo svegliati così e io gli dico se voi vi siete svegliati con la pelle nera perchè io no mi dicono perchè tu non sei rano (sano?) e me ne andrei a casa."

Nel primo elaborato (tema 14a) il rifiuto appare molto evidente: la bambina, infatti, afferma di non "volere più" la sua amica, nel caso in cui essa diventasse nera. Il sentimento in analisi è più velato nel secondo scritto (tema 1c) dove il rifiuto appare sottointeso quando la bambina afferma di voler "andare a casa" piuttosto che rimanere a scuola dove tutti sono diversi da lei.

Se nel primo caso appare evidente che il rifiuto sia collegato al colore della pelle, nel secondo non succede altrimenti, in quanto è possibile che il sentimento provato dalla giovane autrice sia riconducibile al fatto di essere l'unica con la pelle diversa dagli altri.

Perdita dell'identità

L'etichetta "perdita dell'identità" viene assegnata a un solo testo. Questa fa riferimento alle "porzioni di testo in cui i bambini segnalano che i compagni non sono più gli stessi, ma delle persone nuove/altre/diverse." (Allegato 1).

22_Solesino_4a-b. Tema 8a, pelle scura

> "Mi sento circondata da persone molto strane come se fossero dei mostri e quello che urlerei sarà: Aiutoooo! Un apocalisse. Perché ho paura di quelli con la pelle

> nera, ho visto il film. A loro penserò dopo! Ah mi è venuta un'idea, gli darò delle medicine per farli diventare di nuovo normali con la loro pelle di nuovo di colore rosa e non nera! E così le medicine funzionarono."

La perdita dell'identità dei compagni è espressa nel tema 8a tramite la descrizione dei compagni come se avessero delle diverse forme corporee. La bambina, infatti, li descrive come dei mostri, come delle persone strane, che cambiando carnagione cambiano anche tutti loro stessi. Per la bambina, il cambiamento del colore della pelle li porta ad essere delle persone nuove, delle persone diverse, delle quali si deve aver paura.

Povertà

Questo sentimento appare solo in un elaborato. Fa riferimento alle "porzioni di testo in cui si associa la pelle nera alla povertà." (Allegato 1).

25_Treviso_5^A. Tema 2a, pelle scura

> "Quando li ho visti non ho detto che sono brutti o pure sono scarsi no ho salutati e ho fatto conoscere. Quando siamo andati in classe o spiegato tutti i miei compagni neri italiano e storia. Abbiamo parlato insieme loro mi ano chiesto che <u>loro non hanno la merenda e quindi li ho datto la mia merenda</u> e ricreazione abbiamo giocato insieme."

Il tema riportato fa un accenno non troppo esplicito alla povertà, che tuttavia è facilmente intuibile: il bambino afferma di condividere la sua merenda con i compagni con pelle nera, in quanto questi ultimi ne sono sprovvisti. Al contrario di quanto ci si potrebbe aspettare, comunque, la risposta generale che dà il bambino è positiva; l'accenno alla povertà, dunque, potrebbe essere relativo a uno stereotipo interiorizzato, secondo cui le persone con la pelle nera non si possono permettere di mangiare.

3.2.4 Risposte razionali

Le risposte razionali fanno riferimento alla domanda che i bambini con pelle nera e scura inizialmente si pongono e alla risposta che successivamente si danno. Più nello specifico, i bambini si chiedono il perché di questo cambiamento, e si rispondono, non in tutti i casi, in quattro modi: ricerca di soluzioni, trasformazione fantastica, offese e sogno, che verranno esposti in questo paragrafo. Il grafico sottostante, creato usando lo stesso procedimento della figura 3.7, rappresenta la quantità di risposte razionali espresse dai bambini.

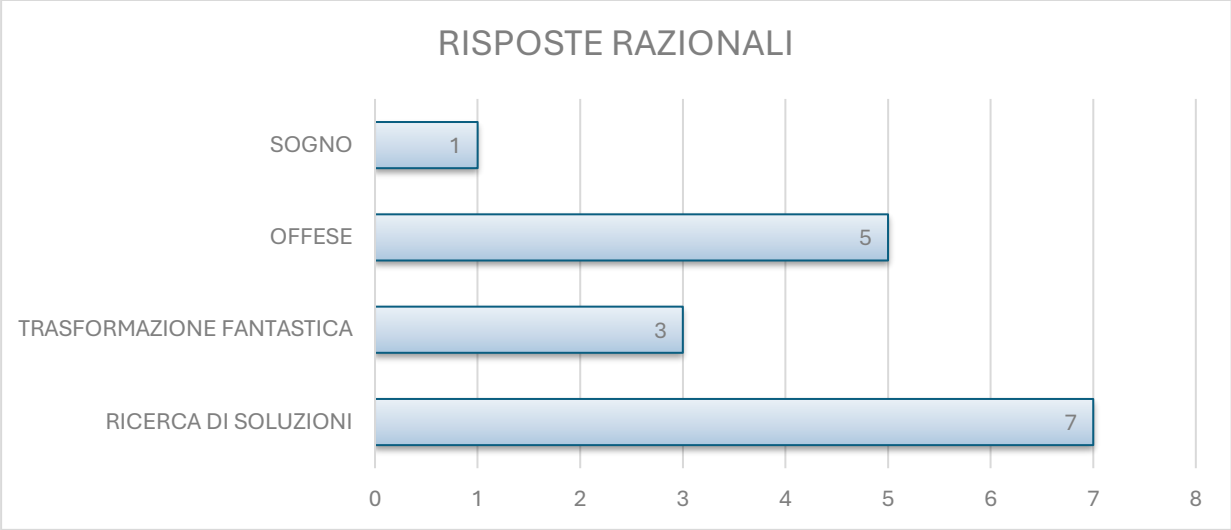

Figura 3.10: Grafico Excel rappresentante le risposte razionali presenti negli elaborati dei bambini.

Ricerca di soluzioni

Ciò che i bambini con pelle nera e scura fanno maggiormente nei testi in cui è presente una risposta razionale è la “ricerca di soluzioni” per far tornare i compagni come erano prima. Questa fa riferimento alle “porzioni di testo in cui viene ribadito l’interesse verso la scoperta del motivo di cambiamento e la ricerca di soluzione per tornare come prima.” (Allegato 1).

22_Solesino_4a-b. Tema 27b, pelle scura

> “Mi sento unico tutti sono neri e io no giocherei a calcio no scherzavo farei un laboratorio e cercherei una pozione per far diventare la pelle rosa e ne dovevo fare 18 pozioni pelle rosa ci dovrei mettere due giorni e faremo tutti una bella vacanza alle hawaii.”

23_Casale_5^A_5^B. Tema 7f, pelle scura

> “Io mi sento male per i miei compagni perchè penso che qualcuno li abbia trasformati. chiamerei il pronto soccorso perche i miei compagni sono neri!”

22_Solesino_4a-b. Tema 26b, pelle scura

> “Appena ho visto i miei compagni con la pelle nera e pensavo che si sono abbronzati tantissimo o forse si sono trasformati di notte e con la maestra ha detto non so come fare sono andati in Africa e io me ne sono scappato perchè non potevo stare anche un minuto o un secondo e dopo mi hanno detto che si sono messi la vernice nera perchè ieri sera era il compleanno di T. mi avevano fatto uno scherzo non avevo neanche parlato ero arrabbiato tantissimo che mi stava uscendo il fumo dalle orecchie e la mi faccia era rossa come il fuoco non li sopportavo e dopo qualche settimana avevo fatto io lo scherzo a loro. Mi ero messo d’accordo con i suoi genitori appena la maestra apre la porta e li cade a tutti la vernice. É stra divertente ma però i miei compagni hanno tirato un urlo come un t-rex feroce che voleva mangiare ma però alla fine dell’urlo dovevo scappare.FINE”

Nella maggior parte dei temi analizzati che riportano il codice in analisi, gli autori riportano delle soluzioni, alcune più fantasiose (tema 27b), altre meno, per far tornare i compagni con il loro colore di pelle originale.

Appare molto evidente che i bambini autori di questi scritti non accettano il cambiamento, e per questo vanno a ricercare diversi modi per risolvere quello che vedono non considerano normale. In alcuni testi, infatti, il cambio di colore viene considerato in modo talmente negativo che si ritiene necessario l’intervento dei medici (2). Infine, nel tema 26b, la non accettazione del cambiamento è rappresentata dal

fatto che il bambino afferma che il cambiamento di carnagione dei compagni è solo un brutto scherzo, del quale si vendicherà in futuro.

Offese

Cinque sono stati gli elaborati nei quali è stato applicato il codice “offese”. Con questo si fa riferimento alle porzioni di testo in cui “l'autore stesso offende i compagni con la pelle scura o ipotizza che i compagni potrebbero ricevere offese.” (Allegato 1).

23_Casale_5^A_5^B. Tema 1g, pelle scura

> “Mi sentirei triste per loro. sono i miei amici non potrei prenderle ingiro non saprei cosa fare pero giochero sempre con loro sono i miei compagni di classe dalla prima elementare.”

25_Treviso_5^A. Tema 5a, pelle scura

> “Io mi sentirei normalmente tranquilla, non li prenderei in giro per nessuna ragione, perché siamo diversi, ma amici. Se qualcuno dei miei compagni mi verrebbe a chiedere qualcosa gli risponderei senza arrabbiarmi e senza avere paura giocherei insieme a loro, parlerei, disegnerei come sempre a scuola. Per me non cambia niente. Non è colpa loro che hanno una carnagione diversa ovviamente sono sempre persone normali come me.”

23_Masi_5. Tema 1e, pelle scura

> “Io mi sentirei diversa perchè se tutti sono di un colore diverso e io sono bianca e lo ro no mi fa sentire male perchè o paura che dopo mi prendono in giro e dicono cose brutte su di me. se mi prendessero in giro lo ridei alla maestra ma supongo che non cambiera niente anche se lo dirò alla maestra perchè saranno sempre i stessi.”

In tutti i casi in cui appare questa etichetta, eccetto uno, essa fa riferimento alla volontà di non offendere i compagni: nessun bambino e bambina, dunque, afferma di voler offendere il compagno a causa del suo colore di pelle.

Per quanto riguarda il tema 1e, invece, la bambina con pelle scura afferma di aver paura di essere presa in giro, in quanto unica componente della classe con pelle chiara. È un pensiero che si discosta leggermente dalla descrizione dell'etichetta sopra riportata, perché la bambina non si aspetta che le prese in giro siano riferite ai compagni, in quanto individui con pelle nera, ma che vengano riferite a lei, in quanto unica bambina diversa dalla maggioranza.

Trasformazione fantastica

Sono tre gli elaborati dove i bambini con pelle nera e scura affermano che il cambiamento del colore della pelle dei compagni è legato a una trasformazione fantastica. Con questa etichetta si fa riferimento alle "porzioni di testo in cui il racconto assume una forma di racconto fantastico o raggiunge una soluzione che non può essere possibile nella vita reale." (Allegato 1).

22_Solesino_4a-b. Tema 26b, pelle scura

> "Appena ho visto i miei compagni con la pelle nera e pensavo che si sono abbronzati tantissimo o forse si sono trasformati di notte e con la maestra ha detto non so come fare sono andati in Africa e io me ne sono scappato perchè non potevo stare anche un minuto o un secondo e dopo mi hanno detto che si sono messi la vernice nera perchè ieri sera era il compleanno di T. mi avevano fatto uno scherzo non avevo neanche parlato ero arrabbiato tantissimo che mi stava uscendo il fumo dalle orecchie e la mi faccia era rossa come il fuoco non li sopportavo e dopo qualche settimana avevo fatto io lo scherzo a loro. Mi ero messo d'accordo con i suoi genitori appena la maestra apre la porta e li cade a tutti la vernice. É stra divertente ma però i miei compagni hanno tirato un urlo come un t-rex feroce che voleva mangiare ma però alla fine dell'urlo dovevo scappare.FINE"

23_Casale_5^A_5^B. Tema 6f, pelle scura

> "Mi sentirò a disagio perchè sono l'unico alunno con la pelle diversa dai altri. quando arrivo in classe tutti mi guardano in un modo diverso dal solito perchè sono l'unico con la pelle più chiara degli altri alunni. dopo abbiamo trascoro la lezione e

siamo tornati a casa appena ho preso il telefono per guardare un po di youtube mi è apparso un video intitolato “come diventare neri in un minuto” quindi lo visto e diceva di restare al mare per tutta la giornata al mare quindi sono sono andato al mare e mi sono sdraiato sull’asciugamano e in meno di 6 ore sono diventato nero, però mi bruciava tutto il corpo sono tornato a casa ho messo la crema per non farti bruciare tutto il corpo, dopo ho fatto una bella dormichiata. il giorno dopo sono andato a scuola e tutti mi hanno chiesto come ho fatto a diventare nero in un giorno io non glielo detto perche era top secret.”

Quello dell’abbronzatura è un pensiero ricorrente tra i bambini: probabilmente, nel momento in cui si sono chiesti come mai i compagni abbiano cambiato colore di pelle, la spiegazione più semplice e più vicina all’immaginario comune è stata quella in questione. Uno dei due elaborati sopra citati è incentrato su questo (6f); il piccolo autore che lo scrive, infatti, pone il focus su sé stesso, sulla sua diversità, cercando delle strategie per “trasformarsi” come hanno fatto i compagni.

I rimanenti due elaborati concentrano l’attenzione sul cambiamento dei compagni: uno dei due, non citato in questo paragrafo, si limita a sottolineare che essi si sono trasformati; l’altro (26b) collega la trasformazione a uno scherzo messo in atto dai compagni, dal quale ci si deve assolutamente vendicare.

Sogno

Il tema del sogno è presente unicamente in un elaborato. Questo fa riferimento a “porzioni di testo in cui la conclusione cui giunge il bambino, è che si sia trattato di un sogno, o qualcosa di surreale.” (Allegato 1).

23_Malo_4^C_4^D_4^M. Tema 10a, pelle scura

“Mi sento in un sogno perchè mi sembra strano che gli altri hanno cambia colore e gli chiedo perchè hanno cambiato colore e come si sentono i miei compagni.”

Il bambino con pelle scura che scrive questo pensiero afferma di sentirsi in un sogno, in quanto non riesce a giustificarsi il cambiamento avvenuto nei compagni. La possibilità di cambiare colore di pelle, dunque, non sembra al bambino una cosa possibile, e dunque l'unico modo per comprenderla è quella di associarla a qualcosa di non reale.

3.2.5 Stereotipi

Fino ad ora la presenza o meno di stereotipi e pregiudizi negli scritti dei bambini non è stata indagata. Prima di addentrarsi in questo ambito, tuttavia, è importante sottolineare che le dottoresse Bugno e Moretto nel libro dei codici hanno suddiviso i temi in due macrocategorie: stereotipi essenzializzati e stereotipi non essenzializzati.

Essenzializzati

Alcuni bambini inseriscono nei loro elaborati quelli che vengono definiti da Srinivasan e Cruz (2015) stereotipi essenzializzati. Per le autrici, l'essenzialismo è il termine con il quale viene descritto il "processo di raggruppamento e […] (la) giustificazione che le rappresentazioni categoriali degli individui all'interno dei gruppi sono imperative" (Srinivasan e Cruz, 2015, p.29, trad. mia). Il professor Agostinetto e le dottoresse Bugno e Moretto riprendono questa definizione, definendo l'essenzialismo come "un processo di formazione di un gruppo per cui le caratteristiche rappresentative di quella categoria sono assunte anche dai suoi individui in modo categorico" (Agostinetto, Bugno & Moretto, 2023, p.135). Appare dunque evidente, come teorizzato da Taguieff (2016) che, quando si parla di razzismo scompare l'individualità delle persone che vengono viste esclusivamente come rappresentanti del loro gruppo sociale di appartenenza e l'attenzione viene concentrata sulle differenze tra i diversi gruppi sociali. Di conseguenza, quindi, l'essenzializzazione è "una categorizzazione essenzialista degli individui o dei gruppi, che implica la riduzione dell'individuo allo statuto di un qualsiasi rappresentante del suo gruppo di appartenenza o della sua comunità d'origine" (Taguieff, 2016, p.64).

I temi che riportano dei pensieri essenzializzati, quindi, sono quelli "che attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di

persone. Possono essere stereotipi positivi o negativi" (Allegato 1). Questo fenomeno, tuttavia, si presenta molto raramente: nella totalità degli elaborati dei bambini con pelle nera e pelle scura, quelli che riportano stereotipi essenzializzati sono cinque, com'è possibile osservare dal grafico sotto riportato. Tutti i rimanenti scritti sono stati classificati come "non essenzializzati". Con questa etichetta si fa riferimento a tutti quei temi che "NON attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di persone." Come possibile vedere dal grafico sopra riportato, creato con lo stesso procedimento della figura 3, questi sono la maggioranza, ovvero 42. Per questo motivo, in questo contesto, sono stati analizzati solo gli elaborati che riportassero dei pensieri essenzializzati.

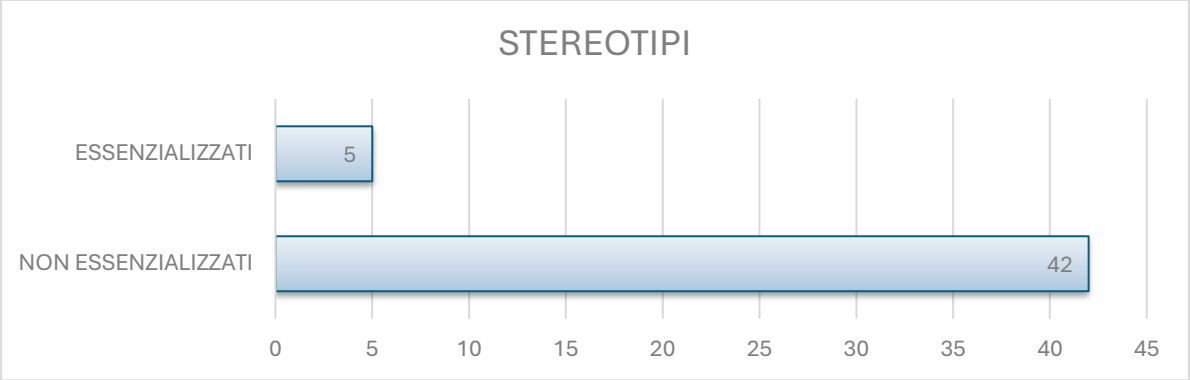

Figura 3.11: Grafico Excel rappresentante gli stereotipi presenti negli elaborati dei bambini.

22_Solesino_4a-b. Tema 26b, pelle scura

> "Appena ho visto i miei compagni con la pelle nera e pensavo che si sono abbronzati tantissimo o forse si sono trasformati di notte e con la maestra ha detto non so come fare sono andati in Africa e io me ne sono scappato perchè non potevo stare anche un minuto o un secondo e dopo mi hanno detto che si sono messi la vernice nera perchè ieri sera era il compleanno di T. mi avevano fatto uno scherzo non avevo neanche parlato ero arrabbiato tantissimo che mi stava uscendo il fumo dalle orecchie e la mi faccia era rossa come il fuoco non li sopportavo e dopo qualche settimana avevo fatto io lo scherzo a loro. Mi ero messo d'accordo con i suoi genitori appena la maestra apre la porta e li cade a tutti la vernice. É stra divertente ma però i miei compagni hanno tirato un urlo come un t-rex feroce che voleva mangiare ma però alla fine dell'urlo dovevo scappare.FINE"

Nel caso del tema 26b appena riportato, il bambino compie un collegamento implicito tra la pelle nera e il fatto che i suoi compagni sono andati in Africa. Ciò che emerge è dunque il pensiero che tutte le persone con pelle nera siano per forza, solo ed esclusivamente, africane.

22_Solesino_4a-b. Tema 8a, pelle scura

> "Mi sento circondata da persone molto strane come se fossero dei mostri e quello che urlerei sarà: Aiutoooo! Un apocalisse. Perché ho paura di quelli con la pelle nera, ho visto il film. A loro penserò dopo! Ah mi è venuta un'idea, gli darò delle medicine per farli diventare di nuovo normali con la loro pelle di nuovo di colore rosa e non nera! E così le medicine funzionarono."
>
> Nel testo 8a, invece, è possibile notare una connessione tra le persone con pelle nera e i mostri: la bambina, infatti, descrive i compagni come dei veri e propri mostri. Lo definisce un'apocalisse, trasmettendo l'idea, non troppo velata, che tutte le persone con pelle nera siano dei mostri e che questo porti a una catastrofe.

25_Treviso_5^A. Tema 2a, pelle scura

> "Quando li ho visti non ho detto che sono brutti o pure sono scarsi no ho salutati e ho fatto conoscere. Quando siamo andati in classe o spiegato tutti i miei compagni neri italiano e storia. Abbiamo parlato insieme loro mi ano chiesto che loro non hanno la merenda e quindi li ho datto la mia merenda e ricreazione abbiamo giocato insieme."

Infine, l'elaborato 2a è ampiamente fornito di pregiudizi essenzializzati. Il bambino, nonostante affermi di non aver detto ai compagni che sono brutti o scarsi (pensiero con il quale appare evidente lui sia d'accordo), sostiene, con una certa fierezza, di aver spiegato loro italiano e storia e di aver condiviso con loro la sua merenda. Ciò che scrive, dunque, trasmette l'idea che i suoi compagni, una volta cambiato colore di carnagione, diventano immediatamente ignoranti e poveri, nonostante l'unico ed esclusivo cambiamento avvenuto sia stato quello del colore di pelle.

Un'analisi più approfondita dei risultati di questa ricerca verrà condotta nel capitolo a seguire.

4. PER CONCLUDERE

4.1 I risultati della ricerca

Prima di analizzare nello specifico i dati raccolti durante la ricerca, è fondamentale sottolineare che alcune etichette hanno una duplice natura: la paura e lo spavento possono essere sia relativi al cambiamento di colore di pelle dei compagni che porta i giovani autori a scappare o a nascondersi, ma anche al loro timore di essere esclusi. Anche la preoccupazione è sia rivolta al cambiamento dei compagni sia, ancora una volta, alla preoccupazione di venire esclusi. Inoltre, le offese possono essere rivolte sia al timore che i compagni ne ricevano, sia all'effettiva offesa degli stessi da parte degli scrittori.

Nel complesso i bambini con pelle nera e con pelle scura dimostrano di affrontare il cambiamento di pelle dei compagni, a livello generale, in maniera molto differenziata: non si ritrova, infatti, una risposta generale che prevale in maniera importante sulle altre. Sono 20 i temi dei bambini che sono stati considerati generalmente positivi, 12 quelli che sono stati considerati generalmente negativi e 12 quelli che sono stati etichettati come generalmente ambigui. Nonostante il primo dato sia maggiore dei secondi due, questo, a primo impatto, non dimostra una spiccata prevalenza sugli altri. Nel momento in cui si osservano la rappresentazione grafica (figura 4) e i dati trasformati in percentuale, tuttavia, appare che il 40% delle risposte è stato generalmente positivo, contro il 24% delle risposte che sono state neutre e il 24% ambigue. Emerge quindi che i bambini con pelle nera e pelle scura esprimono un pensiero prevalentemente positivo riguardo al cambiamento del colore della pelle dei compagni. Si trovano ma in modo nettamente inferiore le risposte neutre (3 su 50) e le risposte fuori traccia (3 su 50), ovvero, in entrambi i casi, il 6%.

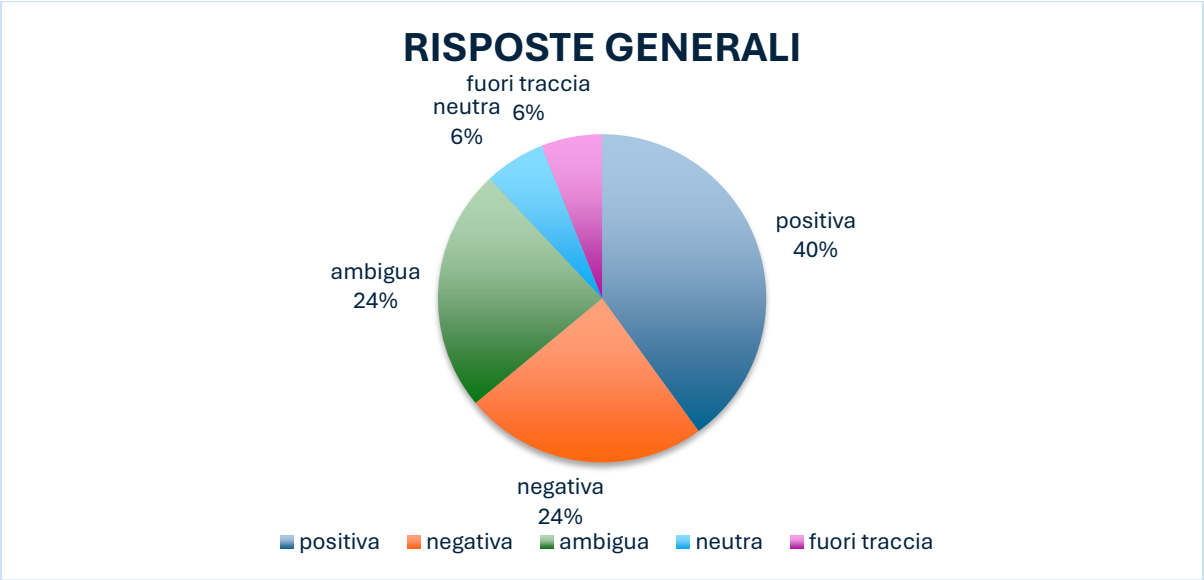

Figura 4: Grafico Excel rappresentante le percentuali delle risposte generali ottenute.

Questa tendenza prevalentemente positiva, tuttavia, cambia nel momento in cui si vanno ad analizzare le risposte emotive: in questo caso, infatti, appare estremamente evidente che ciò che prevale, nei bambini con pelle scura e con pelle nera, è la paura di sentirsi diversi o esclusi (in 16 dei 50 temi). Viene spontaneo pensare, in relazione a ciò, che, molto probabilmente, i piccoli autori sperimentano già nella loro quotidianità questi sentimenti di diversità e di conseguente esclusione in quanto parte "diversa" dalla maggioranza. Ipoteticamente, dunque, i bambini con pelle scura continuano a provare questo sentimento anche quando i loro compagni cambiano il colore della pelle, in quanto risulta che il loro colore di pelle rimanga comunque diverso da quello della maggioranza. A livello emotivo, inoltre, prevalgono anche altri sentimenti negativi: il sentirsi male, la preoccupazione e la tristezza. Questi tre sono presenti in maniera nettamente inferiore al precedente, ma comunque importante (tutti e tre in otto temi su 50). A questo riguardo, dunque, nonostante la maggior parte di risposte generali fosse positiva, per quanto riguarda quelle emotive, ciò che emerge in maniera impattante è la presenza di sentimenti negativi, che portano i bambini a non vivere il cambiamento in maniera serena. D'altra parte, tuttavia, si può notare che i sentimenti negativi più forti, come il disgusto, lo spavento e la rabbia sono quelli che vengono espressi meno di frequente (solo in uno o due elaborati): appare quindi che la maggior parte dei bambini affronta il possibile cambiamento in maniera abbastanza pacata, senza esprimere emozioni particolarmente forti o pesanti. Ad ogni modo, degno di nota è anche il numero dei bambini che esprimono che si sentirebbero bene (otto su 50

temi) e che sarebbero felici (quattro su 50 temi) se i loro compagni cambiassero il colore della propria pelle. In questi casi, tuttavia, accade spesso che questi sentimenti siano associati a delle frasi fatte relative al fatto che il colore della pelle per loro non fa differenza: leggendo questi elaborati, dunque, non sempre appare che la felicità espressa sia genuina, ma in alcuni casi sembra che essa sia frutto di un pensiero socialmente condiviso, che i bambini hanno appreso dall'esterno.

Questa tendenza negativa, tuttavia, subisce nuovamente un'inversione nel caso delle risposte sociali. In questo caso, quelle che prevalgono di più sono quelle di normalità (espressa da 18 bambini) e di accettazione (presente in 17 elaborati), che sono tuttavia associate, in molti casi, al sentirsi tristi o strani relativamente al cambiamento dei compagni. I bambini, nella maggior parte dei casi, infatti, esprimono inizialmente delle perplessità relative al cambiamento dei propri compagni, per concludere poi sottolineando che giocherebbero comunque con loro e li accetterebbero nonostante tutto. Queste sono comunque in netto contrasto con le risposte più negative, quali perdita dell'identità, rifiuto e povertà, che sono presenti in uno o due elaborati. In quattro casi, inoltre, i bambini esprimono chiaramente alcune loro riflessioni relative a quanto viene generalmente trasmesso dalla società (riflessione società), riportando alcuni pensieri circa l'importanza di non prendere in giro le persone con pelle diversa dalla propria. Rimane il dubbio che queste siano idee che loro condividono genuinamente, o se siano semplicemente un'interiorizzazione di ciò che viene dall'esterno.

A livello razionale, ciò che i giovani autori tendono a esprimere di voler fare è trovare una soluzione per far tornare i compagni di classe "normali" o per essere anch'essi soggetti a questo cambiamento (sette autori su 50). Alcuni (cinque autori), inoltre, sono molto preoccupati per le possibili offese che i compagni potrebbero ricevere, visto il cambiamento avvenuto, che alcuni di loro associano a una trasformazione fantastica (tre su 50) o a qualcosa che potrebbe avvenire solo all'interno di un sogno (uno su 50). Emerge dunque in generale che ogni bambino che ha svolto una riflessione razionale è consapevole dell'impossibilità dell'avvenimento di tale mutamento.

Appositamente per ultima rimane la trattazione delle risposte dei bambini che contengono eventuali pregiudizi. La presenza di stereotipi essenzializzati è stata ritrovata solo in cinque elaborati su 50, ovvero il 10%. Ciò che è interessante

sottolineare ed esplicitare nuovamente, nonostante il numero sia relativamente basso, è che l'analisi in questione è relativa ai testi elaborati dai bambini con pelle nera e con pelle scura: nonostante essi facciano parte di una minoranza, esprimono comunque alcuni degli stereotipi più comuni presenti nel contesto in cui vivono. Questi dati, seppur limitati nel numero, offrono quindi uno spunto di riflessione importante: il fatto che bambini appartenenti ai gruppi minoritari interiorizzino stereotipi negativi associati al proprio gruppo di appartenenza evidenzia la forte presenza di essi all'interno del contesto sociale. Questo può essere causato anche dagli ideali di bellezza e dalle immagini condivise nella società: è ampiamente riconosciuto il fatto che "la preferenza per il tono di pelle più chiaro è perpetuata dai media e rinforzata nelle scuole" (Stepanova et al., 2021, p. 827, trad. mia). Dunque, non si tratta esclusivamente di un pensiero che riportano a seconda di quanto percepito in contesti societari, ma di un'assimilazione molto più profonda che, molto probabilmente, influenza anche la loro percezione di sé.

4.2 Ci sono dei punti in comune con le ricerche internazionali svolte fino ad oggi?

Considerato quanto trattato finora è possibile supportare la tesi di Van Ausdale e Feagin (2011)[7] secondo cui la teoria dei *colorblind children* non è vera. Emerge che i bambini che hanno partecipato a questa ricerca, oltre a conoscere molto bene il concetto di differenza raziale (Clark e Clark, 1950), dimostrano di possedere delle forme di pregiudizio che probabilmente derivano sia dai contesti che frequentano, sia dalle situazioni che vivono. Anche secondo Cardellini (2015) "è evidente come pregiudizi e stereotipi etnici siano assolutamente presenti tra i bambini e come si delineino oggigiorno con un crescente grado di complessità e articolazione" (Cardellini, 2015, p.10).

Inoltre, è possibile ricondurre i sentimenti negativi espressi negli elaborati dei più piccoli a una loro velata preferenza per la pelle chiara, che li porta in maniera indiretta a sviluppare una sorta di rifiuto per la pelle nera, così come avviene nello studio dei coniugi Clark[8] (1950). Attuale, a questo riguardo, è anche la ricerca di Spencer e

[7] Descritta in maniera più approfondita nel paragrafo 2.1.2
[8] Descritto in maniera più approfondita nel paragrafo 2.3.2

Horowitz (1973) che dimostra la presenza di preferenze da parte dei bambini con pelle nera e pelle scura verso i bianchi (Averhart e Bigler, 1997). Dalla ricerca analizzata in questa tesi, tuttavia, non emergono particolari atteggiamenti razziali o pensieri estremamente "forti", ma appare un senso di inquietudine, di preoccupazione, di non sentirsi bene relativo alla pelle nera, che può essere riconducibile a quanto appena citato.

Leggendo quanto da loro scritto, inoltre, molto spesso si tende a dimenticare il colore di pelle dei giovani autori: il loro timore di essere diversi, espresso in maniera ricorrente, spinge loro stessi e l'autore a focalizzarsi sui pensieri espressi e sulla diversità che si creerebbe tra i compagni. Appare infatti che i bambini con pelle nera e con pelle scura, tramite l'espressione di questi sentimenti di timore, di ricevere offese, non si rendano conto che il cambiamento di carnagione dei compagni li porterebbe ad avere la pelle uguale, in alcuni casi, o molto più simile, in altri. Sorge dunque spontaneo chiedersi se anche nel caso del campione analizzato in questa ricerca, i bambini abbiano una visione della propria pelle più chiara di quanto in realtà non sia, così come succede nello studio di Alexander e Costandius (2017), dove la maggior parte dei bambini con pelle nera sceglie il "color pesca" per rappresentarsi[9].

Tuttavia, la scarsa presenza di risposte stereotipate emerse nell'analisi descritta nel capitolo tre è riconducibile allo studio di Averhart e Bigler (1997), secondo cui rispetto ai coetanei con pelle bianca, i bambini con pelle nera e con pelle scura hanno dimostrato di avere molti meno stereotipi e molti meno atteggiamenti razziali, dando un numero di risposte stereotipate minimo. Le risposte all'interno di questa ricerca con presenza di stereotipi essenzializzati nei bambini con pelle nera e pelle scura ammontano infatti all'11% (5 su 47), mentre nel caso dei bambini con pelle bianca, le risposte essenzializzate sono circa il 17% (82 su 479). Questo potrebbe essere riconducibile alla presenza di maggiore consapevolezza da parte dei bambini con pelle scura e nera delle complessità identitarie e una minore adesione a categorie rigide, fatto che è supportato anche da Katz e Kofkin (1997) [10]che sottolineano che i genitori con pelle scura sono molto più propensi a discutere di razza con i propri figli, in quanto quello in questione è un argomento cruciale per la sopravvivenza dei più piccoli.

[9] Descritto in maniera più approfondita nel paragrafo 2.3.3
[10] Descritto in maniera più approfondita nel paragrafo 2.3.7

Per concludere, può essere interessante svolgere un paragone con il lavoro dell'etnologa Tabet (1997), condotto alla fine degli anni Novanta. Appare evidente un cambio di prospettiva nelle visioni dei bambini di allora e di quelli di oggi: le immagini della persona con la pelle nera di allora, infatti, sono di gran lunga più essenzializzate rispetto alle presenti. I bambini utilizzano spesso termini fortemente dispregiativi: la persona nera è vista come sporca, puzzolente e ignorante, cosa che nei testi più attuali compare in maniera estremamente rara. Ciò può essere a causa del fatto che gli stereotipi evidenziati nel capitolo tre di questo elaborato emergono a livello inconscio nei bambini e quindi potrebbero rappresentare il frutto di forma di retaggio culturale che ancora oggi è presente nella società.

4.3 L'insegnante interculturale

Un insegnante interculturale è colui che riesce a trasformare la classe in una "frontiera" aperta, un luogo di scambio e incontro autentico tra le diversità (Agostinetto, 2013). Giungere a questo, tuttavia, è un percorso insidioso: è necessario tenere a mente che "le concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale possano risultare determinanti nel passaggio tra teoria e pratica interculturali" (Bugno, 2018, p.38), e quindi l'atteggiamento e le convinzioni dell'insegnante riguardo alla diversità culturale diventano la chiave per tradurre i principi dell'interculturalità in azioni concrete in classe.

L'educazione interculturale, inoltre, è un progetto che "rischia di essere travolto da un'eccessiva dose di retorica" (Fiorucci, 2015, p.57), quindi è necessario che le conoscenze e competenze degli insegnanti siano in grado di uscire da essa e di mettere in atto un progetto che porti alla creazione di un clima scolastico aperto e non giudicante. Affinché questo avvenga è strettamente necessario che gli insegnanti seguano una formazione in servizio continua, durante la quale sarebbe estremamente proficuo programmare il lavoro didattico con il sostegno degli esperti, in modo da variare metodi e contenuti, così da riuscire a rendere flessibili i curricoli e da porre un'attenzione specifica nei confronti degli aspetti relazionali che si formano all'interno delle classi (Fiorucci, 2015). Un insegnante che considera la diversità come una risorsa preziosa e un'opportunità di crescita per tutti gli studenti sarà naturalmente portato a creare un ambiente di apprendimento aperto al dialogo e stimolante, che

consente di concepire la diversità come una buona via per “l’arricchimento reciproco” (Fiorucci, 2015, p.58). Per questo, tramite un continuo e aperto dialogo, è cruciale riuscire a portare alla luce i pensieri dei bambini sull'altro, inclusi gli stereotipi, che non vanno ignorati, ma utilizzati come punto di partenza per costruire una reale interculturalità in classe, insegnando agli alunni a mettersi “nei panni degli altri”, così da riuscire ad assumere punti di vista differenti dal proprio. Il ruolo dell'insegnante, infatti, come suggerisce il termine latino ex duco, è quello di "tirar fuori" dagli alunni ciò che pensano, consentendo loro di esprimere il proprio pensiero e di crescere nella maniera migliore possibile. Per una didattica interculturale efficace, è strettamente importante adottare degli approcci pedagogici che vadano a decostruire attivamente gli stereotipi, promuovendo l'empatia e la comprensione delle diverse prospettive, in modo da “costruire una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola” così da “diffondere una sempre più necessaria ‘cultura della convivenza’” (Fiorucci, 2015, p.57).

Nello specifico, per tradurre i principi dell'interculturalità in pratica, è cruciale adottare metodologie didattiche che promuovano l'interazione, la collaborazione, il pensiero critico e l'empatia tra gli studenti. Antonio Nanni (2006) sottolinea quelli che ritiene i metodi didattici[11] più proficui per far sì che gli studenti diventino delle persone con delle identità “migrante, nomade, meticcia” (Nanni, 2006, p.1). Enuncia l’importanza del metodo narrativo, sottolineando che “senza l’ascolto dell’altro non si dà interculturalità” (Nanni, 2006, p.2); del metodo comparativo, grazie al quale è possibile confrontarsi su più visioni dello stesso oggetto; del metodo dell’azione (o pedagogia dei gesti) che porta l’insegnante a promuovere iniziative ed azioni volte alla conoscenza dell’alterità e, infine, della via ludica. L’importanza di utilizzare il gioco, soprattutto alla scuola primaria, è fondamentale, in quanto tramite i giochi didattici è possibile vivere la “realtà in modo analogico, e permettono [i giochi didattici] di vivere i problemi da essi simbolicamente affrontati senza però correrne i rischi” (Nanni, 2006, p.7). È dunque in questo modo che si valorizza il coinvolgimento diretto degli alunni, permettendo loro di mettersi in gioco tramite diverse proposte simulative, come giochi di ruolo o drammatizzazioni. Infine, il pedagogista sottolinea l’importanza di valorizzare ciò che i curricoli disciplinari contengono, provando ad integrare con sussidi e materiali ciò che

[11] Oltre a quelli citati nel testo, suggerisce anche il metodo decostruttivo, quello del decentramento e quello del riconoscimento del debito culturale. Per maggiori approfondimenti: Nanni, A. (2006). Metodi didattici per educare all’interculturalità.

i libri didattici già propongono, così da rendere l'interculturalità una "nuova normalità dell'educazione" (Nanni, 2006, p.6).

Parallelamente, secondo Fiorucci (2015), è fondamentale sensibilizzare anche gli adulti sui propri pregiudizi impliciti e sul loro ruolo nella trasmissione degli stessi, in modo da attuare un progetto educativo condiviso dall'intera comunità scolastica, che può portare a contrastare anche l'interiorizzazione precoce di stereotipi e a costruire una società più equa e inclusiva. È dunque necessario tenere a mente la suddivisione del sistema scuola di Tonegato (2018)[12] e lavorare a stretto contatto con tutte e cinque le aree, in modo che tutti i componenti dell'istituzione risultino avere la stessa linea di pensiero, così da rendere ancora più efficace l'educazione interculturale dei ragazzi.

4.4 Perché fare ricerca su questo?

È importante fare ricerca su questo per due motivi principali: sia per comprendere i pensieri dei bambini, dai quali è fondamentale partire per creare dei programmi educativi *ad hoc*, sia per comprendere quelli che sono i pensieri impliciti che la società trasmette loro.

Nel concreto, dunque, sarebbe prezioso avere la possibilità di condurre la ricerca indagata in questo elaborato in tutte le classi nelle quali l'insegnante interculturale lavora. Questo consentirebbe di comprendere come ogni bambino si relaziona all'alterità, quali stereotipi e pregiudizi porta con sé, e permetterebbe all'insegnante interculturale di partire da ciò per progettare un percorso didattico mirato e realmente efficace, superando la retorica spesso sterile sull'interculturalità (Fiorucci, 2015). Avere dunque a disposizione dei dati concreti a seconda del contesto nel quale si lavora consentirebbe di affinare le strategie didattiche, adattandole alle specifiche esigenze di ogni gruppo classe. Invece di approcci generalizzati, quindi, si potrebbe optare per interventi mirati, capaci di stimolare una riflessione autentica e di promuovere un'empatia più profonda. È anche importante sottolineare che, ignorare o nascondere questi pensieri, considerandoli vergognosi, non impedirà loro di manifestarsi nelle interazioni quotidiane degli alunni; quindi, è meglio affrontarli in maniera chiara e

[12] Descritto in maniera più approfondita nel paragrafo 1.6

trasparente, consentendo agli alunni di esprimere le proprie opinioni e confrontarle con quelle degli altri (Winkler, 2009).

Inoltre, condurre questo tipo di ricerca su larga scala consentirebbe di comprendere ciò che la società, spesso in maniera implicita, trasmette ai più giovani tramite i media e il pensiero comune. Questo darebbe la possibilità agli insegnanti di intervenire in maniera più profonda, provando non solo ad affrontare i pregiudizi degli alunni, ma cercando anche di decostruire le convinzioni radicate che, anche se non espresse apertamente, influenzano il modo in cui i bambini percepiscono e interagiscono con chi è diverso da loro.

In definitiva, quindi, sarebbe auspicabile che la ricerca non rimanesse una pratica isolata, sviluppata solo con un fine accademico, ma che diventasse uno strumento concreto a disposizione degli educatori. La condivisione dei risultati, accompagnata da linee guida pratiche e da materiali didattici specifici, potrebbe rappresentare un passo fondamentale verso una scuola realmente inclusiva, dove la diversità sia attivamente valorizzata come fonte di arricchimento per l'intera comunità educante. Come già sottolineato altrove, tuttavia, è importante che queste pratiche non vengano utilizzate solo a livello scolastico, ma anche in ambito familiare e sociale di modo che venga attuata una continuità extrascolastica con il lavoro che viene svolto a scuola. Bronfenbrenner (1974), infatti, sottolineando il ruolo fondamentale dell'ambiente esterno sulla crescita dei più piccoli, fa capire l'importanza di trascendere i confini dell'aula per sviluppare un approccio didattico realmente inclusivo. Genitori informati e partecipi, comunità sensibili alle dinamiche dell'inclusione, e un ambiente sociale che valorizza la pluralità, costituiscono dunque un ecosistema di supporto fondamentale per il benessere e l'apprendimento di ogni studente, e un progetto come quello discusso in queste pagine, potrebbe contribuire alla formazione di questo ambiente aperto, dinamico ed inclusivo.

4.5 Conclusioni

Dopo quanto trattato, appare fondamentale discutere con gli alunni in merito all'intercultura. È importante sottolineare che, condizione necessaria per provare a spiegare cosa sia l'intercultura a un bambino, è quella di farne esperienza tutti i giorni, di metterla in pratica quotidianamente. Se uno studente dovesse chiedermi, tuttavia,

cos’è l’intercultura, mi servirei della metafora del puzzle che quando si muove cambia immagine, per esplicare a parole una pratica che è più facile da attuare che da descrivere.

Direi che tutte le persone del mondo rappresentano un pezzo di un puzzle, e che il pianeta in cui viviamo, con il suo insieme di peculiarità, rappresenta il puzzle. In un puzzle, ogni pezzo è diverso dall’altro: ci sono quelli con un bordo, quelli con due bordi e quelli con solo attacchi. Lo stesso accade anche tra le persone: non tutti siamo uguali, ognuno di noi possiede delle caratteristiche che vengono messe maggiormente in luce a seguito dell’incontro con gli altri. Per questo, se noi prendiamo un pezzo di puzzle, da solo, può rappresentare dei bei colori, oppure può esserci impressa un’immagine particolare, ma sarà solo unendolo agli altri che sarà possibile creare un’immagine completa. Spiegherei che ogni pezzo di puzzle nel disegno finale, occupa un posto preciso e ha un ruolo unico nel suo genere, che porta alla creazione del puzzle completo, che tuttavia, non è un’immagine statica, ma dinamica, in continua evoluzione. Ogni volta che un nuovo pezzo si unisce, non solo trova il suo posto, ma contribuisce a ridefinire l'immagine complessiva: i bordi si adattano, i colori si mescolano e l'immagine finale diventa più ricca e complessa. Questo è quello che accade anche con le persone: ognuno porta la sua diversità per arricchire il disegno finale. Questo dinamismo sottolinea come l'intercultura non sia una semplice coesistenza di diversità, ma un vero e proprio processo di interazione e scambio continuo. Non si tratta solo di accettare la presenza dell'altro, ma di aprirsi attivamente al suo contributo, riconoscendo che ogni persona porta con sé non solo differenze, ma anche talenti e storie preziose che possono arricchire l'intero disegno. Infine, è importante sottolineare che la costruzione di questo puzzle interculturale è un'impresa collettiva che richiede impegno, apertura mentale e volontà di mettersi in gioco, accettando anche la possibilità di dover modificare i propri bordi per accogliere pienamente l'altro, per giungere alla creazione di una società più inclusiva e ricca di opportunità.

Questa metafora, semplice ma efficace, può servire per far comprendere ai bambini che la presenza di più culture in un territorio specifico è occasione di crescita e di miglioramento. Fresca della stesura di questo elaborato, vorrei far comprendere ai miei futuri alunni che è importante un cambio di prospettiva per capire e conoscere effettivamente l’altro, a partire dall’importanza di non considerare la propria come unica

cultura. Questo paragone, infine, mi consente anche di soffermarmi sulle diversità, facendo capire gli alunni che queste sono delle grandi possibilità di crescita, se associate a un clima empatico e di apertura nei confronti dell'altro.

5. BIBLIOGRAFIA

- Aboud, F. E., & Fenwick, V. (1999). *Exploring and evaluating school-based interventions to reduce prejudice*. Journal of Social Issues, Vol. 55, pp. 767–786.
- Aboud, F. E. (2003). *The formation of In-Group Favoritism and Out-Group Prejudice in Young Children: Are They Distinct Attitudes?* Developmental Psychology, Vol. 39, No. 1, pp. 48-60.
- Agostinetto, L. (2004). *Educazione interculturale e società postmoderna. Ricerca etnografica nel quotidiano scolastico*. [Tesi di dottorato, Università degli studi di Trieste]. http://hdl.handle.net/10077/11428
- Agostinetto, L. (2013). *Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali*. EUT Edizioni Università di Trieste.
- Agostinetto, L. (2016). *Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola*. Studium Educationis Fare intercultura, vol.1, 71-86.
- Agostinetto, L (2020). *Appunti del corso "pedagogia interculturale".* Università degli studi di Padova.
- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa*. Milano: Franco Angeli.
- Agostinetto, L., Bugno, L. & Moretto, G. (2023). *L'intercultura che affronta i problemi veri. Ricerca pedagogica, alterità, concezioni e colore della pelle.* Educazione interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche. Vol. 21, n.1. pp. 129-139.
- Alarcon, O., Szalacha, L. A., Erkut, S., Fields, J. P. & Garcia Coll, C. (2000). *The color of my skin: a measure to assess children perceptions of their skin color.* Appl Dev Sci. Vol. 4, n.4, pp. 208–221. DOI: 10.1207/S1532480XADS0404_3.
- Alexander, N. & Costandius, E. (2017). *The "human colour" crayon: investigating the attitudes and perception of lerners regarding race and skin colour.* Education as Change, vol. 21, n. 1, pp 113-136. DOI: http://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2017/995
- Alietti, A. & Padovan, D. (2023). *La natura del pregiudizio*. Le grammatiche del razzismo. Pp 107-124.

- Allen, R., Hunter, A., Barton, E. & Riepe, B. (2020). *Talking to Very Young Children about RACE. It's Necessary Now, more than Ever*. National center for pyramid model innovations.
- Allport, G. W. (1954). *La natura del pregiudizio*. Trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Averhart, C. J. & Bigler, R. S. (1997). *Shades of Meaning: Skin Tone, Racial Attitudes, and Constructive Memory in African American Children*. Journal of Experimental Child Psychology, pp. 363-388.
- Balboni, P. (2014). *Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare*. Crossroads: Languages in (E)motion, pp. 165-178
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino
- Bergner, G. (2009). *Black Children, White Preference: Brown v. Board, the Doll Tests, and the Politics of Self-Esteem*. The American Studies Association. Johns Hopkins University Press. Vol 61, n, 2. 299-332. DOI: 10.1353/aq.0.0070
- Bourdieu, P. (2001). *Controfuochi 2 per un nuovo movimento europeo*. Roma: Manifesto libri.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *L'ecologia dello sviluppo umano*. Il mulino
- Bugno, L. (2018). *Passaggio a Nord-Ovest: esplorazione delle concezioni degli insegnanti tra teoria e prassi interculturale*. Studiorum Educationis, anno XIX, n.3, pp. 35-48. Pensa MultiMedia Editore srl.
- Bugno, L. (2023*). Slides "pedagogia interculturale*". Università degli studi di Padova.
- Cappelletti A. & Comin A. (2016). *Interculturale anche la matematica*. Studium Educationis Fare intercultura, Vol. 1, pp. 95-102.
- Cardellini, M. (2015). *Colori della pelle: cosa pensano bambine e bambini? Uno studio su stereotipi e pregiudizi nelle scuole primarie della città di Bologna*. Educazione interculturale, vol. 13, n. 2, pp. 1-12.
- Cardellini, M. (2017). *Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni*. Educazione interculturale, vol. 15.
- Cardellini, M (2020). *Discriminazione verso il colore della pelle nella scuola primaria. Pedagogia interculturale e impegno progettuale in direzione antirazzista.* [Tesi di dottorato, Università di Bologna].

- Caritas, Migrantes (2024). *XXXIII rapporto immigrazione 2024. Popoli in cammino*.
- Catarci, M. & Macinai, E. (2015). *Cultura, società multiculturale e pedagogia interculturale. Un'introduzione ai concetti preliminari*. In le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale. Edizioni ETS.
- Clark K.B. & Clark M.P. (1947). *Racial Identification and Preference in Negro Children*. Readings in Social Psychology, pp. 602-611.
- Clark K.B. & Clark M.P. (1950). *Emotional factors in Racial Identification and Preference in Negro Children.* Journal of Negro Education, Vol 19, N. 3, pp. 341-350.
- Cramer, P. & Anderson, G. (2003). *Ethnical/racial attitudes and self-identification of black Jamaican and white New England children*. Journal of cross-cultural psychology, Vol. 34, pp. 395-416.
- Cremaschi, C. (2007). *Il relativismo etico: fra antropologia culturale e filosofia analitica.*
- Crespi, I. (2015). *Cultura/e nella società multiculturale: riflessioni sociologiche*. Università di Macerata.
- Crutchfield, J., Keyes, L., Williams, M. & Eugene, D. R. (2022). *A scoping review of Colorism in Schools: Academic, Social and Emotional Experiences of Students of Color*. Social Sciences, 11:15.
- CSER – Fondazione Centro Studi Emigrazione (2020). *Origini e tendenze delle migrazioni contemporanee.* Roma: Scalabrini International Migration Institute.
- Farahi, F. (2024). *L'insegnante inclusivo e la pedagogia interculturale*. Education Sciences & Society, pp. 294-309. Doi: 10.3280/ess1-2024oa17413
- Fiorucci, M. (2015). *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori.* Formazione & insegnamento, vol. 13, num. 1, pp- 55-70. Pensa MultiMedia.
- Fiorucci, M. (2017). *Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori*. Pedagogia oggi, anno XV, vol. 2, pp. 75-90.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F. & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*, a cura di. Edizioni ETS. Pisa.

- Frisina, A. Farina, F. G. & Surian, A. (2021). *L'alterità immaginata e discussa dai/dalle bambini/e. Un percorso di ricerca-azione antirazzista in antirazzismo e scuole*. Vol 1 (pp 25-86). Padova: Padova University Press.
- Foster Wallace, D. (2005). *Trascrizione del discorso per la cerimonia delle lauree al Kenyon college*. Traduzione di Natalini, R.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino, 75.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of Modernity*. Polity press.
- Granata, A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Carrocci.
- Gusso, M. (2019). *Le migrazioni internazionali nel '900: persistenze di lunga durata e processi di grande trasformazione*.
- Harrison, G. (1998). *Lessico di antropologia culturale e dei processi migratori*.
- Herskovits, M. J. (1948*). Man and his Works*. NewYork: Knopf.
- Hunter, M. (2007). *The persistent problem of Colorism: Skin Tone, Status and Inequality.*Sociology Compass, pp. 237-254.
- Ismu. (2023). *Sbarchi e accoglienza di migranti in Italia negli anni 1997-2022.*
- Istat. (2022). *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese.*
- Istat. (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. *Anno 2023.*
- Istat. (2024). *Migrazioni interne e internazionali della popolazione residente. Anni 2022-2023*.
- Katz, P. A., & Kofkin, J. A. (1997). *Race, gender, and young children. In Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*. Cambridge University Press, pp. 51–74.
- Kim, Y. & Calzada, E.J. (2019). *Skin color and academic achievement in young, Latino children: Impacts across gender and ethnic group*. Cultur Divers Ethnic Minor Psychol. Vol. 25, n.2, pp.220-231. DOI: 10.1037/cdp0000230
- Lippmann, W. (1922). *L'opinione pubblica*. Milano: Edizioni di Comunità,1963.
- Milan, G. & Comin, A. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. La Biblioteca Pensa Multimedia.
- Milan, G. (2009). *Multiculturalità, cittadinanza ed educazione interculturale. Uno sguardo alle indicazioni presenti in recenti documenti in materia.* Studium Educationis Rivista Quadrimestrale per Le Professioni Educative.
- Milan, G. (2016). *L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica.* Studium Educationis Fare intercultura, Vol. 1, 11-30.

- Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo: Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri: tracce per una sceneggiatura pedagogica.* Pensa Multimedia, Lecce.
- Nanni, A. (2006*). Metodi didattici per educare all'interculturalità*. CesDonBosco, Universidad Salesiana.
- Newheiser, A. & Olson, K. R. (2011). *White and Black American children's implicit intergroup bias*. Journal of Experimental Social Psychology, pp. 264 – 270.
- OIM – International Organization for Migration (2022). *World migration report*. Ginevra: Internarional organization for Migration.
- OIM – International Organization for Migration (2024*). World migration report*. Ginevra: Internarional organization for Migration.
- Petrosino, D. (2004). *Pluralismo culturale, identità, ibridismo*. Rassegna italiana di sociologia.
- Pinto Minerva, F. (2004) *L'intercultura*. Roma-Bari, Laterza.
- Portera A. (2000), *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari, Laterza.
- Portera, A. (2008). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. FrancoAngeli, Milano, pp. 718-723.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari: Laterza.
- Portera, A. (2017). *Educazione e pedagogia interculturale*. Pp. 299-309. In Fiorucci, M., Pinto Minerva, F. & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*, a cura di. Edizioni ETS. Pisa.
- Sassen, S. (2008). *Una sociologia della globalizzazione*. Einaudi.
- Scalera, D. (2009). *Incontro tra le culture. Le reti migratorie*. REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana. Anno XVII, Vol. 32, pp. 117-132.
- Signorini, I. (1992). *I modi della cultura*. Roma: La Nuova Italia, pp. 11-13.
- Srinivasan, P. & Cruz, M. (2015). *Children Colouring: speaking "colour difference" with Diversity dolls.* Pedagogy, Culture & Society, Vol. 23, n. 1, pp. 21-43.
- Stepanova, E. V., Dunham, Y., Rex, M. & Hagiwara, N. (2021). *What drives racial attitudes in elementary school children: skin tone, facial physiognomy, or both?* Psychological Reports, Vol. 124(2), pp. 809-838.
- Tabet, P. (1997). *La pelle giusta*. Torino: Einaudi.

- Taguieff, P. A. (2010). *Le racisme*. Trad. it. di F. Sossi, Il razzismo, Raffaello Cortina, Milano, 2016.
- Thompson, M. S. & McDonald, S. (2016). *Race, Skin Tone and Educational Achievement.* Sociological Perspectives, Vol. 59, pp. 91-111.
- Tonegato, P. (2018). *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Materiale per il tirocinio del 2°anno – Scienze della Formazione Primaria.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: John Murray, Albemarle street.
- Versace, A. (2017). "*Pigmalione" nelle società multiculturali: la conferma comportamentale*. Quaderni di intercultura, pp. 190-201.
- Walker A. (1982), *The Color Purple*. Harcourt Brace Jovanovich, New York, Harcourt.
- Watson, C. W. (2004). *Multiculturalismo. Le dimensioni sociali della diversità*. Troina, Città aperta [ed. or. Multiculturalism, Buckingham (UK), Open University Press, 2000].
- Winkler, E. N. (2009). *Children are not colorblind: how young children learn race*. PACE, Vol. 3- No. 3.
- Zannoni, F. (2007). *Stereotipi e pregiudizi etnici nei pensieri dei bambini. immagini, discussioni, prospettive.* Pedagogia sociale, Interculturale della Cooperazione, pp. 1-29.
- Zoletto, D. (2016). *Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali*. Studium Educationis Fare intercultura, vol.1, pp. 43-53.
- Zoletto, D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione.* FrancoAngeli.
- Zoletto, S. (2016). *Per una didattica interculturale dell'inglese*. Pensa MultiMedia Editore srl. Studiorum educationis, anno XVII, n.1, pp. 103-112.

SITOGRAFIA

- Canepa, C. (2024, 3 aprile). *Sì, la dispersione scolastica è più alta tra gli stranieri*. Pagella politica. https://pagellapolitica.it/fact-checking/valditara-dispersione-scolastica-studenti-stranieri
- Castello, A. (2015). Mobbing: il software ATLAS.TI. https://www.psicologiadellavoro.org/mobbing-il-software-atlas-ti/
- *Discriminazione razziale negli Stati Uniti e il movimento per i diritti civili*. Peacelink. https://www.peacelink.it/storia/a/5434.html
- Faloppa, F. (2011). *Negro, nero e di colore*. Crusca per voi, n. 43. https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/nero-negro-e-di-colore/734
- Ferrari, C. (2019, 10 ottobre). *Ciak MigrAction: indagine sulla percezione del fenomeno migratorio in Italia*. Ipsos. https://www.ipsos.com/it-it/ciak-migraction-indagine-sulla-percezione-del-fenomeno-migratorio-italia
- Ismu. (2024, 5 settembre). *Più di un alunno su nove non ha la cittadinanza italiana. Aumentata anche la componente femminile*. https://www.ismu.org/scuola-cresce-il-numero-di-studenti-stranieri-comunicato-stampa-5-9-2024/
- Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani. https://www.treccani.it/enciclopedia/pregiudizio/
- Pezzullo, A. (2024, 9 ottobre). *Scende la dispersione scolastica: l'Italia inverte la rotta, guida il Sud*. Buonenotizie.it https://www.buonenotizie.it/attualita/2024/10/09/scende-la-dispersione-scolastica-litalia-inverte-la-rotta-guida-il-sud/andrea-pezzullo/#:~:text=Un%20dato%20integrativo%20pubblicato%20dal,del%209%25%20entro%20il%202030.
- Pievani, T. (2019). *L'evoluzione umana: la prima diaspora fuori dall'Africa*. https://ilbolive.unipd.it/it/news/levoluzione-umana-prima-diaspora-fuori-dallafrica
- Portera, A. (2018). *Zygmunt Bauman e il bisogno di educazione interculturale*. Educazione interculturale, vol. 16, n.1, pp. 1-12. https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-16-n-1/zygmunt-bauman-e-il-bisogno-di-educazione-interculturale/

- Van Ausdale, D. & Feagin, J. R. (2011). *The first R. How children learn race and racism*. RL. https://www.publishersweekly.com/9780847688616
- White, B. (2024, 1 maggio). *Colorismi s Just As Pervasive As It Was 400 Years Ago. Why?* GUessence. https://girlsunited.essence.com/feedback/news/feature-colorism/

NORMATIVA

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (1948). *Dichiarazione Universale del Diritti Umani*.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.*
- C. M. 26 luglio 1990, n.205. *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri*. L'educazione interculturale.
- Costituzione della Repubblica Italiana. (1948). *Costituzione della Repubblica Italiana.* Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana. Roma
- D. L. 25 luglio 1998, n.286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2015). *Diversi da chi?* Roma.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Roma.

6. ALLEGATI

1. Libro dei codici

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

FISPPA Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Libro dei codici
a cura di Lisa Bugno e Gaia Moretto

CODICE	DESCRIZIONE	ESEMPIO
POSITIVO	Temi che presentano un atteggiamento di apertura verso la nuova situazione, con la consapevolezza che sono presenti differenze estetiche, ma non sono ritenute un problema. Sono inclusi i temi dove di fronte alla preoccupazione di restare esclusi, emerge comunque un sentimento di fiducia nei confronti dei compagni.	*Io mi sento molto bene perché è indifferente, perché bianco, nero differenza zero. Io giocherei con loro tutto il tempo e con tutti; giocherei a nascondino, a calcio insieme a tutti, a pallavolo ma non so giocarci, ma non importa, giocherei a tris. Mi piacerebbe conoscerli tutti e in mensa mangiamo tutti il bis. Alla fine della giornata mi piacerebbe guardare un film con tutti, il film l'abbiamo scelto tutti mettendoci d'accordo, il film si chiama Harry Potter e la camera dei segreti. Ci siamo divertiti un mondo.*
NEGATIVO	Temi in cui la presenza di bambini con pelle scura viene descritta con termini che lasciano trasparire preoccupazione, timore e negatività in maniera prevalente. Sono inclusi anche i temi dove una presunta accettazione, cela la presenza di pregiudizi negativi nei confronti dei bambini di colore, o la paura di essere esclusi.	*Io mi sentirei un pò timida perchè non è la nostra pelle è un'altra e anche colore diverso, a me mi fanno anche un pò impressione perchè è strano vedere gli altri con la pelle nera. Io farei con loro le stesse cose se avessi la pelle rosa le farei però con un pò di timidezza perchè mi fanno senso non per cattiveria io a mensa non farei niente Io accompagnerei e sarei molto curiosa.*
NEUTRO	Sono i testi in cui i bambini non si sbilanciano nè in una direzione di accettazione, nè nell'altra di rifiuto, e quindi si collocano nel mezzo, perchè analizzano la situazione e non lasciano intendere la loro opinione.	*Io mi sentirei calma e curiosa di sapere come, dove e perché è successo questo evento. Ai miei compagni ci tengo e non vorrei mai che succedesse loro qualcosa. Io con loro ci giocherei a correre come faccio sempre. Anche se noi compagni litighiamo, voglio bene a tutti.*
AMBIGUO	Comprende i temi che dopo aver descritto accuratamente la situazione con termini che lasciano intendere preoccupazione, concludono esprimendo accettazione o indifferenza. L'autore si sbilancia sia in positivo che in negativo.	*Oh che bello! Oggi sarà una bella giornata anche se si va a scuola e meno male che è suonata la sveglia. Che bello! E' appena spuntato il sole. Oddio, perché i miei compagni sono neri? Mi sento impaurito perché non so cosa sia successo e cosa potrebbero farmi e perché io sono diverso di colore della pelle. Vabbè non bisogna pensare a questo, in fondo sono sempre amici.*
FUORI TEMA	Il testo non risponde alle richieste della traccia.	

CODICE	DESCRIZIONE	ESEMPIO
ESSENZIALIZZATI	Si tratta di quei temi che attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di persone. Possono essere stereotipi positivi o negativi. Ad esempio: persone con la pelle nera = cattive/ballano bene/africane…; persone con la pelle bianca = buone/normali/italiane….	*Cominciamo a giocare a calcio e vedo i miei compagni che sono diventati molto più forti e ad ogni tiro segnano e scartano con estrema facilità. Ecco il pomeriggio e abbiamo un lavoro da fare al computer ma non lo sanno usare ma io glielo spiego una volta e lui ha già capito.*
NON ESSENZIALIZZATI	Si tratta di quei temi che NON attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di persone.	*Sarei come al solito perchè li conosco e so come si comporterebbero se fosse capitato solo a me io con loro giocherei comunque con loro a merenda, comunque parlerei con loro e gli chiederei che cosa gli è successo.*

FAMIGLIA DI CODICI	CODICE	DESCRIZIONE	ESEMPIO
RISPOSTA EMOTIVA	FELICITÀ	Porzioni di testo che esprimono grande positività e voglia di conoscere la nuova situazione. In queste frasi si trovano molto spesso i termini come "felice", "felicità", nel vivere la nuova classe	*Potrei provare nuove esperienze, la cosa sarebbe un bene, ci giocherei in ogni occasione con i miei amici, loro per me sono fondamentali, quindi non mi importa se cambiano.* *Sono felice per loro e per me per loro perchè vorrei avere quel colore della pelle e per me perchè sono curioso e mi piace vedere cose nuovo.*
	SENTIRSI BENE	Porzioni di testo che esprimono serenità, tranquillità e dichiarano di non avere paura della nuova situazione	*Io mi sentirei tranquillo perché a me non interessa di che colore è la pelle dei miei amici.* *Io mi sentirei calma e curiosa di sapere come, dove e perché è successo questo evento*
	SENTIRSI DIVERSO/ESCLUSO	Porzioni di testo in cui esprimono il timore di essere considerati diversi o di restare isolati perchè gli unici rimasti con la pelle originaria	*Mi sento diversa dagli altri perchè tutti sono di colore diverso tranne io, mi sento l'unica di colore uguale a prima, e mi chiedo perchè sono così* *Io sarei diversa da tutti. Certo sono sempre i miei compagni/amici però forse mi sentirei un pò spaventata e insicura di parlare con loro. Loro sono con la pelle nera e io l'unica con la pelle rosa. Io ci parlerei molto spontaneamente, ma ho paura che loro (i miei compagni) non mi accettino*
	CONFUSIONE	Porzioni di testo in cui la curiosità si mescola allo stupore ed emerge disordine anche nell' espressione delle proprie emozioni.	*Io mi sentirei sorpreso, tanto sorpreso e anche curioso*
	RABBIA	Porzioni di testo che esprimono contrarietà e rabbia verso il cambiamento osservato	*Io sono arrabbiato perché non voglio trovarmi in classe con tanti bambini neri.*
	TRISTEZZA	Porzioni di testo che usano termini come "triste", "tristezza" nel raccontare le proprie sensazioni	*Io mi sento molto triste perché non gli vedo il loro fascino e il loro sorriso nella faccia*
	VERGOGNA	Porzioni di testo che esprimono vergogna verso la pelle nera	*Io se sarei venuta a scuola con un altro colore della pelle mi sarei un pò vergognata e non mi sentirei felice come quando ho la pelle chiara che mi sento molto felice.*
	PREOCCUPAZIONE	Porzioni di testo che esprimono preoccupazione nei confronti dei compagni con una nuova pelle, o nei confronti di sé stessi per il fatto di essere rimasti gli unici come prima	*preoccupata per loro e cerco a tutti i costi di capire cosa sia successo*
	SPAVENTO/PAURA	Porzioni di testo dove si esprime paura direttamente con questo termine o con "spavento" nei confronti dei nuovi compagni o della situazione di isolamento	*mi sentirei spaventato e vorrei correre via,*
	DISGUSTO	Porzioni di testo in cui si nomina il disgusto verso i compagni	*mi fanno senso non per cattiveria*
	SENTIRSI MALE	Porzioni di testo in cui si dichiara di stare male o si esprime chiaramente una sensazione di disagio per il cambiamento avvenuto	*Io mi sentirei molto ma molto male perché a me piacciono così come sono.* *Io se vedo i miei compagni con la pelle nera, non mi sentirei a mio agio.*
RISPOSTA SOCIALE	POVERTÀ	Porzioni di testo in cui si associa la pelle nera alla povertà	*Andrei nei paesi poveri a conoscere i bambini poveri gli porterei del cibo e dell'acqua e anche una casa per vivere.*
	RIFIUTO	Porzioni di testo che non esprimono alcuna intenzione di comprensione della situazione ma solo allontanamento	*Non vorrei vederli mai più anche se mi dispiacerebbe tantissimo.*
	ACCETTAZIONE	Porzioni di testo in cui i bambini hanno elaborato un ragionamento sul colore della pelle, per concludere che per loro non avrebbe importanza	*Io mi sento molto bene perché è indifferente, perché bianco, nero differenza zero.* *Io giocherei con loro tutto il tempo e con tutti; giocherei a nascondino,*
	PERDITA DELL'IDENTITà	Porzioni di testo in cui i bambini segnalano che i compagni non sono più gli stessi, ma delle persone nuove/altre/diverse.	*Qualcuno ha cambiato paese e quindi a mensa vorrei sapere la sua religione, le sue origini che per me sono molto interessanti,*
	NORMALITÀ	Porzioni di testo in cui non si esprime alcuna tendenza, ma solo che si continuerebbe a svolgere le solite attività	*Con i miei compagni giocherei e parlerei con loro come se niente fosse accaduto.* *Con loro farei le cose che faccio sempre: gioco, parlo, mi ci siedo vicino a mensa.*
	RIFLESSIONE SOCIALE	Porzioni di testo in cui emerge una critica alla società o una riflessione su ciò che si sa riguardo la considerazione del "popolo di colore"	*Perchè come la popolazione prende in giro chi è scuro di pelle anche loro (riferito a quelli diventati neri) potrebbero prendere in giro me .*
RISPOSTA RAZIONALE	RICERCA DI SOLUZIONI	Porzioni di testo in cui viene ribadito l'interesse verso la scoperta del motivo di cambiamento e la ricerca di soluzione per tornare come prima	*Penso anche che forse sia uno scherzo quindi vado in bagno con uno dei miei compagni e provo a mettergli un po' d'acqua, ma se non funzionasse, continuo a provare ad approfondire la ricerca*
	TRASFORMAZIONE FANTASTICA	Porzioni di testo in cui il racconto assume una forma di racconto fantastico o raggiunge una soluzione che non può essere possibile nella vita reale	*Ci sarà in giro una strega che ha lanciato una maledizione ai miei compagni per farmi diventare come loro?*
	OFFESE	L'autore stesso offende i compagni con la pelle scura o ipotizza che i compagni potrebbero ricevere offese	*E poi li terrei lontani dai bulli visto che sono molto presi di mira quelle persone con la pelle scura.*
	SOGNO	Porzioni di testo in cui la conclusione cui giunge il bambino, è che si sia trattato di un sogno, o qualcosa di surreale	*Mi stanno nascondendo qualcosa, ora sono le 5.00 e dobbiamo andare a casa a dormire. drin drin, "amore svegliati" disse la mamma. infine ho capito che era un sogno.*

2.Relazione finale di tirocinio

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

MATEMATICA IN AZIONE!
Il mercatino della classe quinta.

Relatore: Bolcato Mariarosa

Laureanda: Reghellin Anna

Matricola: 2010088

Anno accademico: 2024/2025

INDICE

INTRODUZIONE: La compravendita 132

LA COMPRAVENDITA: alla ricerca degli ingredienti per la mia “spesa”! 133

Gli alunni, le alunne e le insegnanti 133

Il contesto 134

I genitori 135

LA COMPRAVENDITA: Il “ricavo” che avviene in corso d’opera. 135

LA COMPRAVENDITA: Il “guadagno” finale dei bambini 142

LA COMPRAVENDITA: Il mio “guadagno” finale 146

Bibliografia 148

Normativa 149

Documentazione d’istituto 149

Sitografia 150

Allegato 1 1

Macroprogettazione 1

INTRODUZIONE: La compravendita

L'annualità di tirocinio ha come obiettivo principale quello di formare degli insegnanti "in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando con i colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola" (D.M. 10 settembre 2010, n. 249). L'obiettivo appena citato mi ha portata a sviluppare un progetto didattico in ottica sistemica con uno sguardo alle dimensioni didattica, istituzionale e professionale, che caratterizzano la figura dell'insegnante, così come indicato dall'annualità. Come suggerito da Pirri e Di Bacco (2015), pensare sistemicamente "significa interessarsi al rapporto che c'è tra gli elementi, alla loro evoluzione, alle connessioni (probabili e/o improbabili che possano essere)" (Pirri & Di Bacco, 2015). Questo rapporto è presente anche tra la scuola e tutti gli elementi che la circondano e la costituiscono. A questo riguardo è doveroso un rimando alla teoria ecologica di Bronfenbrenner (1974), il quale sottolinea il ruolo fondamentale dell'ambiente esterno sullo sviluppo e sulla crescita dei bambini. Così, il loro modo di pensare, le emozioni che provano o i loro gusti e preferenze sarebbero determinati da diversi fattori sociali. Per questo motivo, trovo estremamente importante un aggancio delle attività con il mondo esterno, più nello specifico con la realtà vissuta quotidianamente dagli alunni, cercando di integrare "il tutto e le parti" (Galimberti, 2024): è stata dunque questa visione della scuola che mi ha accompagnato in questo anno accademico.

La relazione in questione sarà presentata tramite l'utilizzo di una metafora: quella della compravendita. È stata scelta questa specifica similitudine in quanto è un argomento che ho trattato durante il mio percorso con la classe quinta del plesso di Velo d'Astico, e che a me e agli alunni è rimasto molto a cuore. L'elaborato sarà suddiviso in quattro capitoli, ognuno dei quali riporta un titolo relativo, appunto, alla compravendita. Il primo capitolo è intitolato "alla ricerca degli ingredienti per la mia spesa" iniziale, che descrive tutte le risorse messe a disposizione per lo svolgimento del progetto: il contesto, gli alunni, i genitori e le insegnanti coinvolte. Il secondo capitolo è quello del "ricavo che avviene in corso d'opera", all'interno del quale verrà svolta una riflessione in riferimento alle metodologie utilizzate e alle azioni inclusive. I capitoli tre e quattro, infine, sono interconnessi tra loro: il primo è intitolato "il guadagno finale dei bambini", all'interno del quale verrà discussa la modalità valutativa; il secondo è intitolato "il mio guadagno finale" e riporterà le riflessioni relative al mio progetto e ciò che ho maturato in ottica professionalizzante.

LA COMPRAVENDITA: alla ricerca degli ingredienti per la mia "spesa"!

Gli alunni, le alunne e le insegnanti

All'inizio del mio percorso ho cercato di valutare quali fossero gli "ingredienti da acquistare", utili al mio progetto. Quelli fondamentali sono stati gli alunni, le alunne e le insegnanti con cui avrei lavorato presso la scuola primaria A. Fusinato di Velo d'Astico, all'interno dell'istituto comprensivo P. Marocco di Arsiero. In particolare, all'interno del mio cestino della spesa ho posizionato la classe quinta, con la quale ho deciso di lavorare durante le ore di matematica tenute dalla maestra Valeria, mia tutor mentore. La classe in questione è composta da 15 alunni e vi è spesso la presenza di due maestre di sostegno, la maestra Chiara e la maestra Serena, non sempre parti integranti nelle attività svolte in classe. Il mio percorso con loro è iniziato con l'osservazione, la quale mi ha consentito di comprendere i bisogni e le abitudini della classe: questo è stato molto utile, in quanto per me è sempre stato fondamentale proporre un progetto che non si discostasse troppo dalla routine degli alunni. Osservando alcune ore di educazione fisica, infatti, ho notato che la classe con la quale mi sono interfacciata è molto competitiva; quindi, risulta estremamente complesso lo svolgimento di attività di sfida e di competizione, motivo per cui ho preferito fare un'unica proposta di questo tipo. Ad ogni modo, durante l'osservazione, ho compreso che gli studenti e le studentesse hanno tempi e bisogni di apprendimento molto diversificati: come in ogni classe ci sono gli alunni più veloci nello svolgimento dei compiti, e quelli più lenti, che necessitano di un leggero supporto. In particolare, ci sono S., Y. e T. che hanno bisogno di un supporto e spesso di una spiegazione ulteriore delle attività; per questo motivo, in molte occasioni ho chiesto agli alunni che concludevano velocemente il lavoro di fare da supporto ai propri compagni, in modo da attivare il *peer tutoring*[13]. In classe, inoltre, è presente anche G. che è seguito dalle maestre Chiara e Serena, che partecipa raramente alle attività matematiche proposte, in quanto spesso e volentieri, per quanto riguarda matematica, svolge delle attività diversificate all'esterno dell'aula. In tutta onestà, ho faticato a comprendere i motivi di tale scelta, in quanto, grazie ai miei studi, ho acquisito la consapevolezza dell'importanza della condivisione degli obiettivi e delle attività con tutte le insegnanti di classe, comprese le docenti di sostegno, come sottolineato dal MIUR nella nota n. 2215 del 26 novembre 2019. Personalmente, trovo che questa dinamica non sia proficua né per l'alunno con disabilità, né per il resto della classe, in

[13] Il peer tutoring è una forma di apprendimento cooperativo e viene definito da Schir (2020) come: "metodologia d'intervento basata sulla relazione fra alunni tutor e tutee, di età simile, mirata ad accrescere competenze e capacità, sia relazionali che di apprendimento" (Schir, 2020, p. 666). Come compreso da questa definizione, il peer tutoring vede quindi come protagonisti degli individui aventi la medesima età che, collaborando e interagendo tra di loro all'interno di un gruppo di lavoro, imparano e apprendono sviluppando competenze sociali e relazionali.

quanto l'insegnante di sostegno è un'ottima risorsa per l'intero gruppo classe. Quanto appena affermato è inoltre conforme con quanto afferma la prof.ssa Aquario in una lezione tenuta per il corso di “Didattica e Pedagogia per l'inclusione”: nelle classi in cui viene sviluppato il *co-teaching*, infatti, gli alunni sono più collaborativi tra loro. La professoressa spiega che, sebbene il co-insegnamento sia visto da tutti come una buona pratica, viene raramente messo in pratica in quanto sono presenti delle barriere. Queste, solitamente, sono: la mancanza di fiducia tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno, la mancanza di spazi e soprattutto di tempi e la percezione dell'insegnante di sostegno come docente di serie B.

Nonostante questa nota negativa, da quanto ho potuto osservare, la comunicazione tra le docenti del plesso è generalmente molto proficua, e tutte hanno sempre cercato di venirsi incontro nel migliore dei modi. Ho notato ciò, in particolare, durante la scelta di una data per svolgere il mercatino con la classe terza: è stato infatti necessario incastrare tutte le attività extracurriculari delle due classi previste per marzo, in modo che entrambe le classi fossero libere.

Il contesto

Altra risorsa che ho inserito nel mio cestino della spesa sono stati gli spazi che avrei utilizzato. È dunque doveroso fare un veloce accenno agli ambienti da me utilizzati per l’intero svolgimento del progetto, in quanto lo spazio, come sottolineato da Malaguzzi, è il terzo educatore, ed è necessario progettarlo in maniera proficua per lo svolgimento delle attività. Credo sia stato proprio questo il pensiero seguito dalle insegnanti del plesso, che hanno addobbato la scuola cercando di renderla il più accogliente possibile, aggiungendo stikers colorati e cartelloni in ogni corridoio. Le stanze da me utilizzate, assieme alla classe quinta, sono state l’aula di matematica e l’aula blu, di storia e geografia, entrambe con i banchi disposti a isole. Questa disposizione ha agevolato lo svolgimento di varie attività di cooperative learning; tuttavia, ci sono stati alcuni gruppi che hanno lavorato in modo proficuo, traendo dei benefici dalla collaborazione con gli altri, e altri gruppi all’interno dei quali i componenti si sono limitati a portare a termine il lavoro in autonomia e, in alcuni casi, a fare copiare i propri compagni il lavoro ultimato.

Relativamente agli ambienti, l’istituto, del quale il plesso di Velo d’Astico fa parte, sta lavorando per la creazione di ambienti per la didattica digitale integrata: oltre ad essere presenti lavagne digitali *smart board* in ogni aula, si sta cercando di “sostituire la dotazione scolastica di aule informatiche con una nuova modalità di intendere l’informatica. Non saranno più gli alunni che si sposteranno all’interno di aule informatiche, ma gli strumenti informatici (Notebook/Tablet)

saranno portati all'interno delle aule delle lezioni curriculari" (PTOF, 2022-2025). Per questo motivo, mi è sembrato proficuo e interessante proporre almeno una lezione utilizzando gli strumenti digitali a disposizione a scuola, così da riuscire a testare la loro efficacia.

I genitori

Infine, ho completato la mia spesa aggiungendo nel mio cestino anche i genitori, che ho provato a coinvolgere nel mio percorso. La comunicazione con essi, in realtà, è stata molto lenta a partire: non ho potuto presentarmi al primo consiglio d'interclasse, e dopo aver chiesto alla tutor di presenziare al secondo, la risposta è stata negativa. Ho tuttavia provato ad ovviare a questo imprevisto proponendo una *newsletter*, inviata ai genitori tramite canali ufficiali (e-mail d'istituto dei figli), che racchiudesse un sunto di quanto svolto durante le mie lezioni. Ci tenevo che gli elaborati arrivassero proprio da me, in modo che gli adulti fossero effettivamente consapevoli della mia presenza in classe, e in modo che potessero capire il mio effettivo metodo di lavoro Questa modalità di comunicazione e coinvolgimento, tuttavia, a mio avviso, non è stata funzionale: ho inviato in totale tre e-mail, contenenti una *newsletter* ciascuna (eccezion fatta per la prima che ne conteneva due), e ho ricevuto una sola risposta. Nonostante questa mi abbia fatto estremamente piacere, mi aspettavo una maggior partecipazione da parte degli adulti. Pensavo che quello da me creato fosse un metodo di coinvolgimento veloce, che permettesse loro di essere partecipi, senza dover presentarsi a scuola o compilare questionari o feedback. Riflettendo su quanto accaduto, penso che, probabilmente, la maniera più efficace per coinvolgere i genitori nel mio progetto sarebbe stata quella di parlare con loro durante i colloqui individuali di quadrimestre. Sono tuttavia fiduciosa che essi abbiano avuto modo di vedere il lavoro realizzato con i figli tramite la visione dei loro quaderni e tramite il racconto di quanto svolto in classe.

LA COMPRAVENDITA: Il "ricavo" che avviene in corso d'opera.

Dopo aver scelto gli ingredienti utili alla mia "spesa" e dopo averli analizzati nel profondo, ho deciso di partire da essi e utilizzarli per dare avvio al mio progetto, aggiungendovi degli apporti personali, un po' come fa ogni negoziante dopo aver acquistato i beni da vendere nel suo negozio.

La disciplina nella quale ho incentrato il mio progetto è la matematica e gli argomenti da me trattati sono stati nello specifico due: le percentuali e la compravendita. Per sviluppare il mio percorso didattico, oltre ad essere partita da bisogni ed opportunità degli ingredienti

precedentemente “acquistati”, mi sono ispirata ai principi della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2004) iniziando dall’identificazione dei risultati desiderati, individuando i traguardi e gli obiettivi sui quali avrei voluto lavorare. Successivamente, seguendo le tappe per la costruzione di un progetto didattico centrato sullo sviluppo delle competenze di Castoldi (2011), ho individuato la situazione problema da affrontare, ovvero lo sviluppo e l’attuazione di un mercatino delle cose usate, grazie al quale gli alunni hanno potuto toccare con mano i concetti di spesa, guadagno, ricavo e perdita, avendo la possibilità di applicare ad essi le percentuali. Considerato il focus del tirocinio del presente anno di corso, inoltre, ho progettato per gli alunni e le alunne delle attività il più possibile incentrate sulla quotidianità, proponendo esercizi a partire da materiale autentico, come scontrini e volantini pubblicitari e proponendo un mercatino delle cose usate in collaborazione con la classe terza. Nel fare ciò, ho preso spunto dal testo “Quotidianizzare la matematica” (Bonotto, 2007), dove si consiglia di stimolare i bambini a osservare in quanti ambiti della vita quotidiana è presente la matematica, anche e soprattutto portando in classe oggetti appartenenti alla loro quotidianità.

La prospettiva di lavorare con la disciplina in questione mi ha resa inizialmente molto felice, in quanto avrei potuto crescere professionalmente, scoprendo nuove tecnologie e metodologie didattiche. A questo riguardo, il plesso ha adottato il metodo analogico di C. Bortolato per l’insegnamento della matematica, il quale favorisce l’acquisizione del calcolo mentale grazie allo strumento analogico della “Linea del 100”. D’altra parte, ho provato anche un po’ di timore, relativo al fatto che la matematica è spesso molto astratta, ed è complesso spiegarla agli alunni ed essere certi dell’avvenuta comprensione degli argomenti. Questo timore si è trasformato in una vera e propria difficoltà durante la seconda parte del primo intervento, quando mi sono resa conto di non riuscire ad essere efficace nella spiegazione degli esercizi sulle percentuali. A quel punto è intervenuta la maestra Valeria e i suoi contributi, da quel momento, sono diventati continuativi. Io mi sono sentita in difetto e, in tutta onestà, infastidita, anche perché, facendo un confronto con le mie esperienze precedenti di tirocinio, ho sempre avuto la totale libertà nella conduzione degli interventi, cosa che quest’anno non si è verificata. Riflettendo su quanto accaduto, tuttavia, ho compreso che i suoi interventi sono serviti agli alunni per comprendere meglio il meccanismo di svolgimento degli esercizi, cosa che io non ero riuscita a sottolineare in maniera efficace. Ad esempio, ho potuto capire l'importanza di esplicitare i passaggi necessari per lo svolgimento degli esercizi, al fine di permettere a tutti gli alunni e le alunne di rimanere al passo e di comprendere effettivamente ciò che si sta facendo in classe. Negli incontri successivi, quindi, ho cercato, grazie ad alcune domande stimolo, di incentivare la metacognizione e la riflessione degli alunni, così come suggerito da Cornoldi (1997), notando anche uno sviluppo maggiore della loro motivazione.

Numerosi sono stati gli insegnamenti che ho tratto da questo anno di tirocinio: uno di questi è stato relativo all'utilizzo della calcolatrice in classe per lo svolgimento di alcune operazioni. Camillo Bortolato (2023) si chiede: "cosa succederebbe se a partire dalla classe quarta, si passasse gradualmente all'impiego della calcolatrice nell'ambito dei problemi?" La risposta è la seguente: "tutta l'energia utilizzata dagli alunni nello svolgimento degli esercizi si sposterebbe verso la comprensione". Lo stesso autore continua sottolineando che i bambini si sentirebbero più stimolati proponendo loro problemi più complessi che consentono di sperimentarsi in percorsi con diverse forme risolutive. Ho potuto verificare con i miei occhi la correttezza di tali affermazioni: gli studenti si sono focalizzati nello svolgimento degli esercizi, che, come focus, avevano il calcolo delle percentuali, evitando incidenti di percorso e di perdersi nello svolgimento delle moltiplicazioni e divisioni, che, come sottolineato anche dalla mia tutor in classe, non erano il focus della lezione. Di contro, è strettamente necessario conoscere il funzionamento dello strumento in questione, in modo da riuscire a risolvere gli imprevisti che si potrebbero presentare durante il suo utilizzo. In classe, infatti, alcuni alunni erano in possesso di una calcolatrice grafica che, nel momento in cui veniva digitato 850-30%, non dava il risultato corretto, in quanto, probabilmente, era necessario adottare dei cambiamenti o delle precauzioni. Questo è stato uno degli inciampi che si sono verificati durante il mio percorso di proposta delle attività, che sono riuscita a risolvere chiedendo agli alunni di condividere la loro calcolatrice, dando quindi la possibilità a tutti di fare pratica con lo strumento in questione. In definitiva, l'utilizzo della calcolatrice consente senza dubbio agli studenti di focalizzarsi in maniera maggiore nello svolgimento di determinati compiti, soprattutto all'inizio, ma è uno strumento che deve essere conosciuto e compreso, prima di essere utilizzato.

In alcune occasioni ho dovuto modificare quanto progettato in corso d'opera, come è successo quando ho presentato agli alunni la possibilità di fare delle indagini e di creare dei grafici (istogrammi e areogrammi) con il materiale raccolto. Ho appreso, solo dopo aver proposto l'attività che gli alunni creavano con il maestro di storia e geografia dei grafici quadrati con l'utilizzo delle percentuali. Io, ad essere onesta, non ero a conoscenza di questo tipo di grafico; è stata quindi la maestra Valeria a sottolineare che sono degli areogrammi che hanno semplicemente una forma diversa dal classico grafico a torta. Dopo aver scoperto la familiarità degli alunni con questo tipo di areogramma, ho deciso di crearne uno con loro, al posto di formare un diagramma a torta. Il tutto si è rivelato essere molto interessante, in quanto siamo riusciti ad attuare una sorta di *flipped classroom*, durante la quale gli alunni si sono divertiti a condividere le informazioni utili al completamento dell'esercizio. Questo piccolo cambio di rotta per me è stato utile, perchè mi ha ricordato che molto spesso ciò che pensiamo e programmiamo può venire modificato dagli input degli alunni. Sono stata molto contenta di

aver attuato questo mutamento all'interno della mia lezione, in quanto ho potuto comunque introdurre qualcosa di nuovo, ovvero lo svolgimento di indagini finalizzate alla creazione dei grafici, rimanendo ancorata a qualcosa che gli studenti conoscono già e vedono nella loro quotidianità, mettendo ulteriormente in pratica l'interdisciplinarietà dei saperi.

Nella progettazione di questo percorso didattico, ho cercato il più possibile di variare le metodologie utilizzate e le attività proposte. Purtroppo, non sempre sono riuscita a rimanere fedele a questa scelta, in quanto la maestra Valeria ha sempre lavorato seguendo molto il libro, e quindi non ho reputato giusto allontanarmi eccessivamente dal suo metodo di lavoro, per non destabilizzare gli alunni. Inoltre, nella matematica, a mio parere è fondamentale svolgere numerosi esercizi per consolidare i concetti spiegati. Per questi due motivi sono stati molti gli interventi durante i quali ho proposto lo svolgimento di esercizi presi dal libro, cercando tuttavia di rendere le attività stimolanti e non noiose. Infatti, il più delle volte, ho proposto agli alunni di lavorare a coppie o in gruppi, di modo da favorire l'apprendimento cooperativo. Quest'ultimo, infatti, oltre a consentire di sviluppare la responsabilità individuale e la partecipazione equa, consente di attivare l'apprendimento attivo, permettendo agli alunni di confrontarsi tra loro; consente di condividere la responsabilità, ma soprattutto di diversificare le abilità (Messina, De Rossi, 2015). Ritengo inoltre che proporre lavori di gruppo aiuti gli studenti a diminuire la pesantezza della lezione, che spesso può risultare molto lunga. Per alleggerire ulteriormente le proposte e diversificarle tra loro ho utilizzato in un caso del materiale autentico (volantini del supermercato) e in due casi alcune strutture cooperative di Kagan (2000) (Schede e *Mix, freeze, pair, share*), che hanno consentito di variare le attività, proponendo esercizi più dinamici, così da stimolare anche gli alunni più predisposti a un tipo di apprendimento meno statico.

A tirocinio concluso mi sento di poter dire che proporre numerosi momenti adibiti all'esercitazione sia stata una scelta positiva, che ha consentito ai giovani studenti di mettersi alla prova e di migliorare la comprensione degli argomenti affrontati insieme. In questo modo i ragazzini e le ragazzine hanno avuto a disposizione diversi momenti durante i quali hanno potuto esprimere le loro incertezze e le loro perplessità, in modo da giungere all'effettiva comprensione degli argomenti trattati.

Nonostante questo tipo di lezioni sia stato prevalente all'interno del mio percorso, non sono state le più efficaci. La metodologia che, secondo me, ha consentito agli alunni una migliore comprensione di quanto trattato è stata quella del *role playing*. Per utilizzare questa metodologia, assieme alla maestra Valeria, ho deciso di proporre un mercatino in classe, guidato da me, con lo scopo di riprodurre il processo di compravendita che solitamente avviene nella realtà, e con il fine di preparare gli studenti al mercatino finale, consentendo loro di

"mettere le mani in pasta" e comprendere realmente come esso avviene. Inoltre, in questo modo gli alunni con più difficoltà sembrano aver compreso in maniera migliore l'argomento trattato. Infatti, ho notato che essi sono riusciti a rimanere al passo quasi come i loro compagni, quando di solito hanno avuto bisogno di numerosi supporti e di ulteriori spiegazioni. Risulta quindi necessario sottolineare che devo il successo dell'attività proposta sia alla metodologia utilizzata che al materiale autentico, che ha suscitato molta curiosità e ha contribuito a mantenere alta e attiva la concentrazione e l'attenzione. Infine, ritengo che la dinamicità dell'attività da me proposta abbia facilitato e reso più comprensibile il *problem solving* relativo alla compravendita, in quanto siamo riusciti ad affrontare tutti gli imprevisti che si sono verificati. Un imprevisto è stato relativo al cambio dei soldi: alcuni alunni che interpretavano il ruolo del negoziante non avevano a disposizione i soldi giusti per cambiarli con i clienti; sono stati molto veloci a recarsi nella zona "banca" e a cambiare da sé i soldi, in modo da poterli consegnare giusti ai compagni.

Un'arma a doppio taglio è stata invece la proposta del gioco didattico, che ho sviluppato tramite l'utilizzo della piattaforma Kahoot, usata dagli alunni durante le ore di informatica. Considerate la presenza degli ipad, a disposizione del plesso e degli alunni, e la loro già famigliarità con la piattaforma, ho pensato di predisporre un gioco che fosse di ripasso dei concetti legati alla compravendita, credendo in questo modo di riuscire a stimolarli maggiormente. Come trattato da De Rossi (2021) durante il suo corso Metodologie Didattiche e Tecnologie per la didattica, infatti, se il gioco viene integrato nel processo di insegnamento, può contribuire a rendere quest'ultimo più coinvolgente, motivante ed efficace. Attraverso il gioco, inoltre, è possibile sfruttare diversi principi, come la collaborazione, la gratificazione e la competizione sana, che consentono di trasformare l'esperienza di apprendimento, rendendola più dinamica e significativa per gli studenti. Credo tuttavia che il peso della competizione, che come già sottolineato, gli alunni faticano a gestire, abbia portato molti degli studenti a cadere in errore più volte: infatti, per la fretta di rispondere alle domande per primi e di guadagnare più punti, molti hanno dato la risposta errata. Il totale delle risposte giuste, infatti, è stato solo il 66%. Viene quindi spontaneo chiedermi: è stata proficua questa attività? Era meglio proporre degli esercizi sul quaderno o sul libro? Dopo un'attenta riflessione penso di aver capito che ciò che non ha funzionato: il problema non è stato l'utilizzo delle tecnologie in sé, ma il tipo di piattaforma utilizzata. Molto probabilmente, infatti, se avessi proposto un quiz utilizzando, ad esempio, moduli Google, dove gli alunni non potevano vedere le risposte altrui, avrei ottenuto dei riscontri molto più corretti. Tuttavia, emerge che questa attività ha favorito gli alunni che solitamente erano in maggiore difficoltà. Dal confronto tra i dati raccolti durante questa lezione e quelli raccolti in precedenza, si evince che due alunne che solitamente sono in difficoltà, hanno svolto in maniera migliore il Kahoot, rispetto agli esercizi su carta. Questo si spiega in

quanto ad oggi è comprovato che l'utilizzo delle tecnologie in classe è proficuo per l'apprendimento e in particolare per l'apprendimento inclusivo, come suggerito anche dalla professoressa De Rossi (2015). La prof., infatti, sostiene che la tecnologia può migliorare l'accesso al sapere, andando a supportare gli alunni più fragili. Nel loro caso, dunque, il supporto tecnologico le ha aiutate nel completamento corretto dell'esercizio, confermando quanto trattato dalla professoressa. Alcuni alunni e alcune alunne, tuttavia, hanno avuto un vero e proprio "scivolone" con il Kahoot rispetto ai loro risultati usuali: ne sono esempio due alunne che hanno completato correttamente il 60% e il 50% del quiz, contro la completa (o quasi) correttezza di svolgimento degli esercizi su carta. Questa differenza può essere ricondotta anche alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner (2005), secondo cui ogni alunno ha degli stili di apprendimento diversi.

Infine, quella del mercatino delle cose usate è stata un'attività che gli studenti di entrambe le classi (quinta e terza) hanno accolto con grande entusiasmo e interesse, e che mi ha consentito di comprendere la difficoltà nell'organizzare un'attività congiunta con due classi. In ogni caso, gli alunni sono stati molto entusiasti dell'attività: alcuni di loro hanno creato anche delle targhette con il nome del loro "negozio" e delle targhette indicanti il loro ruolo, ad esempio "commessa/a" o "direttore del negozio". Durante questo *role playing* ho deciso di soffermarmi il più possibile sulle strategie adottate dagli alunni di quinta per consegnare il resto ai compagni: alcuni di loro sono riusciti a compiere i calcoli in maniera molto celere, altri invece hanno avuto molte più difficoltà, che potrebbero essere ricondotte al cambio di setting. Si è passati infatti a compiere delle operazioni in un contesto verosimile, molto diverso da quello degli esercizi svolti solitamente in classe. Questo dimostra che cambiando contesto (materiali, forme, situazioni…) è necessario guidare gli alunni nel trasferire le abilità acquisite, in modo che esse diventino delle vere e proprie competenze, così da applicarle in diversi contesti di vita. Mi sono resa conto, inoltre, della difficoltà presente nel proporre un'attività destrutturata, ma anche della soddisfazione che la riuscita di questa porti, sia all'insegnante in quanto organizzatore e coordinatore del tutto, sia agli studenti, che sono stati stimolati e resi partecipi dell'attività, che ha consentito loro di essere dei veri e propri attori protagonisti e di applicare quanto imparato durante il percorso insieme. Durante tutto il percorso programmato e proposto a scuola ho cercato di assumere il ruolo dell'insegnante *scaffolder* (Bruner, 1976), cercando di supportare gli studenti nell'apprendimento di nuovi concetti e lasciando loro alcune libertà, a mano a mano che si dimostravano più sicuri di sé. Ho cercato quindi di stimolare la zona di

sviluppo prossimale[14] (Vygotsky, 1934) di ogni alunno, di modo che potessero giungere a compiere compiti complessi, come la gestione del mercatino finale, in autonomia.

Tutte le lezioni da me progettate hanno seguito i principi dell'UDL che io condivido, in quanto ritegno che progettare pensando alle diverse forme e modalità di apprendimento che caratterizzano ogni persona è un vantaggio per tutti; in particolar modo, ho cercato di fornire molteplici forme di rappresentazione e molteplici forme di motivazione. Ho infatti proposto diverse attività, alcune delle quali citate sopra, che hanno cercato di stimolare le diverse modalità percettive (visive, uditive) degli alunni e attività che hanno richiesto di risolvere problemi e svolgere esercizi sia in modalità grafica, sia in forma di calcolo matematico sia in forma di role play, sia tramite dei giochi didattici, sia oralmente. Ho compiuto questa scelta in quanto per me è fondamentale prestare attenzione e offrire materiale diversificato a seconda delle diverse intelligenze che ogni bambino possiede (Gardner, 2005), cercando comunque di adattare le mie proposte ai bisogni di tutti. Secondo Tomlinson (2006), infatti, gli studenti differiscono tra di loro per *readiness, interests* and *learning profiles* (prontezza, interessi e profili di apprendimento), ed è fondamentale riuscire a proporre loro delle attività che siano stimolanti, pertinenti e accessibili a tutti. Ho quindi seguito il consiglio della studiosa di adattare ciò che viene insegnato per rispondere alle varie esigenze di tutti, offrendo diverse opzioni per esplorare lo stesso argomento e diverse modalità di espressione per condividere le informazioni (Tomlinson, 2006). Da qui deriva l'utilizzo di varie tecniche e metodologie che hanno fornito agli alunni differenti esperienze di apprendimento, e di far sì che la loro partecipazione sia sempre stata stimolata da esse. Inoltre, questo ha consentito agli studenti di partecipare attivamente durante lo svolgimento delle lezioni, facendoli sentire valorizzati e in grado di contribuire, nonostante i loro differenti stili di apprendimento (Ghedin, 2021).

Per quanto riguarda invece G., sinceramente, mi è molto dispiaciuto non essere riuscita a coinvolgerlo nelle attività svolte in aula, in quanto, come riportato da studiosi come Canevaro e Cottini (cit. in Gatto, 2013), i compagni possono costituire un elemento essenziale di crescita e di sviluppo educativo, in generale, e a maggior ragione, per gli alunni con disabilità. La risorsa classe, quindi, risulta essere molto proficua per quanto riguarda l'apprendimento di G., e non usufruirne, a mio avviso, equivale a negare delle possibilità a tutti gli alunni. Nel momento in cui sono venuta a conoscenza del fatto che G. non avrebbe seguito la mia progettazione, ho subito chiesto alla mia tutor se fosse possibile proporgli del lavoro differenziato, da svolgere comunque in classe, in modo da renderlo partecipe del mio progetto. La risposta, tuttavia, non è stata positiva come mi aspettavo. Inizialmente, dunque, ho seguito questa indicazione,

[14] Con "zona di sviluppo prossimale" si intende la "distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così com'è determinato dal problem-solving autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così com'è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci" (Vygotskij, 1934).

nonostante il fatto che avrebbe potuto seguire molto facilmente alcune delle attività da me proposte. Con l'avanzamento del mio progetto, tuttavia, ho avuto modo di parlare con la maestra Serena e di proporre a G. almeno un'attività di argomento simile a quello affrontato in classe, che ha comunque svolto all'esterno (ne parlo in maniera più approfondita nel mio portfolio, consultabile al link: https://padlet.com/annareghellin1/portfolio-della-maestra-anna-nhj7dqvp62qc3u83). Nel futuro, dunque, cercherò il più possibile di proporre delle attività che puntino a includere anche gli studenti che hanno numerose difficoltà, in modo tale che possano usufruire del supporto e del sostegno del gruppo classe.

LA COMPRAVENDITA: Il "guadagno" finale dei bambini

Il percorso svolto assieme ha portato i bambini a "guadagnare" delle conoscenze che ho potuto verificare e quantificare tramite la valutazione.

Grazie al tirocinio di quest'anno ho potuto comprendere e interpretare la valutazione in modo diverso, come non avevo mai fatto prima d'ora. Un esempio di ciò si è verificato durante lo svolgimento della prima prova strutturata, quando la maestra Valeria mi ha suggerito di non far staccare i banchi agli alunni. Questo per me è stata una situazione nuova: non mi sarei mai immaginata che potesse funzionare. Invece, tutti gli studenti sono rimasti in silenzio, concentrati sul proprio foglio a svolgere gli esercizi proposti. Riflettendo su questo, mi sono resa conto che la modalità praticata dalla mia tutor mentore nei vari momenti valutativi è stata un buon metodo per ridurre o eliminare "l'ansia da prestazione" collegata allo svolgimento dei compiti di valutazione, che ne influenza i risultati, portando, a volte, gli studenti a svolgere delle prestazioni inferiori alle proprie capacità. Quella di agire in questo modo, dunque, è stata una pratica, se vogliamo, che consente di favorire il benessere e il successo degli studenti, anche in ambito valutativo. L'idea di non distanziare troppo i banchi, secondo me, ha contribuito a creare un'atmosfera di fiducia, un ambiente che non sia percepito come giudicante, ma come uno spazio sicuro dove ciascuno può esprimersi senza paura e percepire la propria autoefficacia. Da studentessa, penso che un approccio del genere mi avrebbe di gran lunga facilitata in una migliore gestione della valutazione. Ho quindi cercato, durante la proposta delle altre prove strutturate, di utilizzare i medesimi metodi valutativi utilizzati dalla maestra Valeria, non solo per mantenere una continuità con ciò a cui gli alunni sono abituati, ma anche e soprattutto perché avrei voluto che qualcuno li avesse utilizzati con me. Infatti, durante il mio percorso, non ho assegnato alcun voto agli alunni, ma mi sono limitata a indicare il punteggio da loro effettuato e ad assegnare loro dei feedback che descrivessero le caratteristiche del lavoro svolto, mettendo in luce positività, limiti e suggerimenti. Un esempio di questi ultimi è il

seguente: “Hai portato a termine il compito in maniera corretta, con qualche aiuto da parte dell’insegnante. Ti consiglio di esercitarti maggiormente a casa, in modo da lavorare sul rinforzo delle tue capacità!”.

La valutazione da me progettata, oltre ad aver seguito le indicazioni del D.L. n.62 del 13 aprile 2017, che sottolinea l’importanza di una valutazione che concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli alunni, documentandone lo sviluppo dell’identità personale, ha previsto la somministrazione di due prove strutturate per sondare le conoscenze acquisite e una prova di abilità. In questi compiti ho tenuto conto del raggiungimento degli obiettivi, con riferimento alla correttezza e al grado di autonomia nel portarli a termine. Inoltre, l’ordine e la corretta rappresentazione di eventuali disegni e grafici sono stati tenuti in considerazione durante la stesura del giudizio finale degli alunni. Le prime due prove somministrate sono state valutate sia da me che dalla mia tutor mentore, inserendo anche un momento di valutazione tra pari alla fine della somministrazione della seconda prova. La prova di abilità, invece, è stata valutata solo da me, e considerata un’esercitazione dalla maestra Valeria.

Nel primo caso, dunque, abbiamo messo in atto una sorta di valutazione bifocale, che inizialmente, prima del suo svolgimento, mi ha lasciata interdetta: mentre stendevo la parte di valutazione del mio *project work* ricordo di aver pensato, un po’ ingenuamente, che fare una duplice valutazione, per quanto riguarda la matematica, non avrebbe avuto molto senso, in quanto le evidenze da valutare sarebbero state oggettive: pensavo, “un calcolo, o è giusto, o è sbagliato, non ci sono altre alternative”. L’analisi dei dati relativi alla prima prova strutturata, tuttavia, evidenza quanto in realtà io mi sbagliassi, in quanto io e la maestra Valeria abbiamo utilizzato delle modalità di attribuzione dei punteggi diverse. Io ho pensato di “premiare” alcuni alunni per aver compiuto correttamente un ragionamento anche se riportavano in maniera errata un calcolo, mentre la mia tutor mentore ne ha premiati degli altri. Pur essendo delle minime differenze, il risultato finale cambia. Questo mi ha fatto comprendere che l’oggettività assoluta è veramente difficile da raggiungere. Ogni valutazione, infatti, è influenzata da fattori soggettivi e i criteri di valutazione, anche se condivisi, possono essere interpretati in modi diversi. Questo è proprio uno degli aspetti che la professoressa Grion (2019) cerca di evidenziare teorizzando una valutazione oggettiva. Secondo Grion (2019), infatti, la valutazione oggettiva dovrebbe basarsi su strumenti standardizzati e misurabili, cercando di ridurre al minimo il parere soggettivo della persona che valuta. Tuttavia, come dimostrano i dati raccolti dalla correzione della prima prova, la valutazione non può mai essere completamente esente da interpretazioni personali, anche quando si utilizzano strumenti oggettivi come test e rubriche di valutazione. Pertanto, credo che la valutazione oggettiva sia un obiettivo a cui avvicinarsi progressivamente, ma estremamente difficile, oserei dire

impossibile, da realizzare in modo perfetto, proprio perché ogni giudizio è inevitabilmente influenzato dalle esperienze e dal contesto del valutatore.

Nell'ambito della seconda prova strutturata, le valutazioni raccolte sono state tre: la mia, quella della mia tutor e la valutazione tra pari messa in atto dagli studenti. Questo mi ha consentito di mettere in atto quello che viene definito da Castoldi (2006) "principio di triangolazione", tipico delle metodologie qualitative. Secondo lo studioso appena citato, infatti, non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il lavoro svolto dagli alunni, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi. Pellerey definisce questo concetto come "valutazione trifocale", ed è proprio quello che ho voluto provare a fare in questo caso. La correzione è risultata la medesima per tutte e tre le parti coinvolte, ma l'esercizio di valutazione mi ha consentito di comprendere l'importanza di tale pratica. Infatti, purtroppo, la correzione del compito proiettata alla LIM, quindi quella utilizzata dagli alunni per correggere il compito dei compagni, presentava un errore, del quale né io né la mia tutor, nel momento in cui l'abbiamo utilizzata in classe, ci siamo accorte. Lo ha notato la maestra Valeria solo in un secondo momento correggendo le prove a casa. Questo ha richiesto, quindi, la modifica dei punteggi assegnati, per giungere a una correzione puntuale e corretta dei compiti. È stata dunque una fortuna aver utilizzato questa pratica, in quanto, se i compiti fossero stati corretti unicamente da me, probabilmente sarei caduta nello stesso errore che, in fin dei conti, sono responsabile di aver fatto compiere anche agli alunni.

Vorrei soffermarmi inoltre anche sulla pratica della valutazione fra pari, attività non nuova agli alunni. Estremamente interessante è stato il confronto tra compagni: una volta ultimata la correzione, ogni alunno ha consegnato il compito al compagno al quale apparteneva e gli ha dato un *feedback* orale sull'andamento della prova. Tutti si sono congratulati con i propri amici e hanno fatto notare loro gli eventuali errori, suggerendo, nella maggior parte dei casi, di prestare più attenzione nello svolgimento dei calcoli. Nel caso di T., che ha sbagliato anche il completamento di una formula, la sua compagna gli ha suggerito di ripassare e rivedere l'argomento trattato. Mi sono resa conto, come teorizzato anche dalla professoressa Grion (2020), che sono numerosi i risvolti positivi che porta questa pratica: innanzitutto, ricevere un feedback da un coetaneo può essere interpretato in modo meno giudicante rispetto a quello dell'insegnante. Inoltre, gli alunni, avendo la stessa età, oltre a non usare alcun linguaggio formale, parlano allo stesso modo, rendendo i consigli scambiati più comprensibili. Infine, correggere il compito di un compagno, porta il singolo a fare un'analisi sul suo prodotto, comprendendo da sé alcuni degli eventuali errori. Sono stati infatti numerosi gli alunni che, correggendo, hanno detto "questo calcolo l'ho sbagliato anche io". Quella della valutazione tra pari è una pratica che ho scoperto nel momento in cui mi sono iscritta a questo corso di laurea;

ho provato sulla mia pelle la sua efficacia durante alcuni corsi, ma soprattutto durante gli incontri di tirocinio indiretto, dove è sempre possibile parlare e confrontarsi con le colleghe. Per questo motivo è una pratica che già utilizzo e che utilizzerò sicuramente in classe con i miei futuri alunni, in quanto, oltre a quanto sopra elencato, consente anche lo sviluppo del pensiero critico e divergente.

La valutazione della prova di abilità mi ha messo molto in difficoltà, in quanto ho faticato nell'attribuzione di un punteggio. Ad ogni modo, questo è stato il compito che mi ha lasciata più soddisfatta in assoluto: nonostante fosse passato un po' di tempo dall'ultima volta in cui era stato affrontato l'argomento delle percentuali e dei grafici, gli alunni hanno dimostrato di ricordare il meccanismo per il calcolo delle percentuali, e sono stati capaci, qualcuno con più difficoltà degli altri, di creare dei grafici corretti in autonomia. Infatti, al di là degli eventuali errori di calcolo che hanno sfasato la creazione dell'istogramma, tutti sono riusciti a ultimare il compito in maniera corretta. Lo stesso vale per la creazione dell'areogramma: alcuni hanno dimostrato dei problemi tecnici nella creazione di quest'ultimo, andando a contare male i quadretti da colorare di alcuni determinati colori, ma in generale il lavoro è stato svolto correttamente. Sono, quindi, sono molto soddisfatta dell'andamento di quest'ultima prova, che ha chiuso in bellezza il mio percorso all'interno della classe quinta.

In parallelo a queste prove di valutazione, ho anche condotto una valutazione in itinere (Grion, 2019), di modo da rendermi conto degli eventuali progressi degli alunni e dei loro possibili dubbi. È stato solo in questa circostanza che ho compreso la sua fondamentale importanza e che ho potuto verificare, ancora una volta, quanto sia una metodologia estremamente rilevante nel proseguimento dell'apprendimento degli alunni. Con essa, infatti, è possibile comprendere gli eventuali progressi svolti dagli studenti ed eventualmente modificare o migliorare il proprio insegnamento in itinere. Oltre a ciò, consente di migliorare l'apprendimento degli studenti, in quanto grazie ad essa è possibile fornire dei continui e tempestivi feedback a coloro che stanno imparando, in modo da aiutarli e accompagnarli nel loro percorso. Infine, consente agli studenti di comprendere subito i loro errori e di correggerli; in questo modo permette di prevenire o eliminare le difficoltà, consentendo agli studenti di non arrivare impreparati al momento della valutazione sommativa.

Il mio percorso in classe quinta si è concluso con la proposta di una scheda di autovalutazione riguardante l'intero percorso. Degne di nota sono state le risposte relative alla domanda "*sei soddisfatta/o del lavoro che abbiamo svolto assieme? Vorresti cambiare qualcosa di quello che abbiamo fatto?*" Ognuno di loro, a questo riguardo, ha detto che le attività sono piaciute e che le rifarebbe volentieri (specialmente mercatini e lavoro con i volantini). Due di loro, a ciò, hanno aggiunto che avrebbero preferito fare più lavori di gruppo. Quest'ultima risposta mi ha

leggermente lasciata interdetta, in quanto io pensavo di aver proposto un buon numero di attività da svolgere (delineate e discusse in precedenza) con i compagni, consentendo loro di lavorare in gruppo. Mi è stato molto utile il loro feedback, in quanto mi ha permesso di comprendere che la mia percezione è stata notevolmente diversa dalla loro. Una volta lette le loro risposte, dunque, ho cercato di ri-analizzare le attività da me proposte, e mi sono resa conto che avrei potuto strutturare alcune di loro sotto forma di lavoro di gruppo. Una di queste è quella relativa alla creazione dei grafici: la prima parte si sarebbe potuta svolgere in plenaria, mentre la seconda, di creazione dell'areogramma, si poteva lasciare alla realizzazione autonoma degli alunni, divisi in gruppo. Tuttavia, anche e soprattutto grazie alla supplenza che sto conducendo quest'anno, mi sono resa conto dell'importanza di proporre anche attività da svolgere individualmente che sono sicuramente proficue per promuovere l'autonomia e lo sviluppo di strategie di apprendimento personalizzate, ma soprattutto offrono ai più piccoli l'opportunità di mettersi alla prova in modo autonomo e di interiorizzare i concetti a un ritmo personale.

LA COMPRAVENDITA: Il mio "guadagno" finale

Il percorso di tirocinio da me progettato ha portato anche me a "guadagnare" molte cose. Il tirocinio di quest'anno, infatti, ha contribuito molto alla formazione della maestra che sono e che sarò in futuro. A inizio anno accademico ho individuato tre ambiti nei quali mi sentivo più debole, e ho deciso di lavorarci con un focus particolare. A fine tirocinio, posso dire di essere riuscita a migliorare, almeno di un po', in ognuno di questi tre. Il primo obiettivo che mi ero posta era quello di migliorare il mio bagaglio di conoscenze teoriche. Oggi, mi sento di aver acquisito un buon bacino di teorie e di pensieri sia grazie alla stesura dei vari documenti richiesti dall'annualità, sia grazie alla frequenza dei nuovi corsi, sia grazie ai numerosi lavori svolti nell'ambito del tirocinio indiretto, che hanno consentito a me e alle mie compagne e compagni di "unire le forze" per creare dei veri propri bacini di conoscenza. Un secondo obiettivo su cui ho lavorato molto quest'anno è stato quello della comunicazione nei diversi contesti (nel capitolo 1 è possibile comprendere com'è avvenuta la comunicazione con i genitori). Sono molto soddisfatta di come è avvenuta la comunicazione con la mia tutor mentore, in quanto abbiamo lavorato quasi in *team*. Ripenso al modo di relazionarmi che avevo durante il primo anno di tirocinio, e la cosa che mi viene subito in mente è che sono orgogliosa di come sono riuscita a interagire con la maestra Valeria durante quest'anno. Sono stata capace di condividere e di far valere le mie idee senza alcun problema, imparando anche ad accettare i suoi consigli e le sue modifiche, comprendendo che erano tutti finalizzati alla riuscita delle mie attività e, soprattutto, al benessere degli alunni. Inoltre, sono riuscita a

condividere idee sia con le insegnanti di sostegno associate alla classe, sia con l'insegnante di matematica della classe terza, con la quale abbiamo deciso di svolgere il mercatino. Il terzo obiettivo sul quale avrei voluto lavorare è quello della documentazione didattica e personale. Alla fine del mio percorso di tirocinio reputo questo obiettivo parzialmente raggiunto, in quanto, durante la seconda parte di esso, non sono riuscita ad utilizzare alcun strumento di osservazione, a causa del fatto che durante la conduzione delle lezioni il tempo era molto ridotto. Nonostante ciò, ho provato nel migliore dei modi ad osservare gli studenti, i loro comportamenti e i loro bisogni, in modo da comprendere se le mie lezioni fossero adatte a loro. Questo è stato possibile sia grazie alla valutazione in itinere, sia grazie alle note carta-matita, con le quali ho potuto appuntarmi quanto a mio parere non fosse proficuo, in modo da modificarlo la volta successiva. Nonostante i numerosi inciampi avvenuti e descritti nei capitoli precedenti, nel complesso mi ritengo soddisfatta di quanto svolto durante quest'anno accademico, in quanto sono riuscita a rafforzare alcuni dei punti di forza che già conoscevo di me stessa, come l'adattabilità alle diverse situazioni, l'impegno e la buona capacità di organizzazione che mi hanno sempre contraddistinta. Inoltre, ho avuto anche modo di migliorare alcune delle mie debolezze, come la pazienza, diventando più rispettosa dei tempi degli alunni.

Un importante strumento di crescita è stato il tirocinio indiretto, durante il quale mi sono stati forniti numerosi strumenti e conoscenze, che poi si sono rivelati cruciali per lo svolgimento e il completamento del tirocinio diretto. Ripenso, in particolare, a tutti i lavori di *peer tutoring* che hanno richiesto la "correzione" dei lavori dei compagni: grazie a questi, infatti, ho potuto comprendere in primis alcuni dei miei errori, sono riuscita a migliorare i miei elaborati su consiglio dei miei compagni e ho potuto sviluppare la capacità di dare dei feedback inclusivi e non giudicanti a tutti, che è fondamentale per la creazione dell'insegnante che sono; infine, sento di aver migliorato anche la mia capacità riflessiva, grazie alle attività proposte dalla tutor Bolcato, che mi hanno sempre spronata ad esprimere, in forma scritta nei vari elaborati, i miei pensieri e le mie preoccupazione. Nei quattro anni di tirocinio appena conclusi, inoltre, il gruppo è stato un punto fermo fondamentale, grazie al quale ho potuto crescere e migliorarmi come persona e come insegnante. Ho avuto l'occasione, grazie a questo, di lavorare con persone diverse, di entrare in contatto con altri punti di vista e, a volte, di migliorare il mio. Fondamentale, ovviamente, è stato anche il supporto delle tutor universitarie, nonostante esse siano state diverse ogni anno. Trovo che questo cambiamento sia stato una ricchezza, in quanto ognuna di loro mi ha trasmesso qualcosa di diverso, che ha arricchito la persona che sono ora.

BIBLIOGRAFIA

Aquario, D. Grion, V. Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Cleup: Padova

Bonotto, C. (2007). *Quotidianizzare la matematica*. Pensa multimedia.

Bortolato, C. (2012). *Matematica al volo in quinta. Calcolo e risoluzione di problemi con il metodo analogico.* Erikson.

Bronfenbrenner, U. (1974). *L'ecologia dello sviluppo umano*.

CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL)* Guidelines Version 2.2. Wakefield, MA: Author.

Castoldi, M. (2006). *Lo sguardo trifocale.* L'educatore, vol. 4, pp. 9-11.

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Carrocci.

Cornoldi, C. (1997). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino.

De Rossi, M. & Messina, L. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carrocci.

De Rossi, M. (2021). [Slide PowerPoint della lezione "Tecnologie per la didattica-fondamenti" del corso "Metodologie e didattiche e tecnologie per la didattica"].

Galimberti, A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. Franco Angeli.

Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erikson.

Gatto, S. (2013). *Processi inclusivi: la risorsa dei compagni*. Quaderni di intercultura.

Ghedin, E. (2021). *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.

Ghedin, E. & Aquario, D. (2023). *Didattica e pedagogia per l'inclusione* (Appunti di lezione). FISSPA, Università degli studi di Padova.

Grion, V., Restiglian, E. (2020). *La valutazione fra pari nella scuola: Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVa con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson

Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro.

Pirri, P. & Di Bacco, M. (2015). *Il pensiero sistemico: un approccio alla complessità*.

Schir, F. (2020). *Come potenziare capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali attraverso il peer tutoring a scuola: Il progetto "La Banca del Tempo". Primi riscontri*. Formazione & insegnamento, 18(1 Tome II), Art. 1 Tome II. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_57

Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alle diversità*. LAS.

Tonegato, P. (2015). *Il Sistema Scuola: 5 aree per leggere l'Istituto Scolastico*. Materiale didattico per il Tirocinio, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova, a.a. 2015- 2016.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2004*). Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS

Normativa

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2010, 10 settembre). *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.* D. M. 249.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2019, 26 novembre). *Nota n. 2215*.

Repubblica Italiana. (2017, 13 aprile). D.L. n. 62, *"Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato".*

Documentazione d'istituto

Istituto comprensivo P. Marocco di Arsiero. (2022). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-2025 (PTOF).*

Sitografia

Bortolato, C. *Calcolo scritto – Basta soffrire*. https://camillobortolato.it/calcolo-scritto-basta-soffrire/

Zeroseiplanet formazione e consulenza per i servizi educativi. (2020). *La zona di "sviluppo prossimale": Vygotskij e Piaget.* https://www.zeroseiplanet.it/la-zona-di-sviluppo-prossimale-vygotskij-vs-piaget/

Link al mio portfolio: https://padlet.com/annareghellin1/portfolio-della-maestra-anna-nhj7dqvp62qc3u83

ALLEGATO 1

Macroprogettazione

TITOLO: MATEMATICA IN AZIONE! Il mercatino della classe 5°.

Destinatari: alunni di quinta primaria.

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

Competenza matematica: "*capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza della competenza aritmetico-matematica, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che sulla conoscenza. La competenza matematica comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi) e la disponibilità a farlo.*"

Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018), p.9.

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Matematica

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- *"Sviluppa un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, attraverso esperienze significative, che gli hanno fatto intuire come gli strumenti matematici che ha imparato ad utilizzare siano utili per operare nella realtà".*
- *"Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati."*

Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, pp 49 – 50.

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)*

- "*Utilizzare […] percentuali per descrivere situazioni quotidiane*".
- *"Rappresentare relazioni e dati e, in situazioni significative, utilizzare le rappresentazioni per ricavare informazioni, formulare giudizi e prendere decisioni."*

Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, pp. 50-51

Obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico *(cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso, ossia quali azioni gli alunni metteranno in atto in relazione a quali contenuti)*

- Acquisire la procedura del calcolo delle percentuali e applicarlo in contesto.
- Eseguire esercizi e risolvere problemi con le percentuali.
- Definire il concetto di sconto e applicarlo in contesti di calcolo.
- Eseguire esercizi relativi ai temi di spesa, guadagno, ricavo e perdita.
- Rappresentare e confrontare i dati relativi alla spesa, al guadagno, al ricavo e alla perdita attraverso dei grafici.

Aggancio-attivazione *(problematizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

La prima fase dell'attività sarà la seguente, elaborata seguendo la struttura di Kagan "Schede". Ad ogni alunno verrà consegnato un foglietto (foglio A4 diviso in 4 parti uguali) sul quale gli studenti dovranno scrivere la risposta alla domanda da me fatta. Una volta che tutti avranno risposto, i foglietti verranno mescolati e posizionati all'interno di una scatola da scarpe. Un bambino alla volta dovrà quindi alzarsi, pescare un foglietto e leggere la risposta. Sarà mio compito annotare sulla lavagna LIM tutte le risposte emerse e, successivamente, introdurre una breve discussione in merito a queste. Questo procedimento verrà ripetuto tante volte quante le domande stimolo, che sono le seguenti: **Cos'è una percentuale? Cosa ci permettono di capire? Dove avete visto le percentuali?**

Nel caso in cui le risposte alle domande siano scarse, o per la maggioranza simili o uguali tra loro, darò loro degli input, sotto forma di immagine, in modo che possano arricchire la loro conoscenza in merito all'argomento. Le immagini saranno relative a: sconto, grafici a torta, ricarica del telefono, sondaggi,

parte riciclata di una bottiglia di plastica… Una volta portate a termine le discussioni e visionate le immagini, raggrupperò le risposte emerse e creerò una sintesi, così che gli alunni possano inserire nel loro quaderno quanto appena scoperto.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ *(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)*
Modalità di rilevazione e valutazione *(quali compiti, prove, situazioni renderanno evidenti gli apprendimenti indicati dagli obiettivi di apprendimento dell'intervento; come verrà monitorato l'apprendimento; sulla base di quali criteri verranno valutate le evidenze raccolte; che tipo di restituzione potranno ricevere i singoli alunni e la classe/sezione)*

Compiti, prove e situazioni

- **Prova strutturata 1** in itinere relativa alle percentuali che andrà a valutare i seguenti obiettivi "descrivere e applicare l'uso delle percentuali", "eseguire esercizi e risolvere problemi con le percentuali" e "definire il concetto di sconto e applicarlo in contesti di calcolo". Le evidenze raccolte saranno testuali ed elaborate in un grafico.
- **Prova strutturata 2** in itinere relativa ai concetti di spesa, guadagno e ricavo, che andrà a valutare il seguente obiettivo "eseguire esercizi relativi ai temi di spesa, guadagno, ricavo e perdita". Le evidenze raccolte saranno testuali ed elaborate in un grafico.
- Raccolta dell'elaborato "**prova di abilità**" per valutare l'obiettivo "saper raccogliere e organizzare dati relativi alla spesa, al guadagno, al ricavo e allo sconto".

Monitoraggio

I processi di apprendimento verranno monitorati durante l'intero percorso attraverso le osservazioni delle attività proposte e attraverso la registrazione scritta di particolari conversazioni significative. Inoltre, verranno raccolti e controllati gli esercizi svolti in classe e le evidenze inserite in una check list.

Criteri di valutazione

La valutazione terrà conto del raggiungimento degli obiettivi, con riferimento alla correttezza nello svolgimento dei compiti e al grado di autonomia nel portarli a termine. Inoltre, verranno valutati l'ordine e la corretta rappresentazione di eventuali disegni e grafici. I criteri di valutazione verranno condivisi

con gli alunni prima dello svolgimento delle prove strutturate e della prova di abilità e, assieme alle prove strutturate corrette, verrà consegnata la griglia di valutazione completata.

Restituzione agli alunni

Si prevede di fornire feedback orali dopo la conclusione delle varie attività. In particolar modo, in riferimento alle prove strutturate, si prevede un feedback individuale scritto, grazie al quale verranno sottolineati i punti di forza del compito, quelli di debolezza e verranno erogati dei consigli per il miglioramento del proprio operato. Verrà aggiunto un momento di condivisione dei risultati elaborati sotto forma di grafico, ovviamente in forma anonima, per mettere a conoscenza la classe dell'andamento generale e per introdurre gli alunni all'utilizzo dei grafici per organizzare i dati.

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

I risultati delle prove strutturate e delle osservazioni saranno utili per valutare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e per condividerne con gli alunni l'evoluzione. Verrà proposta una prova di autovalutazione finale che consentirà agli alunni di esprimere in cosa si sentono migliorati, cosa hanno imparato, quale attività è stata più stimolante, quale meno e qual è stata l'attività migliore secondo loro. Per quanto riguarda la valutazione tra pari, invece, gli studenti avranno modo di valutare il compito finale dei compagni, utilizzando la stessa griglia di valutazione usata da me per la correzione degli esercizi. La stessa griglia sarà consegnata anche alla mia insegnante tutor, in modo da effettuare la valutazione trifocale (Pellerey, Castoldi).

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Pianificare le esperienze didattiche in ottica inclusiva.

Tempi	**Ambiente/i di apprendimento** *(setting)*	**Contenuti**	**Metodologie**	**Tecnologie** *(strumenti e materiali didattici analogici e digitali)*	**Attività**

10h	Aula di matematica, con banchi suddivisi a isole	Le percentuali, i numeri decimali e le frazioni.	Lezione frontale partecipata Apprendimento cooperativo – lavoro di gruppo Problem solving Gioco didattico	Libro di testo, calcolatrice, LIM, materiale autentico (volantini)	- Aggancio-attivazione. Vedi spiegazione nell'apposita sezione. - Calcolo delle percentuali con piccoli trucchi (1% o 10%). Pagina 50. - Percentuali con la calcolatrice. Pagina 52. - Come calcolare una percentuale algebricamente. Pagina 53. - Calcolo di percentuali e sconti con i volantini. - Creazione di grafici (istogrammi e areogrammi quadrati) a partire da indagini svolte nella scuola/in classe - Giochi didattici su *Wordwall.*
2h	Aula di matematica.	Le percentuali	Prova strutturata.		**Valutazione**. Somministrazione della prova strutturata 1 (vedi sezione apposita), creata sulla falsa riga degli esercizi svolti in classe.
7h	Aula di matematica, con banchi suddivisi a isole	Concetti di: spesa, guadagno, ricavo e perdita.	Lezione frontale partecipata Apprendimento cooperativo – lavoro di gruppo Problem solving Role play Story telling Strutture di Kagan	Libro di testo, LIM, materiale autentico.	Attività di ripasso dei concetti di: spesa, guadagno, ricavo e perdita. - Ripasso della conoscenza dei concetti. - Proposta di compiti autentici: mercatino. - Proposta di problemi ed esercizi vari. - Giochi didattici su *Wordwall* e *Kahoot.*
2h	Aula di matematica.	Spesa, guadagno, ricavo e perdita.	Prova strutturata.		**Valutazione** Somministrazione della prova strutturata 2 (vedi sezione apposita), creata sulla falsa riga degli esercizi svolti in classe.
2h		Le percentuali. Spesa, guadagno,		Oggetti usati, quaderno, LIM	Mercatino delle cose usate. - Portare degli oggetti, scoprire la spesa per comprarli, decidere un prezzo al quale venderlo. Decidere se fare eventuali sconti al momento dell'acquisto.

		ricavo e perdita.			- Fare il mercatino con le altre classi con soldi finti.
2h		Percentuali. Spesa, guadagno, ricavo e perdita.	Prova di abilità.		- Elaborazione dei dati raccolti durante l'esperienza di mercatino. Calcolare spesa iniziale, guadagno, ricavo, eventuale sconto. Creazione di grafici. - Valutazione tra pari dell'elaborato **Autovalutazione** dell'esperienza.