



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

"Come ci si sente ad aver cambiato colore della pelle?"

Il punto di vista dei bambini della scuola primaria
tra stereotipi e pregiudizi.

Relatore
Luca Agostinetto

Correlatrice
Lisa Bugno

Laureanda
Alice Brotto

Matricola: 1172051

Anno accademico: 2022-2023

INDICE

INTRODUZIONE

1. MA COS'È LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE?	1
1.1 L'intercultura è un progetto pedagogico.....	2
1.1.1 La crisi della società e dell'uomo moderno	3
1.1.2 Diverse risposte alla società multiculturale	4
1.1.3 Risposta pedagogica: l'intercultura	7
1.2. Trasformativo della realtà multiculturale	9
1.2.1 I fenomeni migratori moderni e contemporanei	9
1.2.2 Il caso italiano.....	11
1.2.3 La scuola multiculturale italiana	13
1.3 Che si sviluppa a partire dalla scuola.....	16
1.3.1 I fini della pedagogia interculturale	16
1.3.2 Intercultura come didattica.....	20
1.3.3 La scuola interculturale italiana	26
1.4 Maestra, ma cos'è l'intercultura?	29
2. CULTURA E STEREOTIPI TRA SOCIETÀ E INDIVIDUO	31
2.2 L'incontro tra culture nella persona.....	35
2.2.1 Identità individuale e sociale.....	35
2.2.2. Soluzioni identitarie.....	37
2.2.3 Le seconde generazioni	40
2.3 Non sono razzista ma.....	42
2.3.1 Percezione o dispercezione sociale.....	43
2.3.2 Gli stereotipi nella psicologia.....	46
2.3.3 Stereotipi nel quotidiano	48
2.3.4 Stereotipi etnici: com'è possibile?	50
2.4 I bambini notano il colore della pelle?.....	53

3. COSA FARESTI SE I TUOI COMPAGNI FOSSERO NERI?	56
3.1 Perchè chiedere ai bambini cosa pensano	56
3.2 “La pelle giusta”	57
3.2.1 Raccolta dei dati.....	58
3.2.2 Analisi dei testi	62
3.3 Cosa pensano i bambini	67
3.3.1 Risposte generali	67
3.3.2 Risposte emotive.....	72
3.3.2 Risposte sociali	80
3.3.3 Risposte razionali.....	85
3.4 Cosa c’entrano gli stereotipi?.....	89
3.5 Conclusioni sulla ricerca.....	99
3.5.1 Altre considerazioni e possibili sviluppi d’indagine	101
CONCLUSIONI.....	103
BIBLIOGRAFIA.....	108
ALLEGATO: Libro dei Codici	116

INTRODUZIONE

Pochi giorni fa, andando a lavoro con le mie cuffiette, mi sono accidentalmente imbattuta in una canzone che non avevo mai sentito prima: “L’uomo nero” di Brunori Sas. In una delle ultime strofe, egli scrive:

Ed hai notato che l'uomo nero

Si annida anche nel mio cervello

Quando piuttosto che aprire la porta

La chiudo a chiave col chiavistello

Quando ho temuto per la mia vita

Seduto su un autobus di Milano

Solo perché un ragazzino arabo

Si è messo a pregare dicendo il corano.

(Brunori Sas, 2017)

Allora ho pensato che quando cammino sola di notte per Padova e incontro un ragazzo nero ho un po’ più di paura; ho pensato che quando a una festa con amici arriva una ragazza nera è un po’ più difficile andare a parlare con lei. Sono pochi secondi in cui sento di dover “stare a distanza”. È una sensazione istintiva, quasi impercettibile, che, tuttavia, devo elaborare in fretta perchè “non sono io”, perchè so benissimo quanto sia sbagliata. Ma allora perchè a volte, quasi inconsciamente, mi faccio trasportare da stereotipi e pregiudizi, da quell’ “uomo nero” di cui parla l’autore?

Questa strofa, dunque, mi ha fatta pensare al fatto che quando parlo di quanto io sia indifferente al colore della pelle perchè “siamo tutti uguali”, di quanto non sia razzista perchè “ormai è cosa passata”, forse non sono mai stata totalmente consapevole dei meccanismi che stanno alla base a queste frasi fatte. Forse, non mi sono neanche mai soffermata troppo sul comprendere il motivo per cui provo quello strano “timore” quando incontro quel ragazzo nero che,

probabilmente, sta tornando a casa dopo una bella serata tra amici, proprio come sto facendo io.

Me lo sono chiesta in questa tesi, in cui ho cercato di capire quali siano gli aspetti che condizionano maggiormente la formazione del pensiero stereotipico verso l'altro con la pelle nera, negli adulti e, in particolare, nei bambini. Come laureanda in Scienze della Formazione Primaria, infatti, non posso non domandarmi in che modo i bambini interpretino il colore nero della pelle: pensano tramite gli stessi nostri stereotipi? Come il loro pensiero sull'alterità viene influenzato dagli adulti e dai media? Che cosa provano e come si comportano di fronte al differente colore della pelle?

I testi e le parole degli alunni di quattro classi di una scuola primaria della bassa padovana mi hanno aiutata a fare luce sulla questione. La loro testimonianza diretta, indagata nel terzo capitolo, ci parla della prospettiva dei bambini rispetto al diverso, prospettiva spesso data per scontata da insegnanti e adulti. Ho cercato, dunque, di dare luce ai loro pensieri, anche a quelli che forse non ci aspettiamo, nella consapevolezza che solo partendo dalla realtà dei fatti, dalla loro genuina esperienza, possiamo operare in ottica realmente interculturale.

Immaginandomi nei panni di futura insegnante, ho deciso di inserire la ricerca all'interno di una cornice di significato più ampia: partiremo con il definire proprio la pedagogia interculturale, analizzandone i costrutti teorici alla base, il panorama socioculturale in cui prende vita, per arrivare ad indagare i suoi risvolti pratici in abito scolastico. Nel secondo capitolo, invece, ho introdotto alcune tematiche di stampo antropologico che ritengo fondamentali per un insegnante che intenda definirsi "interculturale"; tra questi, incontreremo la questione sulla definizione del concetto di cultura, il problema dell'incontro/scontro tra culture sia nella società che nell'interiorità degli individui ed, infine, gli stereotipi, nella loro dimensione psicologica e sociale. Il terzo capitolo, infine, sarà dedicato completamente alla ricerca che ho svolto e ai risultati a cui sono pervenuta.

1. MA COS'È LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE?

Quarto o quinto anno di scuola primaria. Probabilmente una mattinata come tutte le altre: italiano, matematica e una intensa ricreazione fatta di urla, inseguimenti, sudore e qualche litigata. Ricordo che tornavamo nella nostra piccola aula al primo piano, ancora accaldati e ansimanti, poco consapevoli dei movimenti del nostro corpo e del volume troppo alto della nostra voce, abituata agli spazi aperti e liberi del giardino.

Ecco che, in questo marasma, si fa strada la nostra amata maestra di religione e, con tutta calma, appoggia sulla cattedra un libro mai visto prima.

Passa poco tempo prima che qualcuno si accorga della novità: il vociare si affievolisce in sommessa curiosità fino a spegnersi nell'attesa, in un silenzio che solo quindici bambini che pendono dalle labbra della loro maestra possono creare.

A questo punto, prende la parola per presentarci questo misterioso libro: una raccolta di storie di bambini del mondo, addirittura corredato da un CD con le tracce audio dei testi, narrati da alcune persone famose, cosa che aumenta in noi un inspiegabile senso di magico ed esoterico.

Naturalmente la nostra risposta positiva corrisponde alle aspettative dell'insegnante: ci elettrizzava il solo pensiero delle successive quattro o cinque lezioni, passate ad ascoltare storie accompagnate da lavoretti creativi da mostrare tutti fieri ai nostri genitori.

Nell'entusiasmo generale, sento per la prima volta il termine "interculturale", pronunciato dalla nostra insegnante nel vano tentativo di riportarci all'aspetto educativo delle attività previste. Personalmente, sul momento, non ne rimango troppo colpita ma deve aver sicuramente lasciato un segno perché questo è il primo ricordo che è affiorato quando ho cominciato a frequentare l'insegnamento di Pedagogia Interculturale.

Facendo una veloce ricerca, ho appurato che si trattava di un libro intitolato "Un arcobaleno di sorrisi" (2009), sponsorizzato da Mondadori e *Mediafriends*, come progetto parte di un'iniziativa di raccolta fondi e di promozione dell'Onlus

benefica. Dopo la scoperta e soprattutto i miei studi universitari, ammetto di aver accusato un leggero sentimento di delusione verso quella maestra che, seppur in buona fede, stava associando il concetto di intercultura a immagini stereotipicamente positive e felici, senza porre l'accento sulle esperienze dirette che vivevamo ogni singolo giorno, come studenti e cittadini.

Vorrei dunque partire da questa riflessione e dalla derivata consapevolezza di cosa non sia intercultura, per provare a definire più specificatamente cosa si intende quando si parla di "pedagogia interculturale".

Nei prossimi paragrafi, dunque, ne analizzeremo i processi scatenanti, le basi teoriche e pratiche, fino alle applicazioni didattiche nel mondo della scuola italiana.

1.1 L'intercultura è un progetto pedagogico

Si comincia a sentir parlare di "intercultura" a partire dagli anni Settanta, periodo cruciale per la storia dell'uomo, sia dal punto di vista politico che finanziario. Proprio in questi anni, infatti, hanno luogo gli ultimi momenti della decolonizzazione, che permette anche ai Paesi in via di sviluppo di entrare a far parte dell'economia mondiale, nelle dinamiche di quella che poi venne definita come terza fase della globalizzazione (Treccani, 2010). Ecco che il "libero scambio" non si limita più solamente al capitale monetario, causa maggiore del capitalismo, ma coinvolge anche quello umano: grazie a questo mercato "globale" hanno origine nuovi flussi migratori che portano ad una rinnovata conformazione della società occidentale, definita, a questo punto, "multiculturale".

Non è difficile, dunque, immaginare il profondo sconvolgimento che si ritrova improvvisamente a vivere l'umanità: viene ridefinita l'identità umana e, con essa, i confini nazionali che, se fino ad allora erano stati "casa" sicura e protetta, ora vengono abbattuti per fare spazio allo straniero. Diventa, quindi,

imprescindibile trovare una soluzione, un modo di gestire la nuova prospettiva sociale, tale incontro con il diverso e con l'altro.

In questa confusione entra in gioco l'"intercultura", che si configura come una "riprogettazione delle modalità di convivenza sociale" (Milan, 2007, p. 9), una forma di integrazione tra culture, nata in ambito pedagogico per rispondere in maniera interdisciplinare alla convivenza sempre più multietnica.

Naturalmente, se il percorso per arrivare alla pedagogia interculturale fosse stato così lineare, questa tesi non avrebbe senso di esistere; andiamo, dunque, ad approfondirne alcuni processi sottostanti per comprenderne al meglio l'essenza.

1.1.1 La crisi della società e dell'uomo moderno

Quando Il sociologo Zygmunt Bauman (2004) parla di "società liquida", si riferisce a una delle dirette conseguenze della globalizzazione e del passaggio alla Postmodernità: la velocità del consumismo provoca un'instabilità profonda negli individui, che sentono il bisogno di soddisfare continuamente gli standard dettati dal mercato pur di rientrare nella modernità, standard che si modificano di giorno in giorno. L'uomo, a causa di questa assenza di solidità, vive una "precarietà esistenziale", che si manifesta in un perenne senso di disagio, e in una "incertezza identitaria" (Milan, 2016), che lo porta a non riconoscendosi nella propria persona e, quindi, interrogare le proprie origini, il proprio percorso di vita.

Un'ulteriore problematica delle società moderne sta nel dilagare dei "non-luoghi" (Augè, 2009), dimensioni sviluppatasi a seguito dell'accrescimento smisurato sia delle città fisiche, orizzontalmente e verticalmente, che dello spazio virtuale, grazie al libero accesso a *internet* e ai *social network*.

In sintesi, l'uomo, oltre agli enormi vantaggi che ha ricavato da questa moderna prospettiva globale, ha ereditato la difficoltà nel riconoscersi nell'enormità di tali spazi e, di riflesso, una difficoltà nel definire la propria identità, che rischia di sparire nell'anonimia. In questo frangente, perdono di significato anche le relazioni interpersonali, troppo incerte e superficiali per permettergli di definirsi in base ad esse. Le relazioni, così banalizzate, fungono da "separatori sociali" (Milan, 2016) che sfociano in problemi di coesione e, secondo Bauman,

nell'attivazione di paure vecchie e nuove: in questo contesto globalizzato, all'eterna diffidenza verso l'altro, si aggiunge quella verso i "nuovi tipi di stranieri" mai visti prima, attorniati da un esotico senso di "selvaggio" e accusati di portare chissà quali nuove minacce nella già di per sé complicata esistenza (Bauman, 2005).

In che modo, quindi, l'uomo moderno risponde alle insidie della complessa società moderna?

1.1.2 Diverse risposte alla società multiculturale

Ora che abbiamo fatto il punto su alcune delle problematiche che affliggono l'uomo della società globalizzata, potremmo concludere che uno dei nodi focali della sfida moderna sia fare in modo che questa evoluzione antropologica possa dare vita a un rinnovato "paradigma identitario", che includa la costruzione di nuove forme di convivenza arricchenti per ognuno, non conflittuali (Milan, 2016).

Fin dal principio, la dialettica tradizionale si esprime sulle modalità di integrazione fra più realtà culturali nello stesso luogo, facendo spazio a due fondamentali posizioni teoriche: universalismo e relativismo (Milan, 2007).

Secondo il primo costrutto, esisterebbe un unico "ombrello valoriale", sotto il quale sono raccolte tutte le culture umane, che avrebbero radici comuni; ciò si traduce in una visione dell'uomo come "cittadino del mondo" ma anche in una anacronistica volontà di annullamento delle differenze, che ha spesso trovato man forte nel pensiero etnocentrico occidentale.

A questo modello, si contrappone il relativismo, affermando la medesima validità di ogni cultura; malgrado tali presupposti, la visione frammentata delle realtà umane può portare a una impossibilità di comunicazione fra le stesse, causata dall'incompatibilità dei vari sistemi normativi.

Concretamente, tali visioni politiche si rispecchiano in misura diversa nei vari processi identitari e di integrazione, processi che, essendo bidirezionali, coinvolgono sia chi arriva (lo straniero) che chi accoglie (il governo ospitante)

(Santerini, 2017). Questi modelli applicativi possono essere riassunti in monoculturalismo, pluralismo culturale, multiculturalismo ed, infine, prospettiva interculturale, ognuno dei quali ha una propria visione dello straniero e, dunque, influenza sullo stesso (Milan, 2007). Analizziamoli singolarmente.

Il monoculturalismo, figlio della posizione universalista, vede nell'appiattimento di ogni particolarità culturale l'unica possibile via per permettere alla società di non disgregarsi: la molteplicità etnica è vista come nemica della civiltà predominante (solitamente quella europea-occidentale), considerata superiore alle altre nei valori, nella storia, nelle tradizioni. Questa prospettiva fondamentalista attiva delle politiche basate sull'intolleranza, l'espulsione, l'esclusione o, al massimo, l'assimilazione imposta. Bauman, in questo senso, parlava proprio di "*gated communities*", di fortezze costruite dagli uomini come prima istintiva reazione alla minaccia dello straniero, seguite dalla richiesta popolare di espellere gli "alieni" (Bauman, 2012, p.103). Si tratta di soluzioni che rispondono al bisogno di appartenenza dell'uomo moderno, ma che non fanno altro che fossilizzare la sua identità e accentuare i sentimenti di paura e aggressività verso l'altro.

La prospettiva del pluralismo culturale, invece, fa riferimento al concetto di relativismo ma si trova in un limbo tra monoculturalismo e multiculturalismo. In questo caso, infatti, si suppone un effettivo riconoscimento delle particolarità etniche dell'individuo ma, parallelamente, si mette in atto una sorta di privatizzazione della cultura: lo straniero può essere tale ma solo entro le mura della propria casa. Questo controllo avviene nel nome di norme e valori comuni che vanno a proteggere i diritti individuali di tutti gli abitanti. Seppur velatamente, quindi, è un modello che porta ad un'"assimilazione temperata", in quanto si induce comunque il richiedente ospitalità a non mostrare e, dunque, a negare alcuni tratti della sua identità; egli verrà, così, lentamente inglobato nelle tradizioni e nel sistema valoriale della cultura dominante, per assorbimento (Milan, 2007).

Il multiculturalismo, come anticipato, prevede la compresenza di diverse identità nello stesso luogo ma assume sfumature che variano in base al grado di riconoscimento effettivamente dimostrato verso le tipicità culturali. Un buon esempio di questo processo risiede nella graduale sostituzione dell'espressione *melting pot* (crogiolo), con il concetto di *salad bowl*, entrambe utilizzate per definire la varietà culturale statunitense (Santerini, 2017, p.79-80): nel primo caso il concetto di "miscellanea" fa presupporre una fusione delle diversità nella comune cultura dominante americana, mentre l'idea di "mescolanza" dell'insalatiera trasmette un'idea di specificità che, pur convivendo, mantengono una loro nitidezza e un loro profilo identitario.

Anche in questo caso, la bontà delle intenzioni di questo approccio, non lo salvaguardano dalle insidie in cui possiamo ingenuamente incappare se perdiamo il focus del processo di integrazione, ossia quello di trovare un posto nella cultura ospitante in uno "scambio a pari dignità" (Santerini, 2017, p. 29); è facile, infatti, cadere nell'enfatizzazione delle differenze, mitizzando lo straniero perchè portatore di tradizione (cosa che può deludere se si scoprono i numerosi tratti comuni che lo legano agli abitanti del paese d'immigrazione). Similmente, può avvenire una sorta di folklorizzazione delle culture (enfattizzazione dei fatti più esotici), come, ad esempio, sta capitando per l'italianità, fotografata soltanto come esempio di "dolce lenta", caratterizzata dalla serenità dei paesaggi e dei momenti di tradizionalità (Bruno, 2022). Contrariamente, la tolleranza dell'altro può portare a stigmatizzarlo come "straniero", considerando la diversità come un tratto permanente della sua personalità. Questo fenomeno, nella storia, ha portato anche alla netta separazione dei gruppi culturali all'interno dello stesso paese, attraverso processi di "segregazione", "apartheid culturale" e "ghettizzazione". In tal modo, il multiculturalismo può sfociare in una frammentazione culturale, visualizzabile nella forma di un arcipelago culturale (isole separate senza relazioni).

L'ultimo dei paradigmi utilizzati per rispondere al dilemma dell'integrazione è proprio l'intercultura, che può venire delineata, come vedremo nel prossimo paragrafo, in chiave pedagogica.

1.1.3 Risposta pedagogica: l'intercultura

Fino ad ora abbiamo approfondito quei paradigmi che danno spazio esclusivamente alla dimensione dell' "intra", nel caso del monoculturalismo, e dell' "extra", per il multiculturalismo, ma dove si pone, invece, l'intercultura?

Come ricorda l'etimologia del nome stesso, l'intercultura, non agisce "dentro" o "fuori" le culture ma "tra" esse; ecco che, il prefisso "inter" rimanda proprio alla "dimensione della relazione, dell'incontro, della reciprocità, del dialogo, della solidarietà" (Milan, 2007, p. 12).

Essa, dunque, supera la staticità e la passività dei modelli finora analizzati, per assumere una forma dinamica, plastica, movimentata e, per questo motivo, anche difficile da definire. Non si tratta, infatti, di un paradigma che offre risposte preconfezionate ma di una sorta di "filtro" da indossare per osservare la realtà ed arrivare a delineare la propria, personale soluzione al problema.

In questo senso, il professor Agostinetto e il professor Milan propongono una visione pedagogica che rimanda a quest'idea di vitalità e propositività della stessa: "l'educazione interculturale può essere definita come il progetto pedagogico (trasformativo e intenzionale) sulla realtà multiculturale" (Agostinetto, 2016, p.76), "che 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) (Milan, 2007, p.7).

In questa definizione ritroviamo le due dimensioni intrinseche della pedagogia interculturale: essa è in se stessa sia la finalità del processo educativo (dimensione teleologica), in quanto è "progetto", prospettiva a cui tendere, sia la modalità didattica (dimensione metodologica), perché sottende alcune specifiche pratiche e strategie, basate sull'incontro autentico e sul dialogo.

Come abbiamo visto, l'interculturalità non può essere ridotta semplicemente a un modello di integrazione per gestire la convivenza multi-etnica, in quanto presuppone un'attitudine di apertura verso l'altro che non può essere calata dall'alto ma che deve crescere con l'individuo; da qui l'espressione "pedagogia

interculturale” e il motivo per cui l’educazione è una condizione *sine qua non* dell’interculturalità. Soltanto attraverso un lavoro educativo profondo, infatti, è possibile sradicare tutti quei pregiudizi, quelle paure “vecchie e nuove” di cui parlava Bauman che riflettono una dimensione falsata della realtà, bloccandoci, così, dallo scoprire quelle “comunanze” con l’alterità che ci portano all’arricchimento reciproco (Agostinetto, 2016).

Ecco che, avendo intento pedagogico, l’intercultura propone un rinnovato paradigma antropologico, una persona vista come “interculturale”, caratterizzata da propensione al dialogo, alla cooperazione e soprattutto da un’identità dinamica e plurale (Milan, 2007). Balducci, in questo senso, ritrae un “essere umano planetario” che vive secondo una “cultura della pace”, lasciando da parte i conflitti e l’antropocentrismo per sviluppare una nuova identità, cosciente dei rapporti di interdipendenza che intercorrono nell’umanità (Meriano, 1988).

Inoltre, il raggiungimento di uno stato di benessere con l’altro va di pari passo con lo star bene con se stessi; l’educazione interculturale, in tal senso, agisce attivamente anche per cercare di aiutare le persone a risolvere quella crisi di cui abbiamo parlato precedentemente: esse necessitano di ritrovare una personale identità, conciliando la loro “territorialità” con uno spazio aperto perlopiù misconosciuto e lo possono fare solo costruendo il loro “luogo-giardino” (Milan, 2016, p. 23). Ciò presuppone imparare ad osservare con occhi nuovi il mondo attorno a noi, utilizzando, appunto, il “filtro” dell’intercultura, per abitarlo in modo autentico e riportarlo nel nostro “giardino”, secondo la nostra interpretazione.

Ma come si configura ai nostri occhi il mondo che ci circonda? Qual è la realtà dei fatti?

1.2 Trasformativo della realtà multiculturale

L'introduzione al primo paragrafo si configura come una breve presentazione del contesto globalizzato in cui ci troviamo, visto, fino ad ora, come causa della crisi identitaria dell'uomo e della trasformazione della nostra società in società multiculturale (par. 1.1.1), a cui interculturalità e pedagogia interculturale cercano di rispondere fornendo una interpretazione positiva e arricchente per tutte le parti (par. 1.1.3). Ciò che non abbiamo ancora approfondito, tuttavia, sono le dinamiche concrete alla base di tale ridefinizione antropologica e sociologica, anch'esse rinvenibili nei processi tipici della globalizzazione, tra i quali rientra l'avvio di nuovi flussi migratori. Sì, perchè se, per alcuni, essa è stata portatrice dell' "inebriante libertà di una nuova extraterritorialità" (Bauman, 2001), per molti altri casa è diventata irriconoscibile, colonizzata da un liberismo economico tipico del mondo occidentale, che, tuttavia, non appartiene a tutti i sistemi valoriali e culturali: la globalizzazione ha escluso dalla partecipazione politico-sociale molte persone, abitanti delle aree più povere, costrette a farsi piccole per lasciare spazio a delle élite, controllate direttamente o indirettamente dalle grandi potenze occidentali, autoelettisi garanti del potere e della ricchezza (Agostinetto, 2004).

In questa sezione, dunque, cercheremo di fare chiarezza su alcuni concetti chiave utili a comprendere le dinamiche migratorie attuali; cercheremo poi di delineare un panorama generale della situazione italiana e, infine, capiremo come mai la realtà sull'argomento spesso non collima con il nostro immaginario.

1.2.1 I fenomeni migratori moderni e contemporanei

Partiamo dall'assunto che, globalizzazione o meno, l'essere umano è sempre stato *Homo migrans* (Damiano, 1998), un animale migrante; a conferma di ciò, basti pensare al fatto che la specie umana risale a circa 7 milioni di anni fa, proviene dall'Africa subsahariana e oggi è presente in ogni tipo di ambiente del pianeta. Essendo parte dell'identità umana fin dall'inizio dei tempi, potremmo, dunque, considerare l'attitudine nomade come espressione culturale primordiale:

le prime testimonianze archeologiche, infatti, sono attribuibili a *Homo erectus*, che non mancò di diffondere le proprie tracce in Cina, Inghilterra, Africa, ecc. Potremmo, così, concludere che migrazione e cultura vanno a braccetto da sempre, andando a costituire una parte determinante dell'antropologia, a partire dai nostri più lontani antenati (Agostinetto, 2022).

Da questi primi flussi, si passa alle migrazioni moderne: tra 1500 e 1800, più di 200 milioni di persone, dall'Europa si sono spostate verso quelli che sono stati definiti i "nuovi continenti", ossia Americhe e Australia, ma anche verso nuove aree dell'Africa e dell'Asia soprattutto con l'intento di colonizzare e sfruttare le risorse dei luoghi d'arrivo (Agostinetto, 2022).

Nel periodo a cavallo delle due rivoluzioni industriali, invece, addirittura 52 milioni di europei, corrispondenti al 20% di tutta la popolazione del tempo, si spostano in massa, provocando una fortissima spinta dal punto di vista economico e tecnologico (Harrison, 1998). Questa ondata positiva viene rallentata dall'avvento delle due guerre mondiali, a cui corrispondono delle migrazioni soprattutto di stampo politico, stroncate definitivamente dal tracollo finanziario americano ed europeo del '29 e del '31, che vede i paesi in crisi costretti ad adottare delle norme protezionistiche (Agostinetto, 2004).

Con il boom economico del secondo dopoguerra, entriamo nell'ambito delle migrazioni contemporanee, quelle che hanno disegnato la società occidentale multietnica che oggi conosciamo. Infatti, se fino a quel momento i migranti partivano dall'Europa, mossi dallo spirito del *conquistador*, per esportare i propri valori e la propria cultura all'estero, ora il vecchio continente si fa meta dei nuovi flussi (Agostinetto, 2022). La ricostruzione a seguito della Seconda Guerra Mondiale e la nuova economia dei consumi, a cui consegue una forte richiesta di manodopera, sono motivo di attrazione per i migranti provenienti dai paesi più poveri. Questo fattore *pull* (attrattivo) si associa ai problemi di crescente povertà e aumento demografico delle colonie, che forniscono un'ulteriore importante spinta alla migrazione (fattore espulsivo) per le persone provenienti da Africa centrosettentrionale e Vicino Oriente.

Per essere più specifici, secondo Gusso (Agostinetto, 2004) è possibile visualizzare quattro fasi delle migrazioni contemporanee, che iniziano con i movimenti di decolonizzazione e di assestamento politico e sociale postguerra. Successivamente, dalla metà degli anni Cinquanta fino al 1973 gli Stati Occidentali stessi incoraggiano le immigrazioni per stare al passo con la ripresa economica. Nel 1973, poi, la crisi petrolifera frena quest'ondata positiva finanziaria e politica: i flussi sono più controllati ma non diminuiscono a causa dei fattori espulsivi di cui si parlava poco fa. Infine, la caduta dell'era sovietica e il conflitto nei Balcani innescano dei nuovi flussi dall'Est all'Ovest europeo.

Arrivando ai nostri giorni, secondo l'ultima stima globale effettuata nel 2020 dal Dipartimento per gli affari economici e sociali delle Nazioni Unite, riportata dal Centro Studi Emigrazioni di Roma (2020), attualmente i migranti internazionali sono circa 281 milioni, che corrispondono a circa il 5% della popolazione mondiale. La maggior parte di loro proviene da India, Messico e Cina e si è stabilita negli Stati Uniti, in Germania e Arabia Saudita, per via della possibilità di lavoro che offre l'estrazione del petrolio.

In questi ultimi anni, inoltre, è stato rilevato un forte aumento degli spostamenti umani causati da 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).

1.2.2 Il caso italiano

Anche se può sembrare irrisoria, questa percentuale della popolazione mondiale in migrazione, anno dopo anno, ha portato alla società multiculturale che esperiamo nel nostro quotidiano; ma, concretamente, cosa significa? Quali sono i dati a riguardo in Italia?

Il nostro paese si è fatto meta di immigrazione soltanto in tempi recenti, vista la sua marginalità nel gioco del colonialismo e dei flussi migratori che ne

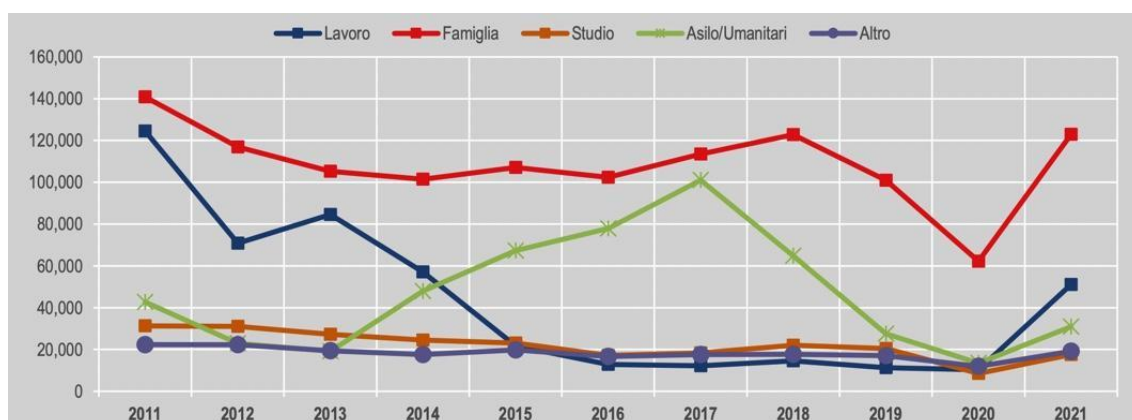
conseguono. D'altra parte, però, è stato punto di partenza per molti emigranti italiani: circa 14 milioni di italiani, infatti, partirono tra fine Ottocento e inizio Novecento, verso l'America in cerca di fortuna (Agostinetto, 2004).

Più recentemente, i rapporti Istat parlano di quasi un milione di italiani trasferiti all'estero negli ultimi dieci anni, una tendenza normalmente in crescita, ad eccezione del 2020, anno dell'emergenza sanitaria. Da segnalare, inoltre, è il forte impatto della migrazione interna da sud a nord, in cui sono coinvolte più di un milione di persone ogni anno (Istat, 2022).

Per quanto riguarda, invece, il flusso di immigrazione verso l'Italia, sempre secondo i dati Istat (2022), al momento sono presenti circa cinque milioni di stranieri nel nostro paese; nel 2021 sono stati rilasciati circa 250 mila nuovi permessi di soggiorno, principalmente per asilo politico, per lo svolgimento di attività lavorativa, grazie ai provvedimenti di regolarizzazione emanati nel 2020 (art. 103 del D.L. 34) e per ricongiungimento familiare. I cittadini non comunitari in Italia provengono soprattutto da Albania, Marocco, Bangladesh, Pakistan, India, Egitto e Ucraina, ovviamente in forte aumento da quest'anno per via del conflitto in atto (Istat, 2022).

Due fattori che ci danno la conferma della stabilità del flusso in entrata riguardano la percentuale di lavoratori stranieri presente, 2,3 milioni, circa il 10% della totalità (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021) e il fatto che da molti anni il principale motivo di rilascio del permesso di soggiorno per i cittadini non comunitari è il ricongiungimento familiare, sintomo di uno stanziamento definitivo delle comunità straniere in Italia (figura 1.1) (Istat, 2022).

Figura 1.1: Cittadini non comunitari entrati per motivo del permesso.
Anno 2011-2021, valori assoluti



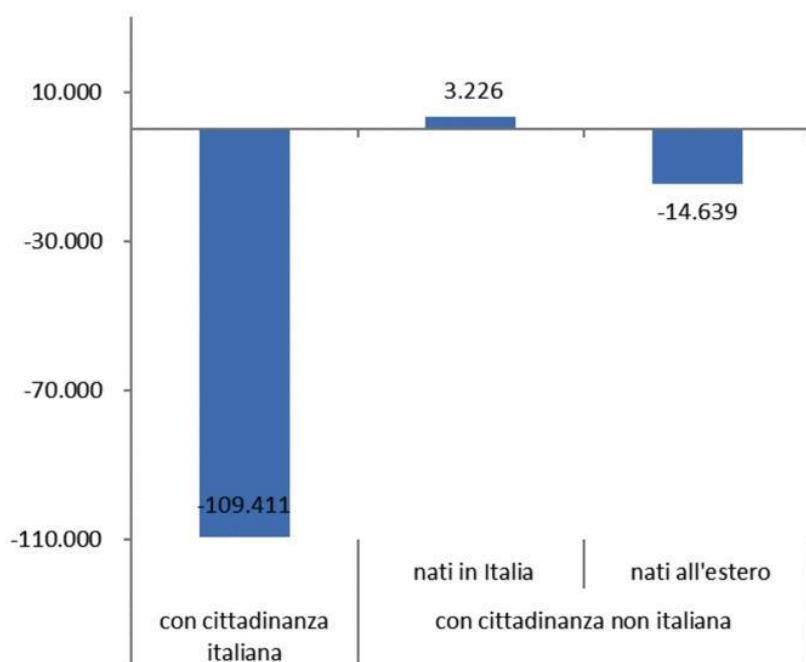
Fonte: Istituto Nazionale di Statistica (2022). *Cittadini non comunitari in Italia. Anni 2021-2022*, p. 3.

1.2.3 La scuola multiculturale italiana

Come abbiamo visto, dunque, la multiculturalità è una caratteristica strutturale della nostra società e, per questo, si riflette anche nel mondo della scuola italiana. In particolare, secondo i report stilati dall'Ufficio Statistica del Ministero dell'Istruzione (2022), gli alunni con cittadinanza non italiana che popolano attualmente le classi sono più di 865 mila, quando, a metà degli anni Ottanta, periodo a cui risalgono i primi dati statistici attendibili, erano appena 7500; essi rappresentano, in media, il 10,3% della totalità degli alunni, con un'incidenza maggiore nella Scuola dell'infanzia e nella Primaria.

Importante è osservare come la quota dei nati entro i confini italiani sul totale degli studenti di origine migratoria è arrivata al 66,7%, aumentando di oltre 3 mila unità nell'anno scolastico 2020/2021 rispetto agli anni precedenti, mentre sono diminuiti di oltre 14 mila unità gli studenti con cittadinanza non italiana nati all'estero (figura 1.2). A tal proposito, tra i duecento paesi di cui sono originari questi studenti, i più rappresentati nelle classi sono Romania, Albania e Marocco (Ministero dell'istruzione, 2022).

Figura 1.2: Variazione degli alunni tra gli AA.SS. 2019/2020 e 2020/2021 per Stato di nascita e



Fonte: Ministero dell'istruzione. Ufficio di statistica. (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, p.21.

di cittadinanza.

É da segnalare, inoltre, una distribuzione territoriale tutt'altro che omogenea: la Lombardia accoglie il 25,5% degli studenti con *background* migratorio, seguita da Emilia-Romagna e Veneto. Questa situazione così disorganica, predispone allo sviluppo di scuole ad alta presenza migratoria, diretta conseguenza dell'elevata concentrazione territoriale della popolazione migrante, che molto spesso riflettono quei processi di "territorializzazione delle differenze" che avvengono nelle città; vengono, di conseguenza, predisposte particolari procedure di iscrizione o, nella scelta dei percorsi di orientamento in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, si nota una flessione statistica verso i percorsi più professionalizzanti (Zoletto, 2016).

Questi e molti altri dati dipingono un quadro della situazione molto complesso che, se approfondito, fa emergere ancora molte mancanze del sistema scolastico italiano, causa di vere e proprie ingiustizie sociali troppo spesso sottostimate dallo stesso governo. Gli ultimi dati raccolti dal Ministero dell'Istruzione in riferimento all'anno scolastico 2020/2021, infatti, ci informano

che all'età di 18 anni, il 57,5% degli studenti di provenienti da contesti migratori è in ritardo in modo emblematico nel percorso di studi e che il tasso di abbandono scolastico arriva addirittura al 35,4%, a fronte di una media nazionale del 13% (Ministero dell'istruzione, 2022). Come è facile intuire, i numeri sono troppo alti e troppo disallineati rispetto alla situazione sul totale degli studenti, per far sì che la responsabilità di ciò ricada sulla nullafacenza del singolo: esistono delle fallacie importanti nel complesso organismo della scuola che provocano la discriminazione di una fascia consistente di popolazione dalla società¹. Si tratta di mancanze strutturali e materiali, di personale specializzato ma anche di errori didattici ed educativi degli insegnanti, errori a cui la pedagogia interculturale cerca di rispondere in maniera innovativa, come osserveremo nei prossimi paragrafi.

In conclusione, quindi, potremmo comparare la descrizione della multiculturalità della scuola italiana con il "momento diagnostico" del nostro progetto educativo, una constatazione dei dati di fatto, delle problematiche esistenti e di tutte le variabili interconnesse; a tale diagnosi rispondiamo con la prognosi, in cui si fissano gli obiettivi del processo, da raggiungere attraverso la terapia, rappresentata in questo caso dal progetto interculturale (Milan, 2007, p. 12).

¹ A tal proposito, interessante è la correlazione tra il grado di scolarità delle persone, in particolare straniere, e il fenomeno dei giovani NEET (Not in Employment, Education or Training), particolarmente accentuato in Italia rispetto al resto d'Europa.

Allego, dunque, dei link utili ad approfondire l'argomento:

https://www4.istat.it/storage/societa-e-crisi-economiche/Mastroluca_09.pptx

https://www.cestim.it/sezioni/materiali_didattici/2021-0708-NEET%20e%20immigrazione.pdf

<https://www.lenius.it/giovani-neet/>

1.3 Che si sviluppa a partire dalla scuola

Come abbiamo visto, la società multiculturale attuale è un dato di fatto, conseguenza di un processo spontaneo, storico e sociale e, come tale, viene analizzata da varie discipline. Tra queste, materie quali sociologia e antropologia hanno uno scopo principalmente descrittivo, mentre la pedagogia, oggetto della nostra riflessione, ha un intento perlopiù trasformativo; essendo, infatti, una scienza “metabletica” (Milan, 2007, p. 26), essa assume una tensione propositiva verso il cambiamento, verso il miglioramento della situazione corrente che corrisponde, appunto, alla coesistenza di una pluralità di culture nello stesso luogo. In questo contesto, la pedagogia interculturale si offre come nuova strategia per arrivare a una società più inclusiva, che miri ad una “convivialità delle differenze” (Milan, 2007, p. 12) perché, come afferma il Libro Bianco sul dialogo interculturale, “gli approcci tradizionali di gestione della diversità culturale non sono più adeguati alle società che conoscono un livello di diversità senza precedenti e in costante sviluppo” (Consiglio d’Europa, 2008, p.8).

Entriamo, dunque, nel vivo di questa prospettiva per comprenderne finalità e applicazioni didattiche pratiche.

1.3.1 I fini della pedagogia interculturale

In cinque anni di Scienze della Formazione e di tirocinio, ho imparato che non esiste una progettazione didattica ben centrata ed efficace se prima non sono state definite delle finalità altrettanto focalizzate. In tal senso, anche il progetto interculturale sottende delle intenzioni educative che vengono definite a partire dalle sfide emergenti nella quotidianità multiculturale dei bambini.

Una delle problematiche più immediate che si palesano quando convivono una pluralità di culture, nella società o, nel nostro caso, in una classe, è la modalità con cui ogni individuo si raffigura l’altro (Agostinetto, 2004): la percezione dell’alterità che irrimediabilmente ognuno di noi possiede, infatti, non può non influire sulla relazione che si andrà ad instaurare con chi ci sta accanto. Per questo motivo, la pedagogia interculturale si propone di “promuovere la

formazione di una personalità più aperta e più capace di decentramento” negli alunni (Desinan, 1997); in questo modo si cerca di evitare una chiusura nel proprio punto di vista egocentrico e autoreferenziale, basato su stereotipi e pregiudizi calati dall’alto, che portano a una visione di superiorità del proprio gruppo di appartenenza, a svantaggio della cultura di minoranza, con cui, di conseguenza, sarà più automatico sviluppare una relazione di evitamento o, addirittura, di conflitto (Arcuri & Cadinu, 2011).

Questa educazione al pensiero aperto, all’apertura verso la prospettiva altrui e all’interrogazione di se stessi, è, quindi, la base della comprensione e dell’incontro positivo delle differenze ma a poco servirebbe se non fosse accompagnata da un “atteggiamento decentrato”, il cui sviluppo negli studenti rappresenta il secondo intento della pedagogia interculturale (Agostinetto, 2022).

In particolare, la capacità umana di adottare il punto di vista dell’altro, ossia di provare empatia è determinata dalla biologia: i nostri neuroni specchio, infatti, si attivano allo stesso modo sia quando siamo noi stessi, ad esempio, a provare una certa emozione, sia quando la cogliamo nel nostro interlocutore, attraverso la lettura delle espressioni facciali. Si tratta, dunque, di un atteggiamento di forte accoglienza verso l’altro che ci accomuna universalmente come specie umana ma che si manifesta in maniera differente nel corso della crescita individuale (Esposito, 2017). L’empatia si sviluppa naturalmente a partire dai due anni, momento in cui si riconoscono nei bambini i primi comportamenti con scopi chiaramente altruistici (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015) ma è l’ambiente in cui veniamo educati a determinare la nostra effettiva capacità di immedesimazione e di decentramento nel corso della crescita.

Entriamo, così, nella dimensione strettamente “relazionale” della pedagogia interculturale, che si pone come *supporter* di questo atteggiamento sensibile senza il quale non può avvenire “l’ascolto dell’altro e la disponibilità ad entrare in relazione” con esso (Agostinetto, 2004, p. 55).

Le finalità viste finora prospettano un avvicinamento dell'individuo verso il prossimo, attraverso un'azione di ridimensionamento del pensiero e dell'atteggiamento grazie all'ascolto e all'incontro mentale e fisico con l'alterità.

A questo proposito, il filosofo francese Lévinas (1980) afferma che l'identità dell'uomo coincide con il farsi "soggetto" dell'altro uomo e nel riconoscere quindi la responsabilità inalienabile che ha verso il prossimo. Calandoci nella nostra realtà multiculturale, l'"Altro" è rappresentato dal "Terzo" (Lévinas, 1980), da colui che appartiene alla cultura di minoranza e, molto spesso, ai cosiddetti "terzi popoli", definiti tali secondo la visione eurocentrica. Ancora, Lévinas riflette sul concetto di ospitalità, una pratica che attesta la disponibilità di farsi alterare dell'estraneità e con cui si esprime la reale umanità; egli afferma a riguardo "Ospitare l'altro uomo presso di sé, tollerare la presenza dei senza-terra e dei senza-dimora su un "suolo ancestrale" così gelosamente -così malvagiamente-amati, è il criterio dell'umano? Senza dubbio" (Lévinas in Santerini, 2016, p.7).

Ecco che la pedagogia interculturale auspica un'"accoglienza all'accoglienza all'alterità" negli alunni (Agostinetto, 2022, p. 166), intesa come un riconoscimento del valore dell'altro come "soggetto di cultura", come persona ricca di dignità in quanto tale, non solo perché etichettata come "immigrata" o "forza lavoro per il mercato". Nel momento in cui si prende consapevolezza della vicinanza che ci lega all'altro, si sviluppa anche la volontà di difenderlo dall'ingiustizia sociale, come, d'altronde, vorremmo essere difesi noi stessi.

Di conseguenza, l'educazione ad un pensiero aperto, ad un atteggiamento decentrato e ad un'attenzione per la terzietà sono alla base di quella "radicale riforma del pensiero" che la pedagogia interculturale promuove (Pinto Minerva, 2002). Il rinnovato "pensiero interculturale" (Agostinetto, 2004), dunque, è ciò che ci permette di rifiutare le semplificazioni stereotipate delle differenze a cui fanno riferimento le prospettive del monoculturalismo o del pluralismo culturale (vedi paragrafo 1.1.2), ciò che va contro al pensiero totalitario ed etnocentrico europeo e alle immagini offuscate ed emergenziali che ci riportano ogni giorno i media parlando di immigrazione. Educare al pensiero interculturale significa distruggere la "cornice di significato" riguardo all'alterità che ci attanaglia (Agostinetto, 2016),

giocata in base alle regole della “grammatica della paura” (Bauman, 2006): si tratta di una strategia che permette a governi e multinazionali di fare dello straniero il capro espiatorio di questa incertezza della società moderna, dipingendolo come un nemico, colui che “ruba il lavoro”, “l’invasore” (approfondiremo questa tematica nel prossimo capitolo).

Come, dunque, ci ricorda Pinto Minerva (2002), antitetivamente a tali pregiudizi, il “pensiero interculturale” ci aiuta ad accettare la complessità della multiculturalità nella società e nella scuola, ad accogliere visioni ed opinioni differenti attraverso l’ascolto, il dialogo, la comprensione e, di conseguenza, anche a sviluppare la capacità di saperci ricredere sotto molteplici punti di vista.

Infine, se le finalità dell’educazione interculturale finora delineate fanno perlopiù riferimento all’atteggiamento generale di uomini e donne nei confronti dell’alterità, quest’ultimo punto ci riporta all’essenziale concretezza della materia che stiamo osservando. Obiettivamente, infatti, il progetto interculturale non avrebbe senso di esistere se vivessimo in una società in cui immigrazione e integrazione fossero dei problemi risolti, se non esistessero fasce deboli della popolazione che tutt’oggi sono vittime di ingiustizie sociali e razzismo (Agostinetto, 2004); dato che possiamo definire tutto questo ancora un’utopia, ecco che fine ultimo e primario dell’educazione interculturale è “la realizzazione dei diritti dell’uomo; la lotta contro tutte le forze di discriminazione; è (sviluppare negli alunni) la capacità di distinguere tra il disordine alimentato dall’ingiustizia del dominio del più forte e le situazioni di tensione dovute alla ricerca di un nuovo ordine fondato sul riconoscimento di tutte le potenzialità di ciascun uomo e ciascun popolo” (De Mennato, 1999, p.2).

In tal senso, tutti i propositi precedentemente descritti agiscono per l’emergere negli studenti e nelle persone di una sensibilità e di un’empatia che possa aiutare a cambiare prospettiva sull’alterità e, come afferma Santerini (2017), a vedere gli immigrati “da stranieri a cittadini”. In questo modo, si arriva a comprendere il vero senso della “cittadinanza” che, ormai troppo stretta nei panni di mera “nazionalità”, racchiusa in artificiali confini politici, si ridimensiona sia in termini planetari (Agostinetto, 2022), per via della globalizzazione che ci ha

avvicinati culturalmente, ma assumendo anche una dimensione più personale: ognuno di noi, infatti, è “cittadino del mondo” (Santerini, 2001) ma, al tempo stesso, ha particolari bisogni e difficoltà, in base alla posizione che questo mondo occidentalizzato ha assegnato a ciascuno.

Siano, dunque, la scuola e il progetto interculturale mezzi per comprendere queste problematiche e, partendo da tale consapevolezza, per riconoscere la cittadinanza come diritto inalienabile di ogni uomo (Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea, 2016), da difendere attivamente per una società civile, giusta, umana e democratica.

1.3.2 Intercultura come didattica

Grandi ideali, bellissime parole piene di entusiasmo, perfette per un discorso ad un giovane insegnante, fresco di laurea, ricco di buoni propositi e di un po’ di sana ingenuità, che si avvia verso la propria aula, pronto a conoscere i bambini che accompagnerà per un anno. Tuttavia, non so se basterebbero ad affrontare con serenità una classe composta “in gran parte da alunni stranieri provenienti prevalentemente dall’est Europa, dal centro e nord Africa e dal Bangladesh”, le cui famiglie “si trovano in difficoltà nel seguire il percorso scolastico dei propri figli per mancanza di strumenti educativi o di tempo, innescando così rischio di solitudine post-scuola e di dispersione scolastica” (PTOF III IC di Padova, 2022, p.3); ecco che queste parole, tratte dal PTOF di un Istituto Comprensivo del quartiere Arcella di Padova, ci riportano alla realtà dei fatti, una realtà multiculturale che riflette molte delle sue conseguenze tra i banchi di scuola, tramite i bambini che si fanno catalizzatori di tutte le difficoltà psicologiche e sociali che vive quotidianamente la famiglia di origine.

Non basta, dunque, aver descritto finora le prime due condizioni per attuare il progetto interculturale, ossia “assunzione del” reale (ridimensionamento della multiculturalità) e determinazione delle sue finalità (Agostinetto, 2016): è necessario definire la terza condizione, corrispondente al percorso concreto per la realizzazione di tale piano finalistico, un percorso che favorisca un concreto incontro positivo tra le culture della nostra società multiculturale.

A tal proposito, il professor Agostinetto propone uno schema (Figura 1.3) che riassume al meglio la logica alla base del progetto interculturale da attuare nella scuola (Agostinetto, 2016, p. 80).

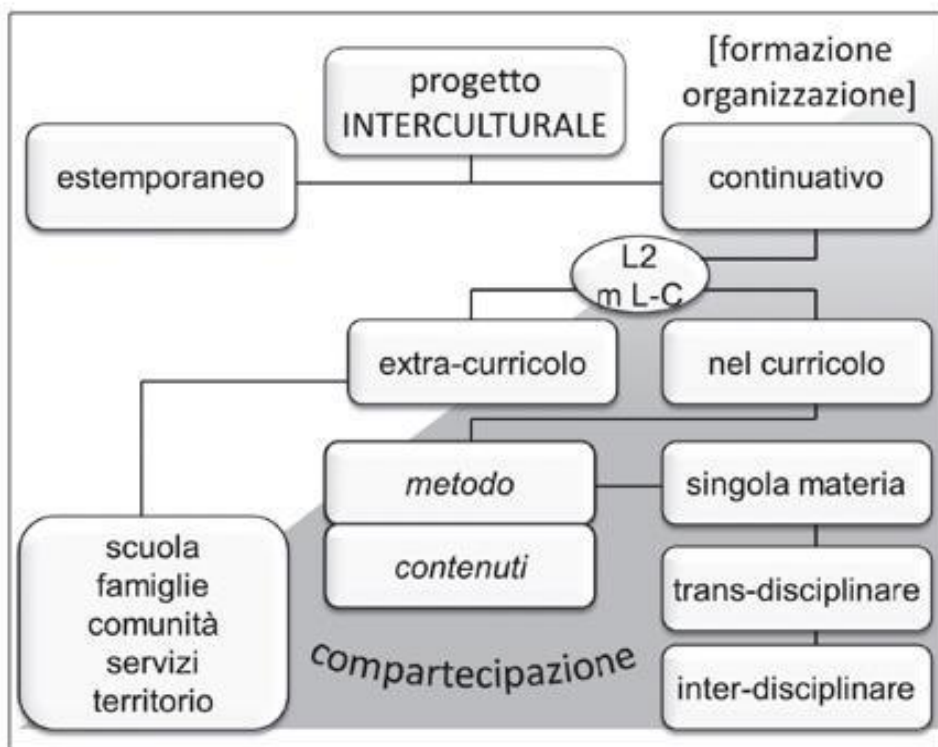


Figura 1.3: Agostinetto, L. (2016). *Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. Studium Educationis Fare intercultura, vol.1, p.80.*

Come osserviamo, fin da subito la progettualità interculturale respinge quell'approccio estemporaneo che vediamo attuato, ad esempio, nell'episodio che ho raccontato ad introdurre il capitolo: in quel caso, infatti, la mia insegnante ha utilizzato una tematica interculturale quasi a scopo di intrattenimento, più che educativo, sfruttandone l'effetto sorpresa che aveva creato in noi, proprio per la non consuetudine con cui ci venivano proposte attività simili. L'intercultura non può, quindi, essere una soluzione dettata dall'improvvisazione perchè non risponde a un problema emergenziale ma a una condizione innegabile dell'attualità, qual è la multiculturalità della società e delle nostre classi (Agostinetto, 2016). Il percorso interculturale risulta, quindi, efficace solamente

se va a permeare lo stesso progetto educativo generale, l'organizzazione scolastica, la metodologia e, solo alla fine, i contenuti (Comin, 2007).

Oltre a riguardare la dimensione del "sempre", il progetto riguarda anche quella del "tutti" in quanto, come afferma Borrelli, "l'educazione e la formazione interculturale vanno rivolte non tanto agli scolari, ai giovani e agli adulti stranieri, bensì all'educando come tale" (Borrelli, 1986, citato in Milan, 2007, p.10); come pensiamo, infatti, di poter raggiungere tutte le finalità di cui abbiamo parlato precedentemente, se nella pratica, lo consideriamo solamente un problema degli immigrati? La progettualità interculturale prende in considerazione tematiche e motivazioni che giovano la crescita emotiva e civile di ogni studente (atteggiamento di apertura, di decentramento, sviluppo dell'empatia, del senso di cittadinanza, ecc) e sarebbe uno spreco considerarla come una sorta di didattica "compensativa", dedicata semplicemente a favorire l'integrazione degli alunni stranieri (Milan, 2007). Cogliamo, dunque, l'opportunità storica che ci offre l'immigrazione come un'occasione per autoeducarci, per migliorarci nel nostro incontro con l'alterità.

Posti i presupposti imprescindibili del percorso dell'intercultura, muovendoci verso il basso nello schema, vediamo introdotta la tematica linguistica, argomento che però risultava più pregnante nel passato e coerente con la corrispondente visione emergenziale della pedagogia interculturale. Come abbiamo anticipato, infatti, il fenomeno migratorio verso l'Italia ha acquisito una certa stabilità e, di conseguenza, la maggior parte dei bambini di origine straniera che popolano le nostre classi, appartengono alla "seconda generazione" di immigrati (Ministero dell'istruzione, 2021): essi, dunque, conoscono molto bene la lingua italiana in quanto inseriti fin dalla scuola dell'infanzia in ambienti in cui essa rappresenta la lingua veicolare (Agostinetto, 2016).

In conclusione, ebbene il problema dell'incomunicabilità linguistica non debba essere dato per scontato, dobbiamo tenere presente che, ad oggi, la difficoltà più grande a scuola e nella vita riguarda l'incomunicabilità dei significati culturali. Molto spesso, infatti, mi è personalmente capitato di assistere a litigi e incomprensioni causati da differenti interpretazioni della stessa situazione, dettati

da costrutti culturali alla base incompatibili, come lo sono, ad esempio, quello occidentale e tradizionale. Ecco, dunque, giustificato il lavoro sul rinnovamento del “pensiero interculturale” per avvicinare le persone, per abituarle all’ascolto vero e alla comprensione del punto di vista altrui, senza pregiudizi (Agostinetto, 2004).

Simile al discorso linguistico, si presenta anche quello extracurricolare: lo spazio oltre l’orario scolastico, infatti, può essere utile in alcuni casi ma non deve mai essere motivo di marginalizzazione del progetto interculturale, reso esclusivo solo ad alcuni specifici casi. Inoltre, si tratta di un’occasione da sfruttare per l’incontro concreto con il mondo oltre la scuola, con le famiglie, con la comunità e i servizi del territorio (Agostinetto, 2016), allargando ulteriormente le dimensioni del “sempre” e del “tutti”.

Focus della pedagogia interculturale e del nostro interesse rimane, comunque, lo spazio curricolare, in cui l’insegnante può lavorare con gli studenti, adottando uno sguardo che si nutre di due disposizioni fondamentali: il “riconoscimento” del bambino, del suo *background*, dei suoi bisogni, delle sue capacità, e il “cambiamento” che sogna, la crescita e la realizzazione che si prospetta per lui (Granata, 2016). Solo allargando tale prospettiva a tutta la classe e al futuro, sarà possibile attuare l’intento trasformativo insito nel progetto interculturale.

Partendo da tali considerazioni, Comin individua quattro componenti che, opportunamente adattate, interagiscono nella creazione di un ambiente didattico ad impronta interculturale: progetto educativo, organizzazione scolastica, metodologia e contenuti (Comin, 2007).

In particolare, nel progetto educativo interculturale rientrano tutte le istanze pedagogiche tipiche dell’intercultura, le finalità che abbiamo descritto (vedi paragrafo 1.3.1), i risultati attesi che, secondo il modello della progettazione a ritroso teorizzata da Wiggins e MCTighe (2004), vanno definiti fin dall’inizio per poi andare a predisporre delle attività coerenti con tali principi. In tale frangente, l’insegnante interculturale dovrebbe cercare di trasmettere ai propri alunni

un'idea positiva della realtà, dovrebbe far capire loro che quell'istanza utopica verso il miglioramento propria dell'intercultura (Milan, 2007) non è necessariamente lontana dal nostro mondo, che è possibile, dunque, l'incontro arricchente tra le culture.

Ancora una volta, siamo di fronte a dei buoni propositi che hanno senso di esistere solo se sostenuti da un contesto adeguato e, dunque, da un'organizzazione della scuola che deve predisporre come "comunità aperta e accogliente" (Comin, 2007, p. 115). Il sistema scuola, secondo il modello di Tonegato (2018) composto da cinque aree (strutturale, dell'organizzazione interna, della comunicazione con l'esterno, dell'educabilità inclusiva e progettuale), per essere realmente interculturale, dovrebbe rinnovare le prassi consolidate da anni in termini di flessibilità, pluralità e modularità (Comin, 2007). Come afferma anche l'*Index* per l'inclusione (2008), infatti, una scuola (e una metodologia didattica) accogliente si distingue per la sua capacità di riconoscere i bisogni di ogni singolo studente, non solo di quelli con *background* migratorio o con disabilità, e di accoglierne le necessità con semplicità, in un contesto che non appesantisca il suo percorso di crescita con problemi di contorno, siano essi burocratici, linguistici o logistici.

Così come abbiamo parlato di scuola nei termini di "comunità aperta ed accogliente", allo stesso definiamo anche la classe interculturale: se ci riflettiamo, infatti, qualsiasi gruppo di studenti va a simulare la comunità multiculturale presente nel territorio e, di conseguenza, l'aula scolastica si prefigura come un'ottima palestra per allenare quelle competenze trasversali utili nell'incontro con l'alterità quotidiano e soprattutto futuro. Il metodo didattico più utile a questi scopi e che più si adatta alle istanze del progetto interculturale è quello del *cooperative learning* (Agostinetto, 2016). I bambini, in gruppo, hanno la possibilità autentica di discutere, dialogare, negoziare significati, 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).

Accanto alla metodologia cooperativa, Comin (2007) suggerisce anche delle strategie didattiche più pratiche per favorire il decentramento nei bambini: la *via narrativa*, perchè è più semplice conoscere l'altro ascoltando la sua storia,

la *via decostruttiva*, che prevede un lavoro di storicizzazione e di relativizzazione dei saperi, la *via ludica*, sempre preferenziale nei bambini, ed, infine, la *via pragmatica*, o della “cittadinanza attiva”.

Arriviamo, infine, al problema dei contenuti; lo chiamo problema non tanto perché lo sia realmente, ma in quanto è forse uno dei punti che più destabilizza gli insegnanti, dato che non esiste una disciplina o un campo di esperienza chiamato “interculturalità” nelle Indicazioni Nazionali del 2012. D'altronde, dopo tutto quello che abbiamo scritto sulla progettazione come “rinnovamento del pensiero”, sarebbe un paradosso definire a priori un glossario di “argomenti interculturali” da trattare con i bambini in base alla loro età.

L'interculturalità, infatti, si ritrova in ogni argomento e in ogni materia, ogni volta che il bambino o l'insegnante si pone il dubbio: “e se qualcun'altro avesse inventato un altro modo di fare questo?” (Comin, 2007). Relativizzando le conoscenze, dunque, si fa uno sforzo interculturale, si esce dall'etnocentrismo e si adotta il punto di vista dell'altro. Ecco che possono esistere, ad esempio, laboratori di “didattica interculturale della matematica”, in cui si può ragionare sul percorso storico che hanno fatto i numeri fino ad arrivare a noi, oppure laboratori di “didattica interculturale della geografia”, in cui sono le esperienze e i vissuti dei bambini a fare da input per costruire insieme la conoscenza.

In conclusione, il progetto interculturale, non lavora tra gli argomenti come fossero un sistema a compartimenti stagni, ma travalica le materie in chiave “transdisciplinare”, fino a diventare “interdisciplinare”, nel momento in cui le comprende nella loro totalità (Agostinetto, 2016).

La realizzazione pratica del percorso interculturale, dunque, è tanto più efficace, quanto è più “compartecipato”, ossia innervato in ogni suo aspetto della stessa finalità interculturale: promuovere un “arricchimento reciproco a partire dallo scoprimento delle comunanze e delle potenzialità dialogiche e di incontro con l'alterità” (Agostinetto, 2016, p.76).

1.3.3 La scuola interculturale italiana

La prospettiva interculturale sopra descritta è frutto di anni e anni di riflessioni e ripensamenti che si possono riscontrare anche nei documenti scolastici e nelle pubblicazioni susseguitesesi nel tempo.

Tra i primi scritti sulla tematica, dunque, troviamo la Direttiva della Comunità Europea n.468 del 1977, periodo in cui, anche nelle scuole, si comincia a prendere coscienza delle conseguenze delle migrazioni contemporanee. Tra le righe, si fanno strada le prime soluzioni per far fronte al problema dell'integrazione dei ragazzi immigrati e figli di immigrati che cominciano a popolare le classi (Agostinetto, 2004): vengono proposti dei percorsi didattici specifici caratterizzati da corsi sulla cultura e sulla lingua del paese di accoglienza, inseriti, però, nella dimensione più ampia di una sorta di "educazione interculturale" dedicata a tutti gli alunni della scuola.

Mentre, dunque, già a metà degli anni Ottanta, il Consiglio Europeo si avvia precocemente verso l'ufficializzazione di questa timida istanza "universalistica" della pedagogia interculturale, l'Italia, come molti altri paesi, è ancora alle prese con un'idea della stessa più emergenziale e "compensativa" per gestire i "deficit culturali" degli studenti immigrati, com'erano considerati al tempo (Agostinetto, 2004, p. 101). Nel 1989, tuttavia, il Ministero della Pubblica Istruzione italiano organizza un gruppo di lavoro che approverà alcuni documenti che trasmettono una visione di intercultura più "contemporanea". In tal senso, nella Circolare Ministeriale n. 201 del 1990², si legge per la prima volta l'espressione "educazione interculturale" definita come una serie di interventi adatti anche "in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline". La documentazione pubblicata successivamente approfondisce le motivazioni etiche e civili alla base di questa rinnovata prospettiva, ossia la volontà, con essa, di educare ad una convivenza democratica (C.M. 73/1994)³. Nel corso degli anni

² Circolare Ministeriale 26 Luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.*

<https://www.usrlazio.it/file/documenti/interculturale/2Normativa/Normativa/Circolare%20Ministeriale%2026%20luglio%201990.%20N.%20205.pdf>

³ Circolare Ministeriale 2 marzo 1994, n.73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.*

https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html

Novanta, poi, vengono perlopiù aggiornati e migliorati i criteri per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni di origine straniera dal punto di vista pedagogico e didattico, in continuità con la visione della scuola italiana inclusiva e interculturale. Infine, negli ultimi anni si è susseguita la pubblicazione di orientamenti interculturali quali "La via italiana per la scuola interculturale", nel 2007, le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri", nel 2006 e aggiornate nel 2014, fino a "Diversi da chi?" nel 2015; questi propongono una visione universalista della scuola, secondo cui ogni alunno ha diritto a una proposta didattica adatta alle sue esigenze, riferite, in questo caso, al suo specifico contesto migratorio, tenuto in considerazione nella sua totalità, dalla famiglia all'extrascuola.

Nel marzo 2022, sono stati emessi i più recenti Orientamenti Interculturali, in cui sono contenute delle "proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori". Queste linee guida si differenziano dalle precedenti per una maggiore attenzione nei confronti degli alunni con provenienza migratoria: viene infatti dedicato un capitolo per chiarire i loro possibili bisogni educativi in base alla fascia d'età e al loro contesto di origine, informazioni che, legate a un'attenta osservazione diretta in classe, possono aiutare gli insegnanti a progettare in maniera veramente inclusiva (Ministero dell'Istruzione, 2022).

Come abbiamo visto, dunque, in ambito legislativo e accademico, le parole spese per definire la pedagogia interculturale sono state tante e hanno dipinto un "ideale interculturale" (Agostinetto, 2016) che si pone contro qualsiasi forma di pregiudizio e discriminazione. Così descritta, risulta una prospettiva ineccepibile, capace di mettere tutti d'accordo, dichiarata quasi in forma "evangelica", talmente alti sono i principi in essa contenuti.

Malgrado gli ottimi intenti, tuttavia, una progettazione interculturale di questo tipo fatica a trovare spazio tra le piccole incomprensioni che nascono ogni giorno a scuola: pensare, infatti, di riuscire a fermare un litigio tra due bambini di sette anni a suon di "Siamo tutti uguali!" è una perdita di tempo. Anche se fa sorridere, purtroppo è ciò che molto spesso accade a scuola quando si assume

tale immaginario retorico sull'intercultura (Agostinetto, 2016) e si sviluppano dei progetti estemporanei, fatti di slogan e dichiarazioni di buoni intenti emotivi. Inoltre, spesso, questa "pedagogia del cous cous" (Granata, 2016) si traduce in attività che mettono in estrema luce i tratti più esotici di una certa cultura, come il vestiario o la tradizione culinaria, rischiando di cadere in un atteggiamento di folklorizzazione e una stereotipizzazione dello straniero (vedi paragrafo 1.1.3), cosa che può mettere molto a disagio le famiglie immigrate, che spesso hanno più tratti in comune di quanti pensiamo con le famiglie italiane.

In conclusione, per un'autentica ed efficace esperienza interculturale, come insegnanti, dobbiamo liberarci di tutto ciò che è preconfezionato e troppo infiocchettato perchè, molto probabilmente, non è ciò di cui i bambini hanno realmente bisogno.

1.4 Maestra, ma cos'è l'intercultura?

Ho capito che l'intercultura non è una cosa facile da comprendere e tanto meno da spiegare. Però sono quasi un'insegnante e se un bambino dovesse mai chiedermi "ma cos'è questa intercultura?", in qualche modo devo rispondere, qualcosa dovrò pur saper dire, qualcosa di comprensibile.

Scrivendo questo primo capitolo ci ho pensato spesso e mi è venuta in mente un'immagine che forse un po' trasmette l'idea alla base della pedagogia interculturale.

Proviamo, dunque, ad immaginare le migrazioni della specie umana, dell'"homo migrans" appunto, come il movimento delle placche terrestri: entrambi sono inesorabili, esistono da sempre e probabilmente non si fermeranno mai.

Come ben sappiamo, questi movimenti costanti della crosta provocano terremoti, maremoti, eruzioni vulcaniche e chi più ne ha più ne metta. Sono fenomeni che creano disequilibrio in natura, proprio come l'incontro tra popoli agisce nella società; litigi, conflitti e guerre si sono susseguiti nel corso della storia dell'umanità per questo motivo.

Ecco, la multiculturalità è questo stato di eterno subbuglio, è la consapevolezza che il disordine provocato dalle migrazioni non cesserà mai di esistere, è un dato di fatto ed è proprio questo il motore del cambiamento dell'umanità, così come lo sono i terremoti per la natura.

Ma se la natura, nel corso dei millenni, ha reagito a questo marasma regalandoci paesaggi come le Dolomiti, le barriere coralline o le coste frastagliate dell'Irlanda, come ha reagito nel corso della storia l'essere umano? Come gestiamo noi questi "terremoti umani"?

Negli anni, dunque, dopo numerosi fallimenti, le ricerche ingegneristiche hanno portato allo sviluppo dei sistemi antisismici di costruzione delle infrastrutture, il cui principio fisico di base è quello di accogliere il movimento terrestre e gestirlo con strutture flessibili, adatte ad essere scosse senza frantumarsi al suolo.

Alla stessa maniera funziona l'intercultura: non è altro che un principio che sta alla base, un modo di vedere e gestire la multiculturalità e i disequilibri che può provocare. L'incontro tra culture non è più qualcosa di necessariamente negativo ma, grazie al dialogo, all'apertura di vedute e al decentramento, diventa motivo di crescita e di arricchimento per tutti gli uomini che ne fanno parte e che decidono di non irrigidirsi in sistemi edulizi vecchi e superati.

2. CULTURA E STEREOTIPI TRA SOCIETÀ E INDIVIDUO

Costruire in maniera antisismica significa ripartire dalle fondamenta degli edifici, valutare lo stato di usura delle strutture preesistenti e, se non conformi all'obiettivo che vogliamo raggiungere con il nostro progetto, sostituirli completamente con tecnologie più efficaci.

Il concetto di "decostruzione", in edilizia come nella pedagogia interculturale, risulta, dunque, propedeutico al "ripensamento" di ciò che diamo per scontato, della "teoria predominante" che, malgrado sia stata valida a lungo tempo, oggi fatica a darci delle risposte puntuali e costruttive rispetto alle dinamiche che l'attualità ci propone. Come afferma Nanni (2001), l'uomo ha sempre messo in atto dei processi di decostruzione spontanea, che ci hanno portati a mettere in discussione linguaggi, saperi e istituzioni per dare vita a nuovi paradigmi teorici. In ambito pedagogico, ciò si traduce in un "processo di storicizzazione e relativizzazione dei saperi" (Nanni, 2001, p.5) per liberare il nostro modello culturale dagli aspetti non più accettabili e compatibili con il progetto interculturale e con la società multiculturale di oggi. Dunque, una delle condizioni necessarie all'insegnante interculturale competente è aver ben presenti i concetti alla base della teoria interculturale, che sono spesso molto distanti da quelli falsati che ci sono stati tramandati inconsciamente dalle generazioni passate e dai media (Agostinetto, 2004).

Ecco che, in questo capitolo, ci occuperemo di approfondire alcune tematiche appartenenti all'antropologia culturale e salienti nel discorso pedagogico che abbiamo avviato: cercheremo di comprendere come si è evoluto il concetto di cultura nel corso dei secoli, quali forme può assumere l'incontro tra culture sia nella società che nell'interiorità identitaria dell'individuo ed, infine, quali sono le cause e le conseguenze di una visione stereotipica dell'alterità.

2.1 La cultura

Dopo aver indagato il prefisso “inter” dell’espressione “pedagogia interculturale”, che la pone nella complessa dimensione di frontiera “tra” le culture (Agostinetto, articolo pdf), andiamo ora a comprendere cosa intendiamo, invece, con il termine “cultura”, il terreno su cui ci effettivamente ci muoviamo, le placche terrestri che con i loro flussi costanti creano terremoti e disequilibri.

Molto spesso, quando parliamo di cultura ci immaginiamo quel “bagaglio” di conoscenze e competenze che accumuliamo leggendo e studiando o, nel mio caso, alla sezione “cultura generale” presente in molti test di ammissione all’università. Tale concezione, così radicata nel pensiero popolare, si ritrova nel concetto di *paideia*, con cui i greci definivano il processo di formazione dei futuri cittadini: l’educazione alle arti (eloquenza, filosofia, poesia) serviva ad arrivare appunto alla “cultura”, condizione necessaria alla cittadinanza e, dunque, alla partecipazione politica (Lòpez Melero, 2020). Sulla medesima linea d’onda, i Latini utilizzavano il termine *Humanitas*, associato al verbo *Colere*, da cui deriva il termine “cultura”, per indicare la “coltivazione dello spirito” e dell’anima. Nel Medioevo poi, l’obiettivo del “culto” diventa l’elevazione verso Dio (Agostinetto, 2004). Infine, nelle corti francesi del XVI secolo, ci si riferiva alla “coltivazione” delle lettere, dell’arte e delle scienze come esercizio della mente e dello spirito (Fabiotti & Remotti, 1997).

Questa concezione aristocratica ed elitaria della cultura e dei suoi oggetti d’interesse è stata “democratizzata” grazie all’avvento dell’Illuminismo e alle considerazioni dell’empirista John Locke: tutti gli uomini si fanno portatori e trasmettitori di cultura, intesa come “un’eredità in continua espansione”, fatta anche di discipline terrene come la matematica, le scienze, oltre che di quelle più umanistiche dell’età classica (Agostinetto, 2004).

Tuttavia, la vera svolta antropologica per il concetto di cultura arriva con la definizione di Tylor, contenuta nel testo *Primitive Culture*, del 1871, secondo cui “la cultura (...) è quell’insieme complesso che comprende conoscenze, credenze, arte, morale, diritto, costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita

dall'uomo in quanto membro di una società”⁴. Questa prospettiva supera definitivamente il modello etnocentrico di cultura intesa come erudizione, allargando il concetto a tutte le dimensioni del vivere di ogni gruppo umano, anche di quelli non occidentali (Agostinetto, 2004). Ecco, dunque, che cultura è la Divina Commedia di Dante, ma anche il rito funerario Indù a Varanasi e ancora il metodo di produzione di distillati a Bassano del Grappa che si tramanda da famiglia a famiglia.

Di conseguenza, se da una parte questo rinnovato paradigma teorico apre le possibilità delle indagini antropologiche etnografiche anche a popoli finora mai presi in considerazione dal mondo occidentale, se non per motivi economici (Calligari Galli, 2000), dall'altra, esso rischia di oggettivare, definire e limitare le culture e i popoli entro un elenco di caratteri, assegnati arbitrariamente ancora una volta secondo la prospettiva eurocentrica. Tuttavia, a scardinare questa illusoria visione statica della cultura è la definizione stessa di Tylor che, attraverso l'espressione “e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita”, ci trasmette il suo carattere poliedrico e sfaccettato: come afferma Marazzi (1998), infatti, la cultura varia sia nel modo in cui si traduce nei comportamenti dei membri dello stesso popolo, sia nel continuo processo di inculturazione, di influenza reciproca, che avviene tra esse, processi che approfondiremo nei prossimi paragrafi.

Questa concezione discontinuista e reificante delle culture (Fabietti, 1998), è spiegabile, dunque, all'interno di una visione “configurazionale” delle stesse, come la definisce Geertz (1999): esse sono considerate dei “microuniversi” a sé stanti, interconnessi ma comunque distinguibili tramite confini simili a quelli presenti tra gli stati nelle cartine geografiche.

Controcorrente, invece, si pone l'antropologo strutturalista Levi-Strauss: egli afferma che “una cultura non è un universo separato, ma un insieme etnografico che presenta scarti (relativamente) significativi rispetto ad altri insiemi”. In questo senso, le differenze si palesano a noi in base al punto di vista

⁴ Bonin L., Marazzi A. (a cura di), *Antropologia culturale. testi e documenti*, Hoepli, Milano 1970, pag.71

che assumiamo, all'oggetto del nostro interesse nel momento in cui indaghiamo una civiltà (Fabietti, 1998). Di conseguenza, quando operiamo una "classificazione", uno studio su una certa gamma di elementi appartenenti alle culture, dobbiamo essere consapevoli dell'operazione arbitraria di astrazione, di decontestualizzazione con cui estrapoliamo tali elementi dal *continuum* che sono le culture nel loro insieme. Gli studi di Levi-Strauss si collocano nel periodo postcoloniale, momento in cui la disgregazione dei grandi imperi porta a quello che Geertz definisce un "mondo frammentato" (1999), in cui non esistono confini nazionali uniformi e nascono paesi con una struttura culturale eterogenea, è un mondo in cui "non esiste quasi caso in cui si riesca a individuare un punto del quale poter dire che esso segna l'inizio o la fine del consenso: tutto dipende dalla cornice entro la quale si istituiscono i confronti, tutto muta in base a ciò che fa da sfondo all'identità" (Geertz, 1999, p.66).

Successivamente, nel 1987 nel suo "Interpretazione di culture", Geertz afferma che la cultura "è il tessuto di significato nei cui termini gli uomini interpretano la loro esperienza e guidano la loro azione; la struttura sociale è la forma assunta da tale azione [...]. La cultura e la struttura sociale non sono quindi che diverse astrazioni dello stesso fenomeno" (Geertz, 1987, p.33). Padre dell'interpretativismo, egli prende definitivamente le distanze da un'idea di civiltà come qualcosa di materiale, di tangibile, per sostenere l'importanza dei significati, delle particolari interpretazioni che ogni popolo dà allo stesso simbolo: ecco che il pranzo di uno studente fuorisede di Padova assumerà un significato differente rispetto a quello di una signora buddhista che si appresta a recitare un mantra per benedire il proprio cibo, anche se la funzione del pasto rimane la stessa.

Partendo da tali premesse, Hannertz riflette sulla dinamicità di queste interpretazioni all'interno delle culture stesse definendole come "organizzazione delle diversità" (1998) e paragonandole, in questo modo, al moto di un fiume: pur apparendo da lontano sempre immobile, si scopre in continuo movimento quando ci si avvicina ad esso (Agostinetto, 2004).

Potremmo, dunque, concludere che la cultura è un processo aperto, dinamico, relazionale, contestuale ed educabile (Agostinetto, 2022). È un terreno che nella sua complessità ci trasmette anche serenità: in questa prospettiva libera e aperta al cambiamento, infatti, trova posto l'incontro tra culture, tra somiglianze e differenze. In questo senso, la pedagogia interculturale si occupa di creare un ambiente, nella società e nell'interiorità dell'individuo, in cui quest'incontro possa avvenire alla pari, senza prevaricazioni e strumentalizzazioni non naturali delle diversità.

2.2 L'incontro tra culture nella persona

La professoressa Anna Granata, ci ricorda che “non c'è peggior errore in educazione che occuparci delle culture anziché delle persone” (Granata, 2016, p.34) ossia di assumere che i bambini siano i rappresentanti assoluti della loro cultura d'origine. Secondo la visione di Kluckhohn (1948), così facendo rischiamo di considerare solamente la dimensione culturale degli studenti, di vederli unicamente come “uguali ad alcuni altri uomini”, come “stranieri”, ignorando la somiglianza che li accomuna per età, genere, interessi ai loro pari e le differenze personali che dipendono dalla storia personale, a prescindere dall'appartenenza culturale.

Se, dunque, come insegnanti interculturali, vogliamo leggere i nostri studenti nella loro totalità, è importante comprendere quali sono i processi interiori che portano allo sviluppo dell'identità e soprattutto come le culture interagiscono in questo processo nel bambino, nell'adolescente di seconda generazione, ma anche nei genitori immigrati.

2.2.1 Identità individuale e sociale

Quando parliamo di identità, ci riferiamo al “senso e la consapevolezza di sé come entità distinta dalle altre e continua nel tempo” (Treccani), ossia all'insieme di pensieri e credenze che definiscono ciò che ogni individuo pensa di se stesso. Il sé individuale può essere inteso come oggetto di conoscenza

quando riguarda il materiale depositato in memoria su noi stessi, i ricordi che abbiamo, i tratti della personalità, gli atteggiamenti che sappiamo di possedere, ma include anche la consapevolezza di come il prossimo ci considera (Arcuri & Cadinu, 2011). In questo senso, possiamo affermare che gli schemi di sé si sviluppano su un livello personale e su un piano sociale; da quest'ultimo, dipende, dunque, la formazione di quella che definiamo "identità collettiva", con cui impariamo a distinguere noi stessi dall'altro attraverso il confronto con il gruppo di cui facciamo parte (Marazzi, 1998). In conclusione, parlare di identità, significa parlare sia dei processi di crescita in noi stessi che al di fuori di noi, nelle interazioni che esperiamo ogni giorno con l'altro.

Entrambi i costrutti identitari, quindi, dipendono dalle esperienze che viviamo, dal contesto in cui siamo inseriti, contesto che non rimane mai uguale a se stesso: per questo nella vita continuiamo a ridefinirci in uno sviluppo identitario costante e incessante. Potremmo concludere, dunque, che la formazione dell'identità si definisce come un processo aperto e dinamico, relazionale e contestuale (Agostinetto, 2004) che, partendo fin dai primi anni di vita, è anche profondamente legato al percorso educativo scolastico.

Inoltre, possiamo riferirci al "sé collettivo" anche con l'espressione "identità culturale", intesa come risultato dell'acquisizione e interiorizzazione dei tratti fondamentali della nostra cultura, in cui siamo immersi da quando siamo nati (Nanni e Abbrucciati, 1999). Da questa possiamo distinguere l'"identità etnica", teorizzata alla luce dell'attuale società multiculturale: è "un costrutto culturale mediante il quale un gruppo produce una definizione del sé o dell'altro collettivi" (Fabiatti, 1998, p.22), un modo per creare un'opposizione tra "noi e voi", non naturale e strumentalizzabile in base alle circostanze in cui viene invocata. Essa nasce non tanto per le reali differenze esistenti tra le popolazioni, quanto per i differenziali di potere all'interno di uno stesso gruppo culturale (Agostinetto, 2022), motivo per cui viene considerato un concetto in netto contrasto con l'idea d'incontro dell'intercultura.

Ma soffermiamoci un attimo per riflettere su quanto detto finora.

Se ci si pensa, infatti, ognuno di noi, in un modo o nell'altro, è cresciuto maturando una propria consapevolezza di sé, ha strutturato una propria identità che sicuramente muterà ancora ma che al momento possiede una forma distinta da quella di qualsiasi altra persona. Ciò che, dunque, ci allontana o avvicina all'altro è proprio la natura di queste esperienze e il modo personale in cui sono state elaborate in ognuno di noi. Ecco che, crescere all'interno di un gruppo culturale e condividere uno stesso o simile modello di vita con chi fa parte di esso, ci dà la possibilità di identificarci nella nostra cultura di appartenenza e di poter rispondere con serenità "Sono italiana!" alla domanda "Da dove vieni?".

Ma cosa capita quando una persona si confronta con più contesti socioculturali? Cosa prova quando, per sua volontà o meno, deve cercare una propria identità tra più gruppi di riferimento?

2.2.2 Soluzioni identitarie

Geertz (1999) ci ricorda che in questo "mondo frammentato", in questa società multiculturale, il catalogo delle identità culturali disponibili cresce, muta e si sviluppa man mano che si complica la rete dei rapporti politici ed economici. Ma, se le migrazioni regolari e irregolari per la politica si traducono in problemi burocratici e logistici, di "etichettamento" e gestione delle persone in movimento, quasi fossero delle merci, per i diretti interessati è tutto un altro discorso. Psicologicamente, il migrante vive una frammentazione dell'io, che si divide tra gli affetti che lo legano al paese di origine e i nuovi stimoli proposti da quello di arrivo. In questo marasma, egli deve cercare di trovare un equilibrio, deve ristabilire un'identità individuale e collettiva, facendo i conti con una società, delle abitudini e dei modelli di vita molto spesso distantissimi da quelli a lui familiari (Milan, 2007).

Nel processo di cura della lacerazione interiore, egli può adottare diverse strategie identitarie, che lo porteranno a trovare un ruolo nella comunità accogliente, a seconda delle sue disposizioni personali ma anche in base alle prospettive integrative che la società ospitante mette in atto. Ecco che ci torna utile ricordare ciò di cui abbiamo parlato nel paragrafo 1.1.2 riguardo alle prospettive di monoculturalismo, pluralismo culturale, multiculturalismo ed

interculturalismo: è anche a partire dalla risposta della società che il migrante ricostruirà la propria identità ferita, perché, come abbiamo visto, l'integrazione è sempre un processo bidirezionale (Santerini, 2017).

Il professor Milan (2007) distingue quattro possibili soluzioni identitarie che la persona può elaborare dentro di sé per gestire il conflitto.

É possibile che l'immigrato, fin dai primi momenti di approdo nel paese di destinazione e di assestamento, faccia riferimento soprattutto alla comunità etnica di origine, per via del forte legame affettivo con essa o per la presenza di un gruppo di connazionali già inseriti nella società; questa viene, così, percepita come rifugio protetto. Tale situazione, seppur inizialmente "comoda" per il migrante, può innescare un meccanismo di *incapsulamento culturale*.

Presupponendo, infatti, che politiche sociali ed educative interculturali considerino fondamentale rafforzare l'identità originaria del migrante, l'eccessiva chiusura in queste "comunità incapsulate" può portare a una marginalizzazione della persona, la quale verrà sempre percepita come "straniera" dai nativi del luogo. Naturalmente, nella maggior parte dei casi, la resistenza culturale non è una scelta dell'immigrato ma una conseguenza forzata, una sorta di meccanismo di difesa verso un ambiente xenofobo, caratterizzato da violenze e discriminazioni razziste (Milan, 2007).

Il modello dell'*assimilazione*, invece, agisce al contrario e prevede un completo assorbimento del nuovo arrivato nella cultura autoctona (Santerini, 2017). In Europa, esso è stato considerato a lungo come progetto d'integrazione politica valido, alternativo a quello interculturale ma è stato spesso criticato per le conseguenze negative che provoca nell'immigrato: aderire completamente alla proposta identitaria del paese di arrivo significa, infatti, perdere molti dei tratti tipici della cultura di origine, processo che equivale a rinnegare una parte di se stessi. Va da sé che una strategia d'integrazione di questo tipo, se imposta, oltre a non essere socialmente efficace, si pone in netto contrasto con alcuni dei diritti umani fondamentali, delineati negli articoli 18 e 27 della Dichiarazione del 1948,

che riguardano la libertà di pensiero e di religione e la libertà di prendere parte alla vita culturale della comunità” (Assemblea delle Nazioni Unite, 1948).

A volte, tuttavia, sono gli stessi immigrati che scelgono di fondersi totalmente, negli usi e costumi, con la cultura ospitante. Ciò avviene soprattutto nei minori, come forma di ribellione verso i genitori immigrati, probabilmente in funzione della ridefinizione identitaria tipica del periodo adolescenziale ma può capitare anche nel migrante adulto: in questo caso, egli decide di assecondare la realtà discriminatoria e lo status di “sudditanza” che gli è stato assegnato dagli autoctoni per essere comunque incluso in una società che rimane paradossalmente chiusa (Milan, 2007).

La terza soluzione che può caratterizzare la condizione dell’immigrato è quella di *marginalità*, intesa come un momento dell’esistenza in cui egli è in bilico tra presente e futuro, in sospeso tra la comunità di partenza e quella di arrivo (Santerini, 2017). Questo essere “doppiamente straniero” (Milan, 2007, p. 23) può dipendere dalla frustrazione, determinata dal vano tentativo di integrazione, oppure dal naturale momento di passaggio che il migrante si trova necessariamente ad esperire prima di trovare la propria dimensione nel nuovo mondo (Milan, 2007). È una sensazione, un sintomo di malessere che spesso si palesa quando, poco tempo dopo aver messo piede nella società d’immigrazione, in cui non si è ancora costruita un proprio ruolo, la persona torna a far visita alla famiglia di origine, nella madre patria, trovandola cambiata e non più accogliente come ci si aspetta.

Per facilitare l’empatizzazione con tale situazione, ritengo significativo citare le parole di chi ha personalmente vissuto quanto descritto, riportate dal sociologo algerino Sayad nel suo testo “La doppia assenza” (2002): “Basta che noi ci troviamo in un posto e Dio subito ci rende più dolce quell’altro posto. Appena sceso, sbarcato in patria, arriva l’oblio. Poi si ricomincia tutto e si riparte per la Francia, come se non fosse successo nulla” (Sayad, 2002, p. 32).

Fino ad ora, abbiamo analizzato delle situazioni in cui il migrante si trova costretto a scegliere una “fazione” a cui aderire, a discapito dell’altra, oppure a

non poter scegliere affatto. Egli soffre una sorta di divisione interiore pur di far parte di un gruppo, che sia quello di origine o quello di arrivo.

La soluzione a questa crisi esistenziale arriva nel momento in cui gli, o le, viene garantita la possibilità di mantenere vivi entrambi i mondi dentro di sé, superando quella che Santerini definisce la “maledizione dell’immigrato” (Santerini, 2017, p. 51), riuscendo nell’elaborazione interiore di una *doppia-plurale etnicità* (Milan, 2007). Questo risultato, impropriamente definito tale, data la natura dinamica e aperta del processo integrativo, deriva da un continuo dialogo-confronto-contaminazione tra i mondi culturali presenti nel migrante, grazie a cui si raggiunge una “convivialità delle differenze” interiore (Macchietti e Ianni, 1996), che rispecchia, appunto, uno degli obiettivi fondamentali della prospettiva interculturale, ossia l’“unità delle molteplicità” (Bauman, p.7 milan).

2.2.3 Le seconde generazioni

Se, come abbiamo appena osservato, per un adulto risulta altamente complesso ridisegnare la propria identità in un nuovo mondo, per un adolescente migrante possiamo parlare di una vera e propria Odissea. L’allontanamento dal paese di origine e l’assettamento in quello di arrivo, infatti, rappresentano uno dei tanti sentieri interiori che il giovane emigrante si ritrova percorrere per decifrare la propria individualità. A questo, infatti, si incrociano altri mille viottoli fatti di dubbi e domande esistenziali, che, nel loro insieme, vanno a comporre l’intricato labirinto della ricerca identitaria nel periodo adolescenziale. Ecco che ragazzi e ragazze si ritrovano a vagare senza meta in questo percorso poco illuminato, un po’ come dei giovani Holden in una notte Newyorkese, interrogandosi sul cambiamento fisico che sta modificando il loro modo di percepire il corpo, sulla propria sessualità, sui propri interessi, sul rapporto con genitori, fratelli, amici e, nel caso degli adolescenti immigrati o figli di migranti, anche sul ruolo che la cultura di origine deve assumere nella rinnovata personalità.

Poniamo, ora, dei punti in questo ampio panorama. Secondo l’ultimo rapporto Istat, aggiornato a gennaio 2020, i ragazzi minorenni con *background*

migratorio sono circa 1 milione e 300 mila (Istat, 2022), tra cui più di 750 mila di seconda generazione, vale a dire nati in Italia da genitori stranieri, molti dei quali hanno ottenuto la cittadinanza italiana (figura 2.1) e considerabili, dunque, “nuovi cittadini europei” (Santerini, 2017, p. 58).

Figura 2.1: Classificazione dei minori con *background* migratorio residenti in Italia al 1° gennaio 2020 in base alla cittadinanza e al paese di nascita (valori assoluti in migliaia).



Rapporto annuale 2022, Istat (p.193)

Il fatto che circa il 74% dei minori stranieri nati in Italia dichiarano di pensare in italiano (Istat, 2020), ci conferma come essi siano sicuramente avvantaggiati, almeno dal punto di vista linguistico, nel percorso di integrazione rispetto ai loro genitori. Questo dato, tuttavia, non deve trarci in inganno nel pensare che il percorso di sviluppo dell'identità culturale sia per loro più lineare.

Gli adolescenti di seconda generazione affrontano quotidianamente un processo di acculturazione, mediando i modi di interpretare la realtà trasmessi dalla famiglia di origine e quelli provenienti dal paese di accoglienza (Santerini, 2017) ma, come accennato in precedenza, a questa operazione si aggiunge il bisogno di indipendenza emotiva ed esistenziale rispetto ai genitori e alla società. In questo senso, l'identità etnica dei giovani migranti è stata spesso oggetto di studio da parte di psicologia e antropologia culturale, fino al riconoscimento di un pattern che, seppur non universalmente applicabile, solitamente si ritrova in molte testimonianze dei ragazzi in formazione: essi mostrano un iniziale

sentimento di rifiuto e trascuratezza verso la cultura dei genitori, accompagnato da atteggiamenti di “mimetismo” e assimilazione rispetto alla cultura predominante, seguito da una ricerca più consapevole del significato che assume per loro l'appartenenza etnica (Santerini, 2017). A ciò, solitamente, corrisponde anche la presa di coscienza dei conflitti impliciti ed espliciti legati al loro status minoritario nella società. A tal proposito, spesso, la consapevolezza dell'essere considerati “stranieri”, per i bambini non è immediata ma è la conseguenza della “scoperta delle differenze” (Granata, 2011), messe in luce dai pari in momenti che rimangono scalfiti nella memoria del bambino di origine straniera, per andare a formare uno dei pilastri del successivo percorso di formazione dell'identità etnica.

In conclusione, la sociologia utilizza l'espressione “integrazione selettiva” per segnalare il personale livello di influenza che assumono i fattori interni ed esterni al soggetto, nel processo di delineazione dell'identità etnica: stiamo parlando della storia della prima generazione, del capitale familiare e sociale del giovane straniero, delle barriere socioeconomiche e culturali affrontate. Tali condizioni vengono integrate in modo differente nella personalità del ragazzo, secondo un paradigma transnazionalista, grazie al quale egli riuscirà a mantenere con dinamicità i legami tra i paesi di cui si sente parte (Santerini, 2017).

2.3 Non sono razzista ma...

Potrei andare avanti a discutere per pagine e pagine di questo argomento, a descrivere tutte le diverse casistiche studiate, tutte le situazioni contingenti che possono influire sul processo di costruzione dell'identità individuale e culturale di giovani e adulti stranieri.

Ma io, Alice, sono italiana, nata da genitori italiani e per questo, non posso supporre cosa psicologicamente comporti l'essere straniera in Italia; non posso comprendere cosa significhi essere l'unica persona con la pelle nera seduta in

un ristorante di un paese di provincia, cosa si provi nel sentirsi tutti gli occhi puntati addosso.

Tuttavia, se vogliamo essere coerenti con l'istanza pedagogica e trasformativa dell'interculturalità (Agostinetto, 2016) e non rendere sterili tutte queste parole, abbiamo il dovere di impegnarci per avvicinarci a una comprensione autentica di ciò che sta accadendo. È il momento, dunque, di assumere un'altra prospettiva, di distaccarci dal punto di vista a cui siamo abituati e di decentrarci (Desinan, 1997) per relazionarci autenticamente con l'altro. Cominciamo, dunque, a mettere insieme i pezzi del puzzle che abbiamo descritto finora.

Abbiamo affermato che nel processo di costruzione dell'identità individuale rientra anche la "consapevolezza di come il prossimo ci considera" (par. 2.2.1) e che l'integrazione è sempre un processo bidirezionale (par. 1.1.2), influenzato anche dal tipo di accoglienza che la comunità ospitante offre al migrante. Presupponendo, quindi, l'inconoscibilità totale delle emozioni e delle dinamiche interiori della persona di origine straniera, possiamo, però, domandarci che tipo di comunità sia l'Italia.

È un paese accogliente? Come si pongono gli italiani nei confronti dell'alterità? Come si comportano con lo straniero?

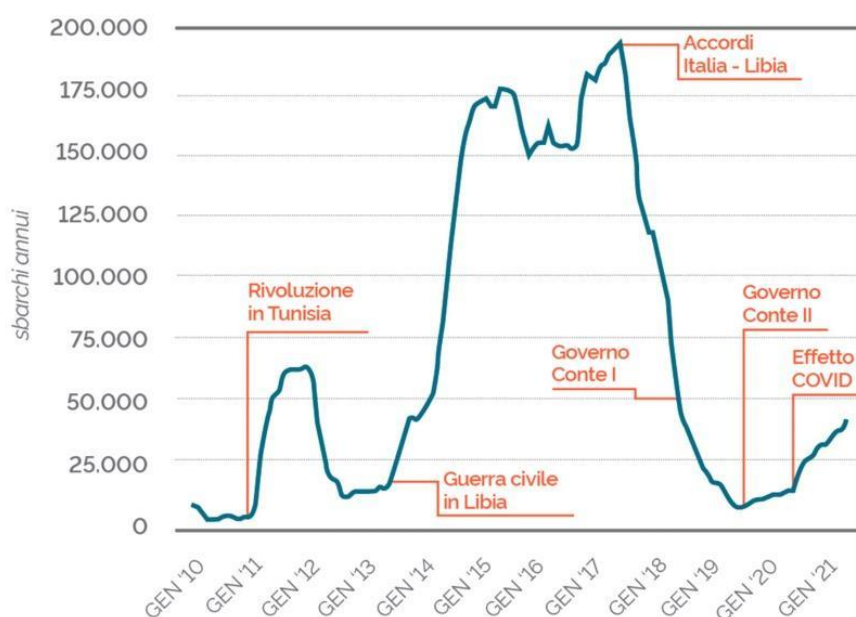
2.3.1 Percezione o dispercezione sociale

Negli anni, il discorso migratorio italiano è stato spesso protagonista delle campagne politiche che lo raccontano utilizzando spesso un tono emergenziale, come se fossimo perennemente in una situazione di guerra. Sfolgiando, ad esempio, il programma elettorale del governo di centrodestra che ha vinto alle elezioni dello scorso settembre, ci troviamo di fronte a slogan come "Sicurezza e contrasto all'immigrazione", attraverso il "controllo delle frontiere e il blocco degli sbarchi per fermare, in accordo con le autorità del nord Africa, la tratta degli esseri umani", completati da promesse di "difesa e promozione delle radici e identità storiche e culturali classiche e giudaico-cristiane dell'Europa" (Programma elettorale del movimento politico "Fratelli d'Italia", 2022). A questo tipo di istanze, che, negli ultimi decenni, non sono mai mancate nei piani dei partiti politici, si

aggiungono anche le testate giornalistiche che ci colpiscono con titoli come “Migranti, sbarchi decuplicati nei primi dieci giorni del 2023” (Il sole 24 ore, 2023), raccontandoci un'Italia “inondata” di stranieri in maniera incontrollata. Tale prospettiva si riflette concretamente nei dati riguardo la percezione del fenomeno migratorio in Italia: infatti, secondo dei sondaggi del 2018 portati avanti da Ipsos, gli italiani ritengono che la percentuale di popolazione proveniente da contesti immigratori si aggiri intorno al 30% (Ipsos, 2018), quando, nella realtà, è più vicina al 8% (Istat, 2022).

Questa visione urgente e drammatica del fenomeno migratorio viene facilmente ridimensionata da una semplice lettura dei dati contestualizzati: ad esempio, le statistiche annuali dell'ISPI (Italian Institute for International Political Studies), confermano una stabilizzazione del numero di sbarchi negli ultimissimi anni attorno ai 50 mila l'anno, una situazione assolutamente normale se comparata, ad esempio, al periodo tra 2014 e 2017, in cui si registravano tra i 110 mila e i 180 mila sbarchi l'anno, per via dell'instabilità politica in Libia (Villa, 2021) (figura 2.2.).

Figura 2.2: Sbarchi di migranti irregolari in Italia. Media mobile a 12 mesi.



Villa, M. (a cura di). (2021). Le migrazioni nel 2021. *Ispi Fact Checking*.

Ora viene da chiedersi, di conseguenza, quale sia l'origine di questo assiduo riferirsi al tema dell'immigrazione con espressioni minacciose da parte di politica e mass media. Per rispondere a tale questione dobbiamo tornare indietro fino agli anni '70, periodo in cui, a causa della crisi petrolifera, il governo italiano si ritrova improvvisamente a dover gestire un primo massiccio incremento dei flussi verso il paese. L'impreparazione a livello legislativo e logistico, da quel momento, viene giustificata e messa in ombra da un racconto dei fatti sovrastimato e, quindi, naturalmente fuori controllo (Agostinetti, 2004).

A questa immagine, si aggiunge il continuo rinforzo nei mass media dell'associazione negativa tra immigrazione clandestina e sicurezza: quante volte, infatti, i titoli di cronaca che coinvolgono uno straniero riportano anche la nazionalità dello stesso? Quasi a voler trovare nella sua condizione di immigrato la causa di un suo determinato gesto, piuttosto che ricercarla nel contesto socioeconomico in cui si trova. Ecco che l'analogia immigrazione-criminalità, spesso, ha aiutato a sviare l'attenzione dell'opinione pubblica, che, annebbiata da questo racconto semplicistico e stereotipato del "problema" migratorio, ha potuto trovare in esso il "capro espiatorio" di molte mancanze del sistema politico (Hogg e Vaughan, 2016). Va da sé che, per il principio di Skinner sul condizionamento, l'esposizione costante a questo tipo di immagine nei confronti dell'immigrato ha portato la comunità dominante italiana ad una percezione falsata e altamente negativa sulla tematica, ben lontana dai reali dati forniteci dai report e dagli studi a riguardo.

A questo proposito, la relazione finale pubblicata dalla commissione "Jo Cox" sui fenomeni di odio, intolleranza, xenofobia, e razzismo riporta delle statistiche interessanti riguardo alcune false credenze e stereotipi che gli italiani esprimono nei confronti dell'alterità (Commissione "Jo Cox", 2016). Ecco che il 56,4% degli intervistati⁵ ritiene che "un quartiere si degrada quando ci sono molti immigrati" e il 52,6% che "l'aumento degli immigrati favorisce il diffondersi del

⁵ I dati riportati nella relazione finale sono ripresi da indagini ISTAT ed altri studi e ricerche indicati specificatamente nella relazione stessa.

https://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg17/attachments/shadow_primapagina/file_pdfs/000/007/099/Jo_Cox_Piramide_odio.pdf

terrorismo e della criminalità”. Il 65% pensa che i rifugiati siano un peso perché godono dei benefits sociali e del lavoro degli abitanti e più del 41% è contrario all’apertura di sinagoghe, moschee, chiese ortodosse, templi buddisti nei pressi della propria abitazione.

A rinforzare i meccanismi impliciti appena analizzati, si aggiunge il fatto che il tema della sicurezza si configura come una delle fondamentali inquietudini della nostra società dell’incertezza (Bauman, 1999). A livello psicologico, dunque, entra in gioco il “*bias di conferma*”, ossia un pregiudizio cognitivo in base al quale si prediligono le informazioni che confermano le proprie convinzioni preesistenti. In questo senso, per la mente umana risulta naturale accettare un’idea di straniero coerente con l’ancestrale sensazione di timore che prova a riguardo.

Dunque, come possiamo pretendere che ci sia una propensione alla conoscenza autentica, all’apertura, alla comprensione dell’altro se lo consideriamo la causa di tutti i nostri problemi o se abbiamo essenzialmente paura di lui?

Per uscire da tale circolo vizioso che provoca solo malessere e chiusura per entrambe le parti coinvolte, è necessario prendere consapevolezza delle modalità attraverso cui i mass media ci influenzano e soprattutto dei meccanismi con cui prendono forma questi stereotipi e pregiudizi negativi nei confronti dello straniero. Solo così, abbiamo una chance di poterli riconoscere nel nostro pensiero ed estirparli, così da portare avanti un processo di incontro positivo con l’alterità, secondo una prospettiva realmente interculturale.

2.3.2 Gli stereotipi nella psicologia

Nel 1922, il giornalista Lippman utilizza per la prima volta il termine “stereotipo”, derivato dall’espressione “stampo tipografico” (Arcuri, 2011): lo stampo, infatti, quando viene pressato sulla carta produce una serie di quotidiani tutti uguali tra loro; alla stessa maniera, quando noi osserviamo la realtà e applichiamo uno stereotipo, ad esempio, a due persone appartenenti alla stessa categoria sociale, ci aspettiamo che esse condividano delle caratteristiche e

siano, in qualche modo, molto simili tra loro. Inoltre, tali aspettative stereotipiche, solitamente corrispondono a un pregiudizio, ossia a una valutazione prevenuta riguardo la persona o la situazione con cui ci confrontiamo (Santerini, 2017), a cui conseguirà, naturalmente, l'attivazione di un determinato atteggiamento o comportamento da parte nostra.

Ora, per comprendere meglio di cosa stiamo parlando, immaginate un ragazzo di 27 anni dall'Eritrea e uno della stessa età proveniente dalla Norvegia: le immagini che visualizziamo, probabilmente molto differenti tra loro, sono frutto dell'applicazione di un semplice stereotipo sull'aspetto delle persone.

Rispetto alla definizione dello stereotipo, si è espressa spesso la psicologia sociale. In particolare, Lippman, nel suo celebre "Opinione pubblica" (1922), lo definisce come un prodotto culturale, ossia un veicolo per creare omogeneità di valori e di credenze, influenzato dal gruppo dei familiari, dei pari, e dai mezzi di comunicazione. In questo senso, lo stereotipo serve per garantire all'individuo una visione del mondo e degli eventi coerente.

Negli studi successivi, Adorno (1950), ritiene che esso sia un risultato della cosiddetta "personalità autoritaria" (Hogg & Vaughan, 2016): si tratterebbe, così, di un meccanismo di difesa tramite cui gli attributi negativi del sé vengono percepiti come caratteristici di qualche altra persona o di un gruppo esterno, denominato *out-group*. All'interno di questa cornice interpretativa, l'eccessiva semplicità e rigidità e con cui lo stereotipo rischia di venire applicato, lo porterebbe a sfociare nel pregiudizio, considerato, quindi, una forma di "patologia del giudizio sociale" (Arcuri, 2011, p.28) e, di conseguenza, un tratto della personalità, dell'individuo, non più un prodotto della comunità.

Allport (1954), invece, propone un'analisi degli stereotipi dal punto di vista prettamente cognitivo, sostenendo che essi sono dei "sistemi di credenze a proposito degli attributi associati ai vari gruppi sociali" (Arcuri, 2011, p.29). Secondo lo studioso, essi sono frutto dei naturali processi di categorizzazione attraverso cui l'uomo riesce a gestire un mondo estremamente complesso, grazie alla visualizzazione di gruppi, anziché di individui.

La teoria di Allport viene sostenuta, successivamente, negli anni '70, dagli studi sulla cognizione sociale, studi che vedono gli stereotipi come schemi, prototipi, script predeterminati, applicabili ai diversi contesti di giudizio sociale.

2.3.3 Stereotipi nel quotidiano

“Alla fine, non sono poi così sbagliati gli stereotipi; sono semplicemente dei modi che abbiamo di categorizzare il mondo, di semplificarlo. Che male c'è ad avere qualche sicurezza in questa società così incerta?”.

Va bene, è un pensiero innocente e neppure del tutto erroneo dopo quello che abbiamo detto finora.

Ma proviamo a cambiare punto di vista.

Siamo una ragazza neopatentata e sbagliamo una manovra durante il parcheggio: “Donne al volante, pericolo costante”, giusto?

Siamo omosessuali e decidiamo di truccarci perchè oggi ci va di vederci diversi: “Va bene essere gay ma devi per forza mostrarlo a tutti?”

Siamo un ragazzo siciliano che insegna in una scuola di Padova: “Beh, certo il posto fisso al nord fa sempre comodo!”, o sbaglio?

Siamo un uomo senegalese arrivato in Italia per cercare di dare un futuro più sicuro ai nostri figli: “Sei qui a rubarci il lavoro anche tu?”.

Forse la questione, ora, si è fatta un po' più personale: chi di noi, infatti, non ha mai assistito o partecipato ad uno scambio di battute di questo tipo? Chi di noi non si è mai sentito ingabbiato in un'immagine artefatta che non offre spazio alle nostre motivazioni e alle nostre intenzioni?

I discorsi stereotipici fanno parte del nostro modo di pensare, del nostro linguaggio, circolano sottoforma di battute lasciate andare con leggerezza, di barzellette raccontate per puro intrattenimento, di scambi di opinioni di fronte a un cappuccino alla mattina, tra i titoli di giornale ogni giorno. La loro diffusione ci dimostra che non possiamo trattarli solo dal punto di vista cognitivo (Agostinetto, 2022): se così fosse, basterebbe dimostrare che esiste almeno solo un ragazzo

nigeriano iscritto all'università per far ricredere tutti coloro che decantano con tanta facilità la nullafacenza di questa categoria.

Eppure, sappiamo bene che questo non basta: gli stereotipi sono immagini arbitrarie preconfezionate, refrattarie alle disconferme di tipo empirico (Arcuri, 2011), immagini che, per via del loro estremo carattere semplificatorio, non hanno un valore conoscitivo, si distanziano dalla realtà e, per questo, si pongono come uno "schermo" tra noi e l'altro (Agostinetti, 2022).

Ma allora perchè sono così diffusi? Perchè continuiamo ad essere così intrinsecamente legati a questi pregiudizi nel modo in cui elaboriamo ciò che osserviamo?

Le risposte sono diversificate e complesse ma proviamo a capirne di più.

Come spesso accade in questo ambito, ci viene in aiuto ancora una volta la psicologia.

Uno dei meccanismi cognitivi che più ci aiuta a comprendere come funzionano gli stereotipi nella mente umana, riguarda l'*ingroup bias*. Esso si definisce come il giudizio tendenziosamente favorevole nei confronti del gruppo di appartenenza rispetto all'*outgroup*, composto da tutti quelli che definiamo come "altri"; ciò significa che, dovendo giudicare i comportamenti di un individuo, tendiamo a fornire valutazioni sovrastimate se l'individuo in questione fa parte del nostro stesso gruppo sociale e, parallelamente, siamo portati a sottostimare ciò che accade al di fuori del nostro vissuto. Secondo gli studi di Tajfel e Turner (Arcuri & Cadinu, 2011), che confermano le intuizioni di Lippman (1922), l'*ingroup bias* è funzionale a un incremento dell'autostima del soggetto che lo mette in atto, dato che esso fa parte, appunto, del gruppo valorizzato.

Per sostenere ciò che affermavamo nel paragrafo precedente riguardo la dispercezione sociale sul fenomeno migratorio, osserviamo che tale pregiudizio positivo rispetto alla categoria sociale di appartenenza si riflette anche nel linguaggio che i media utilizzano per riferirsi agli avvenimenti che coinvolgono le due parti. A tal proposito, Maass e Arcuri (1992), a seguito dell'analisi di episodi e cronache del mondo politico e sportivo riportate su carta stampata, concludono che i giornalisti solitamente fanno uso di un linguaggio astratto quando

descrivono i comportamenti positivi dell'*ingroup* e i comportamenti negativi dell'*outgroup*; i termini astratti, infatti, danno un senso di stabilità e tipicità a ciò che viene descritto (Arcuri e Cadinu, 2011). Non è difficile dedurre, di conseguenza, come anche il linguaggio a cui siamo quotidianamente esposti ci porti inconsapevolmente a rafforzare gli stereotipi negativi verso coloro che appartengono ad un gruppo esterno al proprio.

2.3.4 Stereotipi etnici: com'è possibile?

Il catalogo degli stereotipi, come ben sappiamo, copre tutte le categorie sociali ma i pregiudizi che si rivolgono all'alterità culturale risultano tuttora particolarmente ostili e radicati nel pensiero comune.

Paola Tabet, nel suo testo "La pelle giusta" (1997) riporta delle considerazioni che ci possono aiutare ad aprire lo sguardo sulla questione. L'antropologa, infatti, sostiene come la società occidentale sia culturalmente pervasa da un "pensiero razzista" di fondo. Spesso ci piace pensare che il razzismo sia una conseguenza dell'arrivo dei primi migranti in Italia negli anni Ottanta, una risposta retrograda all'"emergenza" da cui oggi si tende a prendere le distanze.

La verità è che la teoria razzista corrisponde ad un vero e proprio "rapporto sociale" (Balibar, 1991 in Tabet, 1996) che si è strutturato nel corso dei decenni, un contratto utilizzato da colonialisti e imperialisti come una sorta di "alibi morale" a cui fare appello per validare la forzatura del sistema economico e sociale capitalistico occidentale su tutte le terre occupate tra Ottocento e Novecento. La scusante di matrice non economica applicata per giustificare la sottomissione, la violenza, i massacri, l'indescrivibile disumanità degli atti subiti dalle popolazioni sottomesse, è stata trovata, dunque, nel razzismo, una teoria filosofica, costruita artificialmente, secondo cui le diversità sociali corrisponderebbero a delle differenze naturali (Tabet, 1997). Ecco che, grazie ad antropologi fisici, psicologi essenzialisti e sociologi, viene formulata una sorta di scala gerarchica, in cui sono distinti gli umani di "razza superiore", quella destinata a dominare, da tutti gli altri, considerati "un po' meno umani". I criteri alla base di questa categorizzazione arbitraria dei gruppi sociali fanno riferimento inizialmente alla genetica,

rispecchiandosi nei tratti somatici o nella differente pigmentazione della pelle tipica di molte popolazioni non europee, per andare poi a comprendere altri aspetti, prettamente culturali, come la lingua o la religione.

Negli anni, il razzismo, da teoria si è fatto azione, giustificando atti d'odio che, nella loro forma più estrema e violenta, conosciamo con il nome di Olocausto, utilizzato per indicare il genocidio di massa avvenuto per mano dei regimi Nazista e Fascista, di cui sono state vittime oltre 15 milioni di persone⁶. Personalmente, ritengo che cercare di raccontare o spiegare in poche righe cosa umanamente significhi questo termine sarebbe come cercare di stimare la quantità di dolore provocata e provata in mille maniere da tutte le persone coinvolte, dai carnefici alle vittime: impossibile, quindi, riassumerne il senso ma importante è prenderne piena coscienza.

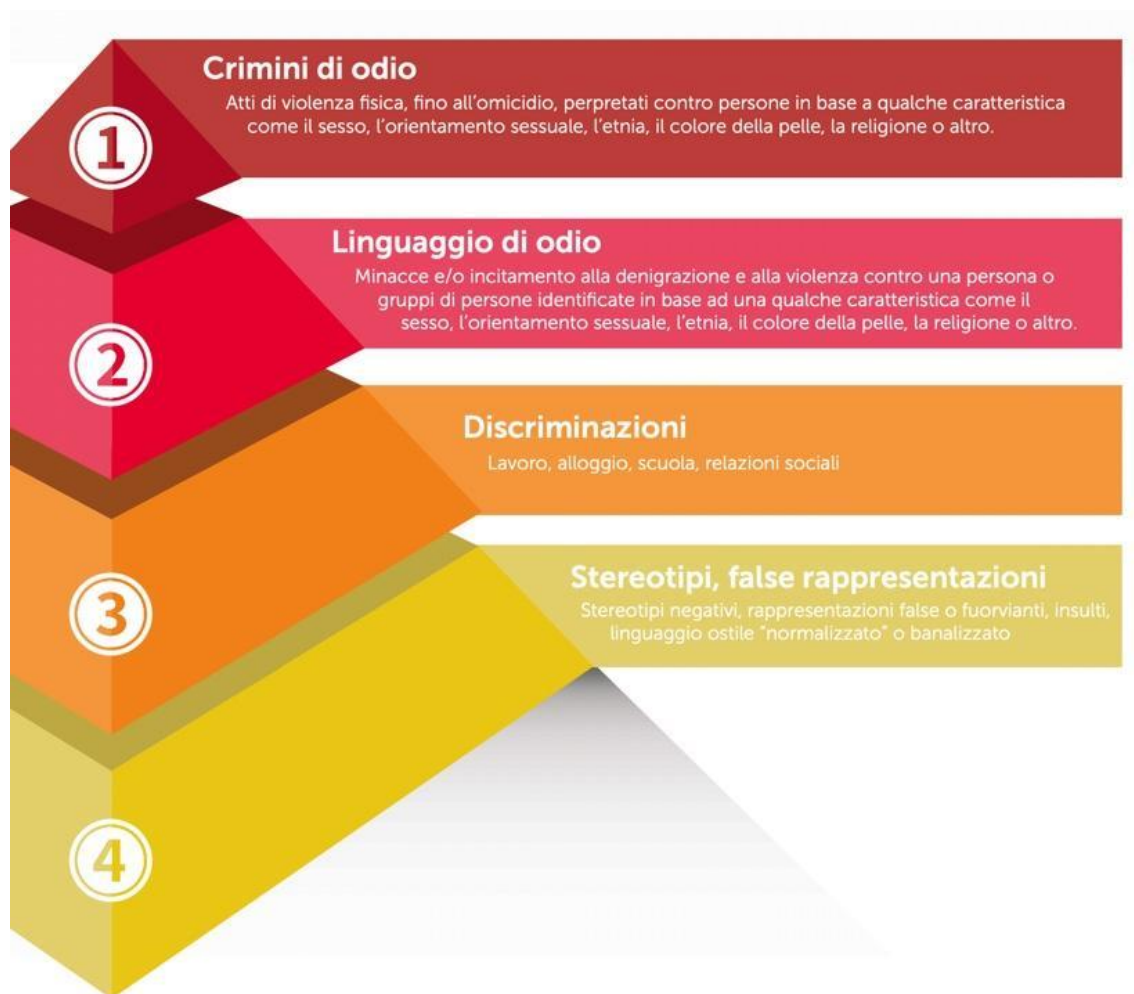
A partire da questo tragico momento della storia umana, il mondo della legislazione internazionale e nazionale ha fatto molti passi avanti per cercare di contrastare e punire l'incitamento all'odio razziale. In questo senso, viene stipulato, nel 1966, il Patto internazionale relativo ai diritti civili e politici, reso esecutivo in Italia nel 1977 (Santerini, 2017). Attraverso queste e molte altre normative, viene posto un divieto sui cosiddetti "hate speech", ossia su tutte quelle "forme di espressione che diffondono, incitano, promuovono o giustificano l'odio razziale, la xenofobia, l'antisemitismo o, più in generale, l'intolleranza" (Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, 1997, Raccomandazione n.20 30/10/97), ma anche "i nazionalismi e gli etnocentrismi, gli abusi e le molestie, i pregiudizi, gli stereotipi e le ingiurie che stigmatizzano e offendono" (Santerini, 2017, p.142).

In questo panorama, la Camera dei deputati italiana, nel 2016, ha instaurato la "Commissione "Jo Cox" su fenomeni di odio, intolleranza, xenofobia, e

⁶ "L'Olocausto è il caso di genocidio storicamente meglio e più documentato. Nonostante ciò, calcolare il numero esatto di persone che morirono come conseguenza delle politiche naziste è un'impresa impossibile. Non esiste alcun documento che riporti con esattezza il numero delle vittime." (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/it/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution>).

razzismo”, che si è occupata di esaminare le dimensioni, le cause e gli effetti del discorso di odio. Grazie a questi studi, effettuati da deputati ed esperti del settore, è stata formulata una “piramide dell’odio” (Commissione “Jo Cox”, 2016) (figura 2.3).

Figura 2.3: piramide dell’odio.



Commissione “Jo Cox”. (2016). *Relazione finale*. Roma: Camera dei deputati.

Lo schema che osserviamo, pone stereotipi e false interpretazioni alla base della piramide, come a voler rappresentare in modo didascalico il ruolo di substrato che essi svolgono nel meccanismo di sviluppo dell’odio e del razzismo. Come, infatti, abbiamo affermato nel paragrafo 2.3.2, i preconcetti che utilizziamo per elaborare la realtà multiculturale, spesso ci portano alla creazione di un

immaginario stereotipato e falsato dell'alterità, immaginario su cui noi poggiamo i nostri atteggiamenti, che possono concretizzarsi in discriminazioni, linguaggio d'odio, fino ad arrivare, come la storia ci dimostra, ai crimini d'odio.

Dunque, potremmo concludere che gli stereotipi rappresentano dei “segni premonitori” dell'emergere di un pensiero d'odio (Santerini, 2017, p. 147) e che, di conseguenza, non possiamo sottostimare il peso che portano nella riaccensione di quel “motore” coordinato che è il razzismo, sempre pronto a ripartire se viene operata la giusta manutenzione (Tabet, 1997).

2.4 I bambini notano il colore della pelle?

Tra i numerosi stereotipi etnici che conosciamo e che, come abbiamo visto, fanno ancora parte del pensiero popolare, esiste una sottocategoria di pregiudizi che fa riferimento esclusivamente al colore della pelle. Nel 1982, La scrittrice Alice Walker, nel suo celebre romanzo “*The Color Purple*”, definisce, per la prima volta “colorismo” quel “trattamento pregiudizievole o preferenziale di persone della stessa razza basata esclusivamente sul colore della pelle” (Walker, 1982, in Cardellini, 2017). Ecco che lo stereotipo e l'eventuale discriminazione sorpassa la categorizzazione basata sull'appartenenza culturale o etnica di un individuo, per concentrarsi sul caratteristico colore della pelle. Le espressioni stereotipate, dunque, prenderanno in considerazione persone con la “pelle bianca”, persone “di colore”, persone “nere”, persone con la “pelle scura” e non più “marocchini”, “senegalesi” o “sinti”.

La ricerca sugli stereotipi legati al colorismo è stata spesso al centro degli studi della psicologia sociale, fondamentali per comprenderne la portata storica: fin dagli anni Cinquanta dello scorso secolo, periodo delle prime rivolte della popolazione afroamericana contro la segregazione razziale negli Stati Uniti, sono diventate sempre più pregnanti le ricerche che andavano a valutare gli atteggiamenti delle persone, assumendo come variabile indipendente degli esperimenti proprio il colore della pelle (Hogg e Vaughan, 2016). Purtroppo, conseguentemente a tali ricerche, le pubblicazioni legate al colorismo, si

ritrovano a concordare sull'effettiva presenza di una connessione tra il colore scuro della pelle e una dimensione simbolica negativa che, per i meccanismi psicologici e sociali osservati in precedenza, ha delle reali ricadute sulla realizzazione personale delle persone coinvolte (Cardellini, 2017).

Ciò che per i nostri intenti pedagogici risulta più interessante osservare, tuttavia, sono i risvolti che questi stereotipi e pregiudizi hanno in età evolutiva. Non possiamo, perciò, evitare di ricordare il celebre "*Doll Test*", paradigma di ricerca messo appunto dai coniugi Clark per la prima volta nel 1947 (Cadinu, 2011): gli sperimentatori utilizzarono due bambole con la pelle bianca e due con la pelle nera, chiedendo ad un campione di 253 bambini neri con quali avrebbero preferito giocare (Cardellini, 2017). Gli studi andavano ad indagare proprio le percezioni razziali dei bambini e le conseguenze psicologiche della segregazione degli afroamericani a scuola, dimostrando una tendenza dei bambini neri a sentirsi "inferiori" rispetto al resto della comunità (Clark & Clark, 1950 in Cadinu, 2011). Oltre a questa conclusione, molto rilevante per il momento storico in cui sono state svolte le sperimentazioni, il *Doll Test* ha il merito di aver dimostrato che gli stereotipi basati sul colore della pelle fanno parte del pensiero del bambino, già a partire dai 3 e i 5 anni (Cadinu, 2011), constatazione che smentisce la teoria dei "*colorblind children*", ovvero l'idea popolare secondo cui i bambini non notano la razza, sono "daltonici" al colore della pelle (Winkler, 2009).

Sulla base di questo presupposto, l'antropologa Paola Tabet, negli anni Novanta intraprende una scomoda ricerca empirica dal nome "La pelle giusta", da cui l'omonimo testo (1997), per comprendere come i bambini percepiscono l'altro e, in particolare, l'altro con la pelle nera. Chiese, dunque, a migliaia di bambini da tutta Italia di scrivere un tema dalla traccia "Se i miei genitori fossero neri", titolo in grado di suscitare "risposte emotive forti, dirette e, specie nei più piccoli, [...] scarsamente mascherate da ipocrisia o opportunismo" (Tabet, 1997, p. XXV).

Gli spunti teorici e sperimentali proposti dall'autrice risultano tutt'ora tra i più accreditati nel campo della ricerca legata agli stereotipi etnici in età evolutiva, spunti da cui prende ispirazione anche la nostra ricerca.

Che cosa pensano, dunque, nel 2022 i bambini e le bambine quando pensano alla “pelle nera”?

3. COSA FARESTI SE I TUOI COMPAGNI FOSSERO NERI?

All'inizio di questa tesi ho raccontato del mio primo ricordo legato al termine "interculturale", di quell'insegnante così fiera della sua geniale intuizione: grazie a un libro di "storie di bambini dal mondo" era riuscita a tenere con il fiato sospeso 15 bambini e perlopiù verso una tematica così delicata.

Ma noi a cosa stavamo pensando in quel momento? Che cosa pensavo io?

Cosa pensavo mentre la maestra leggeva la storia del bambino indiano costretto a lucidare tutto il giorno le scarpe dei signori ricchi a lato della strada (l'unica che ricordo peraltro)?

Probabilmente pensavo ai poveri bambini indiani (che poi... "dov'è questa famosa India?") oppure all'odiata lezione di nuoto del martedì pomeriggio; è addirittura possibile che mi fosse passato per la testa quel bambino in classe di mia sorella, troppo abbronzato anche d'inverno per essere italiano ("Va spesso al mare o magari viene da un altro paese, chissà!").

Sicuramente io e i miei compagni di classe, in qualche modo, ce lo siamo immaginati questo bambino indiano e magari abbiamo anche provato compassione per lui, ribrezzo, paura o curiosità.

Perché nessuno ci ha mai chiesto che cosa pensassimo a riguardo?

3.1 Perché chiedere ai bambini cosa pensano

Come abbiamo dichiarato nel paragrafo sulla pedagogia interculturale (1.3), l'essenza della stessa sta nella sua tensione utopica verso il miglioramento (Milan, 2007) che, d'altronde, contraddistingue ogni discorso educativo. Ciò che purtroppo osserviamo troppo spesso ancora oggi nella scuola italiana è una propensione verso la sua "sorellastra sterile, che è la retorica interculturale" (Agostinetto, 2022, p. 150), esempio del quale ne è l'episodio raccontato nell'esordio di questo capitolo.

Se, tuttavia, come insegnanti, desideriamo lo sviluppo nei nostri alunni di una *forma mentis* interculturale, fatta di un pensiero libero, accogliente e non

giudicante verso l'alterità (Portera, 2000), perchè non ci rendiamo noi per primi accoglienti nei confronti del loro pensiero? Non approfondendo i loro dubbi, le loro inquietudini rischiamo di creare “una sorta d'insensibilità alla questione interculturale giocata su un immediato consenso superficiale” (Agostinetto, 2016, p. 75), poco se non per niente funzionale al raggiungimento delle finalità di cui abbiamo precedentemente parlato, ossia educazione all'apertura, al decentramento, all'accoglienza, all'alterità, ai diritti e alla cittadinanza (Agostinetto, 2022).

Dunque, per intraprendere con i bambini un autentico discorso interculturale non possiamo prescindere dal chiedere loro che cosa realmente pensano riguardo l'altro.

3.2 “La pelle giusta”

Forte di tale consapevolezza e personalmente interessata ad approfondire l'argomento, con il sostegno del professor Agostinetto e la dottoressa Bugno, ho deciso di intraprendere una ricerca empirica per indagare la presenza di un pensiero stereotipato rispetto alla questione melaninica nei bambini l'eventuale esistenza di una ricorrenza peculiare nell'espressione di questi stereotipi.

In particolare, il progetto di ricerca, denominato “La pelle giusta”, seguito primariamente dal professor Agostinetto e dalle dottoresse Bugno e Moretto, si colloca all'interno dell'omonimo filone di studi avviato dall'antropologa Paola Tabet: fu lei, infatti, che nel 1990, discutendo con alcuni suoi studenti, molti dei quali insegnanti, prese consapevolezza della loro percezione implicitamente razzista dell'alterità; chiese loro, dunque, di approfondire la tematica con i rispettivi alunni per comprendere se anche i bambini utilizzassero schemi mentali propri di un'ideologia razzista (Tabet, 1997). Definì, a questo punto, una traccia dal titolo “Se i miei genitori fossero neri” diffusa in tutta Italia, dal Veneto alla Sicilia. La raccolta dei temi, con il tempo, si è concentrata sulle scuole che allora erano definite “elementari”, in quanto i bambini di quell'età sembravano esprimere in modo più diretto e veritiero il loro pensiero. Grazie all'analisi

qualitativa dei settemila testi recuperati, la studiosa analizza la costruzione dell'idea di "differenza" e di "razza" nella mentalità dei ragazzi a scuola.

Pur mantenendo gli stessi presupposti, la nostra ricerca si discosta leggermente dalla precedente per le sue intenzioni: utilizzando una metafora fotografica, potremmo affermare che essa restringe il suo angolo di campo, focalizzandosi sulla determinazione degli stereotipi che i bambini esprimono rispetto al colore della pelle nera, prendendo spunto anche dagli studi di Margherita Cardellini degli ultimissimi anni (2017). Tale consapevolezza dovrebbe aiutarci a comprendere in che modo si è evoluto il pensiero sull'alterità nei più piccoli ed, eventualmente, costituire un punto di partenza veritiero per sviluppare dei percorsi di pedagogia interculturale che vadano oltre la sterile retorica.

3.2.1 Raccolta dei dati

Consci del cambiamento socioculturale avvenuto negli ultimi due decenni, attualmente la traccia proposta dalla Tabet sarebbe risultata poco consona in quanto presuppone che nessuno dei bambini presenti abbia i genitori neri, cosa che, nelle nostre classi multiculturali, come ben sappiamo, difficilmente avviene (Cardellini, 2017). Per ovviare a questo problema, il protocollo di ricerca definito dalle dottoresse Bugno e Moretto, prevede la somministrazione ai bambini della seguente traccia:

“A Solesino è appena spuntato il sole. La sveglia suona! È ora di andare a scuola!

Appena arrivi, ti accorgi che tutti i tuoi compagni di classe hanno cambiato il loro colore della pelle e sono improvvisamente diventati neri. La tua pelle non cambia e rimane com'è.

Come ti senti? Perché?

E cosa farai con loro?”

Per avere rilevanza scientifica, il progetto di ricerca prevede la somministrazione della traccia ad almeno 4 classi per ogni persona coinvolta nella raccolta dei dati.

Definito, dunque, il compito e il target a cui dovevo rivolgermi, tra marzo e aprile del 2022, ho iniziato a contattare alcune scuole primarie della zona di Cittadella, in provincia di Padova, vicino alla mia casa natale, con l'intenzione di indagare la percezione dell'alterità dei bambini che popolavano le stesse classi che avevo frequentato io da bambina. Purtroppo, i dirigenti scolastici dei due istituti comprensivi a cui mi sono rivolta tramite una mail in cui spiegavo brevemente lo scopo e le modalità con cui sarebbe avvenuta la ricerca, mi hanno fatto comprendere la loro indisponibilità nell'accogliere la mia proposta. A questo proposito, non posso assumere con certezza le motivazioni di tale scelta dato che da un istituto non ho mai ricevuto una risposta e dal secondo sono stata bloccata dall'ufficio amministrazione alla mia richiesta di poter parlare direttamente con la dirigente. Tuttavia, posso intuire che, probabilmente, la refrattarietà del corpo docente rispetto a un'indagine simile sia dovuta alla delicatezza e alla scomodità dei temi interculturali toccati; coerentemente con la credenza dei "*colorblind children*" (Winckler, 2009), infatti, parlare di colore della pelle con i bambini spesso viene considerato quasi come un "voler avvelenare le loro menti" instillando idee malsane che, normalmente, non produrrebbero (Cardellini, 2017), assunzione che le ricerche prima citate disconfermano pienamente (Clark & Clark, 1947).

Nei giorni successivi, grazie all'intercedere della dott.ssa Bugno, mi sono messa in contatto con la dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo Solesino-Stanghella, la quale si è dimostrata fin da subito molto propositiva rispetto alla nostra ricerca. Stando al Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'istituto, redatto per il triennio 2022-2025, esso "accoglie circa 1000 alunni, all'interno di 8 plessi della Bassa Padovana. La popolazione studentesca proviene da un contesto socioeconomico nel complesso medio (...). La percentuale di alunni con cittadinanza non italiana è al di sotto della media della provincia; un discreto numero di questi alunni è comunque nato e cresciuto in Italia, quindi con una

discreta o buona conoscenza della lingua italiana” (PTOF, 2022), cosa che rifletteva le statistiche delle classi in cui ho svolto la ricerca.

Dunque, dopo la formalizzazione dell'accordo tramite l'invio della lettera di partecipazione da parte del professor Agostinetto, ho incontrato via Zoom le insegnanti delle classi in cui avrei svolto concretamente la raccolta dei dati: due quarte e due quinte del plesso della primaria “Francesco Petrarca” di Solesino.

Sono stata personalmente molto contenta dell'entusiasmo con cui tutte le docenti mi hanno accolta, proponendomi fin da subito di organizzare una giornata per sottoporre ai bambini la traccia. Successivamente, come da protocollo, ho chiesto loro di inoltrare a tutti i genitori dei bambini coinvolti la richiesta di autorizzazione alla rilevazione dei dati e il consenso informato per la tutela della loro privacy.

In via preventiva, ho chiesto alle insegnanti di non anticipare agli alunni il motivo specifico, né l'argomento della ricerca per fare in modo che non venissero influenzati nell'espressione dei loro pensieri e gli elaborati non si trasformassero in un chiché per l'intera classe. A questo, ho aggiunto il fatto che non avrei prestato attenzione alla forma o alla grammatica utilizzata e che avrei trascritto tutti i testi in Word, nascondendo eventuali riferimenti a nomi o persone, così da renderli irriconoscibili e proteggere la privacy di ognuno di loro. Ho comunicato loro, dunque, che, al fine di mantenere un rigore scientifico nella ricerca, mi sarei presa cura della completa gestione della classe per l'ora dedicata alla stesura dei testi.

Nella mattinata del 25 maggio 2022, ho avuto la possibilità di incontrare tutte le quattro classi ripetendo la stessa procedura in ognuna di esse. Essendomi informata sul numero di alunni presenti, avevo predisposto un esatto numero di copie della traccia da destinare ad ogni sezione, aggiungendo dei fogli in più per ogni evenienza.

Seguendo le indicazioni del protocollo di ricerca, entrata in classe mi sono presentata ai bambini, molto curiosi del motivo per cui fossi lì, e ho spiegato che avrei avuto bisogno del loro aiuto per una ricerca dell'università e che, per questo, mi interessava conoscere il loro pensiero. Ho detto loro che avrebbero dovuto

scrivere un tema partendo da una traccia molto semplice, rassicurandoli del fatto che fosse anonimo, che avrebbero potuto scrivere tutto ciò che volevano in riferimento alla tematica, utilizzando tutto il tempo di cui avevano bisogno, per poi riconsegnarmi il foglio, una volta completato il testo, e tornare a svolgere un'attività individualmente, in modo da non disturbare i compagni ancora all'opera. Per evitare che i bambini si facessero trasportare dall'ansia, ho aggiunto che non avrei corretto la grammatica e gli errori, ribadendo che ciò che mi interessava maggiormente fosse, appunto, il loro pensiero. Completata la presentazione della ricerca, ho invitato i bambini a spostare i banchi allontanandoli leggermente tra loro, così da poter essere più concentrati durante la scrittura.

Una volta trovato un equilibrio nella disposizione, ho consegnato loro il foglio con la traccia e, insieme, l'abbiamo letta. Le domande non si sono fatte attendere: molti mi hanno chiesto delucidazioni riguardo i tre quadratini sulla parte alta del foglio segnalati dalle lettere C (pelle chiara), S (pelle scura), N (pelle nera), su cui io avrei dovuto indicare il colore della pelle del bambino che mi consegnava il tema; a queste, e ad altre domande riferite alla tipologia di contenuti che avrebbero potuto inserire, ho sempre risposto affermativamente e mantenendomi vaga per non influenzarli ulteriormente. Infine, li ho raccomandati di segnare nello spazio apposito la loro età e il loro sesso, quindi "maschio" o "femmina" (es. Femmina, 9 anni).

A questo punto hanno iniziato a scrivere, mentre io mi sono dedicata alla raccolta di alcuni dati sui bambini: quanti alunni assenti, quanti maschi e femmine, quanti

studenti provenienti contesti migratori, quanti bambini con certificazioni per Disturbi Specifici dell'Apprendimento o Bisogni Educativi Speciali. Tali informazioni mi hanno aiutata a contestualizzare meglio i testi nel momento dell'analisi, collegando alcuni temi particolari al rispettivo autore e al suo *background* culturale e personale, per trarne delle conclusioni puntuali. Inoltre, mentre io ero seduta a lato della stanza con l'insegnante in carico, aspettando che tutti concludessero, alcuni studenti mi hanno posto delle domande: in quei

momenti mi avvicinavo e solitamente rispondevo positivamente direttamente al bambino in questione, senza che gli altri fossero distratti dalle nostre parole.

A mano a mano che concludevano le loro risposte, ognuno mi ha riconsegnato il foglio in ordine mentre velocemente controllavo che avessero compilato correttamente i campi età e sesso e segnato il colore della pelle dell'alunno, determinato secondo una mia soggettiva impressione.

Alla fine della giornata avevo raccolto in totale 82 tesi: 38 per le due classi quarte e 44 per le due quinte primarie.

3.2.2 Analisi dei testi

La fase successiva alla rilevazione dei dati è stata l'analisi degli stessi, procedimento che ho affrontato attraverso alcuni precisi step.

3..2.2.1 Analisi qualitativa

Prima di presentare le modalità con cui ho esaminato i dati raccolti, è importante riflettere sul motivo della ricerca: essa si propone 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. Inoltre, non dobbiamo dimenticare che lo studio "La pelle giusta", di cui la mia tesi rappresenta un contributo, si pone in un *continuum* storico con le ricerche dell'etnologa Tabet (1997) e, più recentemente, della dottoressa Cardellini, dell'università di Bologna (Cardellini, 2017). Tali premesse ci portano ad affermare che, con questo lavoro di analisi, stiamo documentando un processo psicosociale e che, dunque, stiamo osservando degli "oggetti sociali complessi" (Chiarolanza & De Gregorio, 2007, p.11), per i quali si rende necessaria l'applicazione di un'analisi di tipo qualitativo, non solamente quantitativo. Per fare ciò, occorre "un'attività di interpretazione e concettualizzazione che non può essere affidata (o non può essere affidata solamente) agli strumenti di misurazione convenzionali, ma richiede inevitabilmente l'intervento del ricercatore e delle sue capacità e risorse interpretative" (Cicognani in Chiarolanza & De Gregorio, 2007, p.11).

Nel concreto, la procedura che ho utilizzato per interpretare ed organizzare i dati ricavati dai temi, si poggia su una codifica degli stessi tramite dei criteri di qualità condivisi, riportati nel “Libro dei Codici”, ideato dalle dottoresse Bugno e Moretto di cui approfondiremo successivamente il contenuto. Inoltre, poiché era importante fare in modo che le mie interpretazioni e i miei criteri di valutazione dei testi, seppur personali e soggettivi, non si discostassero troppo da quelli originariamente pensati, l’indagine si è svolta in modo circolare, alternando momenti di lavoro individuale a momenti di controllo intersoggettivo in gruppo, assieme alle dottoresse Bugno e Moretto che, consistevano, essenzialmente, in discussioni e negoziazioni per trovare una posizione comune riguardo la decodifica dei testi più ambigui, contraddittori, meno chiari nei significati espressi.

Per analizzare i testi, organizzarli, ordinarli e categorizzarli, ho sfruttato le funzionalità del *software Atlas.ti*, ideato appositamente per l’esaminazione qualitativa dei dati. Esso lavora tramite un meccanismo “*code-and-retrieval*” (Chiarolanza, 2007, p.23): inserendo il testo nel programma, nella sezione “*Document Manager*”, è possibile selezionarne delle porzioni, codificandole tramite un’etichetta che ne riassume il contenuto, da scegliere tra il set di codici già inseriti; svolta questa operazione per ogni testo, è possibile recuperare tutto il materiale relativo a una determinata etichetta, grazie alla funzionalità “*Code Manager*”. In tal modo, è possibile osservare la frequenza con cui si presentano le etichette, riportata in forma grafica nella sezione “*Quotation Manager*” e “*Report*”, confrontarne il contenuto, per scoprire le relazioni presenti tra i dati empirici e trarne, eventualmente, uno schema esplicativo teorico.

Dopo aver descritto formalmente le modalità con cui ho svolto l’analisi qualitativa dei dati, vediamo come si è strutturato l’intero processo applicato ai temi dei bambini e quali criteri di categorizzazione sono stati utilizzati.

3.2.2.2 Dai testi ai dati

Ho iniziato con la digitalizzazione di tutti i temi tramite videoscrittura, operazione fondamentale sia per tutelare la privacy dei bambini che per la

necessità di dover lavorare su di essi in seguito. Ho avuto cura di riprodurre i testi seguendo con fedeltà la scrittura degli studenti, salvo rarissimi casi di minima correzione ortografica nel caso fossero scarsamente comprensibili.

A questo punto, ho svolto individualmente una prima categorizzazione degli stessi in base alle sensazioni personali che i contenuti e le modalità con cui erano verbalizzati mi trasmettevano, qualificandoli in “positivi” e “negativi”. Fin da subito mi sono resa conto della necessità di una nuova dicitura per includere anche tutti quei temi che non potevano essere definiti entro queste due categorie, perchè, ad esempio, troppo discordanti: molti, infatti, trasmettevano delle sensazioni negative nell’incipit per andare in contrasto con delle frasi riconciliatorie, a volte di gusto retorico nella conclusione.

Esprimendo i miei dubbi in un incontro di gruppo, sono stata introdotta alla prima parte del “Libro dei codici” (Bugno & Moretto), curato dalle dottoresse, con l’intento di rendere più omogenei i criteri di giudizio. Ho, dunque, riportato i testi su *Atlas.ti* nella sezione “*Document Manager*”, e li ho riorganizzati secondo i codici generali “positivo”, “negativo”, “neutro”, “ambiguo” e “fuori tema”; qui di seguito, cito le esatte descrizioni delle etichette riportate nel libro:

-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”.

-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”.

-Neutro: “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”.

-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”.

-Fuori tema: “il testo non risponde alle richieste della traccia”.

Al fine di giustificare le mie scelte, in ogni testo ho evidenziato le espressioni dei bambini che meglio riflettevano il codice a cui avevo pensato per riassumere il loro pensiero.

Nelle fasi successive, ho scavato in modo più approfondito e consapevole per ritrovare i significati più impliciti e fondamentali, alla base di alcuni sentimenti e considerazioni espressi dagli alunni. Ho dunque ritrovato quelle frasi che andavano nella stessa direzione di significato, quelle che, ad esempio, esprimevano paura o senso di esclusione, preoccupazione o, ancora, confusione.

Tale categorizzazione intuitiva è stata poi migliorata e formalizzata, durante un incontro di controllo, grazie alla presentazione di altri codici, più specifici: utilizzando sempre il *software Atlat.ti*, ho iniziato, a segnalare ogni frase significativa, etichettandola come una risposta emotiva, sociale e razionale (Bugno, Moretto). Più esattamente, le risposte emotive sono quelle che esprimono gli stati d'animo dei bambini rispetto allo stimolo (es. “provo paura”, “mi sento strana”, ecc.) e si diversificano in felicità, sentirsi bene, sentirsi diverso o escluso, confusione, rabbia, tristezza, vergogna, preoccupazione, spavento o paura, disgusto, sentirsi male. Le risposte sociali, invece, riguardano il modo con cui l'alunno si rapporta con la diversità, gli atteggiamenti che adotta o le conseguenze sociali che attribuisce all'ipotizzato cambiamento di colore melaninico; in tale contenitore rientra la povertà, il rifiuto, l'accettazione, la perdita dell'identità, la normalità e la riflessione sociale. Infine, abbiamo le risposte razionali, ossia le modalità attraverso cui il bambino giustifica il mutamento o reagisce allo stesso: ricerca di soluzioni, trasformazione fantastica, offese e sogno. Per una spiegazione più approfondita di ogni etichetta, rimando all'allegato sul “Libro dei codici” (allegato).

Oltre ad individuare le risposte sopradescritte, mi sono concentrata sulla ricerca degli stereotipi che i bambini esprimono sul colore della pelle. Di conseguenza, ho diviso i temi, nel loro complesso, come essenzializzati e non essenzializzati. I temi etichettati come essenzializzati, quindi, erano quelli in cui si potevano ritrovare delle categorie stereotipicamente associati alle persone con la pelle nera, come, l'associazione all'Africa, alla povertà, alla cattiveria, ecc.

Per comprendere appieno, il processo di analisi, riporto l'esempio di un testo codificato utilizzando le diverse etichette, dalla sezione “*Document manager*” (Figura 3.1).



Figura 3.1: Screenshot da “*Document Manager*” di Atlas.ti

Ogni tema riporta un’etichetta di “risposta generale” e di “essenzializzato” o “non essenzializzato”, associate a tutto il testo e diverse etichette tra “risposta emotiva”, “razionale” o “sociale”, in base ai concetti espressi. Possiamo, inoltre, notare che vicino ad ogni etichetta è presente un numero che ne identifica la frequenza di utilizzo.

3.3 Cosa pensano i bambini

Entriamo ora nel vivo della ricerca ed esploriamo i dati che emergono dai temi. Cosa pensano, dunque, i bambini in riferimento al colore della pelle nera?

Per semplicità, analizzerò i testi prendendoli in considerazione secondo i differenti criteri utilizzati per categorizzarli, in base, dunque, al tipo di reazione che i bambini esprimono di fronte allo stimolo. Osserviamo, dapprima, i differenti atteggiamenti riscontrabili (risposte generali), per soffermarci successivamente sulle risposte emotive, razionali e sociali.

3.3.1 Risposte generali



Figura 3.2: Screenshot da "Report" di Atlas.ti

Il grafico (Figura 3.2), creato utilizzando la funzionalità "Report" di Atlas.ti, rappresenta, a livello quantitativo, tutte le risposte generali che i bambini della quarta e della quinta classe di Solesino hanno dato alla traccia.

Analizzeremo le diciture "non essenzializzato" ed "essenzializzato" in un secondo momento.

Se osserviamo il report, notiamo immediatamente una prevalenza di risposte negative (35 su 80), molto frequenti soprattutto nella classe quarta (24

su 38 testi in totale). I temi negativi si diversificano per i contenuti espressi ma generalmente sono caratterizzati, in maniera variabile, da risposte emotive come la paura, la confusione, il disagio per l'esclusione che si prova rispetto al gruppo, la vergogna, la preoccupazione per l'evolversi della situazione. In questi casi, anche quando si percepisce una forma di accettazione verso i compagni con la pelle nera, analizzando in modo più approfondito, spesso si ritrovano stereotipi e pregiudizi (ad esempio frasi come "ma comunque sono persone come noi").

Osserviamone ora un esempio.

28b

Rimarrei molto stupito e sorpreso gli chiederei ma cosa vi è successo? E perchè io non sono ancora così? Stavo impazzendo mi ponevo milioni di domande le maestre erano strane e io non mi sentivo a mio agio gli ho chiesto persino se si erano bruciati non riuscivo a distinguere uno dall'altro, scambiavo le voci non sapevo che fare. Ma all'improvviso mi venne un'idea li colorai tutti di rosa così mi sentivo più a mio agio ma però restava il problema erano ancora strani ero molto confuso ma come avevano fatto a diventare così. A un certo punto diventarono anche fantasmi cominciava a fare paura sembrava una maledizione o un incubo. Tornai a casa e il giorno dopo erano tutti normali.

Abbiamo poi, le risposte ambigue. Si tratta di un'etichetta utilizzata per descrivere quei temi contraddittori, che solitamente iniziano con delle emozioni fortemente negative per concludersi in maniera positiva. In questi testi si ritrovano spesso sensazioni di confusione, stranezza che sono risolti attraverso la ricerca della soluzione o, semplicemente, tramite l'accettazione o il trascuramento della situazione problematica attraverso dichiarazioni come "ci giocherei lo stesso, a me non cambia niente". Da segnalare, inoltre, è l'utilizzo frequente di molte frasi di stampo retorico come "continuerò a stare con loro anche se sono neri e io sono bianca perché non ci dovrebbe essere nessuna differenza perché siamo tutte persone con gli stessi diritti!!" (femmina, 9 anni, pelle chiara). Queste sentenze, sovente riscontrabili nei testi degli alunni di quinta, ci rimandano a quel "velo" di cui parla il professor Agostinetto (2016) quando afferma che l'intercultura, nella

scuola di oggi, gioca secondo un “doppio registro”, uno pubblico che esprime i nobili sentimenti di uguaglianza e parità di diritti e uno privato, in cui si nascondono le inquietudini inesprese che, tuttavia, in questo caso, emergono ben chiare.

Eccone un esempio.

19a

Mi sentirei impaurita e male per i miei compagni e per il colore della pelle. Perché i miei compagni hanno cambiato colore della pelle e io no. Con loro farò qualcosa che gli aiuti a ritornare con il loro colore della pelle che avevano prima e se non ritorna non scapperò via, ma rimarrò con loro perché non conta il colore della pelle ma conta l'amicizia e l'amore che hai attraverso i compagni e non conta chi è più forte e chi è più intelligente ma conta la gentilezza con i tuoi compagni, e non conta il colore della pelle ma conta l'amicizia.

I temi nel complesso positivi (16 su 80), invece, sono quelli in cui prevalgono sentimenti di apertura e di accettazione verso i compagni che hanno cambiato colore della pelle. Le differenze, dunque, non vengono né demonizzate né ignorate, ma integrate in un ragionamento che si conclude spesso con l'accettazione autentica e un senso di fiducia verso il nuovo gruppo, differente, ma comunque accogliente. Le inquietudini, dunque, non sono celate ma riflesse nelle parole, nella consapevolezza della legittimità di ogni sentimento, anche se questo è inizialmente negativo. Potremmo affermare che in questi testi, si esprime la vera forma *mentis* interculturale (Portera, 2000) in cui il giudizio viene superato dalla voglia di comprendere, di empatizzare e di crescere, proprio come capita nel testo sotto riportato.

37d

Io se entrerei in classe e tutti i miei compagni avessero la pelle nera e il giorno prima no, un po' mi sentirei “strana” perché sarei l'unica con la pelle “normale”, magari penserei che possa essere un'allucinazione. Ma se non lo è a me non cambia tanto, si sarebbe un po' strano ma mi divertirei lo stesso con loro, perché

anche se di colore diverso verde, blu, rosso, a me non cambia, perché sono comunque miei amici. Mi sentirei tanto strana ma giocherei, scherzerei lo stesso, perché anche se avranno la pelle nera, la mente il modo di ridere, di essere divertente è sempre lo stesso, ed è quello che mi interessa che una persona sia divertente, simpatica. Felice, ... perché non bisognerebbe mai giudicare le persone senza sapere come sono veramente. Per questo per me è come avere i miei soliti compagni, con pelle diversa, ma sono sempre loro.

Le risposte neutre, in minoranza, invece, si differenziano da tutte le altre in quanto il bambino si astiene dall'esprimere qualsiasi tipo di opinione ma analizza la situazione per ciò che è. Si possono riscontrare degli atteggiamenti di accettazione che dipendono da una sorta di indifferenza all'accaduto, come se, appunto, non fosse un cambiamento importante per loro. Altre dinamiche riscontrabili sono la trasformazione della risposta in una storia fantastica o l'iniziale espressione di emozioni di confusione e stranezza seguite dall'accettazione passiva delle stesse, come se non fossero rilevanti.

6c

lo mi sentirei normale, un po' sbalordito dell'accaduto ma non mi faccio troppe domande perché sono i miei compagni di classe, non degli sconosciuti. Potrei anche non accorgermene, di mattina ho la testa fra le nuvole. Con loro farai le cose che faccio normalmente tipo, se a merenda andiamo in cortile potrei giocare, parlare o fare qualcos'altro con loro. Insomma, non è perché solo se sono diversi da me non possono rimanere miei amici. Anzi, può pure accadere a me o a tutto il mondo intero perché è come farsi la tinta ai capelli ma ha tutto il corpo.

Infine, abbiamo i temi fuori traccia che si discostano totalmente dalla questione iniziale. Possiamo presupporre che si tratti di alunni, nel mio caso di uno solo, che, per motivazioni diverse, non abbiano compreso la domanda posta.

17a

Io ogni giorno mi sento sempre libero perché gioco sempre con i miei compagni di classe e anche con la mia famiglia. Ogni volta gioco sempre fuori con la palla e quando arriva il buio devo sempre dentro casa e alla mattina precedente vado a scuola con i miei amici del pulmino. Dopo 10 minuti quando sono a scuola inizio a sentirmi libero a merenda e quando finisce l'intervallo dobbiamo studiare e scrivere.

Andiamo, dunque, ad approfondire le risposte generali, cercando di comprendere di quali emozioni più complesse si compongono.

3.3.2 Risposte emotive

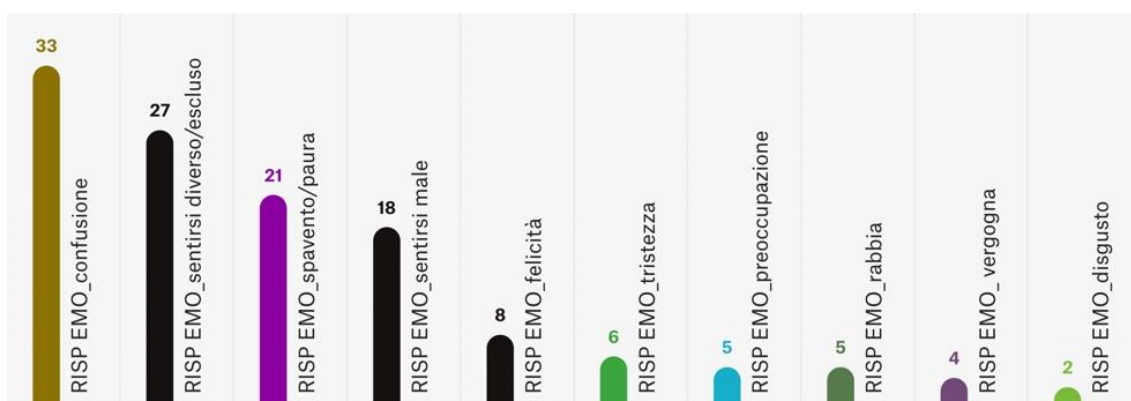


Figura 3.3: Screenshot da "Report" di Atlas.ti

L'immagine sopra riportata (figura 3.3) illustra i dati ricavati dagli 80 temi delle classi quarte e quinte della scuola primaria di Solesino e i numeri si riferiscono alla quantità di porzioni di testo che esprimono un certo sentimento rispetto all'incontro con l'altro, descritto come con la pelle nera nel nostro caso: ecco che un unico tema può esprimere, nelle sue diverse parti, emozioni coerenti o contrastanti ma, ad ogni modo, raramente ho incontrato scritti caratterizzati da una risposta emotiva univoca.

Le etichette che indicano le differenti emozioni sono state elaborate dalle dottoresse Bugno e Moretto e riassunte nel "Libro dei codici" (Allegato), modificate e definite nel tempo in modo da riflettere al meglio le intenzioni e gli stati d'animo espressi dai bambini nella scrittura.

A livello quantitativo, spiccano per frequenza emozioni come la confusione, il sentirsi diversi o esclusi, la paura, il disagio in generale. Si dà il caso che questi siano anche i sentimenti più facilmente riscontrabili nei testi generalmente negativi o ambigui (vedi par. 3.3.1), permettendoci, così, di affermare la presenza di una correlazione positiva fra i dati raccolti e analizzati finora.

Andiamo ora a capirne di più, osservando ogni risposta in ordine di frequenza.

Confusione

28b

Rimarrei molto stupito e sorpreso gli chiederei ma cosa vi è successo? E perchè io non sono ancora così? Stavo impazzendo mi ponevo milioni di domande le maestre erano strane e io non mi sentivo a mio agio gli ho chiesto persino se si erano bruciati non riuscivo a distinguere uno dall'altro, scambiavo le voci non sapevo che fare...

Le sezioni di testi che esprimono confusione, proprio come quella appena citata, si compongono di un insieme di emozioni differenti, veloci e mutevoli, difficili da riportare in maniera coerente dal bambino nel tema, che spesso risulta disordinato. Ritroviamo, dunque, la curiosità mescolata allo stupore, ma anche al disagio e alla paura e, in questo caso, ad una forte sensazione di disorientamento totalizzante, riflesso dalla frase “scambiavo le voci non sapevo che fare”.

Spesso questa risposta emotiva, essendo particolarmente istintiva, si colloca nella prima parte dei testi per poi lasciare il posto ad emozioni più connotate sia in negativo che in positivo; altre volte, invece, è reiterata nel corso del tema.

Sentirsi diverso/escluso

5c

La mia pelle è rimasta così -“bene”- penso appena li vedo; però dopo un po' mi sento... diversa ed esclusa.

Essere diversi è un bene, però in questo contesto mi sento un po' troppo diversa. La pelle dei miei compagni è di più scura, mentre la mia chiara, quasi pallida, come la realtà.

9a

Io mi sentirei un poco diversa, perché io non ho la pelle scura e sono abbastanza chiara e soprattutto sarei contenta perchè mi piace distinguermi dalla massa,

perché a me non piace essere al centro dell'attenzione però non vorrei essere esclusa...

Per 27 volte i bambini hanno trasmesso il timore di sentirsi diversi ed esclusi dai compagni, facendoci intendere come il colore della pelle sia implicitamente un fattore importante nella determinazione dei gruppi sociali. Gli alunni, ad ogni modo, spesso mettono in luce il fatto che la sensazione di esclusione sia determinata da una diversità lampante che, in questo caso è il colore della pelle ma che, probabilmente, potrebbe anche essere riferita ad altri aspetti della fisicità.

Paura/spavento

8a

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.

22b

Ho paura. Sembrano tristi che la loro pelle è diventata nera! Ad un certo punto la terra inizia a tremare. Io dico che trema perchè ha paura.

Lo spavento e la paura espresse dai bambini assumono forme differenti nei temi, raccontati in maniera più o meno totalizzante. Nei casi riportati, ad esempio, la paura viene descritta attraverso immagini molto forti come la terra che trema perchè anch'essa terrorizzata dal cambiamento o la similitudine tra i compagni con la pelle nera e dei mostri, spaventosi per antonomasia.

Al contrario di prima, in cui si notava una forma di distacco dal proprio punto di vista dato che il timore era legato alla nuova prospettiva che l'altro avrebbe avuto sull'autore, qui la paura riguarda la propria persona: spesso, infatti, è legata a immagini come lo scappare e il nascondersi.

Sentirsi male

31b

Mi sentirei molto molto a disagio e che anche io dovrei cambiare colore perché mi sentirei sbagliata. [...] Però secondo me dopo una settimana mi abitueri e tornerei a giocare con i miei amici anche se non sarà come prima perché mi sentirei comunque imbarazzata. Se invece continuo a non parlare, giocare, alzare la mano e altre cose chiederei ai miei genitori di cambiare scuola oppure città così non mi vedranno mai più perché non mi piace che mi hanno vista imbarazzata.

37d

Io se entrerei in classe e tutti i miei compagni avessero la pelle nera e il giorno prima no, un po' mi sentirei "strana" perché sarei l'unica con la pelle "normale", magari penserei che possa essere un'allucinazione.

Il sentirsi male, in questo caso, fa riferimento al disagio verso se stessi per il fatto di aver mantenuto il colore della pelle originario, perché visto come un ostacolo alla socialità. Sovente, nei temi dei bambini, osserviamo, infatti, la sensazione il sentirsi male associata, appunto, al timore esclusione. Altre volte, come nel secondo esempio (37d) notiamo che l'alunna afferma di sentirsi "strana", l'unica rimasta con la pelle chiara, definita come "normale": a cosa è dovuta quest'associazione? Forse nuovi aspetti della ricerca ci aiuteranno a comprenderlo.

Felicità

27d

Io mi sento felice perché so di avere compagni con cui fidarmi e avere fiducia in loro. Io con loro parlerò, disegnerò.

25b

Mi sento imbarazzato, strano e anche un po' felice perchè così almeno gli faccio un po' di domande del tipo: come ci si sente ad aver cambiato colore della pelle, se hanno preso il sole o si sono abbronzati, eccetera, ... con loro giocherei ugualmente solo che mi sempre un po' strano perchè non è una cosa che capita sempre.

39d

Anche se un po' ci sarei rimasta male ma non perché loro sono neri e li rivorrei bianchi ma volevo diventare come loro per provare la sua stessa esperienza.

L'etichetta che denota la risposta emotiva "felicità" ci riporta a quelle porzioni di testo che trasmettono positività e fiducia verso la nuova situazione in classe. Naturalmente, ritroviamo questo sentimento quasi esclusivamente nei temi con risposta generale positiva, in cui sono rappresentate spesso anche emozioni come la curiosità sincera verso il prossimo, la volontà di condividere con i compagni un'esperienza (39d). Come abbiamo già affermato, tuttavia, i temi sono molto variegati nei contenuti e nelle modalità, per cui, a volte, la felicità rappresenta un iniziale slancio di entusiasmo, mitigato e ragionato nelle fasi successive del testo, per arrivare solitamente, a una conclusione comunque positiva.

Tristezza

18a

...molto triste. Perché di solito eravamo uguali e credo che non vogliono più stare con me.

23d

lo mi sentirei un po' triste perché anche io vorrei diventare come loro. Perché mi sentirei un po' strana ad essere l'unica bambina con un colore della pelle diverso dagli altri.

Le 6 porzioni di testo connotate tramite l'etichetta "tristezza", si contraddistinguono per il fatto che essa non è la conseguenza del cambiamento avvenuto negli altri bensì del mancato cambiamento avvenuto nell'autore del tema. I bambini, quindi, si rammaricano per il fatto che la loro pelle sia rimasta bianca, perchè non hanno la possibilità di condividere l'esperienza della trasformazione con i compagni (23d) o perchè potrebbe essere causa di isolamento rispetto agli amici con la pelle nera.

Preoccupazione

18a

Con loro farò cioè cercherò di fare amicizia ma soprattutto spero giochino con me almeno spero perché non riesco a stare da sola, io sono amichevole ma forse non vorranno mai più stare con me.

Anche in questo caso, la preoccupazione è rivolta verso la propria persona: i bambini, infatti, affermano di sentirsi preoccupati di rimanere soli, preoccupati di non piacere più ai loro amici per il loro colore della pelle, rimasto lo stesso.

Rabbia

26b

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...

29b

Se appena arrivo a scuola e vedo tutti i miei compagni sono diventati neri io mi sento frustrato perchè il giorno prima i miei amici erano normali e poi sono diventati neri c'è o sono stati 24h in spiaggia oppure io svengo. Io con loro non ci parlerei più e almeno le maestre spero che non siano diventate nere perchè i miei compagni sono proprio neri c'è gli si vede solo la faccia.

Le porzioni connotate come “rabbia” sono solo 5, presenti in 3 testi su 80. Ciò che mi sembra rilevante mettere in luce, tuttavia, è il fatto che due dei bambini che hanno espresso rabbia hanno la pelle scura (nel campione ho descritto in totale 6 bambini con la pelle scura). Nel caso sopra citato (26b), l'alunno associa il colore nero della pelle con l'Africa, continente dal quale afferma di essere scappato, e prova frustrazione nel pensare al “tradimento” dei compagni che, invece, ad una sua prima ipotesi, provengono da lì, motivo per cui ora hanno la pelle nera. Questa rabbia, dunque, è conseguenza del senso di ingiustizia che il bambino prova: è come se si sentisse preso in giro dai pari, come se, appunto, fosse vittima di uno scherzo.

Nel secondo tema (29b), invece, sembrerebbe che l'autore, descritto come con la pelle chiara, provi frustrazione e rabbia per il fatto di non essere stato coinvolto in un cambiamento così improvviso e inaspettato.

Vergogna

31b

Mi sentirei molto molto a disagio e che anche io dovrei cambiare colore perchè mi sentirei sbagliata. Dopo se sono solo io diversa tutti mi guarderebbero e non giocherebbero con me e non mi parlano, quindi io mi sentirei anche spaventata e quando la maestra chiede una domanda io non alzerei neanche la mano; tutti penserebbero che non so niente e mi tratterebbero come se fossi una bambina piccola e sto lontano da tutti. Però secondo me dopo una settimana mi abituerei e tornerei a giocare con i miei amici anche se non sarà come prima perchè mi sentirei comunque imbarazzata. Se invece continuo a non parlare, giocare, alzare la mano e altre cose chiederei ai miei genitori di cambiare scuola oppure

città così non mi vedranno mai più perchè non mi piace che mi hanno vista imbarazzata.

Per gli autori di questi testi, essere gli unici con la pelle differente è motivo non solo di esclusione ma di vergogna. Il giudizio dato dall'esterno (espresso, ad esempio, nel timore di rimanere isolati), dunque, viene giustificato e rafforzato dal giudizio negativo verso la propria persona (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015). Nel caso del testo citato (31b), la bambina che si ritrova ad essere l'unica con la pelle chiara, dà per scontato il fatto di non essere più in grado di rispondere alle domande della maestra, a conferma di ciò che tutti gli altri pensano (“tutti penserebbero che non so niente e mi tratterebbero come se fossi una bambina piccola”). Che tipo di pensiero si nasconde dietro a tali supposizioni?

Disgusto

4a

MI DAREBE FASTIDIO MOLTO FASTIDIO

24b

Entro da davanti, entro in classe e li aspetto “Eccoli” ma sono di nuovo normali e la maestra dove no sono di nuovo brutti.

Ho incontrato riferimenti al disgusto solamente in due temi. In particolare, nel primo tema, è trasmesso con molta aggressività, in tono quasi minaccioso verso i compagni con la pelle nera mentre, nel secondo testo, il disgusto è associato al concetto di “sporco”. Approfondiremo questa connessione nel corso della ricerca.

3.3.2 Risposte sociali



Figura 3.4: Screenshot da "Report" di Atlas.ti

Osserviamo ora le “risposte sociali” che i bambini hanno espresso rispetto alla traccia proposta. Individuate dalle dottoresse Bugno e Moretto secondo lo stesso principio delle risposte emotive e riportate nel “Libro dei Codici” (allegato), esse ci raccontano in che modo gli alunni interpretano il cambiamento del colore della pelle dei compagni. Come il grafico ci dimostra (figura 3.4), molti hanno “accettato” il cambiamento o lo hanno trattato come la “normalità”. Altri, invece, riflettono direttamente sui meccanismi sociali, associano un’idea di povertà a tale mutazione o collegano la “nuova” pelle a delle “nuove” persone, non più riconoscibili.

Andiamo, dunque, ad approfondire tali aspetti.

Accettazione

40d

Anche se sono neri loro sono ancora i miei compagni e i miei amici, e anche se sono neri non sono diventati un mostro un animale sono delle persone hanno solo cambiato il colore della pelle.

26d

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.

10c

Mi sentirei un po' stupito perché è strano che abbiano cambiato colore di pelle, ma mi sentirei come tutte le mattine assennato, stanco, gioioso.

Ma anche se succederà io e i miei amici parleremo sempre tipo di calcio oppure fare battute, senza tipo allontanarci perché abbiamo il colore di pelle diverso perché c'è l'uguaglianza tra noi, cioè siamo tutti uguali. Come un saggio disse bianco e nero differenza zero.

L'accettazione, nei numerosi temi in cui è espressa, rappresenta l'ultimo passaggio di un ragionamento, più o meno autentico, sul cambiamento del colore della pelle degli amici. In questi casi, quindi, la trasformazione è presa in considerazione con consapevolezza da parte degli alunni ed è interiorizzata in modo positivo, accettata, appunto. Scrivo, "più o meno autentico" in quanto tale risposta sociale rientra sì nei testi generalmente positivi, caratterizzati da felicità ma fa parte anche dei temi ambigui: spesso, infatti, si esprime in quelle forme retoriche di cui parlavamo nei paragrafi precedenti, che appaiono come il risultato di un'interiorizzazione meccanica degli insegnamenti della società, piuttosto che come il frutto di una meditazione interna.

Normalità

4c

Io sarei molto sorpreso ma visto che ho già due amici che vengono dal Marocco non ci farei caso e continuerei a giocare, divertirmi e parlare con loro, perché se

hanno un colore della pelle diverso, sono lo stesso i miei amici e comunque li vedo o a scuola o a calcio o al centro giovanile o a catechismo, insomma li vedrei comunque anche se cambiassero colore della pelle.

6c

lo mi sentirei normale, un po' sbalordito dell'accaduto ma non mi faccio troppe domande perché sono i miei compagni di classe, non degli sconosciuti. Potrei anche non accorgermene, di mattina ho la testa fra le nuvole. Con loro farai le cose che faccio normalmente tipo, se a merenda andiamo in cortile potrei giocare, parlare o fare qualcos'altro con loro. Insomma non è perché solo se sono diversi da me non possono rimanere miei amici. Anzi, può pure accadere a me o a tutto il mondo intero perché è come farsi la tinta ai capelli ma ha tutto il corpo.

L'etichetta "normalità", anch'essa largamente individuata nei temi (27 volte), si discosta dal concetto di accettazione in quanto non presuppone un vero e proprio ragionamento sul mutamento melaninico; potremmo definirla come una sorta di "accettazione passiva". I bambini spesso affermano di non notare nemmeno la differenza, di non far caso a quanto avvenuto e di continuare a svolgere le solite attività con loro. Coerentemente con quanto appena descritto, la normalità si ritrova spesso nei testi generalmente neutri o ambigui, in base alle altre emozioni a cui è associata.

Riflessione sulla società

42d

Perché se io fossi di quel colore non mi piacerebbe che mi prendessero in giro oppure mi escludessero da tutto. E credo che non piacerebbe a nessuno! Nessuno se lo merita e perlomeno anche i neri non lo meritano io sono una bambina che difende tutti e son pronta a farlo pure se prendono in giro un mio amico o amica solamente per il suo colore della pelle. Ripeterò sempre questa cosa perché in questo caso non si può dire "eh vabbè".

31b

Tutti penserebbero che non so niente e mi tratterebbero come se fossi una bambina piccola.

14a

Anche se la cosa è strana non li prenderei mai in giro perché sono sempre miei amici!

31d

Perché loro sono tutti neri invece io sono ancora come prima quindi loro vogliono stare tra di loro perché sono uguali e mi escludono perché son diversa.

In queste porzioni di testo, più rare rispetto alle risposte sociali precedenti, si riconoscono i ragionamenti che i bambini esprimono rispetto alla società in cui viviamo, che siano critiche o semplici considerazioni su ciò che generalmente si pensa riguardo il “popolo di colore”. Ecco che il rapporto con l’altro, oltre che ad essere vissuto personalmente, si allarga per includere anche la visione che la comunità esterna ha della persona con la pelle nera. Le riflessioni, tuttavia, variano per il grado di consapevolezza che trasmettono e lo si può notare da come vengono introiettate, quando l’autore si sente parte della comunità in minoranza (“tutti penserebbero che non so niente”) o esplicitate chiaramente (42b).

Ad ogni modo, notiamo come spesso queste affermazioni si fondano su credenze che il bambino da per scontato (31d, 31b). Cosa li porta ad assumere certe reazioni da parte del gruppo esterno?

Perdita dell’identità

28b

Stavo impazzendo mi ponevo milioni di domande le maestre erano strane e io non mi sentivo a mio agio. Gli ho chiesto persino se si erano bruciati non riuscivo a distinguere uno dall’altro, scambiavo le voci non sapevo che fare...

29b

Sembrano dei mostri che alla notte ti si mettono sotto il letto e poi quando stai dormendo saltano fuori ti afferrano e ti portano via.

In 6 casi i bambini hanno associato il mutamento della pelle dei compagni a un mutamento della loro intera personalità. Ecco che questi cambiano voce, diventano irriconoscibili (28b) o assomigliano, addirittura, a dei mostri.

La perdita dell'identità è ovviamente un fattore disorientante per cui è spesso associato a risposte emotive di confusione e paura, molto presenti nei temi connotati come negativi.

Povertà

23b

Con loro ci giocherei tanto, a tanti giochi, stiamo insieme e se a scuola gli manca qualcosa gliela presto, li porterei in gita al parco tutti insieme e alla sera mangeremo la pizza

21b

Iniziamo ad avere caldo quindi compro due piscine una per loro una per me ordiniamo il gelato e per me un biglietto di aereo di prima classe per loro normale andiamo alle Hawaii e prendiamo una casa a ciascuno e per me una davanti al mare.

Due studenti hanno collegato la pelle nera dei compagni ad un'idea di presunta povertà degli stessi o, in generale, con un cambiamento di status sociale. Secondo tali testi, dunque, i compagni hanno bisogno di essere aiutati (23b) o sono destinati a un trattamento differente da quello dell'autore (21b). Alla discesa socioeconomica dei compagni determinata da tale nuova condizione melaninica, naturalmente corrisponde, un innalzamento del proprio ruolo ("per me un biglietto di prima classe"). A che tipo di immagini fanno riferimento gli alunni per esprimere questo tipo di idee?

3.3.3 Risposte razionali

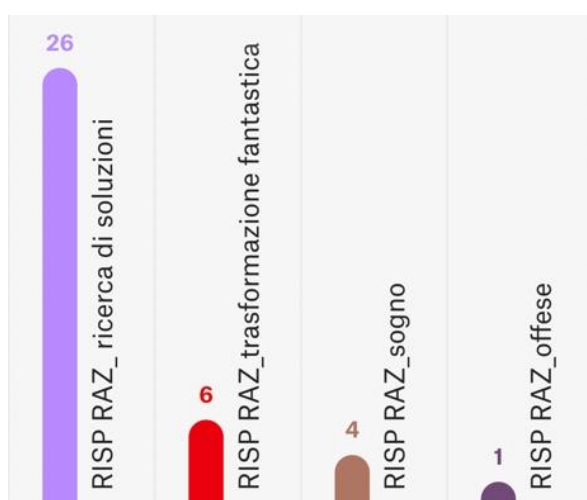


Figura 3.4: Screenshot da sezione "Reports" di Atlas.ti

Le "risposte razionali", come è intuibile, riguardano il modo attraverso cui i bambini ragionano il cambiamento, il modo tramite cui se lo spiegano. Non tutti gli alunni, infatti, riflettono sulle cause del mutamento o su ciò che farebbero per gestire il "problema" ma chi lo fa, che strategie utilizza?

Le dottoresse Bugno e Moretto, nel loro "Libro dei Codici" (Allegato) hanno individuato 4 categorie di risposte razionali: la ricerca di soluzioni, di gran lunga più gettonata, la trasformazione fantastica, il sogno e le offese.

Ricerca di soluzioni

8a

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.

5a

Io penso o cambiato classe o si sono ambronzati.

2c

E non mi sentirei a mio agio in mezzo ai “pelle scura”, nessuna offesa, poi da li o scopro chi li ha tinturati o catturo o ricreo il virus in laboratorio e ne isolo la striga di DNA che fa diventare scuri e creo una sorta di vaccino.

14a

Provarei a bagnarli per vedere se va via.

28b

All'improvviso mi venne un'idea li colorai tutti di rosa così mi sentivo più a mio agio.

Per l'etichetta “ricerca di soluzioni” ho deciso di riportare più esempi a dimostrazione del modo con cui gli alunni si siano sbizzarriti nel cercare di riportare la situazione alla “normalità”: alcuni propongono di “bagnare” o lavare gli amici per togliere il colore (14a), altri di aiutarli con una cura farmacologica (8° e 2c) e altri ancora di dipingerli di rosa, il loro colore naturale, così da far sentire a proprio agio l'autore del testo (28b).

Se, tuttavia, ci soffermiamo solamente sulla parte fantasiosa di tali immagini, giustamente sorridendo probabilmente, non riusciremo a cogliere i meccanismi psicologici e culturali sottostanti. Chiediamoci, dunque, perchè molti studenti vedano il mutamento melaninico come conseguenza di una malattia, curabile con una terapia, mentre altri trattino il colore nero come se fosse semplicemente uno strato di vernice (o di sporco?) da sciacquare via? Perchè altri lo scambiano come una semplice abbronzatura? Quali visioni della pelle nera fanno da fondamenta a queste differenti “soluzioni”?

Trasformazione fantastica

9c

Erano diventati neri perché ieri era la luna piena e avevano tutti mangiato le melanzane, tranne io. Per farli tornare normali andai a cercare i colori della gioia che erano in una grotta sotto l'albero più vecchio di New York...

37b

Ogni volta che mi si avvicinassero io scapperei. Forse sono diventati Venom e Batman. Sono più dalla parte di Venom.

Anche la “trasformazione fantastica”, che consiste nel racconto di risvolti o soluzioni non applicabili alla realtà, seppur ritrovata in solamente 6 casi, ci dice molto sulle modalità attraverso cui i bambini vivono l’alterità. Le sezioni di temi sopra riportati, ad esempio, ci permettono di comprendere come, a volte, la traccia sia trattata come uno spunto per lasciare spazio all’immaginazione (9c) mentre altre volte (37b) appaia come un presupposto per esprimere le proprie inquietudini: ecco che l’autore viene comparato al “buono” della storia (Batman) e i compagni con la pelle nera vengono associati all’antagonista cattivo (Venom).

Ancora una volta, dunque, ci domandiamo quali siano i ragionamenti inconsci che portino a tali paragoni.

Sogno

20b

Finita scuola dico alla mamma – Mamma io sono chiara di pelle e i miei compagni no – Tranquilla domani sarà tutto come gli altri giorni.

12c

Io mi sentirei molto stupito ma allo stesso tempo poi un po’ incuriosito del fatto che questi miei amici abbiamo cambiato colore della pelle. Mi guarderei intorno, mi stropicerei gli occhi. Poi cercherei di svegliarmi, se fosse stato un sogno.

Il codice “sogno” è stato attribuito a quei temi in cui i bambini gestiscono il cambiamento di pelle dei compagni attribuendolo ad un sogno, ad un’allucinazione, a qualcosa, dunque, di non reale. Spesso si ritrova nei testi considerati negativi o ambigui, utilizzato come una conclusione “pacifica”, neutra, per gli eventuali sentimenti inquieti espressi nel testo.

Offese

4a

ANCHE SE GLI ALTRI PENSANO CHE I NERI SIANO SPORCHI.⁷

Ho ritenuto di etichettare attraverso il codice “offese” solamente una sezione di testo tra gli 80 che ho analizzato. Questo contenitore, infatti, raccoglie quelle frasi in cui l’autore stesso offende i compagni con la pelle nera o ipotizza che essi possano ricevere offese dalla comunità. Osserviamo, inoltre, come questa categoria potrebbe accogliere anche dei contenuti simili a quelli etichettabili come “riflessione sulla società”; tuttavia, nel caso specifico delle offese, ci troviamo di fronte ad un’attribuzione di giudizi molto forti da parte degli autori (a nome della società) verso i compagni con la pelle nera. Cosa ha spinto, dunque, questo bambino, ad assumere un atteggiamento inconsapevolmente violento nei confronti dei compagni?

⁷ E’ stato mantenuto il carattere di scrittura utilizzato dal bambino.

3.4 Cosa c'entrano gli stereotipi?

Il paragrafo precedente ci ha visti impegnati nella scoperta delle tendenze di pensiero che i bambini delle quarte e quinte della scuola primaria di Solesino hanno espresso in risposta alla traccia della ricerca, che ricordiamo essere: *“Appena arrivi (a scuola), ti accorgi che tutti i tuoi compagni di classe hanno cambiato il loro colore della pelle e sono improvvisamente diventati neri. La tua pelle non cambia e rimane com'è. Come ti senti? Perché? E cosa farai con loro?”*.

Abbiamo osservato che ogni alunno interpreta e reagisce in modo personale al cambiamento del colore della pelle, all'alterità, dunque. Tuttavia, come avrete notato, abbiamo lasciato in sospeso moltissimi punti di domanda. Da dove nascono, quindi, queste emozioni?

É arrivato il momento, dunque, di riprendere tra le mani le diciture “non essenzializzato” ed “essenzializzato” di cui parlavamo presentando le prime etichette generali: secondo il “Libro dei Codici”, la prima si riferisce a quei temi che riflettono sull'alterità senza esprimere, tuttavia, dei veri e propri stereotipi associati al colore nero della pelle; la seconda parla dei testi che, al contrario, “attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di persone. Possono essere stereotipi positivi o negativi”.

Durante l'analisi qualitativa degli scritti, infatti, numerosi sono stati i riferimenti da parte dei bambini a frasi che riflettono un pensiero stereotipico. Potremmo supporre, di conseguenza, che anche i bambini utilizzano delle categorie ben precise quando elaborano l'alterità, categorie che probabilmente assimilano dal mondo che li circonda, il modo degli adulti e dei media.

Ma cerchiamo di comprendere meglio cosa intendiamo quando parliamo di temi essenzializzati, prendendo in considerazione anche alcuni degli esempi già presentati. In questo caso, andremo a verificare se esistono delle relazioni tra gli stereotipi espressi dai bambini e i codici assegnati nel paragrafo precedente.

“Perchè ho paura di quelli con la pelle nera, ho visto il film”

8a

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.

22b

Mi sento spaventata perchè non so cosa succede, è strano. Hanno una malattia? Perchè sono diventati di questo colore e non viola, giallo, azzurro ma neri? Perchè la mia pelle non cambia? Perchè, perchè, perchè? Ho paura. Sembrano tristi che la loro pelle è diventata nera! Ad un certo punto la terra inizia a tremare. Io dico che trema perchè ha paura!

29b

Perchè io avrei paura. Sembrano dei mostri che alla notte ti si mettono sotto il letto e poi quando stai dormendo saltano fuori ti afferrano e ti portano via.

37b

Paura! Mi sentirei diversa e moltissimo impaurita. Ogni volta che mi si avvicinassero io scapperei. Forse sono diventati Venom e Batman. Sono più dalla parte di Venom. O senno scapperei appena apro la porta. Sarei preoccupata. Urlerei tutto il tempo!

La paura si può definire come un'emozione primaria che si attiva in ognuno di noi quando percepiamo una situazione di pericolo per noi, che questo sia reale o suggestionato (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015). Proviamo paura, ansia, angoscia, dunque, quando riteniamo che ciò che ci sta attorno possa farci del male, quando ci sentiamo vulnerabili di fronte ad un "altro" che riteniamo essere pericoloso, cattivo. Potremmo ipotizzare, dunque, che tutti i bambini che hanno espresso un timore di questo genere (21 casi) probabilmente si sono sentiti minacciati, non più al sicuro, circondati da compagni con la pelle nera. Ecco

l'associazione tra la carnagione nera e il "cattivo", il "nemico" dei supereroi (37b), che si presenta come un mostro sotto il nostro letto (29b), che fa tremare la terra (22b) e provoca disagi simili all'Apocalisse (8a), da cui questi bambini reagiscono, naturalmente, scappando e urlando. La paura si presenta non più tanto come un'emozione passeggera ma come uno stato d'animo persistente, quasi un'ossessione, come la descrive l'etnologa Tabet (1997).

Ma quanto c'è di innato e quanto di appreso in questo stereotipo che vede la pelle nera portatrice di cattiveria e distruzione?

Leggendo i testi, ci accorgiamo di come i bambini nel descrivere il nemico prendano ispirazione da ciò che percepiscono dall'esterno, dai film che vedono (8a, 37b), dai racconti che ascoltano, dai titoli dei telegiornali che in modo molto violento raccontano di fatti di cronaca o di conflitti che vedono coinvolte persone nere; o, chissà, forse semplicemente da alcune frasi ripetute da nonni o genitori con troppa leggerezza: chi, infatti, non si è mai sentito minacciare da intimidazioni come "Non entrare lì che c'è l'uomo nero!"? Personalmente, è stato il motivo per cui non ho saputo che aspetto avesse la taverna di mia nonna fino ai miei 13 anni.

"Anche se gli altri pensano che siano sporchi"

4a

*MI DAREBE FASTIDIO MOLTO FASTIDIO MA SONO SEMPRE MIEI AMICI
GIOCHEREI SEMPRE GLI AMICI NON SI LASANO MAI DASOLI E ANCHE SE
CAMBIANO COLORE SONO SEMPRE TUOI AMICI ANCHE SE GLI ALTRI
PENSANO CHE I NERI SIANO SPORCHI.⁸*

Dopo gli stereotipi che provocano paura, ho deciso di presentare un testo che riflettesse una sensazione di disgusto in quanto, anch'essa, come la prima, si prefigura come un'emozione primaria, una di quelle che ci aiutano a

⁸ E' stato mantenuto il carattere di scrittura utilizzato dal bambino.

riconoscere il pericolo e la minaccia, che ci aiutano a comprendere, appunto, quando allontanarci, in questo caso, da ciò che ci provoca ribrezzo.

Analizzando il tema sopra riportato, notiamo che l'autore dapprima ribadisce il concetto di "fastidio" (scrivendolo addirittura in stampatello maiuscolo) per poi mitigarlo aggiungendo un giudizio negativo verso le persone con la pelle nera, proveniente, tuttavia, dalla società esterna. Malgrado egli si dichiari estraneo a questo tipo di pensiero, il bambino riporta uno stereotipo molto comune riguardo le persone nere che li vede come sporchi, puzzolenti.

Tale stereotipo rappresenta una delle basi fondanti nelle ideologie connesse a disuguaglianze di potere (Tabet, 1997): la propaganda nazista, ad esempio, giustificava l'esclusione di Ebrei, Rom e omosessuali definendoli come un pericolo per la "salute nazionale" (Enciclopedia dell'Olocausto).

La barriera che si pone tra noi e l'altro, dunque, non è più solo mentale come nel caso della paura, ma diventa quasi fisica (Tabet, 1997), bloccando ogni possibilità di socializzazione e avvicinamento verso l'alterità.

Una nota positiva, tuttavia, sta nel fatto che quello riportato sia uno dei pochi casi in cui si riscontra questa sensazione; ciò dimostra che lo stereotipo legato allo sporco, probabilmente, lascia intravedere ancora le sue tracce, come una sorta di retaggio culturale, certamente appreso e ancora a volte trasmesso ma quasi del tutto superato.

"Tutti penserebbero che non so niente"

31b

Dopo se sono solo io diversa tutti mi guarderebbero e non giocherebbero con me e non mi parlano, quindi io mi sentirei anche spaventata e quando la maestra chiede una domanda io non alzerei neanche la mano; tutti penserebbero che non so niente e mi tratterebbero come se fossi una bambina piccola e sto lontano da tutti. Però secondo me dopo una settimana mi abitueri e tornerei a giocare con i miei amici anche se non sarà come prima perchè mi sentirei comunque imbarazzata. Se invece continuo a non parlare, giocare, alzare la mano e altre

cose chiederei ai miei genitori di cambiare scuola oppure città così non mi vedranno mai più perchè non mi piace che mi hanno vista imbarazzata.

10a

Ci parlo cerco di farmi spiegare non mi sento a mio agio ma però saranno sempre miei amici anche se hanno la pele diversa ma è sempre una persona.

I due temi presentati fanno della conoscenza intellettuale l'argomento centrale del discorso, utilizzandola ed interpretandola, tuttavia, in due maniere molto differenti. Analizziamoli singolarmente.

Nel primo, sembra che l'autrice rifletta soprattutto sugli effetti che il cambiamento melaninico dei compagni ha sulla sua persona. In questo senso, la bambina sembra si immedesima completamente nel ruolo dell'appartenente alla "comunità di minoranza" della classe, normalmente assunto dagli alunni con pelle scura o nera. Come lei, molti altri studenti hanno espresso diversità ed esclusione ma ciò che ci fa riflettere è il fatto che l'autrice associ a questo ruolo di subordinazione una sensazione di imbarazzo, di vergogna che la porta a non alzare la mano quando la maestra fa delle domande, cosa che giustificerebbe le prese in giro da parte dei compagni. Ecco che quel "tutti penserebbero che non so niente" probabilmente nasce da un pensiero condiviso riguardo i bambini in minoranza nella classe, che faticano a partecipare alla pari di tutti i compagni.

L'autore del secondo brano, invece, utilizza l'espressione "cerco di farmi spiegare": cosa sta sottintendendo? I compagni potrebbero non comprenderlo?

Ecco che, in entrambi i temi, viene riflessa, seppur in modo diverso, l'idea del colore della pelle nero legato all'ignoranza e all'incapacità di comunicare. L'antropologa Tabet, nel suo "La pelle giusta", individua anch'essa uno stereotipo di tal genere, giustificato secondo una rappresentazione dei neri come "primitivi, poveri e ignoranti" (Tabet, 1997, p. 77), per via di un riciclaggio di stereotipi da parte dei media. La disinformazione mediatica, così come i discorsi degli adulti ancora oggi, purtroppo, influenzano la visione dei bambini.

A completamento di ciò, mi viene da supporre la possibilità di un'associazione da parte dei bambini tra la presunta ignoranza attribuita ai

compagni neri e un discorso linguistico. Mi spiego meglio: gli autori dei temi, nel corso della loro storia scolastica, potrebbero essere entrati in contatto con compagni neri, bambini che spesso esperiscono la lingua italiana per la prima volta alla scuola primaria⁹ (Istat, 2022), motivo per cui spesso risultano molto “silenziosi”; gli alunni italofoeni, per un errore di attribuzione¹⁰, potrebbero ascrivere la conseguente mancanza di espressione e di partecipazione di questi bambini ad una condizione interiore, ossia nell’ignoranza intesa come caratteristica propria della persona, dimenticando tutte le variabili esterne che potrebbero condizionare la loro capacità di comunicare (a casa si esprimono in lingua madre, condizioni psicologiche bloccanti, ...). Ecco che, esperienze di questo genere vissute ripetutamente, portano i bambini italofoeni, per un meccanismo di correlazione illusoria¹¹, ad espandere tale erronea attribuzione a tutti i bambini e le persone con la pelle nera.

Sta di fatto che, seppur in maniera minore rispetto al passato, esiste ancora nei bambini uno stereotipo negativo nel modo in cui i bambini immaginano la dimensione intellettuale delle persone nere.

⁹ In Italia, nella scuola d’infanzia, l’incidenza dei bambini con background migratorio sul totale degli alunni è dell’11,5%, mentre nella scuola primaria è del 35,8% (Istat, 2022, p. 14). Ciò significa che molti bambini con cittadinanza non europea che arrivano alla scuola primaria non hanno frequentato la scuola dell’infanzia.

¹⁰ Errore fondamentale di attribuzione: nel giudicare le azioni degli altri siamo portati a privilegiare il ruolo dei fattori “interni” o disposizionali e a sottovalutare quelli legati alla situazione (Jones, 1967 in Hogg, Vaughan, Arcuri, 2016).

¹¹ Correlazione illusoria: tendenza a stimare la frequenza di un evento sulla base della sua disponibilità mnestica; più un certo tipo di informazioni è disponibile in memoria (es. il fatto che i bambini neri non sappiano l’italiano), più frequente sarà e sarà considerato come più saliente (Tversky e Kahneman in Hogg, Vaughan, Arcuri, 2016)

“Per me un biglietto di aereo di prima classe per loro normale”

23b

Con loro ci giocherei tanto, a tanti giochi, stiamo insieme e se a scuola gli manca qualcosa gliela presto, li porterei in gita al parco tutti insieme e alla sera mangeremo la pizza e poi farei una pozione per farli tornare normali fatta di pomodori, zucchine, ketchup e un po' di pesce spada e dopo mischierei tutto e poi farlo mangiare a loro per farli tornare normali.

21b

Mi sento a disagio non chiederei neanche perchè rimarrei ferma all'entrata 20-30 minuti poi inizio a ridere e vado fuori a giocare poi rientro e li vedo seduti composti io in piedi e mi sento il re mettiamo tutti i banchi e sedie per fare un gigante trono poi appena suona la campanella dico -fermate tutti- e chiedo a uno un po' di cibo mi portano e ci mettiamo a mangiare e mi fanno una corona di carta. Poi andiamo fuori a raccogliere le ghiande in giardino poi i frutti e inventiamo le foglie banconote. Tutti iniziano a usarle e io divento milionaria ricca eccetera. Iniziamo ad avere caldo quindi compro due piscine una per loro una per me ordiniamo il gelato e per me un biglietto di aereo di prima classe per loro normale andiamo alle Hawaii e prendiamo una casa a ciascuno e per me una davanti al mare.

Oltre ad essere rappresentati come “ignoranti”, i compagni con la pelle nera vengono anche immaginati come “poveri” da alcuni degli alunni campionati per la ricerca.

La povertà, così come l'ignoranza, viene percepita come un dato di fatto che, tuttavia, è lontano dall'essere ininfluente nel modo in cui gli autori di questi testi concepiscono i rapporti sociali. Ad esempio, nel secondo tema in particolare (21b) è lampante il fatto come il colore nero della pelle dei compagni venga abbinato ad un'inferiore condizione economica e sociale. L'autrice racconta di “sentirsi il re”, di diventare milionaria, di prendere un biglietto aereo di prima classe per lei e normale per i compagni, di avere una piscina privata mentre gli amici ne condividono un'altra. Allo stesso modo, nel primo brano si dà per

scontato il fatto che i compagni non abbiano tutto il materiale adeguato. Sono immagini che, seppur illustrate con innocenza (ricordo la bambina, autrice del 21b, entusiasta mentre mi consegna il testo dicendomi “Vedrai maestra che bella storia!”), fanno trasparire la presenza di uno stereotipo importante. Possiamo concludere affermando che “la miseria non appare come prodotta dai rapporti sociali, ma diviene qualcosa di congenito, essenza costitutiva del gruppo (...), e dunque una caratteristica di tutti i neri” (Tabet, 1997, p.79).

“Mi sentirei una brava persona, perchè li aiuterei”

2c

Allora cominciamo con presupporre il fatto che io non sono ne fascista, ne nazista, ne razzista se è per quello neanche comunista. Comunque o gli altri sarebbero bianchi o anch'io sia nero siccome hai presentato la domanda a tutti. Ritengo illogico il fatto di lasciar perdere e quindi vado in cerca della causa, ah e non perché rivoglio i miei amici “bianchi” sappilo, e poi come ti viene in mente di fare una domanda del genere a un bambino! Trovata la causa cercherei un modo logico o una cura, ma io non voglio i miei amici “bianchi” voglio solo aiutarli magari qualcuno non vuole il mio aiuto ma io glielo offro lo stesso. E non mi sentirei a mio agio in mezzo ai “pelle scura”, nessuna offesa, poi da li o scopro chi li ha tinturati o catturo o ricreo il virus in laboratorio e ne isolo la striga di DNA che fa diventare scuri e creo una sorta di vaccino.

32b

Io alla prima impressione sarei un po' stranito, poi proverei a fare finta di niente per farli sentire tutti a suo agio. Mi sentirei bene, perchè mi sentirei una brava persona, perchè li aiuterei. Esempio: se loro si sentissero a disagio io andrei ad aiutarli andrei a parlare con loro, quindi: farei finta di niente facendoli sentire a suo agio, non farli sentire diversi, trattarli ugualmente a prima.

Dove potevano portarci i due stereotipi appena visti se non ad un paternalistico “voglio solo aiutarli” (2c)? Non a caso utilizzo il termine paternalistico: esso è definito dalla Treccani come quell’“atteggiamento o comportamento improntato a benevola protezione e condiscendenza da parte di un datore di lavoro nei confronti dei suoi dipendenti o, in generale, da parte di qualcuno verso chi è gerarchicamente inferiore” (Treccani). In tale cornice di significato, le belle intenzioni e la gentilezza trasmesse dai temi sopra presentati sono portatori di un inconsapevole senso di superiorità (Tabet, 1997). D'altronde, questo atteggiamento che vede noi occidentali, bianchi, civili, diventare i “caritatevoli risolutori della povertà” (Ghielmi) si pone a fondamento di tutti quegli slogan politici fatti di “aiutiamoli a casa loro” che cercano di proporre una soluzione alternativa all’“emergenza” venutasi a creare “a casa nostra” per causa degli incontrollati sbarchi di immigrati clandestini (vedi par. 2.3.1). Ecco che i più giovani, circondati da frasi fatte e da bombardanti pubblicità che ci rassicurano del fatto che “donando 9 euro al mese possiamo curare i bambini più vulnerabili in Africa” (Save the Children), si sentono delle “brave persone”, in grado di aiutare i compagni con la pelle nera che potrebbero sentirsi a disagio, trattandoli “uguale a prima” (32b).

Anche in questo caso, ribadiamo che ciò che i bambini ci stanno comunicando è il risultato di processi psichici inconsapevoli che sono, semplicemente, lo specchio della società in cui viviamo.

“Se i nostri amici scuri vogliono sentirsi a suo agio ci sono loro scuri”

20b

Bene, perchè sono sempre i miei compagni e comunque la prendo bene perchè ci sono già degli amici scuri e anche perchè se i nostri amici scuri vogliono sentirsi a suo agio ci sono loro scuri.

L’idea di una suddivisione sociale netta, accennata attraverso lo stereotipo precedente, si nota in maniera spiccata attraverso il paradigma esposto in

moltissimi temi, secondo cui i “neri stanno con i neri” e “i bianchi stanno con i bianchi” (Tabet, 1997, p. 121). Questa prospettiva stereotipica, esemplificata in modo rappresentativo da questo tema (20b), si rifà ad un’idea di relazione sociale determinata dalla somiglianza somatica. In questo senso, il colore della pelle diventa criterio per determinare quali siano i compagni di gioco, quali siano, appunto, le persone con cui ci si può sentire a proprio agio.

É per questo che molti bambini (27 casi) hanno indicato come maggiore risposta emotiva il “sentirsi diversi ed esclusi” (par. 3.3.2)? Probabilmente sì. Probabilmente i processi di categorizzazione sociale, secondo molti studenti, dipendono anche da un fattore melaninico, oltre che personale e, presumibilmente ancora, è per questo motivo che molte delle soluzioni che i bambini hanno immaginato per risolvere il “problema” sta proprio nel bagnare, dipingere, curare i compagni per ripristinare il colore della pelle originario, al fine di ristabilire un “universo caratterizzato da omogeneità” (Tabet, 1997, p.124).

Il commento di quest’ultima immagine stereotipica ci accompagna verso la fine del nostro percorso di analisi qualitativa dei dati, finalizzato ad una migliore comprensione del pensiero dei bambini verso l’alterità.

Ora che abbiamo analizzato le risposte e gli stereotipi sul colore della pelle espressi dai bambini della scuola primaria di Solesino e abbiamo, così, acquisito una panoramica più nitida su quello che è il loro punto di vista, possiamo chiederci: che cosa possono insegnarci i bambini?

3.5 Conclusioni sulla ricerca

All'inizio dell'analisi qualitativa dei dati, ipotizzavo una correlazione positiva tra le principali risposte emotive riscontrate (confusione, paura, sentirsi esclusi, disagio) e le risposte generali etichettate come negative ed ambigue (par. 3.3.2). Vediamo ora cosa ci possono dire i dati a riguardo¹², concentrandoci sui codici emotivi in quanto, secondo me, più rappresentativi dei reali stati d'animo che gli alunni vivono nel rapportarsi con l'alterità.

Circa il 67,5% dei testi dei bambini sono stati codificati come generalmente negativi o ambigui (35 negativi e 19 ambigui su 80 totali); all'interno della famiglia delle etichette emotive, le più frequentemente utilizzate sono state quelle riferite a sensazioni di confusione, paura, esclusione e disagio (99 su 128 codici totali, ossia il 77,3%). Attraverso un'analisi più approfondita della loro distribuzione all'interno dei temi, osserviamo che tali specifici codici sono stati utilizzati per il 59% dei casi all'interno di testi considerati negativi o ambigui (58 su 99 menzioni totali).

Ora, non sono un'esperta di statistica e non amo ragionare con i numeri in queste circostanze ma, stando ai dati raccolti, possiamo certamente riconoscere un'inclinazione verso una generica rappresentazione negativa dell'alterità, che si struttura in risposte emotive, considerabili negative a loro volta (in questo ambito, non da un punto di vista psicologico in generale).

Inoltre, prima di tirare le fila del discorso, vorrei proporre una riflessione riguardo i testi essenzializzati e no. Nonostante i testi essenzializzati in cui sono stati riconosciuti degli espliciti stereotipi, siano la minoranza (16 su 80), dopo il commento di questi nel paragrafo precedente, possiamo presupporre un pensiero stereotipico alla base di molti temi che riportano emozioni come la paura il sentimento dell'esclusione o di disagio che sono, invece, sono la maggioranza.

¹² I dati sono stati ricavati grazie alla sezione "Reports" di Atlas, a partire dalle analisi svolte sui testi dei bambini delle classi quarte e quinte della scuola primaria "Petrarca" di Solesino

Dunque, siamo a chiederci: cosa ci aiutano a comprendere tali dati messi in relazione?

La risposta a questo punto viene da sé: molti dei bambini parte dell'indagine si servono di categorie formate a partire da un discorso melaninico per interpretare la realtà sociale che vivono e, a tali categorie, associano delle immagini stereotipiche ricorrenti che caratterizzano la presenza di sentimenti negativi dimostrati nei confronti dell'altro, in questo caso, avente la pelle nera.

La dottoressa Cardellini (2015), concludendo il suo articolo in cui descrive una sua ricerca molto simile alla nostra, scrive: “è evidente come pregiudizi e stereotipi etnici siano assolutamente presenti tra i bambini e come si delineino oggi con un crescente grado di complessità e articolazione”. Purtroppo, alla fine del nostro percorso, non possiamo che trovarci d'accordo con le sue parole.

Riflettendo, tuttavia, sul lavoro intitolato “La pelle giusta” dell'etnologa Tabet (1997), da cui ricordo prende ispirazione anche il nostro, e sui testi che lei stessa prende in esame, possiamo osservare un cambio di prospettiva nelle visioni dei bambini di allora e di quelli di oggi: se è vero che ancora nel 2022 viene riflesso un pensiero stereotipico, è altrettanto vero che le immagini della persona con la pelle nera di allora sono di gran lunga più essenzializzate rispetto alle presenti; i bambini, infatti, utilizzavano spesso termini fortemente dispregiativi e spesso dichiaravano un categorico “rifiuto” verso l'incontro con l'altro (Tabet, 1997, p. 44), di qualsiasi genere esso fosse. La persona nera era vista come sporca, puzzolente, ignorante, primitiva e chi più ne ha più ne metta.

Nei testi che io ho analizzato, invece, raramente vengono esplicitate idee di tal genere in termini tanto trasparenti. Ciò è probabilmente sintomo del fatto che gli stereotipi evidenziati emergono soprattutto a livello inconscio nei bambini, nell'espressione istintiva delle loro emozioni. Probabilmente, dunque, rappresentano il frutto di forma di retaggio culturale sulla persona nera che ancora pervade inconsapevolmente le menti dei bambini così come quelle degli adulti, rafforzata dai messaggi confusi ed emergenziali che ancora oggi i media ci riportano dal mondo.

3.5.1 Altre considerazioni e possibili sviluppi d'indagine

Forte delle conclusioni tratte, sicura del processo di analisi dei dati svolto e di tutti i presupposti teorici a supporto, mi immagino ora ad esporre il lavoro appena presentato ad una persona esterna al mondo della pedagogia interculturale e dell'antropologia in genere. Immagino che tra le mille reazioni che posso aspettarmi, uno dei possibili commenti di risposta potrebbe essere: "Non sono convinto di ciò che dici. E se i bambini per "nero" intendessero un colore come un altro? Se avessero semplicemente paura del cambiamento di colore dei compagni?".

Per quanto scettica e provocatoria potrebbe sembrare, non si tratta di una domanda banale, in quanto riflette quella diffusa credenza degli adulti riguardo la presunta "daltonia" dei bambini rispetto al colore della pelle, quell'idea che vuole i bambini "colorblind" (Cardellini, 2017), puri e incoscienti di ciò che li circonda (supposizione smentita dai risultati della ricerca).

La mia esperienza sul campo e gli stessi testi degli alunni mi permettono, tuttavia, di controbattere.

Parto con l'affermare che nelle quattro classi in cui sono stata il 25 maggio 2022 per presentare la traccia, nel momento della lettura collettiva e dell'espressioni delle questioni da parte dei bambini, nessuno di loro mi ha mai posto una domanda circa l'interpretazione del termine "nero", presente nella frase *"Appena arrivi, ti accorgi che tutti i tuoi compagni di classe hanno cambiato il loro colore della pelle e sono improvvisamente diventati neri"*. Ciò potrebbe essere spiegato in due modi: possiamo presupporre che tutti i bambini fossero molto timidi, cosa che dubito viste le intense conversazioni che abbiamo intrattenuto nei momenti liberi della mattinata; oppure possiamo ipotizzare che il mio pronunciare la parola "nero" in tale contesto, abbia acceso in loro un'immagine abbastanza nitida e chiara dell'oggetto di riflessione da non necessitare ulteriori spiegazioni.

A questa seconda prospettiva, molto più accreditabile secondo me, vorrei aggiungere il fatto che spesso, nei temi, gli alunni hanno utilizzato dei sinonimi come "pelle scura" (10 casi), hanno spiegato il cambiamento dei compagni

imputandolo ad una forte abbronzatura, o hanno anteposto al “nero” la pelle “bianca”, “più chiara”, “meno scura”. I riferimenti così specifici e puntuali da parte di alcuni alunni nella descrizione delle sfumature del colore della pelle mi fa intendere che essi abbiano complessivamente compreso il significato del termine nella traccia.

A tal proposito, inoltre, vorrei accennare agli studi della dottoressa Cardellini che, durante una ricerca del 2017 intitolata appunto “Le parole per nominare il colore della pelle” (2017), chiese ai bambini di osservare delle foto di persone con la pelle chiara (uomo e donna) e di due persone con la pelle scura (uomo e donna) e di descriverle tramite le prime due parole che venissero loro in mente. Tra i concetti utilizzati per definire elementi fisici delle persone in foto, troviamo che “la categoria «pelle» sembra avere una maggiore rilevanza per i soggetti con pelle scura rispetto a quelli con pelle

chiara”¹³. Ciò denota, ancora una volta, una consapevolezza melaninica importante dei bambini, nel linguaggio, così come nel pensiero.

Ad ogni modo, nell’ambito della nostra ricerca sugli stereotipi, sarebbe interessante sviluppare un test di controllo per osservare che tipo di reazioni avrebbero espresso gli alunni di fronte ad una traccia di questo tipo:

“Appena arrivi (a scuola), ti accorgi che tutti i tuoi compagni di classe hanno cambiato il loro colore della pelle e sono improvvisamente diventati arancioni. La tua pelle non cambia e rimane com’è. Come ti senti? Perché? E cosa farai con loro?”.

Si sarebbero presentati gli stessi stereotipi e gli stessi codici, dimostrando che gli alunni, in realtà, non hanno mai pensato alle persone con la pelle scura?

O con dei compagni arancioni avremmo letto delle storie differenti, magari più avventurose e fantasiose?

¹³ Per una visione più approfondita della ricerca, rimando all’articolo completo. Cardellini, M. (2017). *Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni*. Edizioni Centro Studi Erickson.
[Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni](#)

CONCLUSIONI

Ricordo che, non ancora diciannovenne, mi affacciai per la prima volta al mondo universitario, tra le aule che mi avrebbero ospitato per i successivi cinque anni, elettrizzata, entusiasta, piena di speranze per il percorso che mi si apriva di fronte. Non sapevo che sarebbe stato un lungo sentiero a ostacoli, in cui mi sarei decostruita e ricostruita mille volte per arrivare fino a questo momento.

Ricordo, inoltre, che il periodo in cui mi venne proposta questa ricerca di tesi rappresentava per me un periodo di decostruzione, appunto, di demotivazione. Non credevo molto in ciò che stavo portando avanti e guardavo alla tesi come ad un altro degli obbligati scalini che avrei dovuto affrontare per arrivare ad una vetta che non avevo neanche più così tanta voglia di raggiungere.

Arrivata a questo punto, sento uno spirito diverso che penso dipenda in parte anche dal lavoro che ho presentato in queste pagine.

Nell'incipit del primo capitolo, abbiamo letto del mio primo approccio con quella che, secondo la mia insegnante di religione, era l'intercultura. Abbiamo cercato, poi di rivedere quell'iniziale concetto partendo dalle fondamenta, decostruendo, tante di quelle convinzioni su cui la scuola ha a lungo strutturato una didattica fatta di lavoretti, cene etniche a base di cous cous e bambini che si tengono per mano in cerchio. Siamo arrivati così a comprendere come un'autentica pedagogia interculturale sia fatta di dubbi, dialogo, ascolto, scontro ed, infine, arricchimento, per poi ricominciare, in un processo continuo e reciproco (Agostinetto, 2022).

Nel secondo capitolo, poi, ci siamo soffermati su tutte quelle tematiche antropologiche che ogni persona e, soprattutto, ogni insegnante dovrebbe tenere sempre ben presenti: conoscere il significato del termine "cultura", le modalità attraverso cui si esprime nella società e nell'interiorità della persona ed essere coscienti della visione dell'alterità che caratterizza il nostro presente sono prerogative imprescindibili per ricostruire un nuovo, più consapevole, modo di fare intercultura.

Infine, siamo approdati nella ricerca vera e propria, il cui intento era quello di esplorare il pensiero dei bambini sull'alterità e comprendere in che modo osservano e percepiscono l'altro. Abbiamo liberato, dunque, il tavolo da tutta la retorica, che purtroppo a volte cade nell'ipocrisia, costruita negli anni dal mondo degli adulti, per ascoltare il punto di vista dei bambini su un argomento tanto delicato quanto importante, come lo è il colore della pelle. Che cosa li colpisce della pelle nera? Cosa provano? Quali categorie e stereotipi hanno interiorizzato?

Le loro parole ci hanno confermato come inquietudini e stereotipi esistano nelle loro menti che, come spugne, assorbono tutto ciò che viene da noi adulti. Ci hanno "sbattuto in faccia" quella realtà dei fatti che, troppo spesso, noi adulti tendiamo a dimenticare, raccontandoci un mondo ideale, un po' egoista, in cui addirittura ci si lamenta perchè "non si può più dire niente"; ci dimentichiamo, così, che ogni nostra affermazione ha un peso specifico che grava ogni giorno su chi le subisce in silenzio.

I bambini ci hanno illustrato bene quali sono i sentimenti che bloccano l'incontro, in che modo paura e pregiudizio non ci permettono di avvicinarci al prossimo, di accogliere con curiosità un mondo diverso dal nostro.

Scrivendo queste ultime righe, mi sono tornate alla mente le parole con cui delineavo la mia idea di insegnante nel progetto di tirocinio del primo anno, risalente ormai a cinque anni fa. In quell'occasione scrivevo: *"Il maestro, dovrebbe, dunque, essere un esempio per i suoi studenti, impegnandosi a dimostrare con la sua stessa vita quali sono i principi che un buon cittadino deve seguire: il rispetto della dignità del prossimo, dell'ambiente e della libertà di ogni individuo. Inoltre, personalmente, ritengo cruciale il fatto che l'insegnante educi ogni bambino ad essere curioso, a non fermarsi di fronte ai pregiudizi superficiali della società ma a tenere sempre la mente aperta, senza chiudersi mai nelle convinzioni imposte dall'esterno."*

Rileggendole, oltre a provare un po' di tenerezza nei confronti di quella me più ingenua e speranzosa, mi rendo conto di come la pedagogia interculturale rappresentasse una priorità nel mio vedermi insegnante già a quel tempo.

Parlavo di pregiudizi, dell'importanza di percorrere con i bambini un percorso di crescita nel rispetto dell'altro, mantenendo sempre una certa apertura mentale e tanta curiosità.

Ora, al termine di questa ricerca, sento di poter affermare con più consapevolezza quanto suggerito: l'insegnante realmente interculturale dovrebbe cercare di rendere la propria classe una "frontiera", uno "spazio che apre varchi possibili di scambio e di incontro tra diversità, non scavalcamenti clandestini, ma attraversamenti alla luce del sole perché legittimi ed utili" (Agostinetto, 2013, p. 88). In questo spazio, affinché lo scambio avvenga realmente alla luce del sole, è fondamentale riuscire a scoprire tutte le carte in tavola, tra cui sono presenti i pensieri dei bambini sull'altro. Ecco che gli stereotipi di cui abbiamo parlato devono essere presi in considerazione come base d'appoggio per una ricostruzione interculturale in classe. Concretamente sarebbe molto utile e auspicabile che un lavoro di indagine di questo tipo venisse effettuato, al fine di comprendere in che modo ogni bambino, in base alla sua esperienza di vita e alla sua sensibilità, si propone nei confronti dell'alterità, quali stereotipi e quali pregiudizi porta con sé. Ciò potrebbe aiutare l'insegnante a progettare un percorso puntuale, adatto alla situazione, che vada definitivamente oltre la retorica del "Libro sulle storie di bambini dal mondo" (p.1).

Se infatti, come insegnanti, continuiamo a ignorare o, peggio ancora, a nascondere sotto al tappeto questi pensieri, come fossero motivo di vergogna, essi non esiteranno ad emergere nel quotidiano degli alunni, nel loro modo, ad esempio, di gestire i litigi, i conflitti perché, lo ricordo, nella pedagogia interculturale rientra anche una dimensione strettamente "relazionale" (p. 17).

Mi piacerebbe, dunque, che tale consapevolezza rappresentasse un'ispirazione, una concreta rampa di lancio per insegnanti e no, da cui partire per "ricostruire" la pedagogia interculturale a scuola e nel nostro quotidiano.

A tal proposito, ci tengo a dire che questa ricerca, negli ultimi tempi, mi ha offerto l'occasione di intrattenere delle interessantissime conversazioni con amici e parenti, persone più o meno d'accordo con il mio punto di vista ma di cui ho potuto apprezzare la volontà di approfondire, di andare oltre la superficie.

In particolare, ricordo la storia di Makeda, la ragazza di cui mio fratello si è innamorato lavorando a Londra, che adesso abita nella nostra casa, a Bassano del Grappa. Lei è nata nella Repubblica di Trinidad e Tobago in una piccola isola dei Caraibi, Tobago, da madre tedesca e padre del luogo; a diciassette, dopo aver trascorso infanzia e adolescenza nell'isola, ha deciso di spostarsi a Londra per cercare delle opportunità migliori, fino ad arrivare in Italia, un anno fa. Quando le ho parlato della mia ricerca di tesi sul colore della pelle e sugli stereotipi che i bambini vi associano, mi ha raccontato di come da piccola soffrisse proprio per questo motivo: a scuola era presa di mira dai compagni perché più chiara di pelle rispetto a loro, viste le sue origini tedesche. Mi ha raccontato delle prese in giro, del disagio che provava perché non capiva che cosa significassero espressioni come "you're not Tobagonian enough!" o "you're not black enough!". Ormai Makeda è una donna adulta e ha elaborato un suo modo di essere se stessa, con la sua particolare identità culturale ma mi ha colpito osservare in lei la sofferenza che ancora adesso le provoca il ricordo di queste frasi. A queste ferite del passato, infatti, si aggiunge ogni giorno l'insicurezza che la sua pelle a volte le provoca qui in Italia, quando non riesce a comprendere il significato di certi sguardi per strada o la rabbia che sale quando capisce di essere stata trattata diversamente dagli altri clienti in un negozio, in un ufficio pubblico o in un ristorante, solamente perché nera.

La sua storia e le sue emozioni ci dicono tanto su cosa significhi non essere compresi, sentirsi vittima di stereotipi e di ingiustizie per via del proprio colore della pelle.

Personalmente, l'entusiasmo e l'empatia che mi hanno travolto durante questo tipo di conversazioni, mi hanno aiutata nella scrittura della tesi, che posso affermare di sentire sinceramente mia in ogni frase, e nel ritrovare un po' di quello spirito con cui ho iniziato l'università.

Spero che questa lettura possa rappresentare anche per voi una piccola scintilla.

Vi ringrazio molto per l'attenzione.

BIBLIOGRAFIA

Adorno, T.W. et.al (1950). *La personalità autoritaria*. Milano: Edizioni di Comunità, 1963.

Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa*. Milano: Franco Angeli

Agostinetto, L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis Fare intercultura, vol.1*, 71-86.

Agostinetto, L. (2013). Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali. EUT Edizioni Università di Trieste.

[Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali](#)

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>

Allport, G.W. (1954). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia, 1973

Arcuri & Cadinu (2011). *Gli stereotipi*. Bologna: il Mulino.

Assemblea Nazionale delle Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*.

Augé M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera

Bauman, Z. (2014) *Il demone della paura*. Laterza La Repubblica.

Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.

Bauman, Z. (2004). *Amore liquido*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Bari: Editori Laterza.

Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.

Booth, T., & Ainscow, M., Dovigo, (2008). *Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.

Bruno, G. (2022). Perché così tanti fotografi hanno la fissa per la “dolce vita” italiana? *Vice*.

<https://www.vice.com/it/article/5d3qvd/intervista-fotografo-kurt-bauer>

Brunori Sas. (2017). L'uomo nero. *Genius*.

<https://genius.com/Brunori-sas-luomo-nero-lyrics>

Calligari Galli M. (2000). *Antropologia per insegnare*. Milano: Bruno Mondatori.

Cambi, F. (2014). Per una pedagogia dell'intercultura. *Studi sulla formazione, vol 1*. 71-76.

Cardellini, M. (2017). *Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni*. Edizioni Centro Studi Erickson.

[Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni](#)

Cardellini, M. (2015). *Colori della pelle: cosa pensano bambine e bambini? Uno studio su stereotipi e pregiudizi nelle scuole primarie della città di Bologna*. Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

[Colori della pelle: cosa pensano bambine e bambini? Uno studio su stereotipi e pregiudizi nelle scuole](#)

Chiarolanza, C. & De Gregorio, E. (2007). *Analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con Atlas.ti*. Torino: Carocci Faber.

Clark, K.B. & Clark, M.P. (1950). Emotional factors in racial identification and preference in Negro children, *Journal of Negro Education*, 19, pp. 341-350.

Collegio dei docenti III IC di Padova "Briosco" (2021), *Piano Triennale Offerta Formativa III IC di Padova "Briosco" - Triennio 2022-2025*.

<https://icbriosco.edu.it/wp-content/uploads/sites/733/PTOF-2023-2025.pdf>

Collegio dei docenti IC di Solesino e Stanghella. (2022). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa Triennio 2022-25*. Ministero dell'Istruzione.

Commissione "Jo CoX". (2016). *Piramide dell'odio in Italia. Relazione Finale*. Camera dei Deputati.

[Commissione "Jo Cox" su fenomeni di odio, intolleranza, xenofobia, e razzismo](#)

Consiglio d'Europa (2016). *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea. Titolo V*.

Consiglio d'Europa. (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale "Vivere insieme in pari dignità"*. Strasburgo.

CSER – Fondazione Centro Studi Emigrazione (2020). *Origini e tendenze delle migrazioni contemporanee*. Roma: Scalabrini International Migration Institute.

[ORIGINI E TENDENZE DELLE MIGRAZIONI CONTEMPORANEE](#)

Desinan C. (1997). L'educazione interculturale in classe. *Studium Educationis, Lineamenti di pedagogia interculturale*, n.4, Padova: CEDAM

De Mennato, P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori Editore.

Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione. (2022).
Report mensile Minori stranieri non accompagnati in Italia.

[REPORT MENSILE MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI \(MSNA\) IN ITALIA](#)

Enciclopedia dell'Olocausto online.

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/it/article/defining-the-enemy>

Erikson, E. H. & Raccà, G. (1974). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando.

Esposito, A (2017). Empatia: Che cos'è? Come si sviluppa? È innata o acquisita?
Neuropsi. <https://www.neuro-psi.it/>

Fabietti, U. (1998). *L'identità etnica*. Roma: Carocci.

Fabietti U., Remotti F. (a cura di). (1997). *Dizionario di Antropologia, Etnologia, antropologia culturale, antropologia sociale*. Bologna: Zanichelli.

Geertz, C. (1999). *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*. Bologna: Il Mulino.

Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.

Ghielmi, M. (n.d.). Aiutiamoli a casa loro: la miope guerra degli slogan. *Vado in Africa*.

[Aiutiamoli a casa loro: la miope guerra degli slogan - VadoinAfrica](#)

Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità : come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci Faber.

Granata, A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.

Hannerz, U. (1998). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Bologna: Il Mulino.

Harrison, G. (1998) *Lessico di antropologia culturale e dei processi migratori*.

Hogg, M. A., Vaughan, G. M, Arcuri, L. (a cura di). (2016). *Psicologia sociale. Teoria e applicazioni*. Milano: Pearson Italia.

Il Sole 24ore. (2023, 11 Gennaio). Migranti, sbarchi decuplicati nei primi dieci giorni del 2023. *Il Sole 24ore*.

[Migranti, sbarchi decuplicati nei primi dieci giorni del 2023 - Info Data](#)

Ipsos. (2018, 30 August). People in Italy and in the US are most wrong on key facts about their society. *Ipsos*.

[People in Italy and the US are most wrong on key facts about their society | Ipsos](#)

Istituto Nazionale di Statistica (2022). *Cittadini non comunitari in Italia. Anni 2021-2022*. [CITTADINI NON COMUNITARI 2022](#)

Istat. (2022). *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*.

[ISTAT, Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese](#)

Istat. (2022). *Iscrizioni e cancellazioni anagrafiche. Anno 2020*.

[Migrazioni internazionali e interne in forte calo nel 2020, lieve recupero delle iscrizioni dall'estero nel 2021](#)

Istat. (2020). *Identità e percorsi d'integrazione delle seconde generazioni in Italia*. Roma: istituto Nazionale di Statistica.

Lévinas E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.

Lippmann, W. (1922). *L'opinione pubblica*. Milano: Edizioni di Comunità, 1963.

Lopez Merelo, R. (2020). Paideia, l'educazione nell'antica Grecia. *Storica National Geographic*.

[Paideia, l'educazione nell'antica Grecia](#)

Macchetto, A. (2009). Un arcobaleno di sorrisi. Mondadori.

Macchietti, S. & Ianni G. (a cura di). (1996). *Educazione interculturale. Questioni e proposte* Firenze: Irssae.

Marazzi A. (1998). *Lo sguardo antropologico. Processi educativi e multiculturalismo*. Roma: Carrocci.

Meloni, G. (2022). *Programma elettorale del movimento politico "Fratelli d'Italia con Giorgia Meloni"*.

[Elezioni della Camera dei Deputati e del Senato della Repubblica del 2022 - PROGRAMMA ELETTORALE DEL MOVIMENTO POLITICO](#)

Meriano, C. E. (1988). L'uomo planetario. *il federalista Rivista di politica*, numero 1, p. 40.

Milan, G. (2016). L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica. *Studium Educationis Fare intercultura*, Vol. 1, 11-30.

Milan, G. & Comin, A. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. La Biblioteca Pensa Multimedia.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali. (2021). *XI rapporto annuale, "Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia"*.

Ministero dell'istruzione. Ufficio di statistica. (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana*.

[GLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA A.S. 2020/2021](#).

Murray, H. A. & Kluckhohn, C. (1948). *Personality in Nature, Society and Culture*. Alfred A. Knopf.

Nanni, A. (2001). *Decostruzione e intercultura*. Bologna: EMI.

Nanni, A. & Abbruciati, S. (1999). *Per capire l'interculturalità-Parole chiave*. Brescia: EMI.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (a cura di). (2022). *ORIENTAMENTI INTERCULTURALI IDEE E PROPOSTE PER L'INTEGRAZIONE DI ALUNNI E ALUNNE PROVENIENTI DA CONTESTI MIGRATORI*. Ministero dell'Istruzione
[ORIENTAMENTI INTERCULTURALI](#)

Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Editori Laterza.

Portera A. (2000), *Manuale di pedagogia interculturale*, Bari, Laterza.

Santerini, M. (2017) *Da stranieri a cittadini: educazione interculturale e mondo globale*, Milano: Mondadori università - Mondadori education.

Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.

Save the Children. (n.d.). Donazione regolare Save the Children. *Save the Children*. [Donazione regolare Save the Children](#)

Sayad, A., et al. (2002). *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: R.Cortina.

Tabet, P. (1997). *La pelle giusta*. Torino: Einaudi.

Tonegato, P. (2018). *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Materiale per il tirocinio del 2° anno – Area riservata – Tirocinio 2° anno 2018-2019 – Scienze della Formazione Primaria.

Treccani. (n.d.) Identità. *In Treccani vocabolario online*.

<https://www.treccani.it/vocabolario/identita/>

Treccani. (n.d.) Globalizzazione. *In Treccani vocabolario online*.

<https://www.treccani.it/enciclopedia/globalizzazione#:~:text=Termine%20adoperato%2C%20a%20partire%20dagli,le%20diverse%20aree%20del%20mondo>

Treccani. (n.d.) Paternalismo. *In Treccani vocabolario online*.

<https://www.treccani.it/vocabolario/paternalismo/>

Vianello, R., Gini, G., Lanfranchi, S., (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Novara: UTET università.

Villa, M. (a cura di). (2021). *Le migrazioni nel 2021. Ispi Fact Checking*.

[LE MIGRAZIONI NEL 2021](#)

Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.

Winkler E.N. (2009). *Children are not colorblind: How young children learn race*, PACE (Practical Approaches for Continuing Education), University of Wisconsin-Milwaukee.

Zoletto, D. (2016). Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. *Studium Educationis Fare intercultura*, vol. 1, 43-53.

ALLEGATO: Libro dei Codici



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



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.	<i>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 giocare, 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.</i>
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.	<i>Io mi sentirei un pò timida perché non è la nostra pelle è un'altra e anche colore diverso, a me mi fanno anche un pò impressione perché 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 perché mi fanno senso non per cattiveria io a mensa non farei niente lo accompagnerei e sarei molto curiosa.</i>
NEUTRO	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, perché analizzano la situazione e non lasciano intendere la loro opinione.	<i>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.</i>
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.	<i>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.</i>
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....	<i>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.</i>
NON ESSENZIALIZZATI	Si tratta di quei temi che NON attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di persone.	<i>Sarei come al solito perché 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.</i>

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	<i>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.</i> <i>Sono felice per loro e per me per loro perché vorrei avere quel colore della pelle e per me perché sono curioso e mi piace vedere cose nuove.</i>
	SENTIRSI BENE	Porzioni di testo che esprimono serenità, tranquillità e dichiarano di non avere paura della nuova situazione	<i>Io mi sentirei tranquillo perché a me non interessa di che colore è la pelle dei miei amici.</i> <i>Io mi sentirei calma e curiosa di sapere come, dove e perché è successo questo evento</i>
	SENTIRSI DIVERSO/ESCLUSO	Porzioni di testo in cui esprimono il timore di essere considerati diversi o di restare isolati perché gli unici rimasti con la pelle originaria	<i>Mi sento diversa dagli altri perché tutti sono di colore diverso tranne io, mi sento l'unica di colore uguale a prima, e mi chiedo perché sono così!</i> <i>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</i>
	CONFUSIONE	Porzioni di testo in cui la curiosità si mescola allo stupore ed emerge disordine anche nell'espressione delle proprie emozioni.	<i>Io mi sentirei sorpreso, tanto sorpreso e anche curioso</i>
	RABBIA	Porzioni di testo che esprimono contrarietà e rabbia verso il cambiamento osservato	<i>Io sono arrabbiato perché non voglio trovarmi in classe con tanti bambini neri.</i>
	TRISTEZZA	Porzioni di testo che usano termini come "triste", "tristezza" nel raccontare le proprie sensazioni	<i>Io mi sento molto triste perché non gli vedo il loro fascino e il loro sorriso nella faccia</i>
	VERGOGNA	Porzioni di testo che esprimono vergogna verso la pelle nera	<i>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.</i>
	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	<i>preoccupata per loro e cerco a tutti i costi di capire cosa sia successo</i>
	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	<i>mi sentirei spaventato e vorrei correre via,</i>
	DISGUSTO	Porzioni di testo in cui si nomina il disgusto verso i compagni	<i>mi fanno senso non per cattiveria</i>

	SENTIRSI MALE	Porzioni di testo in cui si dichiara di stare male o si esprime chiaramente una sensazione di disagio per il cambiamento avvenuto	<i>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.</i>
RISPOSTA SOCIALE	POVERTÀ	Porzioni di testo in cui si associa la pelle nera alla povertà	<i>Andrei nei paesi poveri a conoscere i bambini poveri gli porterei del cibo e dell'acqua e anche una casa per vivere.</i>
	RIFIUTO	Porzioni di testo che non esprimono alcuna intenzione di comprensione della situazione ma solo allontanamento	<i>Non vorrei vederli mai più anche se mi dispiacerebbe tantissimo.</i>
	ACCETTAZIONE	Porzioni di testo in cui i bambini hanno elaborato un ragionamento sul colore della pelle, per concludere che per loro non avrebbe importanza	<i>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,</i>
	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.	<i>Qualcuno ha cambiato paese e quindi a mensa vorrei sapere la sua religione, le sue origini che per me sono molto interessanti,</i>
	NORMALITÀ	Porzioni di testo in cui non si esprime alcuna tendenza, ma solo che si continuerebbe a svolgere le solite attività	<i>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.</i>
	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"	<i>Perché come la popolazione prende in giro chi è scuro di pelle anche loro (riferito a quelli diventati neri) potrebbero prendere in giro me .</i>
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	<i>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</i>
	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	<i>Ci sarà in giro una strega che ha lanciato una maledizione ai miei compagni per farmi diventare come loro?</i>
	OFFESE	L'autore stesso offende i compagni con la pelle scura o ipotizza che i compagni potrebbero ricevere offese	<i>E poi li terrei lontani dai bulli visto che sono molto presi di mira quelle persone con la pelle scura.</i>
	SOGNO	Porzioni di testo in cui la conclusione cui giunge il bambino, è che si sia trattato di un sogno, o qualcosa di surreale	<i>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.</i>