

*Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*

*DOTTORATO DI RICERCA IN*

**SCIENZE PEDAGOGICHE**

Ciclo XXXII

**Settore Concorsuale: 11/D, Pedagogia**

**Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/01, Pedagogia Generale e Sociale**

**Discriminazione verso il colore della pelle nella scuola  
primaria.**

**Pedagogia interculturale e impegno progettuale in direzione antirazzista.**

*Presentata da: dott.ssa Margherita Cardellini*

**Coordinatore Dottorato**

prof.ssa Tiziana Pironi

**Supervisore**

prof.ssa Stefania Lorenzini

**Co-supervisore**

prof.ssa Manuela Gallerani

*Esame finale anno 2020*

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>5</b>
<b>1. PREGIUDIZI, RAZZISMI, COLORISM</b>	<b>11</b>
1.1. Pregiudizi e stereotipi etnici nei bambini e nelle bambine	11
1.2. Colorblind ideology e colorblind children	14
1.3. Sulla necessità di trovare nuove parole per raccontare le diverse forme di razzismo: il <i>colorism</i>	16
1.3.1. I milleun volti del razzismo	17
1.3.2. Il colorism: subire la discriminazione sulla propria pelle	20
1.3.3. Quando il colorism colpisce l'infanzia	28
1.3.4. Colorism tra bambini: le indagini esplorative che hanno preceduto e ispirato il presente studio	34
1.4. Un approfondimento sulle parole “razza” ed etnia	37
<b>2. PEDAGOGIE INTERCULTURALI, RAZZISMI E ANTIRAZZISMI: ANALISI SISTEMATICA DI 57 MANUALI EDITI TRA IL 1990 E IL 2017</b>	<b>42</b>
2.1. Una riflessione di natura quantitativa sulle ricorrenze di alcuni argomenti	44
2.2. Pedagogia interculturale: che cos'è e di cosa si occupa?	46
2.2.1. Facilitare l'incontro tra differenze e/o tra culture	46
2.2.2. Facilitare l'incontro tra persone di diversa origine	49
2.2.3. Altre definizioni	51
2.2.4. Definizioni che includono il tema dell'impegno interculturale nel contrastare forme di discriminazione	53
2.3. Al cuore della pedagogia interculturale: diversità/differenza	54
2.3.1. La pedagogia interculturale tra diversità visibile e “non immediatamente visibile”: la questione del colore della pelle	56
2.4. Di quali razzismi si occupa la pedagogia interculturale?	60
2.5. Antirazzismo	64
<b>3. LA RICERCA</b>	<b>69</b>
3.1 L'individuazione delle Scuole primarie ove svolgere la ricerca	69
3.2. I contesti	71
3.2.1. Il contesto bolognese – La Bolognina (Quartiere Navile)	72
3.2.2. Il contesto catanese – Tremestieri Etneo	73
3.3. I partecipanti	73
3.3.1. I bambini	74
3.3.2. Le insegnanti	79

<b>3.4. Le progettazioni interculturali: Fabbrica Federzoni (Bologna) e Polo Catanese dell'Educazione Interculturale (Catania, Tremestieri Etneo)</b>	<b>82</b>
3.4.1. Fabbrica Federzoni	82
3.4.2 Polo Catanese Educazione Interculturale	87
3.4.3. Un confronto tra i due progetti	91
<b>3.5. Metodologia di ricerca</b>	<b>92</b>
3.5.1. Metodo visuale	94
3.5.2. L'intervista qualitativa	95
3.5.3. Il focus group	98
3.5.4. Focus group con bambine e bambini	105
3.5.5. La scelta e l'utilizzo delle fotografie del progetto fotografico Humanæ di Angélica Dass	109
3.5.6. La struttura del focus group	113
<b>4. LE INTERVISTE ALLE/AGLI INSEGNANTI: PRESENTAZIONE, ANALISI E DISCUSSIONE DEI RISULTATI</b>	<b>121</b>
<b>4.1. Le interviste alle insegnanti della scuola primaria Federzoni</b>	<b>121</b>
4.1.1. Conosci la pedagogia interculturale? È un punto di riferimento nel tuo lavoro quotidiano?	121
4.1.2. Il quartiere Navile (La Bolognina). Quartiere multiculturale, interculturale, etnico, multietnico e/o multicolorato? Risorse e criticità.	125
4.1.3. La scuola Primaria Federzoni	127
4.1.4. Le classi delle Scuole Federzoni	131
4.1.5. Il progetto Fabbrica Federzoni raccontato dalle insegnanti	134
4.1.6. La percezione delle proprie e altrui peculiarità	144
4.1.7. Definizioni: razza, etnia, cultura, discriminazione, razzismo, antirazzismo	149
4.1.8. Episodi di discriminazione	158
4.1.9. La rappresentazione del/della bambino/a con pelle nera nei libri per bambini	159
4.1.10. Colore della pelle e pregiudizi	161
4.1.11. Ultimi feedback quantitativi	163
<b>4.2. Le interviste alle/agli insegnanti della scuola primaria Teresa di Calcutta</b>	<b>168</b>
4.2.1. Conosci la pedagogia interculturale? È un punto di riferimento nel tuo lavoro quotidiano?	168
4.2.2. Tremestieri Etneo: un quartiere "medio-alto"	171
4.2.3. La scuola Primaria Teresa di Calcutta	173
4.2.4. Le classi delle Scuole Teresa di Calcutta	175
4.2.5. Il Polo Catanese dell'Educazione Interculturale	177
4.2.6. La percezione delle proprie e altrui peculiarità	182
4.2.7. Definizioni: razza, etnia, cultura, discriminazione, razzismo, antirazzismo	187
4.2.8. Episodi di discriminazione	193
4.2.9. La rappresentazione del/della bambino/a con pelle nera nei libri per bambini	196
4.2.10. Colore della pelle e pregiudizi	197
4.2.11. Ultimi feedback quantitativi	199

<b>5. I FOCUS GROUP CON LE/I BAMBINE/I: PRESENTAZIONE, ANALISI E DISCUSSIONE DEI RISULTATI</b>	<b>205</b>
<b>5.1. L'analisi delle parole scritte sui post-it</b>	<b>205</b>
5.1.2. Le parole riguardanti aspetti fisici	207
5.1.3. Sotto una parola c'è un significato, sotto entrambi esiste una persona: le parole per parlare dei colori della pelle	224
5.1.4. Le parole riguardanti gli aspetti "non-fisici" (le inferenze)	232
5.1.5. Se avessi la bacchetta magica e potessi trasformarti in una di queste persone, chi sceglieresti?	238
5.1.6. Secondo te, che lavoro fanno queste persone?	240
5.1.7. Temi significativi emersi durante i focus group con i bambini: analisi tematica di conversazioni	243
<b>6. PER UNA PEDAGOGIA INTERCULTURALE ANTIRAZZISTA</b>	<b>280</b>
<b>6.1. Un positivo modello antirazzista: l'esempio svizzero</b>	<b>283</b>
6.1.1. Il modello antirazzista svizzero a scuola	289
<b>6.2. Per una scuola interculturale e antirazzista</b>	<b>290</b>
6.2.1 Come la bianchezza delle insegnanti può influenzare la relazione didattico-educativa	290
6.2.2. "Fare antirazzismo" a scuola quale parte di un intervento interculturale	293
<b>CONCLUSIONI</b>	<b>303</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>307</b>

## Introduzione

La tesi di dottorato che presento, dal titolo “Discriminazione verso il colore della pelle nella scuola primaria. Pedagogia Interculturale e impegno progettuale in direzione antirazzista” si colloca nell’ambito della ricerca in Pedagogia interculturale ed è volta all’approfondimento delle tematiche connesse alle forme di discriminazione e razzismo, in particolare verso coloro che sono portatori di una specifica e visibile peculiarità: il colore scuro della pelle. La ricerca che ho svolto e che presento in questa tesi di Dottorato porta ad evoluzione due indagini esplorative che ho condotto in precedenza, rispettivamente per l’Elaborato Finale per la Laurea triennale in Educatore nei Servizi per l’Infanzia e per la tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia<sup>1</sup>, nelle quali ho affrontato il medesimo tema ponendo, inoltre, una specifica attenzione all’intersezione con la dimensione del genere. Le indagini esplorative – che hanno preso ampio spunto dalle ricerche condotte dall’antropologa Paola Tabet nei primi anni ’90 – hanno messo a fuoco una questione centrale: i bambini notano i colori della pelle e su di essi costruiscono pensieri e opinioni; questi ultimi, talvolta, possono irrigidirsi, prendendo la forma di stereotipi o “colorarsi” di considerazioni disprezzanti e negative, divenendo pregiudizi, sino alla possibilità, talvolta, di sfociare in vere e proprie azioni discriminatorie e razziste.

La prima indagine menzionata ha avuto come protagonisti 658 alunne e alunni di età compresa tra 7 e 11 anni, frequentanti Scuole primarie della città di Bologna (Cardellini, 2015) ai quali sono state poste due domande scritte che potessero stimolare l’espressione di rappresentazioni legate al colore della pelle umana per permettere di cogliere l’eventuale esplicitazione di stereotipi e pregiudizi melaninici. Sebbene la ricerca di Paola Tabet abbia ispirato questo percorso di ricerca, in esso sono state apportate alcune rilevanti modifiche che non hanno consentito una puntuale comparazione dei risultati, ma hanno comunque permesso di rilevare la presenza di pregiudizi negativi rivolti al colore scuro della pelle, così come l’antropologa aveva evidenziato negli anni ’90. È stato possibile constatare che, dopo oltre 20 anni dalla ricerca della Tabet, il pregiudizio melaninico continua a essere presente fra bambine e bambini della scuola primaria, mettendo in luce i contenuti e le immagini che sovente caratterizzano i pregiudizi negativi verso il colore scuro e quelli più frequentemente positivi sulla pelle chiara. Negli scritti dei bambini si ritrovano anche brevi narrazioni di esperienze vissute in prima persona di discriminazione e derisione suscitati dal colore scuro della pelle.

Questi primi risultati hanno sostenuto e alimentato l’interesse verso la tematica; da essi ha preso avvio il secondo percorso di indagine, non più basato sul testo scritto ma sulle conversazioni con bambine e bambini attivate mediante la tecnica del focus group che, offrendo possibilità di dialogo, confronto e interazione in una dimensione di gruppo, ha permesso di avvicinarsi al nucleo tematico con maggiore approfondimento. Questa seconda indagine è stata realizzata con la partecipazione di 256 alunni/e delle classi 4° e 5° di scuole primarie di Bologna (Cardellini, 2017). I focus group hanno favorito l’emergere di racconti, narrazioni, confronti diretti, esperienze personali, mettendo nuovamente in luce la presenza di stereotipi e pregiudizi nonché di episodi critici vissuti dai bambini stessi in relazione al tema oggetto di indagine. A questi elementi di problematicità, si aggiungono anche gli atteggiamenti di difficoltà e chiusura da parte di alcune insegnanti nel prendere in considerazione anche solo la possibilità che bambine/i di scuola primaria possano esprimere pregiudizi e stereotipi legati al colore della pelle, e persino agire forme di discriminazione suscitate da questa caratteristica fisica. L’insieme di questi elementi, unitamente alla consapevolezza delle conseguenze negative che le discriminazioni possono provocare in chi le subisce e delle

---

<sup>1</sup> Relatrice: prof.ssa Stefania Lorenzini

problematiche connesse a stereotipi, pregiudizi, discriminazioni rivolte agli “stranieri” tanto più se neri di pelle negli attuali contesti sociali (Lorenzini, 2013; 2017), ha dato vita a ulteriori interrogativi di ricerca in merito al possibile ruolo educativo e trasformativo che gli/le insegnanti hanno (o potrebbero avere) nella direzione di consapevoli obiettivi antirazzisti e di prevenzione e contenimento della discriminazione.

Queste due indagini esplorative mi hanno consentito di mettere a punto un’importante evidenza scientifica, spesso negata o offuscata dalle cosiddette ideologie e retoriche *colorblind*, ovvero quelle opinioni e misconcezioni che sovente portano a credere che i bambini non notino i colori della pelle (e che quindi non possano discriminare in relazione a questo dato). A supporto della falsificabilità di tale ideologia, esiste una vasta letteratura di ambito internazionale, afferente perlopiù al contesto statunitense. È proprio dagli Stati Uniti che deriva un termine che ci aiuta a dar conto di una specifica forma di razzismo che si alimenta del dato somatico del colore della pelle: il *colorism*. Si tratta di un termine coniato dalla scrittrice statunitense, Alice Walker, autrice del romanzo *The Color Purple* (1982), che permette di assumere consapevolezza di una particolare forma di discriminazione, e consente altresì di dar nome a uno specifico campo di ricerca e studi.

Poste queste premesse e nell’intento di portare a evoluzione i due percorsi di ricerca che hanno permesso di rilevare la presenza di stereotipi e pregiudizi sul colore della pelle, e di analizzarne i contenuti e le forme di espressione in bambini della fascia di età della scuola primaria, si è inteso proseguire lo studio di questa tematica verso un ulteriore approfondimento. Con il nuovo progetto di ricerca si è mirato a coinvolgere ancora una volta i bambini ma anche gli adulti nel ruolo di insegnanti, anche alla luce del fatto che spesso ho avuto l’occasione di intercettare atteggiamenti di tipo *colorblind* nelle insegnanti delle scuole primarie dove ho realizzato le indagini esplorative. Per questo motivo, preso atto della presenza di stereotipi e pregiudizi legati al colore della pelle tra bambini/e di scuola primaria, e continuando a prendere come riferimento principale la prospettiva pedagogica interculturale, mi sono chiesta se e come il tema del *colorism* – e più in generale del razzismo e della discriminazione etnico-culturale – venisse incluso e considerato da questa specifica prospettiva pedagogica e nelle prassi scolastiche ed educative dichiaratamente ad essa ispirate.

In accordo con Pinto Minerva (2002), consideriamo la pedagogia interculturale una prospettiva pedagogica che si dovrebbe declinare come un pensiero, una competenza e una metodologia trasversale, cioè presente e attiva in ogni momento didattico-educativo. Guidata dalla prospettiva pedagogica interculturale, ho anzitutto avviato un’ampia analisi della manualistica legata a questo settore di studi e ricerche per poi avviare una fase empirica in alcune realtà scolastiche che, quanto meno nei loro obiettivi formali descritti nei documenti progettuali, si dichiarassero in linea con questo tipo di approccio.

Di seguito, esplicito le tre domande che hanno guidato questo percorso di ricerca, una maggiormente afferente al versante teorico e le altre due maggiormente legate a quello pratico operativo; di fianco preciso la modalità con la quale ho cercato di trovare una risposta.

	<b>Domanda di ricerca</b>	<b>Come ho cercato la risposta</b>
<b>Domanda teorica</b>	Quale relazione tra pedagogia interculturale, conoscenza del razzismo e impegno in direzione antirazzista?	Ho analizzato testi e manuali di pedagogia interculturale degli ultimi decenni (ovvero dall'avvio del pensiero interculturale pedagogico in Italia ad oggi), cercando di comprendere se e come fosse affrontato il tema del razzismo e di un impegno pedagogico ed educativo contro il razzismo.
<b>Domanda pratico-operativa</b>	Come vengono declinate nelle prassi quotidiane le azioni che si ispirano alle progettazioni interculturali? Queste progettazioni, definite interculturali, e le azioni che da esse si sviluppano, includono riferimenti coerenti alla prospettiva antirazzista?	Dopo aver attentamente analizzato la documentazione scritta e descrittiva delle progettazioni ho indagato – mediate intervista alle insegnanti – se e come le programmazioni didattico educative sedicenti interculturali si declinassero operativamente e se includessero esplicite o implicite finalità e attività in senso antirazzista. In aggiunta, ho cercato di rilevare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- se nelle parole delle insegnanti fossero presenti pregiudizi etnico-culturali, etnico-razziali o legati specificatamente al colore della pelle;</li> <li>- se fosse presente un'ideologia di tipo colorblind;</li> <li>- se fosse presente consapevolezza critica e capacità di intervento in relazione a forme di discriminazione verso la pelle scura.</li> </ul>
<b>Domanda pratico-operativa</b>	Nei discorsi e nelle parole di bambine e bambini – raccolti mediante focus group – è possibile rilevare aspetti significativi sul piano interculturale e antirazzista?  Ovvero:  a) Pregiudizi e stereotipi di tipo etnico o legati specificatamente al colore della pelle;  b) Pregiudizi positivi di tipo etnico-culturale o legati specificatamente al colore della pelle;  c) Racconti di problematiche ed esperienze definibili come discriminatorie o razziste;	

	<p>d) Esperienze interculturali ed interetniche positive;</p> <p>e) Posizioni etnocentriche;</p> <p>f) Tentativi di decentramento culturale e superamento dell'etnocentrismo;</p> <p>g) Tentativi di decostruzione dello stereotipo (le cosiddette “voci fuori dal coro”; in tal senso, è stato rilevante osservare il sostegno – o meno – da parte del resto del gruppo)</p> <p>h) Presenza di rappresentazioni e credenze stereotipate fisse e rigide che appaiono come difficilmente decostruibili o – contrariamente – la possibilità di mettere in “dubbio” la propria credenza.</p>	
--	---	--

Tabella 1: Domande di ricerca

Quindi, sono state individuate 2 scuole primarie, situate rispettivamente a Bologna e a Catania, aventi le seguenti caratteristiche comuni:

1. Si dichiarano “impegnate sul piano interculturale” attraverso una specifica e formalizzata progettazione scritta;
2. La progettazione interculturale dichiarata era attiva a partire dagli Anni Scolastici 2014/2015 e in corso nell’A. S. 2017/2018 (anno di svolgimento della ricerca).

Sin dalle premesse di questa tesi, mi pare importante specificare che non mi avvarrò di un approccio comparativo poiché l’obiettivo di questo lavoro non è quello di identificare la scuola che meglio declina la propria progettazione interculturale in senso antirazzista, ma quello di conoscere attentamente e in profondità due particolari realtà scolastiche. Laddove, all’interno del presente report, si farà riferimento a forme di “confronto”, lo si farà esclusivamente nell’ottica di mettere in luce eventuali somiglianze e/o differenze tra queste due realtà. Tali “confronti” verranno utilizzati per porre l’attenzione su tematiche rilevanti dal punto di vista educativo interculturale.

Avvalendomi di un approccio qualitativo ho quindi svolto focus group con bambine e bambini delle classi 4° e 5° con l’obiettivo di rilevare:

- l’eventuale presenza, nei discorsi dei bambini, di stereotipi e pregiudizi etnico-culturali e relativi al colore della pelle.
- l’eventuale presenza di problematiche legate al colore scuro della pelle nelle relazioni tra bambini/e, narrate e/o manifestate durante le conversazioni stesse.
- l’eventuale emergere di strategie di contenimento e decostruzione di stereotipi e pregiudizi nelle conversazioni tra bambini/e.

Parallelamente ho scelto di rivolgere interviste strutturate alle/agli insegnanti con l’obiettivo di:



- Approfondire in cosa consistesse la progettazione dichiarata interculturale attiva nella scuola, come venisse intesa dalle/dagli insegnanti e quale tipo di impatto avesse nella loro quotidianità scolastica.
- Rilevare l'eventuale presenza nelle parole e riflessioni delle/degli insegnanti di stereotipi e pregiudizi etnico-culturali e melaninici.
- Rilevare l'eventuale presenza di un'ideologia di tipo *colorblind*.
- Comprendere se la progettazione interculturale avesse tra i suoi obiettivi espliciti forme di contrasto a fenomeni di razzismo e discriminazione legata al colore della pelle e come si delineasse in termini pratici.
- Comprendere se fosse presente consapevolezza critica e volontà/capacità di intervento delle/degli insegnanti in relazione a queste forme di discriminazione (anche se non dichiarato negli intenti progettuali).

La tesi, quindi, si articolerà in 6 capitoli che di seguito mi limiterò a descrivere brevemente. Il primo – dal titolo “Pregiudizi, razzismi, colorism” – offre la presentazione del dibattito scientifico nazionale e internazionale relativo al tema del razzismo. Per far ciò, ho deciso di partire dai meccanismi grazie (o a causa) dei quali si producono stereotipi e pregiudizi, ponendo una particolare attenzione al periodo dell'infanzia. Ho approfondito, nello specifico, quel tipo di pregiudizio che colpisce le persone che hanno un colore scuro della pelle, definito anche pregiudizio etnico-razziale. Ho affrontato, quindi, alcuni concetti importanti come l'ideologia *colorblind* e il fenomeno del *colorism*. Il secondo capitolo, intitolato “Pedagogie interculturali, razzismi e antirazzismi: analisi sistematica di 57 manuali” offre l'esito di un lavoro di studio e analisi di 57 manuali di pedagogia interculturale, pubblicati in Italia tra il 1990 e il 2017 e che ha avuto l'obiettivo di riflettere criticamente sull'assenza, sulla presenza e/o sull'intersezione di tre ambiti tematici, ovvero: le principali tematiche e prospettive pedagogiche interculturali delineate nei manuali, forme di razzismo prese in esame, espressioni di antirazzismo nella riflessione pedagogica e nelle prassi educative. Da questa analisi sono emersi molteplici elementi tra i quali il fatto che siano ancora poche le prospettive pedagogiche interculturali ad essersi fatte carico di una consapevole ed esplicita prospettiva antirazzista. Dal terzo capitolo comincio a presentare degli elementi introduttivi alla ricerca. In particolare, viene presentata la descrizione dei due contesti nei quali la ricerca è stata svolta (due scuole primarie rispettivamente ubicate a Bologna e a Catania), con un'attenzione alla messa in luce delle specifiche peculiarità di ciascuna. Segue quindi la presentazione del campione (78 bambini/e delle classi quarte e quinte e 20 insegnanti) e delle progettazioni interculturali delle due scuole (Fabbrica Federzoni a Bologna e Polo Catanese dell'Educazione Interculturale a Catania). In questo capitolo, inoltre, si avvierà il discorso metodologico, dando conto delle scelte fatte in questo campo. Si descriverà, quindi, la metodologia e gli strumenti utilizzati tanto in forma teorica, quanto declinati nell'uso specifico fatto per la presente ricerca. Il quarto e il quinto capitolo, intitolati “Le interviste alle/agli insegnanti: presentazione, analisi e discussione dei risultati” e “I focus group con le/i bambine/i: presentazione, analisi e discussione dei risultati”, risultano il *cuore* della tesi, laddove verranno presentati gli esiti di analisi dei focus group realizzati con i bambini e le bambine e delle interviste con le/gli insegnanti. In ultimo, ho deciso di dedicare un capitolo – dal titolo “Per una pedagogia interculturale e antirazzista” – alla messa in luce e alla valorizzazione dell'impegno antirazzista che dovrebbe assumere la pedagogia interculturale. In tal senso, oltre a presentare più nello

specifico prospettive pedagogiche interculturali che già stanno andando in tale direzione, ho deciso di dar conto di un modello antirazzista che ho avuto l'occasione di conoscere nei mesi di mobilità dottorale in Svizzera. In conclusione, spostandomi più su un versante operativo e pragmatico, ho presentato alcune "direzioni" antirazziste da poter mettere in pratica a scuola come parte di un intervento educativo interculturale.

## 1. PREGIUDIZI, RAZZISMI, *COLORISM*

### 1.1. Pregiudizi e stereotipi etnici nei bambini e nelle bambine

Gordon Allport (1954), psicologo statunitense, di approccio cognitivista, vissuto nella prima metà del XX secolo, afferma che: “Il pregiudizio è un’antipatia basata su una generalizzazione irreversibile e in mala fede. Può essere solo intimamente avvertita o anche dichiarata. Essa può essere diretta a tutto un gruppo come tale, oppure ad un individuo in quanto membro di tale gruppo” (p. 10). Allport parla di pregiudizio come di un’“antipatia”, sottolineando la sua natura emotiva e la sostanziale mancanza di motivazioni “reali” che portano alla costruzione di tale giudizio negativo sull’altro. Parallelamente, sostiene si basi su di una “generalizzazione irreversibile”, mostrando un discreto pessimismo nella possibilità di modificare tale costrutto del pensiero che, come sottolinea, è tale sia quando viene esplicitamente “dichiarato”, sia quando viene solo “intimamente avvertito”. Come si deduce dalla definizione, lo psicologo parla di pregiudizio essenzialmente come di pregiudizio negativo, ma è importante specificare che il pregiudizio può anche connotarsi positivamente. I pregiudizi positivi, come quelli negativi, non si basano su “motivi reali” e vengono rivestiti di una connotazione positiva e sono

collegati per esempio all’infatuazione, alla passione verso particolari paesi o culture, oppure come l’amore e l’interesse per l’estero (esterofilia), per ciò che è esotico (esotismo) o che appartiene ad un’altra cultura (americanismo, etc.). Anche i pregiudizi positivi rappresentano una modalità di organizzazione del nostro pensiero e aiutano a sistematizzare i fatti, le esperienze rilevate dalla realtà (Bolognesi, in Bolognesi e Lorenzini, a cura di, 2017, pp. 79-80).

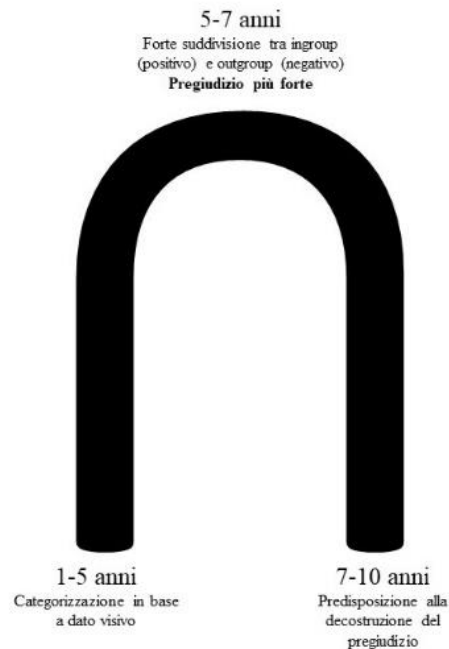
Il sociologo, filosofo e storico delle idee Pierre-André Taguieff in “La forza del pregiudizio. Saggi sul razzismo e sull’antirazzismo” (1997), definisce il pregiudizio come un’opinione preconcepita, socialmente appresa e condivisa dai membri di un gruppo, favorevole o sfavorevole a seconda della categoria; un’attitudine negativa, ostile e carica di affettività, una credenza rigida fondata su un’impropria generalizzazione che porta ad attribuire tratti stereotipati a gruppi umani. La definizione di Taguieff mette in luce l’influenza che il sistema sociale ha nella costruzione del pregiudizio e quanto tale influenza sia il prodotto di una – implicita o esplicita – condivisione del contenuto stesso dello stereotipo. In continuità con la definizione di Allport ritroviamo la presenza della dimensione affettiva, mentre non riscontriamo rimandi all’irreversibilità ma alla “rigidità” di tale forma del pensiero.

Anche lo psicologo sociale Bruno Mazzara, come Taguieff, sottolinea la natura favorevole sfavorevole del pregiudizio per poi sostenere che “al massimo livello di specificità si intende per pregiudizio la tendenza a considerare in modo ingiustificatamente sfavorevole le persone che appartengono a un determinato gruppo sociale” (Mazzara, 1997, p.14). Pertanto, il pregiudizio porta a un fenomeno di inclusione nei confronti di tutto ciò che è considerato appartenente al proprio gruppo (ingroup) e di esclusione nei confronti degli altri (outgroup). Pregiudizi positivi e negativi, pur imboccando due strade diverse, hanno la medesima fonte sul piano cognitivo e producono analoghe conseguenze. Infatti, pur in una valenza meno distruttiva, il pregiudizio positivo (quale potrebbe essere l’idea preconcepita che le persone nere “abbiano la musica nel sangue”) al pari di quello negativo, incasella e imprigiona i soggetti entro categorie etero-imposte che potrebbero in realtà non riguardarli affatto causando, da un lato, il non sentirsi riconosciuti nelle proprie reali caratteristiche

o, dall'altro, l'essere indotti a corrispondere ad un'aspettativa sociale che impone come essere/divenire senza lasciare la possibilità di autodeterminare le proprie scelte, passioni, gusti ecc. Conseguenza del pregiudizio è la contrapposizione di un noi e un loro a prescindere da una conoscenza diretta, una contrapposizione asimmetrica ed etnocentrica, nella quale il "noi" è un noi superiore, migliore e giusto a discapito di un "loro" inferiore, peggiore e sbagliato. "Lo stereotipo è il nucleo cognitivo del pregiudizio" dice Antonio Genovese (2003, p. 20). Con questa affermazione, lo studioso di pedagogia interculturale indica che lo stereotipo è ciò che circola a livello sociale, ed è il contenuto stesso del pregiudizio; è la conoscenza – o meglio la pseudo conoscenza – che lo sostiene. Interessante osservare l'etimologia di questo termine per riuscire a comprenderne il significato profondo; si tratta infatti di una parola di derivazione greca formata da "stereos" (rigido) e "typos" (immagine). Lo stereotipo quindi è un'immagine rigida, che non muta. Non a caso questo termine fu utilizzato anzitutto nell'ambito della tipografia per indicare la copiatura da una matrice in lega a una matrice cartacea che consentiva un'infinità di ripetizioni uguali. Fu il giornalista statunitense Lippmann che, negli anni '20, cominciò a impiegare questo termine nell'ambito delle scienze sociali per indicare la percezione e la rappresentazione semplificata e rigida della realtà sociale. Lo stereotipo quindi è la convinzione, l'idea o l'immagine contenuta all'interno del pregiudizio. A differenza dello stereotipo in tipografia, però, lo "stereotipo sociale" può essere compreso e modificato grazie a specifici interventi, come un'azione educativa interculturale. Ed è, proprio in tal senso, che si richiama alla necessità di una responsabilità educativa particolarmente vigile e attenta. La scuola, in quanto agenzia educativa, deve promuovere la cultura dell'accoglienza mettendo al centro la relazione e la reciprocità e questo non può essere fatto se – anzitutto – non ci si dispone alla possibilità di mettere "in discussione i propri stereotipi e pregiudizi, se non si è consapevoli delle resistenze e delle rappresentazioni sociali e culturali che connotano la nostra relazione con l'altro" (Bolognesi e Di Rienzo, 2007, p. 33). La scuola si deve delineare come il luogo dove i bambini possono sentirsi accolti totalmente e incondizionatamente e compito dei professionisti dell'educazione è quello di promuovere un clima che predisponga un vero incontro piuttosto che una sterile convivenza scolastica. Pertanto, "la scuola dovrebbe considerare come irrinunciabile la formazione di tutto il personale ad una 'cultura dell'accoglienza', al fine di esplicitare i principi che la definiscono e raggiungere condivisioni di intenti e di significati" (Ivi, p. 34); solo partendo da un attento lavoro sulla professionalità degli insegnanti e degli educatori si può pensare che la scuola possa intervenire in maniera concreta lavorando sugli inevitabili pregiudizi che i bambini portano dentro la scuola. Proprio questi pregiudizi potranno essere considerati come una ricchezza e come un punto di partenza per l'insegnante che potrà, proprio su di essi, ideare e strutturare interventi progettuali educativamente significativi. Bambine e bambini, infatti, non sono passivi "assimilatori" di pregiudizi

ma assumono un ruolo attivo nella loro costruzione: non sono solo degli animatori, ma degli interlocutori attivi e autonomi influenzati dai processi cognitivi e da dinamiche affettive e sociali. Quindi, il processo di formazione di pregiudizi e stereotipi nei bambini è dovuto da un lato, ad un'acquisizione consapevole di categorie sociali e della preferenza data ad alcune di queste rispetto ad altre, e dall'altro lato da come tali categorie sono negoziate all'interno delle relazioni sociali vissute dal bambino stesso durante la sua crescita. Per tali motivi, il pregiudizio etnico in età evolutiva è stato studiato da una prospettiva multidimensionale, basata appunto su aspetti sociali e cognitivi (Bolognesi, in Bolognesi e Lorenzini, 2017, p. 92).

Frances E. Aboud (1988), una fra le massime studiose a livello internazionale del tema della costruzione dei pregiudizi in età evolutiva, delinea 3 tappe di sviluppo del pregiudizio – graficamente riassumibili con una curva a U rovesciata:



1. 1-5 anni: una sostanziale prospettiva egocentrica filtra la visione e interpretazione della realtà da parte del/della bambino/a; in tal senso, il dato visivo/visuale avrà una particolare rilevanza nella costruzione della categorizzazione di genere e appartenenza etnica.
2. 5-7 anni: il dato visuale – pur rimanendo particolarmente importante – si affianca al dato “non visibile/morale”. Il/la bambino/a comincia ad intuire che vi sono anche elementi invisibili all’occhio, sulla base dei quali ugualmente attivare processi di categorizzazione. In questa fase il bambino, situato entro quello che percepisce come il proprio gruppo di appartenenza, tende ad attribuire caratteristiche positive ad esso (ovvero al proprio *ingroup*) e caratteristiche negative a tutti coloro che non vi appartengono (*outgroup*). È la fase in cui il pregiudizio si può fare più forte e rigido.
3. 7-10 anni: il sistema cognitivo ed affettivo del bambino si fa sempre più maturo e si apre alla possibilità di comprendere che anche all’interno di un’apparente categoria omogenea possono sussistere differenze interne. È questa l’età nella quale sarà possibile osservare con più facilità i primi tentativi – se adeguatamente sollecitati e stimolati – di decostruzione del pregiudizio. (Aboud, 1988; Bolognesi, in Bolognesi e Lorenzini, 2017, pp. 92-93).

In accordo con le teorie dell’identità sociale di Tajfel e Turner (1979), il pregiudizio nascerebbe dalla necessità del soggetto di sentirsi parte (identificarsi) di un gruppo sociale al fine di accrescere la propria autostima.

Secondo l’autore, già a partire dai tre anni i bambini avrebbero le idee chiare su quali sarebbero i gruppi da prediligere, perché socialmente considerati migliori. Partendo da questa consapevolezza, verso i sette anni

arriverebbero all'auto-identificazione etnica, che li porterebbe a enfatizzare le somiglianze tra i membri del proprio gruppo e ad accentuare le differenze rispetto ai gruppi esterni (Zannoni, 2007, p. 5).

In generale – tanto a livello nazionale quanto a livello internazionale – risultano numerosissimi gli studi che mettono in evidenza la presenza e la costruzione di pregiudizi etnici sin dalla prima infanzia (Cardellini, 2018b; Caravita et al., 2016; Jansen et al. 2016; Cardellini, 2015; Levy and Hughes, 2009; De Caroli, 2005; Chinesi e Primi, 2004; Levy et al. 2004; Nesdale, 1999; Barbiero, 1985), tanto che – in questa sede – non si può che ribadire l'importanza trasversale di tutte le agenzie educative (formali e informali) nel farsi carico di questa consapevolezza, attivando percorsi educativi interculturali e strategie volte al contenimento degli effetti negativi del pregiudizio.

## 1.2. Colorblind ideology e colorblind children

Coniato da Erin N. Winkler, professoressa dell'Università della California, la definizione “colorblind children” (letteralmente “bambini daltonici”) indica la convinzione secondo la quale i bambini non “noterebbero” i colori della pelle. Si tratta di un'opinione condivisa e diffusa tra gli adulti – un'ideologia non supportata da dati scientifici, ma frutto del senso comune – portata avanti da una retorica di “frasi fatte” e modi di dire quali: “i bambini non notano i colori della pelle”, “bisogna andare oltre il colore della pelle”, “il colore della pelle non è importante”, “non giudicare dall'apparenza”, “non importa se sei bianco o sei nero”, ecc. Le frasi qui presentate, spesso pronunciate con intenti benevoli, sono purtroppo talvolta promotrici di un'ideologia – perlappunto denominata *colorblind* o *colorblindness* – che molti studi hanno dimostrato essere inefficace, anzi controproducente, nel contrasto delle forme di discriminazione etnico-razziale contro le quali questa stessa ideologia sarebbe nata, dando così luogo a un vero e proprio paradosso. Il paradosso nascerebbe dal fatto che la promozione di tale retorica – altrimenti denominata *color evasiveness* (Migliarini, 2017) – non farebbe altro che produrre una censura sul tema del colore della pelle che diventa a tutti gli effetti un taboo sociale. Avvalendosi della giustificazione “i bambini non notano il colore della pelle”, non verrebbe dato un adeguato spazio a conversazioni che possano includere anche questa tematica, né tantomeno ad azioni o progetti antirazzisti. Inoltre, si mette in luce come questa ideologia, frutto di un pensiero etnocentrico, possa addirittura alimentare forme di razzismo più velate – quindi meno facilmente osservabili e de-costruibili – ma non per questo meno pericolose (Neville et al. 2001; Tarca, 2005; Ullucci, 2006; Williams, 2016). Nonostante ciò, è piuttosto frequente entrare in contatto con discorsi vicini a questo approccio ideologico, tanto più quando si fa riferimento all'infanzia, periodo della vita nel quale tematiche come *razzismo* e *discriminazione* appaiono “territori lontani”, disponibili solo ad un pensiero adulto (e mai il nostro!) (Cardellini, 2018b, in Lorenzini e Cardellini, a cura di, p. 113). Nel precedente paragrafo si è già evidenziata la falsità dell'ideologia *colorblind*, anzitutto mettendo in luce – attraverso il supporto del dato scientifico – come i bambini e le bambine maturino e co-costruiscano forme di pregiudizio sin dalla prima infanzia e che, anzi, il periodo dell'infanzia sia di fatto un momento della vita entro il quale tali forme del pensiero ricoprono un ruolo decisivo, in virtù del fatto che consentono di comprendere la complessità del mondo grazie al processo di categorizzazione (Rohani Moaied e Albanesi, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di). La *colorblind ideology* sottrae la possibilità di includere espliciti obiettivi antirazzisti in progettazioni educative anche di tipo interculturale che, invece, potrebbero sostenere bambini e adulti nella de-costruzione di immagini stereotipate e pregiudizi che, alle volte, possono sfociare in forme di violenza verbale, comportamentale e psicologica (Cardellini, 2018b, in Lorenzini

e Cardellini, a cura di, p. 113). Gli adulti che aderiscono – più o meno consapevolmente – a questo tipo di ideologia tendono a minimizzare le differenze a favore delle somiglianze<sup>2</sup>. Si tratta di un atteggiamento che tende a inibire le abilità critico-riflessive dei bambini (Luke et al., 1994; Rodriguez e Kies, 1998) che, come sarà possibile osservare soprattutto nel capitolo 5, presentano invece una spiccata curiosità e notevoli competenze nel discutere del tema “colori della pelle”. Derman-Sparks (1989), esperta e studiosa di pregiudizi etnico-razziali nell’infanzia, afferma che la *colorblind ideology* penalizza tutti i bambini – indipendentemente dal loro colore della pelle – implementando e sostenendo tacitamente un’ideologia a sfondo razzista, nella quale è mantenuto immutato lo status quo della *white supremacy*, ovvero la credenza (spesso relegata nell’ambito dell’implicito) che le persone “bianche” siano superiori. Sovente si tratta di un’ideologia politica che consente il mantenimento del dominio sociale, politico, storico e istituzionale delle persone “bianche” (Hage, 2012; Bonilla-Silva, 2001). Sono presenti – perlopiù nella letteratura scientifica di ambito internazionale – ricerche empiriche che denunciano la pervasiva diffusione di questa ideologia nelle scuole, con particolare riferimento agli atteggiamenti delle/degli insegnanti che sembrano considerare il tema del “colore della pelle” come un vero e proprio taboo, da tenere assolutamente lontano dal mondo dell’infanzia (Schofield, 1982; Larson e Ovando, 2001; Lewis, 2001). Schofield (1986) mostra come tale ideologia venga generalmente sostenuta da false credenze, come l’idea che il non parlare di colori della pelle consenta di mantenere un clima meno teso e meno discriminante – riducendo, di fatto, il potenziale conflittuale – o ancora, come tenda a preservare bisogni adulti, come l’evitare conversazioni percepite come difficili o imbarazzati. Conclude, affermando:

First, the education system needs to make a concerted effort to be responsive to our society’s diversity in planning curriculum, in making staffing choices, and in thinking about how best to serve students. This seems likely to help make schools institutions that students from different backgrounds can feel engaged with and connected to, in addition to providing them with the breadth of information and perspectives necessary to function effectively in our increasingly diverse society. Second, schools need to help students and teachers see that groups are composed of individuals with their own unique characteristics who may be both similar to and different from those in both their in-group and out-group, which should help undercut the tendency to stereotype and to see group membership as defining and individual’s characteristics. Finally, schools should provide students with opportunities to build meaningful shared identities as members of the school, the community, and the nation that complement and supplement, rather than replace or undermine, their identities as members of specific social group (Schofield, 1986, p. 281).

Un’interessante analisi sistematica degli studi sulla presenza della *colorblind ideology* nelle scuole statunitensi è stata effettuata da Atwater (2007), professoressa della California State University of Los Angeles. La studiosa conclude che da tale revisione è possibile osservare due importanti aspetti: il primo riguarda l’ampia e pervasiva diffusione della *colorblind ideology* tra insegnanti (elemento che influenza tanto il loro stile didattico, quanto le loro scelte in ambito educativo); il secondo concerne quanto tale ideologia, in maniera silenziosamente condivisa, non sia altro che un modo di preservare i vantaggi legati alla propria “bianchezza” (quindi una volontà di mantenere i propri privilegi). Anche in questo caso la studiosa ha riscontrato la falsa credenza che tale prospettiva possa abbassare il livello di conflitto nelle relazioni. Ancora una volta, ribadisce, non si fa altro che promuovere una cultura dell’evitamento piuttosto che della consapevolezza (2007, p. 3).

---

<sup>2</sup> La prospettiva interculturale alla quale aderisce il progetto di ricerca qui presentato, al contrario, mira a dare eguale importanza tanto alle differenze quanto alle somiglianze (Bolognesi e Lorenzini, 2017).

Al contrario, il presente lavoro di ricerca, così come tutti gli studi che denunciano la presenza della *colorblind ideology*, propone e sostiene una visione *color aware* – ovvero più consapevole della rilevanza sociale, educativa, psicologica, politica e culturale dei significati attribuiti al colore della pelle – al fine di mettere in luce la possibilità di disegnare per bambini e bambine percorsi adeguati alle loro età per sperimentarsi attori partecipi e competenti in relazione alle tematiche connesse al razzismo, scoprendo facilmente quanti dettagli e sfumature essi siano in grado di cogliere, quanti pensieri, quante domande, quante esperienze (purtroppo non sempre positive) abitino i loro discorsi e quante (tante!) ipotesi risolutive, vere e proprie intenzionalità politiche ed etiche alle quali possiamo (dobbiamo?) dare la possibilità di esprimersi” (Cardellini, 2018b, p. 115).

### **1.3. Sulla necessità di trovare nuove parole per raccontare le diverse forme di razzismo: il *colorism***

Della necessità di effettuare una vera e propria “diagnosi” dei razzismi – del passato e del presente – ha chiaramente parlato Stefania Lorenzini al Convegno “1st International Conference of «Scuola Democratica» Education and Post-democracy”<sup>3</sup> tenutosi a Cagliari tra il 6 e l’8 giugno 2019 nella sessione “Intercultural education and antiracism”, con una relazione dal titolo “I razzismi del passato per comprendere i razzismi del presente. L’importanza di promuovere un impegno interculturale e antirazzista”. Cosa vuol dire effettuare tale diagnosi? Vuol dire che è necessario farsi carico della consapevolezza che esistono più razzismi sostenuti da attitudini razziste (più raramente da ideologie formalizzate in vere e proprie dottrine) che a volte permangono uguali a sé stesse e a altre si evolvono e trasformano nel tempo e nello spazio. Si tratta – evidentemente – di un dato di complessità ulteriore che accompagna un fenomeno che già appare/appariva complesso e contraddittorio. Farsi carico di tale consapevolezza in un’ottica educativa interculturale, significa farsi carico della necessità di trovare strategie più funzionali per decodificare tali plurali manifestazioni razziste. Il razzismo contemporaneo mostra grandi ambiguità, spesso travestito con altre vesti, implicito, subdolo e strisciante, quasi invisibile per un occhio ineducato a coglierne le forme cangianti. Potremmo dire, in altro modo, che il razzismo dell’oggi “si è fatto più furbo”; spesso veste i panni del “politically correct”, rendendo sempre più difficile e complessa l’individuazione e dunque la sanzione. A queste considerazioni già evidenziate da Taguieff negli Anni Novanta, Lorenzini aggiunge la necessità di un’attenzione ulteriore ai fenomeni dell’oggi, tra i quali si rilevano non solo forme mascherate e difficili da individuare di elementi di tipo razzista presenti in manifestazioni diverse, ma anche l’aumento e la legittimazione crescente di manifestazioni ostili e aggressive palesi e diffusamente accettate o persino sostenute. Per questo, richiama (ma già lo aveva fatto in precedenza) ad un più consapevole ed esplicito impegno antirazzista della pedagogia interculturale – in accordo con la proposta già avanzata da Aluffi-Pentini (2002). In tal senso, per meglio addentrarmi nei contenuti di tale riflessione critica, dedicherò – qui di seguito – uno spazio separato di riflessione al razzismo cercando, successivamente, di esplicitare il legame tra razzismo e *colorism*, introducendo quindi nella particolarità di questo fenomeno così da offrire una riflessione teorica specifica e relativa ad uno dei “milleun volti del razzismo”.

---

<sup>3</sup> Sito Conferenza Scuola Democratica: <https://www.scuolademocratica-conference.net/> (ultimo accesso: 26/06/19).



### 1.3.1. *I milleun volti del razzismo*

La parola *racisme* nasce e si diffonde in Francia tra gli anni '20-'30 del XX secolo, “ma l'emergere di idee, rappresentazioni, credenze e manifestazioni razziste è problema ben più antico che rinvia a molteplici contesti storici, all'interno dei quali si esprime in dottrine, atti, pratiche sociali, forme istituzionali” (Bolognesi e Lorenzini, 2017, pp. 122-123). Come già accennato, appare particolarmente interessante avvalersi della lettura critica che Lorenzini attua delle teorizzazioni dello studioso Pierre-André Taguieff (1997) in virtù della attualità, coerenza e funzionalità di tale lettura in direzione antirazzista. La minuziosa attenzione analitica – dotata peraltro di una certa complessità e sofisticatezza – se attentamente letta e compresa, offre spunti operativi, direzioni educative antirazziste che la pedagogia interculturale potrebbe (dovrebbe) assumere per dotarsi esplicitamente – tanto nelle sue basi epistemologiche quanto nelle prassi ad essa ispirate – di un obiettivo antirazzista concreto ed operativo. La scelta di riferirmi all'analisi critico-riflessiva di Lorenzini, si spiega nel seguente motivo: si tratta di una lettura già “rielaborata” in ottica pedagogica interculturale esplicitamente direzionata in prospettiva antirazzista (Lorenzini, 2017, in Bolognesi e Lorenzini, p. 120; Lorenzini, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di, p. 15; Lorenzini, 2019).

Anzitutto, Taguieff, pone di fronte al lettore la presenza di due visioni interpretative per affrontare una domanda fondamentale ma di difficile risposta: quali sono le origini del razzismo? A questa domanda, l'autore offre risposte alternative riferendosi a due principali teorie esplicative, ovvero:

#### 1. *Visione antropologica o continuista.*

Secondo questa visione il razzismo non sarebbe altro che un prodotto e una conseguenza dell'etnocentrismo; pertanto, si tratterebbe di una caratteristica universalmente presente in ciascun individuo e gruppo umano. L'aggettivo “antropologica” sta ad indicare la specifica “proprietà umana” assegnata all'etnocentrismo e dunque al razzismo in quanto sua derivazione. L'aggettivo “continuista” richiama il rapporto di continuità tra l'etnocentrismo e il razzismo.

#### 2. *Visione modernista*

Secondo questa visione il razzismo è un fenomeno che appare in epoca moderna in Europa e nelle Americhe, che ha più luoghi e date di nascita. In relazione a tale differenziazione – ovvero per luoghi e date di nascita – Taguieff propone 3 differenti varianti della teoria modernista: ristretta, ultraristretta e ampia (Taguieff, 1997).

La posizione di Taguieff rispetto alle due visioni è tutt'altro che esplicita; nonostante ciò, è possibile – proprio in virtù di una lettura attenta ai particolari – osservare quanto l'autore tenda ad esporsi verso la convinzione che il razzismo non si possa intendere come un fenomeno universale e inscritto nella natura umana, ma come un prodotto della modernità occidentale. Alla visione modernista, infatti, dedica uno spazio e un interesse maggiori, ben delineandone le diverse versioni e ponendo un particolare focus sulle classificazioni razziali sviluppatasi tra il XVIII e il XIX secolo, mostrandone e denunciandone tutta l'infondatezza ed arbitrarietà (provata dalla loro costante mutabilità e imprecisione). Bene sin d'ora specificare un elemento particolarmente importante ai fini del presente studio e che consente di ribadire – ancora una volta – quanto la caratteristica del colore della pelle sia stata bersaglio e oggetto primario di attenzione nella costruzione delle classificazioni razziali. È trasversalmente rintracciabile, infatti, la posizione apicale dei cosiddetti “bianchi” e la posizione, sempre all'ultimo gradino della piramide, dei cosiddetti “neri”. È forse questo, uno dei pochi elementi costanti osservabili nelle plurali classificazioni razziali prodotte nel corso del tempo. È con la teoria

ampia che Taguieff allarga i confini della visione modernista del razzismo. La teoria modernista ampia mette in evidenza forme di razzismo apparse prima e indipendentemente dalle classificazioni naturalistiche delle “razze umane”, laddove già sussistevano forme di esclusione sociale o dominio precedenti all’epoca del pensiero classificatorio. In tal senso, l’autore evidenzia le configurazioni ideologiche che hanno legittimato la pratica razzista.

Lorenzini (2019), continuando la sua analisi critica del pensiero di Taguieff (1997), riprende il tentativo dello studioso di offrire un modello di intelligibilità del razzismo, ovvero un modello che tenta di rispondere in maniera esaustiva e non banalizzante alla domanda: che cos’è il razzismo e quali sono le sue caratteristiche principali? A tal fine, lo studioso esplicita distinzioni e punti in comune delle diverse forme di razzismo individuabili nella storia occidentale moderna, mettendo in luce come esso possa esprimersi in più dimensioni sotto forma di pregiudizi, dottrine e atteggiamenti (Taguieff, 1997, p.55).

Riprendendo l’intervento di Lorenzini (2019) cercherò di schematizzare tali elementi nella duplice forma di distinzioni – ovvero, in cosa si distinguono le diverse manifestazioni e forme del razzismo nella storia? – e punti in comune – ovvero, quali sono stati gli elementi di continuità tra le diverse manifestazioni e forme di razzismo nella storia?

Per far ciò, mi avvarrò di due schemi di mia ulteriore rielaborazione, uno relativo alle *distinzioni* e uno relativo ai punti comuni

Per le distinzioni si possono individuare le seguenti 3 aree:

1. Spiegazioni sulle diverse forme del razzismo;
2. Spiegazioni sulle conseguenze del razzismo;
3. Modalità con le quali le diverse manifestazioni razziste hanno considerato il tema delle differenze.

<b>Distinzioni</b>	<b>Forme diverse di razzismo</b>	<b>Conseguenze del razzismo</b>	<b>Percezione delle differenze</b>
	<i>Razzismo ordinario:</i> vago ma pervasivo, senza ideologie di riferimento esplicite, comunque basato sulla distinzione tra “noi” e “loro”.	<i>Razzismo dello sfruttamento:</i> in virtù dell’affermata superiorità/inferiorità tra “razze”, mette in atto forme di sfruttamento nei confronti delle “razze” considerate inferiori. Es.: colonialismo → volontà di dominio.	<i>Razzismo universalista:</i> appiattisce le differenze, considerate un elemento da cancellare completamente.
	<i>Razzismo dottrinale:</i> fonda la distinzione tra un “noi” e un “loro” avvalendosi di ideologie o teorie oggi definite pseudo-scientifiche.	<i>Razzismo dello sterminio:</i> in virtù dell’affermata superiorità/inferiorità tra “razze” mette in atto forme annientamento nei confronti delle “razze” considerate inferiori	<i>Razzismo differenzialista:</i> assolutizza le differenze, rendendole entità talmente rigide e distanti da essere impossibilitate a comunicare e

	Es: antisemitismo → desiderio di annullamento.	interagire. Da cui la necessità di tenerle separate.
<i>Razzismo biologico:</i> detto anche razzismo “scientifico/classico”, tende a classificare gli esseri umani specialmente attraverso il loro aspetto fisico		
<i>Razzismo culturale:</i> detto anche “neorazzismo/pseudorazzismo”, fonda la classificazione su tratti culturali.		

Tabella 2: distinzioni tra le diverse forme di razzismo

Lo schema dei *punti in comune* mette in luce come talune caratteristiche, pratiche e cognitive, siano rintracciabili in forme diverse di razzismo.

<b>Punti in comune</b>	<b>Caratteristiche cognitive del razzismo</b>	<b>Caratteristiche pratiche del razzismo</b>
	Categorizzazione: l'individuo viene rigidamente iscritto all'interno di un gruppo con il quale condivide le presunte medesime caratteristiche.	Segregazione: ovvero la messa ai margini; discriminazione (disparità di trattamento); espulsione (allontanamento fisico).
	Stigmatizzazione: al gruppo vengono assegnati tratti negativi.	Persecuzione: uso della violenza (psicologica o fisica) contro individui e gruppi categorizzati.
	Barbarizzazione: i tratti negativi sono considerati espressione di barbarie e disumanità.	Sterminio: vertice distruttivo del razzismo.

Tabella 3: punti in comune tra le diverse forme di razzismo

Da tale analisi risulta evidente la complessità e la mutabilità dei fenomeni di razzismo.

Ciò che si è deciso di chiamare “razzismo” ha continuato a porre problemi di definizione. La lotta contro il razzismo deve ancora essere interrogata non solo rispetto alla sua efficacia, ma anche e soprattutto rispetto ai suoi fondamenti. Non ci si può, infatti, limitare a riferirsi in modo vago, con la necessaria indignazione, al “razzismo” come a uno dei nomi ideologici del Male, persino del Male assoluto, supponendo ingenuamente che, per il fatto che esiste il sostantivo “razzismo”, si possa inferire che esista necessariamente un'unica entità, omogenea e invariabile, definibile come “razzismo”, chiaramente riconoscibile e che si potrà tentare di estirpare. Bisogna forse pensare, innanzitutto, a più razzismi, passare dal singolare al plurale; e, in secondo luogo, che le concezioni razziste varino, si trasformino, si adattino a diversi contesti, si riciclino, che, insomma, subiscano delle metamorfosi” (Taguieff, 1997, p. 73).

Queste premesse epistemologiche mi persuadono a parlare di un fenomeno specifico – proprio per dar conto delle sue manifestazioni e delle sue conseguenze – pur se intrecciato ad altre forme di razzismo, utilizzando una parola non ancora presente nel vocabolario italiano, *colorism*, ma che – in accordo con Taguieff – consentirebbe di meglio definire (meglio parlare, meglio pensare, meglio agire contro, ecc.) un fenomeno che potrebbe essere letto come uno “dei milleun volti del razzismo” e che si direziona e colpisce violentemente un elemento fisico che ha una particolare e peculiare importanza nella costruzione dell’identità dei soggetti (Lorenzini, 2017): la pelle e il suo colore.

### ***1.3.2. Il colorism: subire la discriminazione sulla propria pelle***

Il termine “colorism” (colorismo) è stato coniato per la prima volta nel 1982 dalla scrittrice statunitense Alice Walker con il suo romanzo “The Color Purple”, vincitore nel 1983 del Premio Pulitzer per la narrativa. L’autrice definiva il colorismo come: “prejudicial or preferential treatment of same-race people based solely on the color of their skin” (p. 290). Sebbene il termine fosse assolutamente innovativo, la tematica del pregiudizio basato sul colore della pelle era già stata protagonista fra le pagine di opere e romanzi sin dalla metà del 1800. È del 1853 infatti il romanzo di William Wells Brown intitolato “Clotel” dove, per la prima volta, sono i protagonisti afro-americani a denunciare il complesso rapporto tra colore della pelle e società (Brown, 1853), dando il “via” a un XX secolo ricco di letteratura focalizzata su questo tema nell’ambito statunitense<sup>4</sup>.

L’evoluzione dell’approccio verso il colorismo, negli Stati Uniti, attraversa 3 diverse tappe (Wilder, 2008, p. 22):

1. L’epoca che ha preceduto la legge sui Diritti Civili (1865-1950)
2. L’epoca della legge sui Diritti Civili (1950-1964)
3. L’epoca seguente i Diritti Civili (dal 1964 in poi)

È il 1865 l’anno in cui viene segnato un cambiamento in relazione alla discriminazione che ha come “bersaglio” il colore scuro della pelle. Il 18 Dicembre 1865, infatti, la schiavitù viene definitivamente abolita dal 13° emendamento della Costituzione degli Stati Uniti, ponendo così fine a un’epoca che ha conosciuto un forte legame tra la pelle nera e la schiavitù. Il fenomeno della schiavitù nera e le sue ricadute a livello socio-economico, però, non smetteranno di influenzare gli Stati Uniti benché questo emendamento segni uno step di indiscutibile importanza. Il colore della pelle, sin dal 1500, si era strutturato come un evidente segnale di chi aveva potere e di chi lo subiva. Più di 300 anni nei quali l’associazione pelle nera-schiavitù era stata data per scontata avevano condizionato profondamente una società che, nel 1865, si ritrova a vivere solo una prima e aurorale fase di cambiamento.

La distanza da percorrere è ancora lunga e il cammino tutt’altro che lineare. La discriminazione delle persone con pelle scura, benché non si possa più attuare con la schiavitù, è ancora presente e trova le forme più disparate per manifestarsi. Il decennio che precede la Legge sui Diritti Civili si arricchisce di numerose ricerche che evidenziano e denunciano le correlazioni tra discriminazione e pelle nera in termini di lavoro, guadagno, selezione matrimoniale, status, educazione, potere ecc.)<sup>5</sup> ed è interessante osservare come la quasi totalità dei ricercatori abbia origini afro-americane. La lotta per

---

<sup>4</sup> Es: Blacker the Berry (1929), The Bluest Eye (1970), The Color Purple (1982).

<sup>5</sup> S. Drake, H. Cayton, Black Metropolis, Harcourt Brace, New York, 1945; C. H. Parrish, Color Names and Color Notions, The Journal of Negro Education vol.15, 1946, p. 13-20; E.F. Frazier, Black Bourgeoisie, Free Press, New York, 1957; O.C. Cox, Caste, Class, and Race: A Study in Racial Dynamics, Review Press, New York, 1948.

il riconoscimento dei propri diritti sembra mettersi in scena “a colpi di pubblicazioni”, grazie alla tagliente arma della ricerca scientifica, per scardinare questa epoca segnata da un fondamentale passaggio, che avrebbe dovuto abbassare il livello di pregiudizio esistente, ma che al contrario, sembrava aver strutturato un tipo di pregiudizio non meno intenso, ma solo più ipocrita. Basti pensare che dal 1876 al 1965 furono messe in atto, per volontà locale degli Stati, le leggi di Jim Crow<sup>6</sup>, caratterizzate dallo slogan “separate but equal”; si trattava di leggi emanate per creare una divisione legale tra bianchi e neri, come si evince da alcuni esempi: “It shall be unlawful for a negro and white person to play together or in company with each other in any of cards or dice, dominoes or checkers” (Birmingham, Alabama, 1930) o “Separate free schools shall be established for the education of children of African descent; and it shall be unlawful for any colored child to attend any white school, or any white child to attend a colored school” (Missouri, 1929). Queste leggi saranno abolite solo nel 1964 con il Civil Rights Act. Gli anni che godettero dell’influenza di quest’ultima legge furono di grande entusiasmo, riscatto e orgoglio per le persone con pelle scura. Ingannate precedentemente dalla falsa speranza suscitata dal 13° emendamento della Costituzione degli Stati Uniti, finalmente sentono di aver conquistato un posto nella società equivalente a quello delle persone con pelle bianca. Si diffondono movimenti che esprimono un sentimento di fierezza nei confronti del colore della propria pelle come il “Black is beautiful” e il “Black is Ok!”, frasi che vengono ripetute quasi come mantra dai giovani americani neri. Nel 1972 il ricercatore Goering affermerà che donne e uomini neri, grazie alla positiva influenza di questo periodo storico, esprimono maggiore apprezzamento per il proprio colore e caratteristiche fisiche e affermano che il nero è il miglior colore della pelle. La società americana attraversa un periodo storico di piena convinzione del superamento del pregiudizio basato sul colore della pelle, convinzione che si rivelerà falsa di lì a pochi anni. Sebbene la storia sia stata segnata da passaggi cruciali, passaggi che hanno portato a cambiamenti sociologici e legislativi evidenti, è ancora esistente e predominante la letteratura scientifica internazionale<sup>7</sup> che evidenzia le numerose discriminazioni messe in atto in relazione al colore nero della pelle. Inoltre, è curioso che molta della letteratura attuale, riaffermi la presenza delle medesime discriminazioni che si erano analizzate nelle ricerche svolte prima dell’emanazione della Legge per i Diritti Civili (istruzione, occupazione, reddito, scelta del partner, guadagno ecc.)<sup>8</sup>. È evidente allora che la problematica del colorismo risulta essere ancor oggi di fondamentale interesse e che, probabilmente, benché sia ormai tema rilevante negli Stati Uniti da più di un secolo, non ci si sia ancora addentrati nel cuore vero della questione vista la continua reiterazione dei medesimi schemi di pregiudizio o, forse, non si sono trovate ancora efficaci azioni sistematiche e sistemiche in direzione antirazzista (Thomas, 2017).

Qual è, quindi, la relazione tra *colorism* e razzismo? Afferma Harris (2008):

Colorism and traditional U.S. racism are inextricably intertwined, yet distinct. Racism involves discrimination against persons based on their racial identity, which in turn is traditionally designated through a complex mix of

---

<sup>6</sup> Vengono chiamate leggi di Jim Crow per ricordare una canzoncina/filastrocca che si ricollegava alla cultura afro-americana e al periodo della schiavitù denominata, appunto, “Jim Crow”. Ferraris State University, Jim Crow Museum of Racist Memorabilia, <http://www.ferris.edu/jimcrow/origins.htm> (ultimo accesso: 24/08/19), USA.

<sup>7</sup> Per lo più statunitense.

<sup>8</sup> Vedi M. Hughes, B. Hertel, *The Significance of Color Remains: A study of Life Chances, Mate Selection, and Ethnic Consciousness among Black Americans*, Social Forces vol. 68, 1990; V.M. Keith, C. Herring, *Skin Tone and Stratification in the Black Community*, American Journal of Sociology vol. 97, p. 760-778, 1991; R. Seltzer, R.C. Smith, *Color Differences in the Afro-American Community and the Differences They Make*, Journal of Black Studies vol. 21, p. 279-286, 1991.

self-identification and other-identification through appearance (including color) and ancestry. Colorism involves discrimination against persons based on their physiognomy, regardless of their perceived racial identity. The hierarchy employed in colorism, however, is usually the same one that governs racism: light skin is prized over dark skin, and European facial features and body shapes are prized over African features and body shapes (p. 54).

Il cambiamento di punto di vista starebbe nel non osservare più il fenomeno discriminatorio con la lente d'ingrandimento della "classificazione razziale" (che essa sia autodiretta o eterodiretta), ma nell'indossare particolari "occhiali" che consentono di leggere l'evento discriminatorio in relazione alle sfumature del colore della pelle. In tal senso, è la "variabile pelle" a divenire protagonista di analisi poiché, in relazione ad essa, sarà possibile osservare una diseguale distribuzione del potere: un maggiore potere laddove la sfumatura melaninica si fa più chiara e minor potere dove la sfumatura è più scura (Hunter, 2002). Ricerche e studi che intendono analizzare questo fenomeno dovranno, quindi, avvalersi di categorie specifiche legate al colore della pelle. "Incasellare" le persone entro categorie legate ad alcune caratteristiche ritenute significative, rimane tuttavia una criticità non priva di contraddizioni che richiede una particolare competenza riflessiva, volta ad esplicitare e problematizzare tali fonti di ambiguità. In particolare, mi riferisco – in relazione agli studi e alle ricerche che desiderano indagare tale fenomeno, come lo studio presentato in questa Tesi – alla necessità di definire, per ciascun partecipante alla ricerca, uno specifico colore della pelle. Un dato fondamentale, che la realtà visiva ci restituisce quotidianamente, ma che non siamo abituati a considerare, è l'impossibilità di definire con poche parole le infinite sfumature dei colori della pelle. Siamo abituati a nominare i colori della pelle con una discreta povertà di parole e, quasi sempre, in termini antinomici (bianco-nero, scuro-chiaro). In realtà, l'"iperdiversità" o "superdiversità" (Vertovec, 2007) che caratterizza tale variabile fisica è talmente ampia da eccedere di gran lunga il bacino di termini a nostra disposizione per pronunciarla. Mi riferisco alla specifica povertà della lingua italiana in tal senso; si consideri, al contrario, che vi sono lingue entro le quali le possibilità linguistiche per definire il colore della pelle sono decisamente maggiori. Ad esempio, la lingua portoghese consente di nominare i colori della pelle con oltre 150 parole, come visibile nella tabella sotto riportata:

Acastanhada	Branca morena	Clarinha	Loira clara	Morena escura	Queimada
Agalegada	Branca palida	Cobre	Loura	Morena fechada	Queimada de braia
Alva	Branca quimada	Corada	Lourinha	Morenao	Queimada de sol
Alva-escura	Branca sardenta	Cor de cafe	Malaia	Morena parda	Regular
Alverenta	Branca suja	Cor de canela	Marinheira	Morena roxa	Retinta
Alvarinta	Branquica	Cor de cuia	Marrom	Morena ruiva	Rosa
Alva rosada	Branquinha	Cor de leite	Meio amarela	Morena trigueira	Rosada
Alvinha	Bronze	Cor de oro	Meio branca	Moreninha	Rosa queimada
Amarela	Bronzeada	Cor de rosa	Meio morena	Mulatta	Roxa
Amarelada	Bugrezinha escura	Cor firma	Meio preta	Mulatinha	Ruiva
Amarela	Burro quando foge burro	Crioula	Melada	Negra	Russo
Amarelosa	Cabocla	Encerada	Mestica	Negrota	Sapecada
Amorenada	Cabo verde	Enxofrada	Miscigenacao	Palida	Sarara
Avermelhada	Cafe	Esbranquecimento	Mista	Paraiba	Sarauba
Azul	Cafe com leite	Escura	Morena	Parda	Tostada
Azul-marinho	Canela	Escurinha	Morena bem chegada	Parda clara	Trigueira
Baiano	Canelada	Fogoio	Morena bronzada	Polaca	Turva
Bem-branca	Cardao	Galega	Morena canelada	Pouco clara	Verde
Bem clara	Castanha	Galegada	Morena castanha	Pouco morena	Vermelha
Bem morena	Castanha clara	Jambo	Morena clara	Preta	
Branca	Castanha escura	Laranja	Morena cor de canela	Pretinha	
Branca avermelhada	Chocolate	Lilas	Morena jambo	Puxa para branca	
Branca melada	Clara	Loira	Morenada	Quase negra	

Elenco in portoghese dei colori della pelle emersi dall'indagine brasiliana del 1976.

Fonte: <http://www.afropedea.org/brazilian-color-categorizion> (ultimo accesso: 27/06/19) (Zanutto e Wanderkoken, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di).

È vero, quindi, che quando si sceglie di indagare il fenomeno del *colorism* sarà necessario avvalersi di categorie arbitrarie e socialmente costruite. Dal mio punto di vista, questo elemento è particolarmente rilevante quando si fa ricerca in questo campo. La percezione del colore della pelle può, di fatti, essere rilevata da almeno 4 prospettive:

1. Richiedere al soggetto qual è il colore della sua pelle;
2. Richiedere ad un gruppo di persone quale sia il colore della pelle del soggetto di cui siamo interessati a descrivere questa caratteristica fisica;
3. Affidarsi alla propria personale percezione in qualità di osservatori e ricercatori.
4. Affidarsi alle tecnologie<sup>9</sup>.

Ritengo che le 4 soluzioni possano essere applicate tanto in maniera separata quanto congiunta, a fronte di un'adeguata giustificazione in termini di sostenibilità della ricerca, quanto in relazione alla coerenza rispetto agli obiettivi della ricerca medesima. In ogni caso, mi pare importante sin da ora esplicitare questi elementi di complessità che verranno successivamente approfonditi laddove verrà descritta la metodologia della ricerca realizzata per questa tesi di dottorato (Capitolo 3).

Il contesto italiano si mostra ancora scientificamente reticente a studiare e nominare il fenomeno del *colorism* laddove, invece, in altri contesti esiste già una storia decennale di ricerca in tale ambito che ha prodotto politiche più consapevoli del fenomeno stesso. Permane ancora diffusamente la falsa convinzione che, parlare di colori della pelle o considerare tale variabile come significativa all'interno di uno studio, possa essere un'azione razzista; il presente studio si pone, così, anche l'obiettivo di

<sup>9</sup> Un esempio in tal senso può essere la classificazione in cromie PANTONE effettuata dalla fotografa Angélica Dass nel suo progetto HUMANAE.

problematizzare tale convinzione e sollecitare una riflessione più consapevole, tanto in ambito educativo quanto in altri settori della conoscenza, in relazione a questa problematica.

### 1.3.2.1. Nel cuore del fenomeno: esempi di quotidiano colorismo

Prima di addentrarmi nel mettere in luce alcuni esempi della presenza e delle conseguenze quotidiane del fenomeno del colorismo, è necessario fare una premessa. Esiste anche un problema di natura politica, etica e socio-demografica che rende difficile l'analisi del *colorism* in Italia. Infatti, non esistono dati, a livello nazionale, che possano dar conto del numero di persone nere sul territorio nazionale (Sebastiani, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di) a differenza di altri contesti (es: USA, Brasile, ecc.). Il censimento su base "etnico-razziale" (con riferimento anche alla variabile del colore della pelle) è un elemento non privo di contraddizioni. Afferma Sebastiani, potrebbe essere

estremamente utile avere un quadro più completo dei diversi aspetti che compongono l'esistenza delle persone, per ragionare in termini transculturali [...] e per avere una fotografia più precisa della società italiana, laddove quella attuale appare parziale e manchevole di molti elementi di analisi. E sarebbe così possibile intervenire con politiche pubbliche mirate alla valorizzazione di ciascuna specificità in una società inclusiva. Tra queste specificità, quella determinata dal colore della pelle. Ritengo che il colore della pelle sia, oggi, uno degli elementi essenziali per la definizione del Sé e che poterlo quantificare sarebbe importante, tanto quanto lo è rilevare altre caratteristiche personali, come l'età o il genere, al fine di dare un forte segnale, etico e politico, di riconoscimento di chi è portatore di questa specificità (Sebastiani, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di, pp. 159-160).

D'altro canto, è altresì vero che le classificazioni "etnico-razziali" presenti in più parti del mondo presentano ambiguità e problematiche di difficile risoluzione. Se, in accordo con Sebastiani, è vero che avere dati quantitativi relativi alla presenza di persone nere in Italia potrebbe consentire di inserire questa variabile all'intero di report statistici (ad esempio, potendo mettere in relazione questa variabile con la possibilità/difficoltà di affittare una casa, le chance di assunzione lavorativa, gli episodi di discriminazione, ecc.), dall'altro si pone un problema di categorizzazione. Tentativi di categorizzazioni hanno mostrato tutti i loro limiti in paesi come il Brasile, da anni aderente alla "culturale delle classificazioni razziali" (specialmente per quanto concerne il censimento). Le categorie che hanno composto i censimenti brasiliani dagli anni '20 del secolo scorso sino ad oggi sono mutate con grande frequenza, poiché soggette periodicamente a dibattiti socio-politici che hanno fatto richiesta di modifiche e ridefinizioni terminologiche. "Le radici multietniche del Brasile hanno spinto questo paese a ricercare la sua dimensione razziale attraverso la categorizzazione di razze e colori della pelle senza riuscire però chiaramente a identificare (e quantificare) con precisione queste variabili" (Zanutto e Wandekoken, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di, p. 186). In ogni caso, "sarebbe urgente poter riflettere sulla diversità umana anche in termini cromatici non per alimentare sentimenti razzisti quanto per poter al meglio conoscere e valorizzare le diversità" (ivi, p. 186) e poter adeguatamente denunciare (e contenere) episodi di *colorism*. Non mi sarà, dunque, possibile riferirmi a studi realizzati in ambito nazionale che possano mettere in luce questa specifica forma di discriminazione poiché il contesto italiano offre statistiche e report nei quali è – al più – la sola variabile dell'origine, della nazionalità o della provenienza ad essere presa in considerazione.

Di seguito, prenderò in esame 3 contesti/ambiti – i più studiati e citati dalla letteratura internazionale – nei quali il fenomeno del *colorism* sembra agire il suo potenziale più distruttivo: il lavoro, la salute e l'educazione.



### 1.3.2.1.1. Lavoro

I contesti lavorativi sembrano essere luoghi dove fenomeni di colorismo prendono vita con sorprendente facilità, in particolare in relazione all'accesso al mondo del lavoro. Ad esempio, uno studio condotto negli USA su un campione di 1546 Mexicans, 589 Puerto Ricans, 682 Cubans e 598 non-Latinos ha mostrato come i Latinos con pelle più chiara avessero una maggiore probabilità di trovare un lavoro rispetto ai Latinos con pelle scura; i Mexicans con pelle chiara, inoltre, ricoprono posizioni lavorative più prestigiose rispetto ai Mexicans con pelle scura (Espino e Franz, 2002). Il report si conclude con una vera e propria denuncia, domandando provocatoriamente quanto ancora le società continueranno ad essere *colorblind*, negando la presenza di disuguaglianze legate al colore della pelle delle persone pur a fronte di dati empirici così allarmanti.

Per di più, il *colorism* agirebbe sin dalle primissime fasi di selezione del personale. Come rilevato dal Department of Labor degli Stati Uniti i "bianchi" hanno il doppio delle probabilità di essere assunti rispetto ai "neri" (Brief, Butz e Deitch, 2005). Un interessante ricerca condotta dal Fair Employment Council (FEC) denuncia che, a parità di titoli e competenze, persone con pelle chiara hanno oltre il 20% di probabilità in più di essere assunti rispetto a persone con pelle scura (Brief et al., 2005, p.121). Addirittura, uno studio mostrerebbe come vi sia una preferenza verso donne afro-americane con pelle più chiara rispetto a donne afro-americane con pelle più scura anche a fronte di maggiori titoli ed esperienza lavorativa a favore delle seconde (Harrison e Thomas, 2009). E ancora, uno studio pilota è stato condotto dall'Università della Georgia per tentare di rilevare i pregiudizi impliciti legati al colore della pelle che agiscono come fattori discriminanti in un processo di selezione del personale. Lo studio ha confermato che le persone con un colore della pelle più chiaro avevano maggiori probabilità di ricevere un punteggio più alto nella fase di selezione rispetto alle persone con pelle scura (Harrison, 2005). Segnalo, come particolarmente interessante e significativo, il tentativo di osservare questo fenomeno tenendo in considerazione – in prospettiva intersezionale – anche la dimensione del genere. In tal senso, i risultati hanno mostrato come le donne con pelle scura siano quelle che subiscono maggiore discriminazione in fase di selezione.

A livello nazionale, in Italia, sono presenti studi che possono dirsi coerenti con i risultati sopra riportati, ma che tengono in considerazione la variabile dell'origine, della nazionalità o della provenienza dei soggetti. Ad esempio, Campani (2017, p. 72, in Lorenzini e Cardellini, a cura di) denuncia la "doppia discriminazione" subita dalle donne provenienti dall'Africa sub-sahariana, poiché appartenenti al genere femminile e perché aventi un colore scuro della pelle. Afferma che esse:

possono essere definite contemporaneamente come il gruppo più visibile – per il colore della pelle e per la presenza nella prostituzione – e il più invisibile – per la scarsa conoscenza delle loro esigenze, delle loro vulnerabilità da parte della società d'accoglienza. La maggior parte di loro ha poche opportunità di lavoro, è impiegata in lavori non qualificati, servizi domestici o intrattenimento, spesso senza status legale ed ha scarso accesso ai servizi sanitari (ivi, p. 84).

A conferma di questi dati, numerosi studi empirici e statistici che in luoghi e tempi diversi denunciano trasversalmente: una probabilità minore per le persone con pelle nera di passare i primi colloqui di selezione rispetto a persone con pelle bianca, una probabilità minore ad essere assunti e a ricoprire posti lavorativi considerati socialmente ed economicamente più prestigiosi (Offermann et al. 2014; Toledano, 2012; Berry e Bell, 2012; Deitch, 2012; Behtoui e Neergaard, 2009; Stone-Romero, 2005, Valentine, Silver e Twigg; 1999; Feagin, 1991). Sovente è possibile rintracciare una lettura

intersezionale del fenomeno discriminatorio, con particolare riferimento al maggiore rischio in ambito lavorativo per le donne con pelle nera (Sanchez-Hucles e Davis, 2010; Cook, Heppner e O'Brien, 2002; Darity e Mason, 1998; Ontiveros, 1993).

#### 1.3.2.1.2. Salute

Un altro ambito nel quale il fenomeno del *colorism* sembra farsi particolarmente visibile è l'ambito della salute e del benessere (fisico e mentale). Infatti, diversi studi hanno cominciato a tenere in considerazione anche la variabile del colore della pelle (oltre, ad esempio, a quella dello status socio-economico) in relazione al mantenimento di una condizione di benessere psico-fisico soddisfacente e/o alla possibilità di accedere alle cure quando necessario, sino a tenere in considerazione le età dei decessi.

Anche in questo caso – come si è potuto osservare in ambito lavorativo – sembrano essere le donne nere le maggiormente colpite dalla discriminazione (Uzogara, 2019). Si tratta, in effetti, di studi ad alto impatto di significatività, aventi una specifica finalità politica laddove si desidera denunciare un mancato rispetto delle leggi sui diritti civili in relazione alla disparità sanitaria. In tal senso, si promuove la necessità di porre una particolare attenzione alle cause che stanno alla base di tali disparità, monitorando i dati relativi all'accesso e alla qualità delle cure per migliorare complessivamente l'intero impianto del sistema sanitario in un'ottica di maggiore eguaglianza.

La minore possibilità di accedere alle cure, sommata alla scarsa qualità delle cure ricevute, arriva spesso sino alle sue estreme conseguenze, producendo tassi di mortalità più alti per le persone con pelle nera. Un ampio studio longitudinale è stato fatto negli Stati Uniti, negli anni Novanta, analizzando i dati relativi ai tassi di mortalità, tenendo in considerazione la variabile del colore della pelle. I risultati hanno mostrato che le città con una più alta presenza di “Blacks” erano positivamente correlate ad un più alto tasso di mortalità (Collins, 1999). E ancora, uno studio più recente mostra che – in caso di cancro – pazienti con pelle nera hanno un maggiore tasso di mortalità a causa della scarsa qualità di cure ricevute dai medici (Trevino, 2016). A tal proposito sono presenti report e studi che denunciano come il razzismo – in una lettura sistemica – arrivi sino a influenzare i contesti di cura primari, ovvero gli ospedali (Pollok, De Maio e Ansell, 2019; Cardellini, 2018a). È ipotizzabile, quindi, che atteggiamenti – più o meno impliciti o inconsci – degli stessi medici e del personale ospedaliero siano influenzati da razzismo e producano effetti negativi sulla qualità delle cure erogate a pazienti con pelle scura. Sarebbe pertanto particolarmente importante considerare tale ipotesi proponendo, come è stato fatto in uno studio sperimentale condotto dal Pediatric Blood Cancer, una formazione specifica per il personale ospedaliero sui temi del razzismo, della discriminazione e dei pregiudizi razziali impliciti. I risultati di tale ricerca hanno prodotto un complessivo innalzamento della qualità del servizio sanitario all'interno dell'Istituto Ospedaliero (Nelson, Prasad e Hackman, 2015).

E ancora, prendendo in considerazione il report più autorevole relativo alla salute dei cittadini statunitensi, ovvero l'“Health, United States” (2017)<sup>10</sup> osserviamo, per esempio, che i bambini neri hanno:

- una minore aspettativa di vita alla nascita (p. 8);
- una maggiore probabilità di nascere prematuramente (p. 9);

---

<sup>10</sup> Health, United States (2017): <https://www.cdc.gov/nchs/data/abus/abus17.pdf> (ultimo accesso: 27/06/19).

- una maggiore probabilità di soffrire di asma (p. 11)

Oltre agli aspetti legati alla salute fisica, esistono studi e ricerche che hanno indagato il tema della salute psicologica. Di particolare interesse – dal mio punto di vista – gli studi che nel mettere in luce un maggiore tasso di patologia mentale nella popolazione con pelle nera, tentano di correlare tale disagio psicologico anche alla discriminazione subita (Pieterse et al. 2012; Williams e Williams-Morris, 2000; Fischer e Shaw, 1999), elemento che si delinea come un rilevante fattore di rischio (Williams, 2018). In tal senso, sembrano emergere evidenti e rilevanti correlazioni tra il fenomeno del bullismo (Scherr e Larson, 2009; Spriggs et al., 2007), l'appartenenza etnica e la variabile del colore della pelle e gli esiti psicopatologici di tali esperienze discriminatorie vissute in maniera sistematica, sistemica e pervasiva (Edwards et. al., 2016).

### *1.3.2.1.3 Educazione*

Anche per quanto concerne il settore dell'educazione (inteso nei suoi molteplici volti: prestazioni scolastiche, abbandono scolastico, iscrizione all'università, conseguimento dei titoli, discriminazione a scuola, ecc.) il colore della pelle appare rilevante. Murgia e Telles (1996) mettono in luce come i Mexican Americans con un colore della pelle più chiaro hanno maggiori probabilità di terminare il percorso scolastico rispetto a quelli che hanno un colore più scuro.

Il National Center For Education Statistics, nel suo ultimo report del 2018<sup>11</sup>, afferma che dopo la High School si iscrivono a una laurea di primo livello 9.1 milioni di “White” contro 2.2. milioni di “Black”. Dopo una laurea di primo livello si iscrivono a una laurea magistrale 1.6 milioni di “White” e 362.900 mila “Black”<sup>12</sup>.

Tali discrepanze vengono messe in relazione a molteplici fattori, fra i quali anche le aspettative e i pregiudizi delle insegnanti (con particolare riferimento al cosiddetto “effetto pigmalione”).

In teachers, of any race, expect their light-skinned students of color to be smarter, more academically prepared, from better families, and better behaved than darker skinned classmates, the students may rise and fall to meet those racialized expectations. Teachers and principals may respond more positively to light-skinned or white parents of children in their classrooms (Hunter, 2007, p. 243).

Studi, inoltre, mostrano come venga incoraggiato maggiormente il percorso scolastico dei giovani con pelle chiara piuttosto che quello di giovani con pelle scura (Oakes, 1987). Ancora una volta, come già visto nei settori precedentemente osservati, sono le giovani ragazze nere a pagare il prezzo più alto (Keith and Monroe, 2016). Infatti, la discriminazione legata al colore scuro della pelle sembra avere un impatto particolare per le ragazze in riferimento soprattutto al tema della bellezza (Hall,

---

<sup>11</sup> The Condition of Education (2018), U.S. Department of Education: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144.pdf> (ultimo accesso: 27/06/19).

<sup>12</sup> Queste sono le “categorie razziali” tenute in considerazione dal report: • American Indian or Alaska Native: A person having origins in any of the original peoples of North and South America (including Central America) and maintaining tribal affiliation or community attachment. • Asian: A person having origins in any of the original peoples of the Far East, Southeast Asia, or the Indian subcontinent, including, for example, Cambodia, China, India, Japan, Korea, Malaysia, Pakistan, the Philippine Islands, Thailand, and Vietnam. • Black or African American: A person having origins in any of the black racial groups of Africa. • Native Hawaiian or Other Pacific Islander: A person having origins in any of the original peoples of Hawaii, Guam, Samoa, or other Pacific Islands. • White: A person having origins in any of the original peoples of Europe, the Middle East, or North Africa. • Hispanic or Latino: A person of Mexican, Puerto Rican, Cuban, South or Central American, or other Spanish culture or origin, regardless of race (p. VII).

1995; Patton, 2006; Jha, 2015) che sembra essere percepito come più significativo dalle ragazze rispetto ai ragazzi (Wallace et al., 2011; Hunter, 2002).

The social construction of standards of beauty is highly racialized and informed by ideals of Whiteness established since the times of slavery and colonialism. Thus, it is reasonable to expect that these often unspoken standards of beauty will have some impact on female students of color, particularly as they reach stages in their human development where intense significance and consequences are placed upon who has access to beauty capital and who does not (McGee, Alvarez e Milner, 2016, p. 74)

Un vero e proprio circolo vizioso si introduce quando ad una percezione di minor bellezza conseguono bassa autostima e alto livello di timidezza che rendono difficile esporsi positivamente in contesti di performance scolastica (es: interrogazioni). A tutto questo consegue un basso rendimento scolastico o il crearsi di un clima di classe teso e/o conflittuale, poiché – talvolta – l’esito della bassa autostima emerge anche sotto forma di forte aggressività (Russel, Wilsom e Hall, 2013).

In generale, le ricerche che denunciano gli effetti negativi che il *colorism* può avere nei contesti scolastici – con effetti a catena su altri ambiti e, soprattutto, sul benessere complessivo del bambino/adolescente – mettono in luce come una formazione più “color-aware” (ovvero più consapevole del razzismo, del *colorism* e dell’operatività dei pregiudizi impliciti) potrebbe produrre miglioramenti.

In accordo con Hunter, è vero che (2007, p. 244): “there are many ways that skin-color bias may operate in schools, but the bottom line is that the lighter kids benefit and the darker kids pay the price” (2007, p. 244). Dati significative e coerenti agli studi sopra riportati si ritrovano anche a livello nazionale nei report annuali del MIUR sulla presenza di alunni e alunne di cittadinanza non italiana (MIUR, 2016/2017). I report riportano, ad esempio, una significativa discrepanza tra gli abbandoni scolastici dei giovani di origine straniera e quelli di origine italiana, laddove i primi tendono ad abbandonare maggiormente dei secondi. È bene specificare che si tratta di dati che puntano l’attenzione su una variabile differente rispetto a quella oggetto di indagine del presente studio; infatti è la “cittadinanza” ad essere presa in considerazione e non la variabile del colore della pelle.

### ***1.3.3. Quando il colorism colpisce l’infanzia***

Una parte della ricerca americana, dopo aver a lungo studiato gli effetti del colorismo nella vita adulta, ha deciso di mutare la rotta per studiare la fase della vita nella quale inizia a costruirsi l’identità etnica: l’infanzia. Secondo la sociologa e professoressa dell’University of North Florida, JeffriAnne Wilder (2008), in ambito statunitense la ricerca legata al colorismo in età infantile ha attraversato due fasi distinte. Una prima fase è coincisa con gli anni che hanno immediatamente preceduto il Civil Rights Act, durante i quali il popolo americano era in fermento e i ricercatori hanno spesso utilizzato la ricerca scientifica per mostrare la degenerazione e gli effetti del pregiudizio anche fra i bambini. Protagonista assoluta di questa fase è la ricerca dei coniugi Clark del 1947. I due ricercatori psicologi hanno intervistato 253 bambini neri tra i 3 e i 5 anni, ponendo loro 8 domande che andavano ad analizzare:

- La conoscenza delle differenze razziali
- L’identificazione razziale
- La preferenza razziale

Le domande poste dai due psicologi, nei successivi anni di ricerca, sono diventate estremamente popolari tra gli studiosi di questo ambito, tanto da essere spesso riutilizzate con diverse metodologie di somministrazione o riproposte per evidenziare eventuali differenze rispetto alla ricerca originale. Nella versione iniziale i ricercatori, mostrando al bambino una bambola con pelle nera e una con pelle bianca, gli facevano le seguenti richieste:

1. Give me the doll that you like to play with – like best.
2. Give me the doll that is a nice doll.
3. Give me the doll that looks bad.
4. Give me the doll that is a nice color.
5. Give me the doll that looks like a white child.
6. Give me the doll that looks like a colored child.
7. Give me the doll that looks like a Negro child.
8. Give me the doll that looks like you.

Le domande 5, 6 e 7 si basavano sulla comprensione delle differenze razziali: “Ninety-four percent of these children chose the white doll when asked to give the experimenter the white doll; 93 percent of them chose the brown doll when asked to give the colored doll; and, 72 percent chose the brown doll when asked to give the Negro doll” (Clark e Clark, 1947, p. 170). Questi risultati mostravano che i bambini avevano chiara conoscenza delle differenze razziali legate al colore della pelle, così come avevano conoscenza di terminologie comunemente utilizzate come “bianco” e “di colore”. Per i coniugi Clark è stato anche interessante osservare come la parola “negro” non fosse così consolidata come gli altri termini. La domanda 8 analizzava l’identificazione razziale: “66 percent of the total group of children identified themselves with the colored doll, while 33 percent identified themselves with the white doll” (Clark e Clark, 1947, p. 171).

Questo dato, comparato con i precedenti, mostra come la conoscenza delle differenze razziali non faccia conseguire necessariamente una corretta identificazione.

Per quanto riguarda la preferenza razziale è necessario analizzare le prime 4 domande.

1. Alla richiesta di mostrare la bambola che piaceva loro di più o con la quale avrebbero voluto giocare il 67% dei bambini ha scelto la bambola bianca.
2. Alla richiesta di mostrare la bambola più carina il 59% ha scelto la bambola bianca.
3. Alla richiesta di mostrare la bambola più cattiva il 59% ha scelto la bambola nera.
4. Alla richiesta di mostrare la bambola con il colore più carino il 60% ha scelto la bambola bianca.

Sulla base di questi risultati, i coniugi Clark denunciavano la presenza di forti discriminazioni e forti pregiudizi basati sul colore della pelle anche fra i bambini.

La seconda fase che la ricerca sul colorismo ha intrapreso si è focalizzata maggiormente sui meccanismi socio-cognitivi con i quali i bambini arrivavano a formulare risposte pregiudizievoli e discriminatorie basandosi sul colore della pelle. In questa prospettiva, sono state anzitutto la sociologia e la psicologia a perseguire questa tematica di ricerca, al contrario la pedagogia sembra essere stata interpellata solo in un secondo momento quando, dopo aver appurato gli esiti negativi di

questo fenomeno, ci si è interrogati su come contenerli. Presenterò brevemente solo alcune delle ricerche svolte in questi ultimi anni, in modo da restituire il senso della strada intrapresa in ambito statunitense relativamente allo studio del colorismo e dei suoi effetti tra i bambini. In particolar modo presenterò gli esiti di 3 ricerche che mi appaiono particolarmente interessanti poiché si interrogano sul medesimo oggetto di ricerca, ponendosi domande differenti, ovvero:

1. È possibile ritrovare, nelle parole dei bambini (età 3-12), la presenza di commenti, pensieri e opinioni relative al tema dell'identità etnica e del razzismo? (Kinzler e Spelke, 2010).
2. I bambini (dai 10 mesi ai 6 anni) mostrano preferenze per alcune etnie rispetto ad altre? (Jordan e Hernandez-Reif, 2009).
3. Stereotipi e pregiudizi etnici nei bambini (3-12 anni) possono essere modellati e modificati? (Derman-Sparks, Tanaka Higa e Sparks, 1980).

Queste tre domande di ricerca mi appaiono particolarmente significative poiché corrispondono, se viste nel loro insieme, a possibili tappe di ricerca sequenziali. In primis, il domandarsi se per i bambini il tema del razzismo e dell'identità etnica sia significativo, successivamente la possibilità di entrare maggiormente nel merito di tali forme del pensiero, svelando e scoprendo i contenuti del pregiudizio per poi, in ultimo, domandarsi se queste forme del pensiero trovino spazi di modificabilità.

#### *1.3.3.1 Racconti e parole di bambini attraverso la voce di genitori ed educatori*

Tra il 1978 e il 1980, L. Derman-Sparks, C. Tanaka Higa e B. Sparks hanno condotto uno studio in California con genitori ed educatori per registrare la presenza di eventuali commenti, pensieri e opinioni rispetto alla tematica dell'identità etnica e del razzismo fra i bambini di età compresa tra 3 e 12 anni (Derman-Sparks, Tanaka-Higa e Sparks, 1980). La ricerca è stata avviata poiché gli autori hanno evidenziato una grande lacuna della letteratura scientifica nei confronti della tematica dell'identità etnica e dello sviluppo del pregiudizio e dello stereotipo nelle diverse fasi di sviluppo del bambino. Tale silenzio, purtroppo, contribuisce alla diffusione della ideologia "colorblind" (Winkler, 2009). Si ritiene infatti che il percorso evolutivo dei bambini li porti "naturalmente" a diventare adulti non razzisti. Al contrario, come osservano i ricercatori, tale sviluppo avverrebbe esclusivamente nel caso in cui vivessimo in una società non razzista; sino a quel momento, l'intervento interculturale adulto sarà necessario (Derman-Sparks, Tanaka-Higa e Sparks, 1980, p. 5). Si è deciso pertanto di procedere nello studio dividendo il campione di bambini in 3 gruppi: i bambini dai 3 ai 5 anni, dai 5 agli 8 anni e dagli 8 ai 12 anni. I bambini dai 3 ai 5 anni, nel pieno del periodo pre-operatorio – dove il corpo e il riconoscimento delle sue parti giocano un ruolo fondamentale – (Butterworth, 1994, p.180), sembrano essere estremamente interessati alle caratteristiche fisiche, compreso il colore della pelle. Le riflessioni dei bambini risultano focalizzate perlopiù sulla propria esperienza personale, coerentemente con la riflessione piagetiana relativa all'egocentrismo infantile, protagonista di questa fase di sviluppo. Un esempio riportato dagli autori vede un bambino di 2 anni e mezzo con genitori aventi due colori di pelle differenti, il papà con pelle nera e la mamma con pelle bianca; imbattendosi per caso in una donna con pelle nera rimane sorpreso del fatto che una donna potesse avere quel colore di pelle, convinto che tutte le donne dovessero essere bianche come la sua mamma (Derman-Sparks, Tanaka-Higa e Sparks, 1980, p. 7). I bambini sembrano molto concentrati sui colori e sulla comprensione del doppio significato dei colori: il significato letterale/cromatico e

quello etnico/sociale. Parlare di “nero” o “bianco”, di “giallo” o “marrone”, non ha lo stesso significato se ci si riferisce a un pennarello o a un colore di pelle. Si tratta di un’età decisamente favorevole per l’intervento interculturale, in quanto i bambini non hanno ancora un concetto chiaro rispetto alla propria e altrui identità etnica e i pregiudizi sembrano essere estremamente malleabili.

Riguardo all’età compresa tra i 5 e gli 8 anni, insegnanti e genitori riportano un cambiamento nei commenti dei bambini rispetto all’identità etnica e al razzismo. Comincia a delinearsi l’interesse per la correlazione tra l’appartenenza ad un’etnia e il paese di provenienza. Avere un colore di pelle significa necessariamente essere nati in un paese dove la maggioranza delle persone ha quel colore di pelle? Questa sembra essere una domanda centrale per i bambini di questa età. La dimensione grupale ha un ruolo centrale nelle dinamiche di gioco così come nella possibilità di collocarsi all’interno di un gruppo etnico/culturale/fisico. Includere le persone simili all’interno del “gruppo” ed escludere gli altri, attribuire determinate caratteristiche all’ingroup e altre all’outgroup per poi fare delle comparazioni, determinando la superiorità o l’inferiorità di uno a discapito dell’altro, sembrano essere azioni diffuse fra i bambini di questa età. La responsabilità dell’adulto sta nel fornire le giuste informazioni e i giusti limiti, nel dare il senso della realtà e della tutela rispetto a manifestazioni esplicite di discriminazione che possono delinearsi in questa fascia d’età.

Tra i 9 e 12 anni i bambini, alle soglie della pre-adolescenza, cominciano a strutturare in maniera più chiara la propria identità etnico-culturale. È l’età in cui i bambini possono finalmente e consapevolmente mettere in discussione gli stereotipi e i pregiudizi che sino a quel momento avevano semplicemente agito. È un periodo decisamente favorevole per la discussione e il dibattito interculturale, così come è il periodo in cui il soggetto può finalmente sperimentarsi attivo in azioni sociali significative sul piano antirazzista.

### *1.3.3.2. I bambini mostrano delle preferenze per alcune etnie rispetto ad altre?*

Ciascun individuo, quando interagisce con una persona sconosciuta, struttura la propria interazione sulla base di una serie di categorie sociali costruite nel tempo.

Cosa dire? Come dirlo? Come muoversi? Quale vicinanza/distanza tenere? Quale registro utilizzare? Tutte queste domande si ricollegano però a un altro interrogativo che influenza decisamente il modo in cui risponderemo ad esse, ovvero “Com’è fatta questa persona?”.

È alta, è bassa? È un uomo, è una donna? Parla italiano, cinese o arabo? La sua pelle è bianca, abbronzata, molto scura, nera?

Per rispondere a uno di questi interrogativi, la Dott.ssa Kinzler e la Dott.ssa Spelke (2010) hanno deciso di comprendere se il colore della pelle potesse influenzare in maniera evidente e visibile le preferenze sociali dei bambini. Precedenti ricerche svolte dalla stessa Dott.ssa Kinzler (2009), avevano mostrato come il linguaggio fosse una categoria assai influente nelle interazioni sociali e che i bambini tendevano a prediligere l’interazione con persone della medesima lingua nativa; nasceva quindi l’interesse di comprendere se la stessa predilezione si riscontrava anche in relazione all’etnia e di comprendere quale delle due categorie sociali (linguaggio ed etnia) avesse maggior peso nell’influencare l’interazione dei bambini. In particolar modo, precedenti ricerche avevano mostrato come il linguaggio avesse un’importanza predominante rispetto all’etnia (Cosmides, Tooby e Kurzban, 2003). Si ritiene che il linguaggio abbia un maggior peso rispetto all’etnia poiché nella storia evolutiva dell’uomo, quest’ultimo ha avuto maggior successo nel comprendere chi fossero gli appartenenti o meno ad un determinato gruppo; si pensa, quindi, avesse una relazione diretta con la

sopravvivenza degli individui. L'outgroup, infatti, era una terribile minaccia e come tale necessitava di elementi certi per essere immediatamente riconosciuto. L'etnia non poteva pertanto essere un fattore determinante in questo riconoscimento poiché, non essendo ancora nell'epoca dei grandi spostamenti e delle grandi migrazioni, le persone che abitavano un determinato territorio erano fisicamente molto simili, ma costituivano comunque un pericolo l'una per le altre. Ciò che invece si differenziava era il linguaggio che cambiava da gruppo a gruppo e con il quale immediatamente si poteva riconoscere un membro dell'ingroup rispetto a uno dell'outgroup. Oggi certamente le cose sono cambiate e l'era dei trasporti veloci ha abbattuto le distanze, così i "vicini" non sono più solo fisicamente simili, ma spesso anche molto differenti nelle caratteristiche fisiche; questo ha cambiato decisamente le carte in gioco. Ciò che però non è possibile dimenticare è la storia evuzionistica degli umani, che certamente per lunghissimo tempo ha privilegiato la categoria sociale del linguaggio come predominante rispetto ad altre, "inserendo" inevitabilmente questo aspetto nel punto più interno del nostro cervello, quello dedicato alla sopravvivenza, ovvero il tronco encefalico. Modificare questa parte così profonda e antica è decisamente difficile e le ricercatrici Kinzler e Spelke hanno voluto lanciare un messaggio positivo a partire dai risultati da loro ottenuti che, per l'appunto, dimostravano che ancor oggi, sebbene l'etnia abbia un ruolo preponderante, questa categoria sociale non può essere definita come "biologica", ma come culturale (Rhodes e Gelman, 2009). Le due studiosse hanno scelto di analizzare esclusivamente le risposte di bambini bianchi per focalizzarsi su un particolare aspetto. L'esperimento si divide in 3 fasi, corrispondenti anche a 3 importanti tappe evolutive: la prima fase ha visto coinvolti 24 bambini bianchi di 10 mesi, la seconda 24 bambini bianchi di 2 anni e mezzo/3 anni e la terza 12 bambini bianchi di 5-6 anni. L'esperimento 1, con i bambini di 10 mesi, consisteva nel mostrar loro un video dove due donne, una bianca e una nera, avevano in mano un pupazzo. Ad un certo punto il video veniva interrotto e davanti al bambino comparivano le due donne mentre offrivano sorridenti il giocattolo; si è pertanto osservato da quale donna i bambini prediligessero ricevere il giocattolo. Ciò che è emerso è una equa divisione tra la donna nera e la donna bianca, in assenza di significative preferenze relative al colore della pelle. Il medesimo esperimento era stato precedentemente strutturato dalla Kinzler (2009) focalizzandosi sull'aspetto del linguaggio e ottenendo risultati decisamente differenti, i bambini infatti prediligevano ricevere l'oggetto dalla donna che aveva parlato nella loro lingua nativa. L'esperimento 2, con bambini di 2 anni e mezzo/3 anni, utilizzava lo schema del "dare" invece che quello del "ricevere" (utilizzato nell'esperimento 1). In particolar modo, le stesse donne coinvolte nel precedente test venivano mostrate ai bambini in video. Davanti ai bambini, su di un tavolo, sono state posizionate due scatole con davanti delle palline colorate ed è stato detto loro che avrebbero potuto fare un regalo alla donna che preferivano, inserendo le palline dentro la scatola destra per la donna che appariva sul lato destro dello schermo e sinistra per quella che appariva sul lato opposto. Ancora una volta i risultati non hanno mostrato alcuna preferenza nei bambini testati. Infine, il terzo esperimento ha cercato di far emergere da bambini di 5-6 anni esplicite preferenze sociali facendo specifiche domande. Nuovamente venivano mostrate le due donne dei due precedenti esperimenti e veniva spiegato ai bambini che tali immagini erano state mostrate a dei bambini più piccoli di loro. A questo punto si procedeva nel chiedere quale immagine ritenevano fosse potuta piacere di più ai bambini più piccoli e quale delle due donne avrebbero prediletto come eventuale amica. Proprio in questa fase dell'esperimento le ricercatrici hanno rilevato la comparsa di esplicite preferenze sociali, osservando la scelta della donna bianca da parte di 11 bambini su 12; successivamente è stato chiesto loro chi avrebbe potuto essere amica dei bambini e 10/12 bambini hanno nuovamente indicato la donna con la pelle bianca.



L'esperimento di Kinzler e Spelke si dimostra di fondamentale importanza, in quanto evidenzia come queste preferenze, basate inevitabilmente su una forma di colorismo, non siano innate, ma socialmente costruite. Sembra essere proprio nel range d'età che va dai 3 ai 5 anni che la manifestazione di tali pregiudizi diventa evidente. Ancora una volta, si tratta di una ricerca che prova scientificamente l'inefficacia della *colorblind ideology*. E, qualora questo non fosse ancora sufficiente, è bene esplicitare che Paul Quinn (2012), professore di Psicologia presso l'Università del Delaware, ha pubblicato i risultati della sua ricerca che dimostra che i bambini, già a 3 mesi, riconoscono volti di etnie differenti.

#### *1.3.3.3. I pregiudizi etnici possono essere modellati e modificati?*

A lungo la ricerca statunitense si è interrogata per trovare una strategia utile ad attenuare la percezione negativa della pelle nera e i ricercatori hanno cercato di comprendere come e se fosse possibile alterare/contenere il pregiudizio sin dalla prima infanzia. Un primo tentativo è stato fatto dai coniugi Hopson (1992) che hanno evidenziato che il racconto di una breve storia con un intento "moralistico" nei confronti del protagonista con pelle scura, aveva modificato alcune delle risposte negative date dai bambini prima dell'ascolto della storia. Quasi 20 anni dopo, i ricercatori Philip Jordan e Maria Hernandez-Reif (2009) hanno cercato di estendere lo studio precedentemente fatto, approfondirlo e attualizzarlo. Per questo studio è stato scelto un campione di 40 bambini di età compresa fra i 3 e i 5 anni, delle città di Tuscaloosa e Huntsville in Alabama. Sono stati successivamente composti due gruppi: un gruppo di controllo nel quale ai bambini sarebbe stata sottoposta una breve storia, ma senza l'introduzione di un'azione positiva del protagonista nero e un secondo gruppo, che invece avrebbe ascoltato una breve storia nella quale il piccolo protagonista dalla pelle nera avrebbe salvato un'indifesa paperella. I ricercatori hanno voluto esaminare le risposte dei bambini dopo aver ascoltato la storia, nell'intento di comprendere se, il modellamento messo in atto, avesse potuto produrre significative modifiche. Le domande fatte ai bambini prima e dopo la storia riprendevano quelle fatte dai coniugi Clark nel loro Doll Experiment (Clark e Clark, 1947). Questo studio si rivela di grande interesse e significato non per aver dimostrato che una storia con un intento morale nei confronti della pelle nera può modificare "positivamente" i pregiudizi relativi al colore della pelle, ma per aver disconfermato la grande rigidità degli strumenti e delle metodologie utilizzate per effettuare tali ricerche, specialmente riferendosi ad un campione di minori. Infatti, i risultati emersi dalla ricerca di Jordan e Hernandez-Reif non hanno evidenziato una forte correlazione tra l'aver ascoltato la storia e un cambiamento delle risposte in relazione al colore della pelle, sebbene alcune percentuali di risposta si siano modificate dopo la lettura. Ad esempio, dopo aver ascoltato la "storia con morale", un numero significativamente maggiore di bambini neri si identificava con immagini di bambini con pelle scura rispetto a bambini con pelle più chiara, ma altrettanti bambini con pelle chiara, dopo l'ascolto della storia, hanno aumentato la frequenza con la quale continuavano a preferire come "migliore amico" un bambino bianco rispetto a uno nero. In totale sono state poste 7 domande e i risultati ottenuti presentano diverse incongruenze e particolarità. I ricercatori hanno a lungo riflettuto su questi risultati e sulla loro grande differenza rispetto ai precedenti (Hopson e Hopson, 1988). In primis hanno voluto mettere in discussione il fatto che nei precedenti studi non era mai stato permesso ai bambini di rispondere "entrambi" o "nessuno", ma era stata sempre imposta una scelta; inoltre si sono sempre mostrate ai bambini due immagini, una che rappresentava la pelle bianca e una la pelle nera, senza ipotizzare figure che fossero maggiormente coerenti alle diverse gradazioni di colore della pelle, un

dettaglio che invece è stato inserito in questa nuova ricerca. Questo potrebbe significare dover rivalutare e ripensare le modalità con cui si pongono le domande ai bambini quando si parla di colori della pelle. Questo studio non può che far riflettere su tanti aspetti della ricerca “coloristica” che probabilmente nel passato non erano tenuti in considerazione, ma che sono emersi proprio grazie alle continue ricerche che nel tempo hanno mostrato di avere un sorprendente dinamismo e persino un certo grado di incoerenza che ha costretto i ricercatori a ripensare a metodi e contenuti sempre diversi.

#### ***1.3.4. Colorism tra bambini: le indagini esplorative che hanno preceduto e ispirato il presente studio***

La presente ricerca di dottorato nasce ispirata dalle due indagini sperimentali che l’hanno preceduta e realizzate dalla scrivente<sup>13</sup>, delle quali si ritiene importante esplicitare alcuni elementi significativi che possono meglio far comprendere le motivazioni che hanno sostenuto la nuova ricerca. Alcuni degli esiti di entrambe le indagini già realizzate hanno dato luogo a diverse pubblicazioni<sup>14</sup> e relazioni scientifiche in convegni nazionali e internazionali<sup>15</sup>. La seguente Tabella mostra sinteticamente alcuni

---

<sup>13</sup> Sotto la supervisione scientifica della prof.ssa Stefania Lorenzini.

<sup>14</sup> Cardellini M. (2018), *Skin color discrimination among primary school children*, Maltrattamento e Abuso all’Infanzia, vol. 3, pp. 87-104. Lorenzini S. e Cardellini M. (a cura di) (2018), *Discriminazioni tra genere e colore. Un’analisi critica per l’impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli. Cardellini M. (2018), *Della necessità di “Fare antirazzismo” con bambine e bambini di scuola primaria in una prospettiva pedagogica interculturale*, in Lorenzini S. e Cardellini M. (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un’analisi critica per l’impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli. Cardellini, M. (2018), *Colorism and primary school children in Italy: opinions and representation about skin colors*, Civitas educationis. Education, Politics, and Culture, vol. VII, n. 1, pp. 285-299. Cardellini, M. (2018), *Discorsi sul colore della pelle tra bambini di scuola primaria: parole, significati e pregiudizi*, in M. Di Mauro & B. Gehrke, MULTICULTURAL IDENTITIES. Challenging the Sense of Belonging, Colle Val d’Elsa, Editore Fondazione Intercultura ONLUS, 2018, 13, pp. 185 - 207 (atti di: IX SIETAR ITALIA’s Annual Conference. Multicultural Identities, Milano, 5-6 Maggio 2017). Cardellini M. (2017), *Il “genere” nelle parole di bambine e bambini di scuola primaria in Italia: tra stereotipi ed esperienze*, AboutGender, vol. 6, n. 12, pp. 74-101, doi: 10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.435 (<http://www.aboutgender.unige.it/index.php/generis/article/view/435/488>).

Cardellini M. (2017), *Using Photos in Pedagogical and Intercultural Research with Children. Images and Research: Between Sense and Reality*, Proceedings, vol. 1, n. 9, 926, p. 1-10, doi: 10.3390/proceedings1090926 (<http://www.mdpi.com/2504-3900/1/9/926>).

Cardellini M. (2017), *Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni*, Educazione Interculturale, vol. 15, n. 1 (<http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/visualizza/articolo/12677/index.html>).

Cardellini M. (2015), *Colori della pelle: cosa pensano bambine e bambini? Uno studio su stereotipi e pregiudizi nelle scuole primarie della città di Bologna*, Educazione Interculturale, vol. 13, n.2 (<http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/visualizza/articolo/12484/index.html>).

<sup>15</sup> Speaker participation, Bologna (Dipartimento di Scienze dell’Educazione), 18 Giugno 2019, “Discriminazione verso il colore della pelle nella scuola primaria. Pedagogia interculturale e impegno progettuale in direzione antirazzista”; Speaker participation, Cagliari (Università degli Studi di Cagliari), 6-8 Giugno 2019, Sessione “Intercultural Education and Antiracism”, What does “intercultural projects” means? The antiracism commitment of intercultural education in multi-ethnic and mono-ethnic primary classrooms.

Co-Panel Chair, Cagliari (Università degli Studi di Cagliari), 6-8 Giugno, Sessione “Intercultural Education and Antiracism”; Speaker participation, Roma (Università Roma Tre), 3 Maggio 2019, Presentazione del libro “Discriminazioni tra genere e colore. Un’analisi critica per l’impegno interculturale e antirazzista” a cura di Lorenzini S. e Cardellini M. (2018), FrancoAngeli; Speaker participation, Lleida (Spagna), 20 March 2019, UDL (Università di Lleida), “Educación intercultural y antirracismo desde la infancia”, Pl. de Víctor Siurana, 1, E-25003 Lleida; Speaker participation, Locarno 29 January 2019, SUPSI Break point, “Viverlo sulla propria pelle. Quando la discriminazione

elementi relativi ai primi due percorsi di ricerca, in particolare: tempistiche, campione, strumenti, domande di ricerca e risultati.

	<b>Periodo di svolgimento</b>	<b>Campione</b>	<b>Domanda di ricerca</b>	<b>Strumento</b>	<b>Risposta/Esito</b>
<b>1° Indagine</b>	2013-2014 Tesi triennale in Educatore nei Servizi per l'Infanzia (L19)	658 bambine e bambini di scuole primarie di Bologna (dalla 2° alla 5° classe)	I bambini hanno pregiudizi e stereotipi relativi al colore della pelle?	Testo scritto	Sì!
<b>2° Indagine</b>	2015-2016 Tesi magistrale in Pedagogia (L85)	225 bambine e bambini di scuole primarie di Bologna (dalla 4° alla 5° classe)	Quali sono i contenuti e le forme che gli stereotipi e i pregiudizi verso il colore della pelle assumono nelle parole dei bambini/e?	Focus group	Contenuti e forme complesse, articolate, ma anche disponibili al cambiamento.

Tabella 4: Riassunto schematico delle indagini esplorative che hanno preceduto la ricerca di dottorato

etnico-razziale colpisce in profondità”, Dipartimento Formazione e Apprendimento, SUPSI, Locarno, P.zza S. Francesco 19; Speaker participation, Bolzano, 3 September, ECER 2018 (bursary winner), Emerging Research Conference, “Intercultural Education and Anti-racism to fight against discrimination”; Speaker participation, Catania, 22 May 2018, Seminario Ateneo di Catania, Polo Interculturale e partenariati strategici. Know how acquisito e linee programmatiche, “Pedagogia interculturale e impegno progettuale in direzione anti-razzista: spunti provenienti da una ricerca in corso”, Dipartimento di Scienze della Formazione, Via Ofelia (Angolo Via Filzi), Catania.

Speaker participation, Bologna, 20 March 2018, Convegno Internazionale United in diversities and similarities. L’impegno interculturale per contrastare la discriminazione verso genere e colore della pelle, “Essere umani”: possibilità, potenzialità e criticità della conversazione sulla diversità melaninica con bambine e bambini”, Aula Magna, Dipartimento di Scienze dell’Educazione di Bologna. Speaker participation, Genova, 5-6 April 2018, Seminario Nazionale “Infanzia Movimentate. Buone prassi di ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati”, Auditorium ITTL Nautico San Giorgio. Speaker participation, Milano, 5-6 May 2017, IX SIETAR ITALIA Annual Conference “Multicultural Identities”, Acquario Civico di Milano. Title of the presentation: “Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni”.

Speaker participation, Prague, 18-20 May 2017, XVII INTERNATIONAL CONGRESS OF AIFREF, “Children’s Quality of Life Today”. Title of the presentation: “The words to talk about skin color: conversations with primary school children”.

Speaker participation, Milano, 15 March 2018, Ciclo di Studi Pedagogici su Educazione e Terrorismo, Università Milano Bicocca, “Quando la ricerca educativa scontra/incontra il terrorismo: responsabilità educativa, spazi di dialogo e possibilità di comprendere”

Speaker participation, Bologna, 1 December 2017, UNIBO è INTERCULTURALITÀ, “Quando la discriminazione colpisce due volte (o più): minori stranieri non accompagnati ed episodi di razzismo”.

Ideazione, coordinamento scientifico e coordinamento organizzativo del Convegno Internazionale “United in diversities and similarities. L’impegno interculturale per contrastare la discriminazione verso genere e colore della pelle”, 20 March 2018, Aula Magna, Dipartimento di Scienze dell’Educazione di Bologna.

Speaker participation, Bologna, 5 April 2015, Seminar “Stereotipi e pregiudizi di tipo etnico nei bambini. Ricerche sui colori della pelle” (Intercultural Pedagogy course – Prof.ssa Stefania Lorenzini

La prima indagine ha coinciso con la realizzazione del mio Elaborato di Laurea Triennale per il corso in Educatore nei Servizi per l'Infanzia (L19)<sup>16</sup>, ha avuto l'obiettivo di rilevare la presenza (o meno) di pregiudizi e stereotipi legati al colore chiaro e soprattutto scuro della pelle in bambini/e di alcune scuole primarie bolognesi. L'indagine esplorativa è stata realizzata tra il 2013 e il 2014, coinvolgendo un campione di 658 alunni/e dalle classi dalla seconda alla quinta. L'indagine ha preso ampia ispirazione dalla ricerca condotta dall'antropologa Paola Tabet (1997) realizzata nei primi anni '90 e riportata nel libro "La pelle giusta". Tabet ha raccolto un campione di oltre 7.000 temi scritti da bambini di età compresa tra i 7 e i 12 anni dal titolo "Se i miei genitori fossero neri..."<sup>17</sup>. La ricerca ha portato alla luce numerosi stereotipi e pregiudizi legati al colore scuro della pelle; in particolar modo i bambini collegavano al colore nero elementi decisamente negativi (ad esempio paura, schifo, vergogna, violenza, povertà, ecc.). Seppur sia stata la ricerca della Tabet a dare il principale impulso ai primi interrogativi di questa indagine, dopo attente riflessioni, sono arrivata alla conclusione che non sarebbe stato opportuno riproporre la domanda posta dall'antropologa, poiché, a 20 anni di distanza, non più idonea ai contesti a cui mi sarei riferita. La Tabet, infatti, chiese ai bambini di ipotizzare che i propri genitori avessero la pelle nera. Due sono stati i punti principali a sostegno dell'idea che tale richiesta non potesse essere ripetuta oggi: in primis, la parola "genitori" dà per scontato che tutti i bambini intervistati abbiano effettivamente entrambe le figure genitoriali, elemento non sempre corrispondente alla realtà; in secondo luogo, la richiesta di ipotizzare i propri genitori neri, avrebbe escluso tutti quei bambini che hanno già i genitori con la pelle nera. Pertanto, la decisione è stata quella di proporre domande che potessero coinvolgere tutte/i le bambine e i bambini presenti nelle classi, lasciando loro libertà di espressione e di scelta. Così, agli alunni incontrati è stato presentato un foglio con due domande. La prima: "La sveglia suona! È ora di andare a scuola! Ti alzi dal letto, vai in bagno, ti guardi allo specchio e... il colore della tua pelle è cambiato! Sei diventato nero/a-bianco/a! Raccontami come trascorrerai la giornata con il nuovo colore della tua pelle". Questa prima proposta permetteva a tutti i bambini, di qualsiasi colore fosse la loro pelle, di ipotizzare il cambiamento nel colore "nero" o nel colore "bianco". La seconda: "Ti piacerebbe diventare nero/a – bianco/a? Perché?" Anche in questo caso nuovamente per il bambino si presentava la possibilità di scegliere la domanda indipendentemente dal proprio colore di pelle. Pertanto, un bambino con pelle "bianca" poteva decidere di rispondere alla domanda "Ti piacerebbe diventare bianco/a? Perché?" e un bambino con pelle "nera" alla domanda "Ti piacerebbe diventare nero/a? Perché?". Le risposte date dai bambini hanno prodotto più di 1300 brevi componimenti, considerando che ognuno ha formulato per iscritto due piccoli elaborati (Cardellini, 2015). Senza entrare nel merito dell'analisi realizzata e della quale sono stati pubblicati alcuni risultati (Cardellini, 2015; Cardellini 2017b), ciò che è importante specificare in questa sede è che la ricerca ha ampiamente dimostrato l'infondatezza della *colorblind ideology*, rilevando la presenza di pregiudizi etnico-razziali nei bambini coinvolti nella ricerca; talvolta tali pregiudizi sembravano mostrare forme simili a quelle già rintracciate dall'antropologa Tabet (paura, vergogna, schifo, paternalismo, denegazione), talvolta hanno mostrato volti inediti (estetica; utilizzo della parola "nero" non per identificare un colore della pelle ma il colore di un oggetto come, ad esempio, la lavagna; nero = abbronzato). Nella mia ricerca vi è stata anche l'occasione – elemento non presente nel lavoro di Tabet – di rilevare alcuni episodi

---

<sup>16</sup> Elaborato di tesi in Pedagogia Interculturale (relatrice: prof.ssa Stefania Lorenzini)

<sup>17</sup> Il tema centrale della ricerca è stato quello dal titolo "Se i miei genitori fossero neri...", ma sono stati utilizzati anche altri titoli come "Se io fossi indiano...", "Se vicino a casa mia venissero ad abitare una famiglia di neri..." e "La mia vita in Africa" (Tabet, 1997).

di bullismo discriminatorio (Caravita, 2016) che altrimenti possiamo dire di colorismo, verso i bambini con pelle scura e da loro stessi narrati in forma scritta.

La grande eterogeneità di tematiche emersa da questo primo percorso di ricerca ha stimolato la necessità di avviare un secondo step con l'obiettivo di approfondire maggiormente la tematica in questione attraverso uno strumento di ricerca differente – il focus group – che consentisse una rilevazione (e una successiva analisi) più articolata, possibile grazie all'interazione tra moderatrice e bambini e tra i bambini stessi nella conversazione. Questa seconda indagine, che ha coinciso con la stesura della mia tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia (L85)<sup>18</sup>, si è svolta tra il 2015 e il 2016 e ha coinvolto un campione di 225 bambine e bambini delle classi 4° e 5° di 5 scuole primarie bolognesi. La scelta delle classi è ricaduta sull'ultimo biennio della scuola primaria poiché si è ritenuto che la tematica di ricerca richiedesse una capacità di ragionamento complesso e maturità nell'espressione verbale. In questa sede si è scelto di utilizzare un metodo di tipo visuale, presentando ai bambini 4 fotografie del progetto fotografico di Angélica Dass (*Humane*)<sup>19</sup> domandando: “Quali sono le prime due cose che ti vengono in mente guardando queste persone?”. I risultati di questa ricerca mi hanno permesso di mettere in luce la complessità e la ricchezza del “pensiero-bambino” in relazione alla tematica dei colori della pelle. Contrariamente a quanto asserito dalla *colorblind ideology* – che, per l'appunto, vedrebbe i bambini come soggetti completamente indifferenti alla diversità melaninica – ho avuto l'occasione non solo di ri-confermare la presenza di pregiudizi e stereotipi di tipo etnico razziale<sup>20</sup>, ma altresì la possibilità di rilevare un particolare interesse e desiderio di ragionare – in un contesto grupale tutelato e consapevolmente progettato – su “tematiche difficili” (es: razzismo). In questa sede, oltre ai contenuti emersi dai focus group, mi è stato anche possibile riflettere – in termini metodologici (Cardellini, 2017c) – sullo strumento di ricerca del focus group e sulle sue potenzialità educative interculturali, poiché consente di disporre di un setting spazio-temporale ad hoc laddove pensieri e opinioni possono convivere (talvolta confliggere) in un clima di rispetto reciproco.

#### 1.4. Un approfondimento sulle parole “razza” ed etnia

Termini controversi, confusi e nebulosi, razza ed etnia sono parole portatrici di significati mutanti sui quali vale la pena soffermarci. In questa sede, è bene anzitutto specificare i limiti di un'analisi che abbia come oggetto questi concetti. Prima fra tutte, la difficoltà di dar conto delle numerosissime sfumature di senso che tali parole producono in relazione alla lingua in cui sono dette. Race and ethnicity<sup>21</sup>, raça ed etnia<sup>22</sup>, race et ethnies<sup>23</sup>, rasse und volksgruppe<sup>24</sup>, raza y etnicidad<sup>25</sup>, ecc., sono solo alcune delle parole che tradurrebbero le italiane *razza* ed *etnia*. Ma siamo sicuri che veicolino i medesimi significati? La risposta a questa domanda è no. Come molti altri, i concetti di razza ed etnia subiscono una grande influenza in relazione al contesto geografico, socio-culturale e storico nel quale sono pronunciate. La complessità di questa riflessione si acuisce se si pensa che non solo si tratta di significati che mutano da un luogo all'altro, ma che cambiano anche in senso diacronico all'interno

---

<sup>18</sup> Relatrice: prof.ssa Stefania Lorenzini

<sup>19</sup> Tale metodologia è stata riproposta, proprio in virtù dei suoi positivi risultati, anche nella ricerca di dottorato.

<sup>20</sup> In questo secondo step di ricerca ho dedicato anche una particolare attenzione al tema del “genere” (Cardellini, 2017a)..

<sup>21</sup> In inglese.

<sup>22</sup> In portoghese.

<sup>23</sup> In francese.

<sup>24</sup> In tedesco.

<sup>25</sup> In spagnolo.

del medesimo contesto. Per questo, uno studio di natura interdisciplinare sull'uso di questi concetti nel tempo e nello spazio sarebbe davvero particolarmente significativo per seguire l'evoluzione di parole così complesse e sfaccettate. In questa sede, non si potrà dar conto di tutti i significati che questi termini hanno "vestito" nello spazio e nel tempo, ma si ritiene comunque opportuna una riflessione generale volta a mettere in luce le problematiche insite nelle parole stesse, nel loro uso, nella loro traduzione e nella loro semantica. In particolare, si è rivelata necessaria una riflessione in tal senso poiché la maggior parte della letteratura consultata sul *colorism* e sulle tematiche ad esso associate, è stata realizzata grazie a studi e ricerche prodotti in lingua inglese, ovvero una lingua che possiede "parole per dire" questi temi (basti pensare al termine *colorism*, inesistente in Italia) o che, comunque, significa in maniera differente alcune parole come *race* e *ethnicity*. Per meglio chiarire quanto detto, basti pensare a ciò che in italiano la parola *etnia* significa o meno. Il termine *etnia*, infatti, è piuttosto diffuso e socialmente accettato nel nostro contesto nazionale e pare aver sostituito quasi del tutto la parola *razza*, oggi soggetta a un vero e proprio tabù che sta portando molti studiosi autorevoli a richiedere anche la sua abolizione dai più importanti testi di legge. Nel maggio 2016, l'Associazione antropologica italiana (Aai) e l'Istituto italiano di antropologia (IsIta), hanno richiesto che venisse eliminato da tutti gli atti ufficiali ogni riferimento alla parola *razza* e nel febbraio 2018 la senatrice italiana superstita all'Olocausto Liliana Segre ha avanzato la medesima richiesta, in particolare riguardo all'articolo 3 della Costituzione.... Nonostante ciò, vi sono posizioni profondamente contrastanti, le une sostenitrici della necessità di una completa abolizione di questo termine, volta a evitare fraintendimenti legati all'ipotetica riaffermazione della differenza genetica tra "razze", le altre collegate a un versante critico e problematico, che afferma che l'abolizione di tale parola non farà altro che portare a tabù un termine che, sebbene privo di legittimità biologica e genetica, ancor oggi ha una forte valenza sociale e operativa (Perilli, in Lorenzini e Cardellini, a cura di, 2018)<sup>26</sup>.

Per iniziare, quindi, vediamo le definizioni dell'Enciclopedia Treccani Online<sup>27</sup> in relazione a queste due parole:

<b>Razza</b>	<b>Etnia</b>
<p>"Raggruppamento di individui che presentano un insieme di caratteri fisici ereditari comuni. Nel caso dell'uomo, tali caratteri si riferiscono a caratteristiche somatiche (colore della pelle, tipo di capelli, forma del viso, del naso, degli occhi ecc.), indipendentemente da nazionalità, lingua, costumi, ma il concetto di r. umana è considerato destituito di validità scientifica, dacché l'antropologia fisica e l'evoluzionismo hanno dimostrato che non esistono gruppi razziali fissi o discontinui. Al contrario, i gruppi umani mutano e interagiscono continuamente, tanto che la moderna genetica di popolazioni (→ popolazione) si focalizza su modelli di distribuzione di</p>	<p>"Nell'antropologia della fine del 19° sec., raggruppamento umano (dal gr. ἔθνος «razza, popolo») distinto da altri sulla base di criteri razziali, linguistici e culturali. Tale definizione, tuttora impropriamente ma correntemente usata, è stata sottoposta a radicale revisione dall'antropologia contemporanea. In un primo momento (anni 1940 e 1960) si sono date definizioni puramente culturali (quelli etnici sono gruppi concreti, locali, che elaborano rappresentazioni di una comune identità storica e sociale), che presupponevano comunque l'esistenza di gruppi reali. Negli anni '70 sono state elaborate definizioni che hanno indagato i processi di interazione storica, sociale e simbolica, attraverso cui i gruppi umani</p>

<sup>26</sup> Per approfondire si veda: Villano P. (2017), *Tullio De Mauro, la lingua della Costituzione e la parola "razza" all'art.3*, in S. Gensini e G. Solimine (a cura di), *Tullio De Mauro: Un intellettuale italiano*, Roma, Sapienza Università Editrice, p. 199; Klein G. B. e Ravenda A.F. (2016), *Le parole che discriminano*, in P. Greco, *Addio alla razza. Una parola pericolosa che per la scienza non ha senso*, Milano, Egea; Scacchi A. (2016), *Nodi e questioni intorno al 'parlare di razza'*, *From the European South: A Transdisciplinary Journal of Postcolonial Humanities*, vol. 1, pp. 63-73.

<sup>27</sup> Enciclopedia Treccani: <http://www.treccani.it/> (ultimo accesso: 20/08/19)

geni specifici anziché su categorie razziali create artificialmente” <sup>28</sup> .	percepiscono e rappresentano la propria diversità da altri gruppi umani”. <sup>29</sup>
--	---

Come è evidente da tali definizioni:

- Il concetto di *razza* viene ricollegato esclusivamente a caratteri fisici, in particolar modo a caratteristiche somatiche;
- Il concetto di *razza* risulta completamente scollegato dalla nazionalità, lingua e tradizioni;
- Il concetto di *razza* viene descritto come un termine desueto, privo di validità scientifica.
- Il concetto di *etnia* viene ricollegato a più elementi costitutivi dell’essere umano: criteri razziali, linguistici e culturali.
- Il concetto di *etnia* pare aver subito alcuni cambiamenti nel corso del tempo; se prima era maggiormente utilizzato per indicare elementi facenti riferimento al versante “culturale” in termini eterodiretti, ovvero assegnati da qualcun altro, oggi il termine sembrerebbe maggiormente utilizzato per mettere in luce le caratteristiche che lo stesso gruppo si riconosce come caratterizzanti il proprio gruppo in termini sociali, culturali e simbolici.

The word ethnicity derives from the Greek word *ethnos*, meaning a nation. Ethnicity is a multi-faced quality that refers to the group to which people belong, and/or are perceived to belong, as a result of certain shared characteristics, including geographical and ancestral origins, but particularly cultural traditions and languages. The characteristics that define ethnicity are not fixed or easily measured, so ethnicity is imprecise and fluid. Ethnicity differs from race, nationality, religion, and migrant status, sometimes in subtle ways, but may include facets of these other concepts. [...] The measurement, or assignment, of ethnicity is problematic despite much research and debate. Presently, self definition of ethnicity is gaining favour. The problem is that the self assessment changes over time and with context [...] (Bhopal, 2004, p. 442).

Anche da questa definizione è possibile evincere alcuni elementi coerenti alla definizione Treccani e alcuni elementi di novità, come la precisazione legata al suo carattere intersezionale, che rende ancor più difficile la definizione del concetto secondo specifiche variabili.

Rispetto al concetto di *etnia*, quello di *razza/race* ha un’origine decisamente più antica. Il maggior uso di questo vocabolo è stato fatto tra fine ‘700 e inizio ‘900, con l’avvento del nazismo e la Seconda guerra mondiale. Le classificazioni razziali prodotte in questo terribile periodo storico sono state numerose, mentre il loro fallimento e infondatezza scientifica erano già dimostrati dall’incoerenza tra una definizione e l’altra. Tra gli studiosi che hanno formulato le principali classificazioni razziali troviamo:

- Carl Nilson Linneo (1707-1778) che, mescolando caratteristiche fisiche, mentali e sociali suddivide gli uomini in: europeo (bianco), americano (rosso), asiatico (giallastro), africano (nero).
- Petrus Camper (1722-1789) che specifica di poter procedere a una classificazione razziale grazie a precisi calcoli fisiognomici (dimostrando quindi, attraverso tali misurazioni, la superiorità della razza bianca).

<sup>28</sup> Enciclopedia Treccani: <http://www.treccani.it/enciclopedia/razza/> (ultimo accesso: 1/10/19).

<sup>29</sup> Enciclopedia Treccani: <http://www.treccani.it/enciclopedia/etnia/> (ultimo accesso: 1/10/19).

- Charles White (1728-1813) utilizza una classificazione gerarchica che va dagli animali inferiori (scimmie), sino all'uomo bianco (inserendo l'uomo nero come più vicino alla scimmia);
- Arthur de Gobineau (1816-1882) che si focalizzerà sul dato estetico, identificando la razza bianca come la più bella e quindi più civile, forte e intelligente, riprendendo l'argomentazione di Christoph Meiners (1785), anch'essa basata sull'estetica (Taguieff, 1997, pp. 22-26)<sup>30</sup>.

Il concetto di razza, anche solo da questi pochi esempi, mostra il suo fallimento scientifico non riuscendo a individuare le presunte caratteristiche “fisse” che distinguerebbero una razza dall'altra. Quali sono le scoperte che la genetica ha fatto nel corso degli anni e che vanno ad avvalorare con autorevolezza scientifica l'infondatezza biologica del concetto di razza?

[...] a livello di Dna ognuno di noi è uguale al 99,9% a qualsiasi sconosciuto, di qualsiasi continente, mentre le nostre differenze rappresentano quanto resta, appunto lo 0,1% del totale del genoma. Siamo molto più uniformi dei nostri parenti più prossimi, gorilla e scimpanzé. [...] Ma, per capire se l'umanità sia divisa in razze biologiche, conta non solo quanto siamo diversi, ma soprattutto come lo siamo. Se le differenze fra i vari gruppi fossero relativamente grandi, e fossero invece piccole fra i membri di ogni gruppo non [...] si potrebbe comunque parlare di razze (Barbujani, 2016, in Aime, a cura di, p. 20).

Ciò che la genetica ha dimostrato, è però che “caratteristiche genetiche simili si trovano in posti anche molto lontani, e che ciascuna popolazione umana contiene un campionario molto vasto delle varianti genetiche delle altre popolazioni. Ecco perché non esiste un catalogo scientificamente attendibile delle razze umane” (ibidem, 2016, p. 22).

Detto ciò, sembra altresì vero che:

- L'infondatezza genetica del concetto di razza non ha di fatto eliminato la presenza di disuguaglianze basate su divisioni riconducibili a una classificazione razzializzata dell'Altro; pertanto l'idea che eliminare la parola *razza* potesse aiutare a eliminare il razzismo, si è dimostrata fallimentare (Arfini, Deplano, Frisina et al., 2018).
- La parola *etnia* ha raccolto dentro di sé significati riconducibili al concetto stesso di razza, divenuto però un tabù e, per questo, impronunciabile dai più.

Con questo, non si sta affermando o auspicando il ritorno della parola *razza* nel gergo comune poiché, in accordo con Barbujani continuando “a pensare l'umanità in termini ottocenteschi, come un insieme di razze omogenee al loro interno e diverse fra loro, non riusciremo a comprendere la nostra diversità biologica” (Barbujani, 2016, p. 37). La parola *razza* è e rimane una parola *ambigua* ed utilizzarla, riprodurla ed affermarla rischia di generare pensieri confusi, riconducibili ad un immaginario fortemente collegato alla divisione genetica delle razze umane, sfociata poi nella disumanizzazione di talune a favore di altre. D'altro canto, come afferma lo stesso genetista “comunque le chiamiamo, razze, tribù, etnie o gruppi etnici, se pensiamo che a queste parole corrisponda un insieme di individui biologicamente omogeneo siamo fuori strada: questi insieme, nell'uomo, non esistono” (Barbujani,

---

<sup>30</sup> Altri studiosi che si sono occupati di classificazione razziale nei secoli: Georges-Louis Leclerc (1707-1788), Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), Georges Cuvier (1769-1832), Thomas Huxley (1825-1895), Paul Broca (1824-1880), Francis Galton (1822-1911), Immanuel Kant (1724-1804).



2016, p. 38). In ultimo, suggerisce la parola “popolazione”, insistendo sulla necessità di essere più precisi nelle caratteristiche sulle quali vogliamo portare attenzione.

È per questo motivo, per l'appunto, che la nuova ricerca cerca di focalizzare l'attenzione su una specifica dimensione fisica, suggerendo e auspicando la possibilità di nominarla, senza tabù e senza imbarazzi, ma con la sola necessità di poter parlare e nominare una tra le tante caratteristiche umane, quando necessario o desiderato. Si tratta di liberare il linguaggio, permettendoci di riutilizzare parole precise senza dover ricorrere ad escamotage linguistici, sottraendoci alla responsabilità critica, etica e riflessiva. È anche l'occasione di incorrere in un minor numero di errori che, ad esempio, possono scaturire da una generica affermazione “ho incontrato un ragazzo africano”, per non dire “ho incontrato un ragazzo nero”, solo per evitare l'imbarazzo di pronunciare questa parola, non considerando però la possibilità di attribuire un'errata nazionalità (peraltro ci si sta riferendo ad un intero continente) ad un soggetto. Nell'intento – anche apprezzabile – di non recare offesa, non si pensa che il dato deducibile ad “un primo sguardo” può essere solo ed esclusivamente quello legato all'aspetto fisico e non l'origine o nazionalità, frutto invece di un processo di inferenza. Come mai pensiamo possa essere più offensivo descrivere una caratteristica fisica osservabile, piuttosto che incorrere nell'errore di attribuire, per esempio, un'errata nazionalità ad un ragazzo con pelle nera e italiano? Non potrebbe questo farlo soffrire maggiormente? In ultimo, Federico Falloppa suggerisce che il dato fisico del colore della pelle andrebbe specificato solo se veramente necessario ai fini della comprensione del messaggio<sup>31</sup> e, trovando certamente condivisibile la sua riflessione, è altresì vero che possiamo ritenere questa indicazione come un monito trascendentale, una tensione auspicata, una direzione etica da tenere a mente, che ci può interrogare ogni qualvolta sentiamo il bisogno di specificare all'altro questo elemento. Perché ho sentito il bisogno di dire che quella persona aveva la pelle nera? Perché lo stesso bisogno non mi colpisce quando la persona che ho di fronte ha la pelle bianca? La ricerca di risposte a queste domande offre un'occasione educativa preziosa per esplorare gli affascinanti e pericolosi territori del pregiudizio, potendo rendere le sue conseguenze negative meno forti perché sempre più consapevoli.

Dopo aver presentato, in questo capitolo, alcuni temi significativi per la ricerca qui presentata (es: stereotipi e pregiudizi, razzismi, colorism), nel prossimo capitolo cercherò di mettere “in dialogo” tali temi con il paradigma pedagogico interculturale, ovvero la chiave di lettura che guida interamente il presente studio.

---

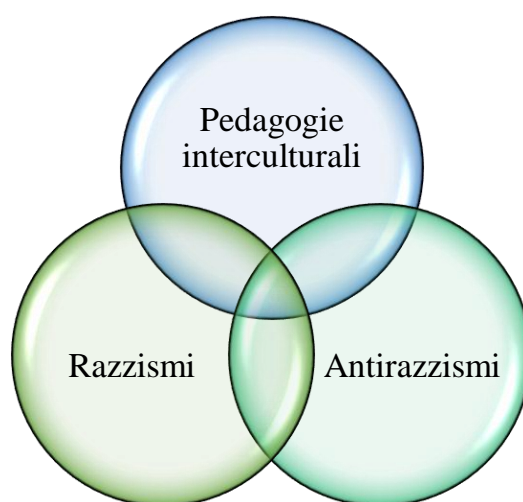
<sup>31</sup> Falloppa F., *Negro, nero e di colore*: <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/nero-negro-colore> (ultimo accesso:1/10/18).

## 2. PEDAGOGIE INTERCULTURALI, RAZZISMI E ANTIRAZZISMI: ANALISI SISTEMATICA DI 57 MANUALI EDITI TRA IL 1990 E IL 2017

Il presente capitolo offre l'esito di un lavoro di studio e analisi di 57 manuali di pedagogia interculturale, pubblicati in Italia tra il 1990 e il 2017, che ha avuto l'obiettivo di riflettere criticamente sull'assenza, sulla presenza e/o sull'intersezione di tre ambiti tematici in particolare:

1. Principali tematiche e prospettive pedagogiche interculturali delineate nei manuali
2. Forme di razzismo prese in esame
3. Espressioni di antirazzismo nella riflessione pedagogica e nelle prassi educative interculturali

Si tratta di un'analisi che offre altresì la possibilità di compiere riflessioni critiche legate ai diversi periodi in cui i testi sono stati scritti.



Anzitutto, occorre esplicitare perché parlare di pedagogie interculturali, razzismi e antirazzismi al plurale. La scelta semantica deriva dalla constatazione dell'eterogeneità insita in queste stesse aree tematiche e dell'esistenza, oggi, di un vasto *corpus* di letteratura scientifica e di autori/autrici che – in maniera piuttosto diversificata – si sono occupati delle medesime. Nello sfaccettato bacino di prodotti teorico-scientifici analizzati si ravvisa la trattazione di una pluralità di contenuti cui è data rilevanza differente e una notevole varietà di risposte alle questioni legate alle macro-tematiche elencate.

La prospettiva assunta nell'analisi dei testi e dunque in questo capitolo ruota attorno a una questione rilevante, riassumibile nella domanda posta da Fulvio Poletti (1992), pedagogista e professore presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI), ovvero: "Come riuscire a fare in modo che la differenza non generi e non si traduca in pregiudizio tenace e persistente, il quale può sfociare in razzismo e xenofobia, che precludono qualsiasi dialogo fra individui, gruppi, popoli, nazioni?" (pp. XIV-XV). La domanda di Poletti mette bene in luce come uno degli obiettivi della pedagogia interculturale – a suo modo di vedere, il principale – dovrebbe per l'appunto incentrarsi sulle strategie grazie alle quali la *differenza* non generi

“pregiudizio tenace” e “razzismo”. Si tratta, sebbene non venga espresso in maniera diretta, di includere obiettivi antirazzisti all’interno della prospettiva pedagogica interculturale<sup>32</sup>.

Inoltre, coerentemente all’obiettivo e al tema di questa ricerca, dedicherò una particolare attenzione a quel tipo di razzismo che nasce in relazione al dato visibile del colore della pelle (specialmente se scuro<sup>33</sup>), così come alle strategie e agli interventi possibili per contenere questa forma di discriminazione.

Per questo motivo, l’analisi dei volumi si è dedicata a ricercare gli spazi di scrittura dove le/gli autrici/autori hanno scelto di dedicare una riflessione a questi temi, con un particolare focus sui casi in cui questo pare essere avvenuto in maniera esplicita in capitoli/paragrafi ad essi dedicati. Prima di esporre alcuni esiti dell’analisi, sin d’ora, desidero dichiarare i due “limiti” principali del lavoro svolto:

- 1) I manuali presi in considerazione sono quelli disponibili presso la Biblioteca “Mario Gattullo” del Dipartimento di Scienze dell’Educazione di Bologna e catalogati con l’etichetta “educazione interculturale”<sup>34</sup>. Il limite, in questo caso, consiste sia nella disponibilità manualistica della biblioteca così come nella modalità di catalogazione dei libri<sup>35</sup>.
- 2) La mia analisi è stata anzitutto guidata da un’attenta lettura dell’indice, nel tentativo di rintracciare specifici capitoli o paragrafi riguardanti le definizioni di interculturalità, i temi del razzismo, della discriminazione legata al colore della pelle e dell’antirazzismo. Chiaramente dall’indice non si può trarre la certezza che i temi di mio interesse non siano stati trattati all’interno di alcuni capitoli ma solo il fatto – comunque importante per la mia analisi – che ad essi non siano stati dedicati titoli mirati. Si è trattato, in ogni caso, di una scelta ponderata e dettata dalla convinzione che l’indice sia uno spazio importante di presentazione del volume, dei suoi intenti e dei suoi obiettivi principali, che il/la lettore/trice osserva per orientarsi tra i temi che verranno approfonditi nel medesimo.

Nella prima consultazione degli indici dei 57 volumi riguardanti la pedagogia e/o l’educazione interculturale anzitutto:

1. ho cercato di rintracciare i titoli dai quali si evincesse una definizione di pedagogia interculturale;
2. accorgendomi che molte definizioni si riferivano ai concetti di “diversità/differenza” ho deciso di dedicare una particolare attenzione a questi temi, tentando di comprendere da quali “contenuti” fossero abitate queste parole. In tal senso, la domanda che accompagna questo secondo punto è: di quali differenze dice di “occuparsi” la pedagogia interculturale, nella prospettiva di autori diversi?

---

<sup>32</sup> Proprio sulla scia delle sollecitazioni degli scritti degli anni Novanta, ho cominciato ad interessarmi al contesto svizzero nel quale, in seguito, ho trascorso un periodo di tre mesi (tra Novembre 2018 e Febbraio 2019). Durante il mio soggiorno sono riuscita a intervistare il prof. Poletti e a studiare approfonditamente il modello antirazzista svizzero, che presenterò nel capitolo 6.

<sup>33</sup> Anche se non mancheranno riflessioni intorno al concetto di “bianchezza” (whiteness) e “privilegio bianco” (white privilege), concetti che pongono l’attenzione anche sulla non neutralità del colore bianco della pelle come portatore di privilegi.

<sup>34</sup> L’etichetta “pedagogia interculturale” era assente. All’interno del bacino denominato “educazione interculturale” ho dovuto successivamente procedere con un’ulteriore scrematura relativa alla manualistica.

<sup>35</sup> In tal senso mi sono affidata al prezioso sostegno del responsabile Stefano Barbieri.

3. ho rintracciato paragrafi, capitoli, approfondimenti (se presenti) riguardanti i temi del razzismo, cercando di comprendere a quali specifiche forme si facesse riferimento (tanto in maniera esplicita quanto implicita);
4. ho cercato di rilevare la presenza di approfondimenti riguardanti il tema dell'antirazzismo;
5. infine, ho tenuto in considerazione le ricorrenze con le quali certi argomenti venivano trattati.

Ad un primo esame, in quasi tutti i volumi è stato possibile rintracciare una definizione (più o meno esplicita) di pedagogia interculturale, così come si è quasi sempre evidenziato uno spazio dedicato alla declinazione del concetto di diversità/differenza (dando maggiore e/o minore rilevanza a talune differenze a discapito di altre<sup>36</sup>). Non frequentemente, invece, è stato possibile trovare riflessioni pedagogiche legate ai temi del razzismo, così come è stato possibile trovare, solo in pochi volumi, approfondimenti legati al tema dell'antirazzismo. Sin dall'inizio si è quindi rivelata legittima l'ipotesi che ha dato vita al presente studio, secondo la quale la pedagogia interculturale, sino ad oggi, si è scarsamente occupata di razzismo e, conseguentemente, delle strategie teorico-operative volte al suo contenimento.

Si può allora sin d'ora affermare che non tutti gli autori/autrici dei testi di Pedagogia Interculturale esaminati hanno scelto di focalizzarsi su tematiche attinenti al razzismo e sui possibili percorsi di risposta alla complessa domanda posta da Poletti. In sintesi, talvolta hanno scelto di focalizzare la loro attenzione sulla *pars costruens* della pedagogia interculturale, ovvero quella volta a delineare sul piano teorico e/o pratico approcci e interventi educativi legati all'incontro tra persone che si riconoscono in riferimenti culturali differenti, con una minor attenzione alle criticità e/o problematiche che da questo incontro possono scaturire e/o alle disuguaglianze che poggiano su alcune "particolari differenze" (es: colore della pelle).

È per me importante precisare che l'analisi della manualistica, così come la presentazione che seguirà in questo capitolo, non intende in alcun modo declinarsi in una forma "critico-valutativa", bensì "critico-riflessiva", ovvero non si intende affermare che vi siano approcci "giusti" o "sbagliati", nonostante si tenderà a valorizzare un approccio pedagogico interculturale che includa una riflessione teorico-operativa su razzismo e antirazzismo anche in considerazione del fatto che, proprio in questo particolare periodo storico-politico e culturale, risulta rilevante rafforzare riflessioni e pratiche in direzione antirazzista. Resta fermo che si è inteso principalmente dar conto di quanto e come la pedagogia interculturale, nel corso dei decenni, si sia avvicinata (o meno) a queste tematiche, cercando di comprendere quali direzioni abbia privilegiato nel corso del tempo.

## **2.1. Una riflessione di natura quantitativa sulle ricorrenze di alcuni argomenti**

Proseguo ora presentando una breve ma significativa panoramica di natura quantitativa. Prima di entrare nel merito di un'analisi qualitativa dei contenuti dei manuali analizzati, mi pare interessante rendere conto di quanto emerge dalla consultazione degli indici in termini di ricorrenze di taluni vocaboli (es: pedagogia interculturale, immigrazione, stranieri, differenza, razzismo, ecc.). È evidente che – come già specificato – il solo non trovare un termine o una parola nei titoli dell'indice non può assicurarci che la tematica non sia trattata all'interno del testo, come d'altronde ho avuto l'occasione di riscontrare nel corso di questa rassegna sistematica, ma è altresì vero che le parole che vengono

---

<sup>36</sup> Sarà interessante osservare come l'accento sia posto soprattutto sulla *diversità culturale*. A questo tema verrà dedicato uno spazio a sé stante, ovvero "Facilitare l'incontro tra differenze e/o tra culture" (sotto paragrafo 2.2.1)

scelte per costruire un titolo dovrebbero essere rappresentative dell'elemento sul quale si desidera maggiormente direzionare l'attenzione del lettore.

Data questa premessa, nella tabella sotto riportata indicherò: nella colonna di destra, quante volte ho rintracciato le parole leggibili sulla colonna di sinistra.

Pedagogia/educazione interculturale	54/57 volumi
Immigrazione/stranieri	36/57 volumi
Differenza/e	35/57 volumi
Culture (differenze culturali)	34/57 volumi
L2/alfabetizzazione	23/57 volumi
Pregiudizi/stereotipi (categorizzazione)	14/57 volumi
Razzismo	13/57 volumi
Integrazione	12/57 volumi
Antirazzismo	5/57 volumi
Questioni relative al colore della pelle	2/57 volumi

Tabella 5: Rilevazione quantitativa delle parole rilevate nei 57 volumi

Nella tabella si notano alcuni elementi che troveranno conferma e articolazione nell'analisi dei contenuti che saranno oggetto dei prossimi paragrafi. Quasi tutti hanno dedicato attenzione alla presentazione della disciplina pedagogica interculturale (come è nata, di cosa si occupa, quali sono i suoi obiettivi, ecc.), e uno spazio altrettanto rilevante è stato dato ai temi dell'immigrazione e/o delle persone di origine straniera. Questo elemento non ci sorprende visto che la pedagogia interculturale nasce proprio sulla spinta legata al trovare risposte alle domande sollecitate dai primi flussi migratori, con particolare riferimento alla presenza di alunne e alunni di origine straniera nelle scuole italiane (fine anni '80-inizio anni '90). Un buon numero di titoli, 35, si sono concentrati sulla/e *differenza/e*, sia intese in senso generale, attraverso riflessioni di natura pedagogica e filosofica, sia e soprattutto con una specifica attenzione alle *differenze culturali*, evidentemente ritenute l'oggetto principale della riflessione interculturale. Un numero significativo di capitoli, 25, ha preso in considerazione il tema dell'apprendimento della lingua del paese di approdo da parte delle persone migranti e le problematiche connesse, mettendo a punto riflessioni teorico-operative nutrite dalle oramai numerose ricerche compiute in questo settore anche in relazione al fatto che la non conoscenza della L2 è spesso considerata il primo e più importante ostacolo da superare per attivare percorsi di integrazione. Seguono quindi, una serie di tematiche che hanno avuto un ruolo più marginale nella costruzione degli indici. È bene specificare però, che tra questi il tema dell'*integrazione*, nonostante non sempre fosse citato esplicitamente nei titoli dei capitoli, ha avuto un ruolo "da protagonista" in quasi tutti i volumi consultati, mentre lo stesso non è possibile affermare per quanto riguarda *razzismo*, *antirazzismo* e *questioni relative al colore della pelle* (per lo più assenti nei titoli e nelle seguenti trattazioni).

Verranno presentati alcuni paragrafi che entrano in un dialogo più approfondito con i volumi presi in considerazione, partendo da un'iniziale rassegna delle definizioni di *pedagogia interculturale*, intercettando i focus ai quali la disciplina sembra essersi maggiormente dedicata nel corso dei decenni. Di seguito, verrà dedicato un approfondimento al tema della diversità/differenza, largamente affrontato in quasi tutti i volumi che si dicono impegnati sul piano interculturale, per poi concludere con due specifici affondi sui temi del razzismo e dell'antirazzismo, mettendo in luce le modalità con le quali sono stati inclusi nei volumi.

## **2.2. Pedagogia interculturale: che cos'è e di cosa si occupa?**

Esaminando ora le definizioni di *pedagogia interculturale* presenti nei volumi, cerchiamo risposte alle domande: Che cos'è questa disciplina? Di cosa si occupa? Qual è la sua specificità pedagogica? Sono proprio queste alcune delle domande alle quali le definizioni tentano di dare una risposta. L'elemento preponderante che emerge dalle definizioni è il focus posto sul tema delle differenze culturali e del loro incontro. Posso dire di aver individuato 4 macro-tipologie di definizioni, riassumibili nelle seguenti categorie:

- 1) La pedagogia interculturale si occupa di favorire l'incontro "tra differenze" in particolar modo quelle culturali e/o "tra culture".
- 2) La pedagogia interculturale si occupa di facilitare l'incontro tra persone di diversa origine.
- 3) Altre definizioni.
- 4) Definizioni che includono il tema del razzismo e un impegno interculturale nel contrastare forme di discriminazione.

Di seguito, quindi, si entrerà nello specifico delle 4 categorie di definizioni sopra citate attraverso esempi concreti tratti dai manuali analizzati.

### **2.2.1. Facilitare l'incontro tra differenze e/o tra culture**

Rientrano in questa categoria tutte quelle definizioni che mettono in luce come la specificità della pedagogia interculturale sia quella di favorire l'incontro tra persone che si riconoscono in riferimenti culturali differenti<sup>37</sup>. Sebbene in alcuni casi il *focus* venga prevalentemente messo sul concetto di *differenza*, si evince dalla stessa definizione o dall'andamento generale del volume (ovvero dai temi

---

<sup>37</sup> Desidero specificare in nota una questione di natura terminologica che ha importanti ricadute sia a livello simbolico che contenutistico. In continuità con la "scuola" pedagogica interculturale presso la quale mi sono formata (problematicismo pedagogico e pedagogia interculturale del prof. Antonio Genovese – seguita dalla sua allieva prof.ssa Stefania Lorenzini) – non posso e non desidero sottrarmi da una breve annotazione che ritengo particolarmente significativa, della quale ho colto le potenzialità nel corso degli anni e che "ho fatto mia" anche nel modo di parlare e scrivere. Sebbene nella manualistica presa in considerazione spesso abbia ritrovato la dicitura "incontro tra culture" devo precisare che essa non corrisponde al *nostro* (ovvero della scuola a cui appartengo) di intendere il concetto di *cultura/e* e *incontro*. Ci piace affermare, al contrario, che l'incontro avvenga anzitutto tra persone (e non tra culture) e che le persone possano riconoscersi (o meno) in differenti/plurali riferimenti culturali. Si tratta di una differenza che può apparire sottile per "occhi inesperti", ma che è simbolo di un peculiare modo di intendere "l'oggetto-cultura", inteso non come oggetto statico a sé stante rispetto al/ai soggetto/i, ma come frutto di una negoziazione continua e delle relazioni tra oggetti e soggetti e tra le infinite possibilità di interazione che possono intercorrere tra essi in relazione alla loro continua e originale re-interpretazione. Per questo motivo, farò un frequente uso del virgolettato ("") laddove debba riportare la frase "incontro tra culture" poiché utilizzata dagli autori dei manuali, mentre preferirei l'uso di "relazione tra soggetti che si riconoscono in riferimenti culturali diversi" (Lorenzini, 2017).

trattati nei vari capitoli) che si desidera quanto più mettere in luce l'incontro tra differenze culturali (e non in generale l'incontro tra qualsiasi tipo di differenza). Diventerebbe quindi questa la specificità della pedagogia interculturale. In alcuni casi, la definizione si mantiene generale, abbracciando un concetto di *diversità/differenza* ampio<sup>38</sup>. Ne sono esempio i seguenti stralci di testo:

L'educazione interculturale, o meglio la pedagogia interculturale, è stata talora intesa come un contenuto d'insegnamento o una materia accanto alle altre previste dai programmi scolastici. In realtà essa dovrebbe costituire un modo nuovo di impostare l'educazione, che mira alla formazione di individui nel rispetto della diversità, capaci di pensiero critico e di decentramento (Maniotti, 1997, p. 15).

La pedagogia interculturale si orienta, così, verso una educazione alla differenza, che tuttavia non è un obiettivo da perseguire solo quando tra i nostri interlocutori ci sono soggetti diversi, ma perché pedagogicamente, si riconosce a ciascuno (immigrato o autoctono che sia) il diritto a non dover essere il sosia di altri e a non essere costretto nei limiti dell'omologazione (Contento S., Genovese A. e Zorzi D. in, I. Benedicente E., Bolognesi I. et. Al., 1994, p. 9).

Interessante osservare come nei prossimi due stralci di testo venga posto un accento anche al tema delle somiglianze – oltre che quello delle differenze – elemento non sempre rintracciabile nei differenti modi di intendere e teorizzare la pedagogia interculturale. In tal senso, una ulteriore riflessione può anche essere rivolta ad un'evoluzione del pensiero pedagogico interculturale nel corso del tempo. Infatti, se le prime due definizioni risalgono agli anni '90, le definizioni successive sono rispettivamente degli anni 2011 e 2007.

Due sono allora i dispositivi da porre alla guida di tali pratiche [si intendono quelle ispirate all'approccio interculturale]: quello della *condivisione/comunanza* e quello della *diversità*. Quest'ultima è da intendersi non solo come diversità etnica, culturale o religiosa, ma anche come specificità individuale (Silva, 2011, p. 46)

In sintesi, l'educazione interculturale mette a disposizione le risorse per una comprensione profonda dei significati, finalizzata alla convivenza non irenica, ma messa alla prova dal fuoco delle differenze. La base su cui si poggia questa convivenza può essere solo la ricerca di ciò che è comune (Santerini, in Santerini e Reggio, 2007, p. 25).

Gli autori che della *pedagogia interculturale* desiderano dare una descrizione e una definizione collegata al concetto generale (e non ben specificato) di diversità e/o differenza, utilizzano anche termini quali “educare alla differenza”, “rispetto delle differenze”, “mettere alla prova le differenze”, che sottendono una specifica intenzionalità pedagogica a sostegno dell'incontro tra aspetti considerati differenti l'uno dall'altro. Sottesa a tali definizioni è l'idea che l'incontro tra questi riferimenti eterogenei, necessita di una specifica intenzionalità pedagogica e prassi educativa. Non è frequente, ma presente in taluni casi (vedi Bolognesi e Lorenzini, 2017; Santerini, in Santerini e Reggio, 2007; Genovese 2003) la messa a fuoco del concetto complementare e opposto a quello di differenza – ovvero la somiglianza – strumento e base d'appoggio che consente la convivenza, seppur nel rispetto delle diversità.

---

<sup>38</sup> In tal sede, seppur consapevoli della differenza rilevante tra questi due termini secondo una prospettiva pedagogica problematicista, queste due parole necessitano di essere utilizzate anche come sinonimi poiché non tutti gli autori presi in considerazione nella revisione manualistica si riferiscono al paradigma problematicista.

Nella maggioranza dei casi, invece, le definizioni tendono a focalizzarsi principalmente sulle differenze culturali di cui la pedagogia interculturale sembrerebbe occuparsi/doversi occupare in maniera specifica.

L'interculturalità è il compito che ci sta davanti nella società multiculturale quale è quella attuale e quale sarà sempre di più nella Globalizzazione che stiamo vivendo e che riguarda mercati, società, regole di convivenza, nuove mentalità. L'interculturalità è, appunto, inter-cultura: rapporto integrato [...] tra le culture, accolte nella loro differenza e poste a confronto in un agire comune che si regola sull'incontro e sul dialogo (Cambi, 2014, p. 10).

L'educazione interculturale si pone su un altro piano poiché non si limita a designare una particolare condizione – la compresenza appunto di 'etnie' diverse che entrano in contatto diretto o indiretto tra loro determinando, come nel caso dei flussi migratori, profonde trasformazioni –, ma implica un *progetto* che intende intervenire su tali processi, promuovendo attraverso specifiche strategie la formazione di conoscenze e atteggiamenti verso la possibilità di un rapporto dinamico tra culture (Falteri, in Ministero della Pubblica Istruzione, 1994, p.10).

Invece nell'*approccio interculturale* l'alterità, la complessità sono considerate opportunità di crescita individuale e collettiva. L'incontro con il diverso etnicamente e culturalmente rappresenta una sfida e una possibilità di confronto sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti. L'approccio interculturale crea un terzo tra universalismo e relativismo; nel prefisso *inter* è presente il concetto di interazione, di relazione e scambio. La pedagogia interculturale rifiuta staticità e gerarchizzazione, è fondata sul dialogo, senza che per i soggetti coinvolti sia necessario rinunciare a priori ad aspetti significativi della propria identità culturale, pur contemplando la possibilità di una rimessa continua in discussione (Salvarezza, in Barbera, 2007, pp. 46-47).

In queste definizioni si evince che l'obiettivo della pedagogia interculturale – così come interpretata e teorizzata da questi autori e autrici – sarebbe quello di favorire il rapporto e la relazione tra "culture" ed etnie. Un particolare accento viene posto sulle occasioni positive di questo interscambio, considerato come "opportunità di crescita collettiva e individuale" (Salvarezza, in Barbera, 2007, pp. 46-47), possibile se consapevolmente progettato, come afferma Falteri. Inoltre, sembra talvolta evincersi una certa rigidità nell'utilizzo di alcuni termini; in particolare mi riferisco alla definizione di Salvarezza laddove si parla della sfida relativa all'incontro con "il diverso etnicamente e culturalmente". Il porre l'accento esclusivamente sulla diversità dell'Altro, senza che questa venga messa in relazione con la "diversità" del soggetto con il quale si confronta, appare una prospettiva pedagogica interculturale che richiede di essere messa in discussione verso il superamento di una visione che rischia di apparire etnocentrica.

E ancora, alcune definizioni – che come le prime pongono l'accento sul tema dell'incontro e della relazione – mettono in luce le modalità attraverso le quali tale incontro possa avvenire in senso interculturale.

Il lavoro interculturale si basa soprattutto sull'integrazione e l'educazione interculturale è pertanto la prima e la più importante educazione che prende in considerazione e rispetta le varie etnie, razze<sup>39</sup> e identità culturali presenti nelle società pluralistiche e multietniche, secondo modalità positive di rispetto delle differenti visioni del mondo, frutto di particolari culture educative esistenti in altre regioni. [...] Scopo dell'educazione interculturale [...] non è quello di 'insegnare le culture', quanto invece di consentire l'apprendimento in una dimensione pluriculturale (Bolognari, 1996, in Terranova, p. 64).

La pedagogia interculturale [...] pone al centro della propria riflessione teorica l'incontro e la relazione con l'altro con lo scopo di strutturare prassi educative capaci di promuovere il confronto, integrazione e coesione sociale tra persone con appartenenze socio-culturali differenti (Bognesi, 2017, in Bognesi e Lorenzini, p. 283).

---

<sup>39</sup> Si noti, oltretutto, l'uso della parola "razza", riferimento linguistico che rimanda ad una visione legata alla classificazione gerarchica di gruppi umani differenti secondo specifiche caratteristiche.



In breve, con educazione interculturale si intende un approccio mirato a facilitare le relazioni culturali a partire dal riconoscimento della differenza, o meglio le relazioni tra individui portatori di identità anche culturali molteplici, per favorire la promozione del dialogo e dello scambio (Tarozzi, 2015, p.35).

Ecco allora che si pone l'attenzione sulla possibilità di apprendere in contesti pluriculturali, così come la promozione del confronto, della coesione sociale e dell'integrazione per favorire la promozione del dialogo e dello scambio.

Talvolta, inoltre, agli elementi sopracitati si aggiunge anche una breve riflessione sui possibili conflitti o tensioni che possono generarsi in relazione a questo incontro:

La pedagogia interculturale nel nostro Paese è impegnata nello sforzo di integrare, senza annullare, le differenze esistenti tra i vari gruppi presenti nella società, e di valorizzare le esperienze culturali di ogni uomo nella misura in cui esse contribuiscono al miglioramento personale e sociale. [...] Alla pedagogia viene pertanto richiesto di studiare le tensioni che si scatenano dall'incontro di culture diverse per giungere alla formulazione dei principi di una educazione intellettuale, morale e sociale, offerta dalla scuola inserita in una società multinazionale e plurilinguistica (Zaniello, 1992, p. 57).

Lo scopo dell'educazione interculturale è di contribuire a far sì che individui diversi nelle loro radici linguistiche, religiose, etniche possano convivere senza conflitti (o con i minimi conflitti possibili), all'interno della stessa società, in modo da salvaguardare il pluralismo delle culture. L'educazione interculturale come disciplina trasversale a diverse altre [...] fonda i suoi metodi e i suoi contenuti nel vissuto delle culture di cui i soggetti stranieri [...] sono portatori (Giusti, 1997, p. 16).

In generale, all'interno di queste definizioni i concetti si sovrappongono e alternano ponendo comunque al centro il tema delle *differenze culturali* o, come forse sarebbe più opportuno dire, le persone che si riconoscono in *riferimenti culturali* differenti l'uno dall'altro (Lorenzini, 2017), in una visione aperta, flessibile e dialogica del concetto di *cultura*. Secondo le definizioni proposte, la specificità pedagogica interculturale sarebbe quindi quella di favorire l'incontro e la relazione tra persone con background culturali differenti, un incontro che possa dirsi rispettoso della pluralità/multiculturalità insita nell'identità di ciascun individuo (Lorenzini, 2017; Lorenzini, 2018), verso una possibilità di integrazione mediata da scambio, dialogo e confronto. Ciò che si può osservare in queste definizioni è la presenza di un focus specifico sul tema dell'*incontro*, un incontro che possa spingersi oltre la superficie, promotore dell'occasione dello scambio reciproco e paritetico. Una minor attenzione, in queste definizioni, è rivolta alla messa a fuoco degli elementi che possono rendere talvolta difficoltoso tale incontro/scontro interculturale. La differenza culturale viene cioè presentata perlopiù nel suo lato di risorsa e occasione, mettendo in secondo piano l'elemento della criticità e/o della difficoltà.

### **2.2.2. *Facilitare l'incontro tra persone di diversa origine***

Rientrano in questa categoria quelle definizioni che esplicitamente considerano questa disciplina rivolta a facilitare l'incontro tra persone nate in contesti culturali differenti l'uno dall'altro. Si tratta, perlopiù, delle prime definizioni che vengono date di pedagogia interculturale, influenzate da un periodo storico (primi anni '90) e sociale che vedeva il nascere di questa specifica prospettiva pedagogica proprio in risposta ai bisogni e alle sollecitazioni provenienti dalla presenza di alunne e alunni di origine straniera. Le definizioni di pedagogia interculturale come disciplina specifica volta a favorire l'incontro (o a rispondere ai bisogni) di persone di diversa origine, hanno generalmente tre inclinature interpretative differenti. La prima riguarda in particolar modo le definizioni di pedagogia interculturale che sono state date negli anni Novanta, dalle quali si evince come tale prospettiva pedagogica sia nata in risposta a bisogni "emergenti", intesi nel duplice senso di bisogni che emergevano da una realtà sempre più multiculturale ma anche in quanto emergenza nel senso della

necessità di fornire una risposta rapida alle esigenze di persone di origine straniera nuove arrivate (specie nei contesti scolastici ed educativi, ma non solo) ma anche ai problemi di interazione e convivenza con gli autoctoni. Questi elementi sono deducibili da diversi esempi:

La pedagogia interculturale si presenta proprio come tentativo, scientificamente suffragato, di risposta alla nuova situazione interetnica venutasi a creare nelle nostre società, allo scopo non tanto di assimilare chi proviene da ‘fuori’ alle abitudini ed esigenze della popolazione autoctona, quanto piuttosto di pervenire al riconoscimento e al rispetto dell’alterità e della differenza, in uno spirito improntato a dialogo nella reciprocità, interpenetrazione conoscitiva, collaborazione solidaristica. [...] si propone di riflettere sul tipo di educazione intenzionale da promuovere per facilitare lo scambio e l’incontro tra soggetti, comunità provenienti da background psicologici, sociali e culturali molto diversi (Poletti, 1992, p. 139).

[...] si può dire che l’approdo al concetto di educazione interculturale – così anche di pedagogia e/o didattica interculturale – è propriamente indicativo di una trasformazione, a livello di orientamento teorico, nei confronti dei problemi posti sul piano educativo dal fenomeno migratorio e dalle conseguenti *società multiculturali* (Ausilia Chang e Checchin, 1996, p. 16).

È dunque la realtà che muta in direzione multiculturale, a richiamare il versante teorico a ridefinire prassi educative e riflessioni pedagogiche che possano efficacemente dialogare con un contesto sociale in profondo cambiamento. È la scuola, in tal senso, a farsi prevalentemente portavoce di questa richiesta, dettata dalla lettura di *nuovi* ed *altri* bisogni legati all’ingresso di alunne e alunni di differente origine. Alcune definizioni danno proprio conto di ciò:

Il termine *educazione* si unisce sensatamente al termine *interculturale*, a formare un’espressione dal significato nomotetico che non rischia di apparire paradossale in quanto denota l’impegno per il presente e per gli anni a venire e la consapevolezza propositiva di un’educazione che troppo a lungo ha dato risposte parziali o troppo poco incisive ai bisogni degli allievi venuti da lontano. [...] è una educazione che non si sottrae più (come ha fatto a lungo) alla sua parte di responsabilità nei confronti delle culture ‘altre’ (Giusti, 1996, p. 50).

La sua riflessione sulle nuove finalità e modalità educative da individuare e da praticare nella scuola prende quasi sempre avvio dall’interrogazione sulla portata e le ragioni della presenza degli immigrati, delle loro famiglie, in un paese come il nostro, tradizionalmente di emigrazione, e attualmente caratterizzato da un alto tasso di disoccupazione; e poi affronta, teoricamente e a livello della didattica, la questione della differenza che i nuovi alunni e alunne hanno introdotto a scuola (Gobbo, 2000, p. 45).

Sono gli “allievi venuti da lontano” (Giusti, 1996, p. 50), “di diversa origine e tradizione” (Durino Allegra, 1993, p. 51; Demetrio, in Telmon e Borghi, 1995, p. 200), a sollecitare la “riflessione sulle nuove finalità e modalità educative” (Gobbo, 2000, p. 45). Si tratta quindi di definizioni che mettono in luce i soggetti del bisogno, nel duplice senso legato ai bisogni delle bambine/i e delle/degli insegnanti. Il loro inserimento ha sollecitato la necessità di nuove risposte, nuovi paradigmi, nuovi approcci educativi e didattici che potessero meglio favorire integrazione e interazione. Rimanendo sulle definizioni degli anni ’90 troviamo ancora una *pedagogia interculturale* declinata come disciplina specifica dell’incontro tra *noi* e *loro*, tra *stranieri* e *italiani*, tra *chi ospita* e *chi è ospitato*.

La pedagogia interculturale affronta il complesso e, per molti aspetti inesplorato campo delle condizioni più favorevoli all’integrazione fra persone di diversa origine e tradizione, credo religioso ed etnia. È compito della pedagogia interculturale facilitare la conoscenza reciproca e la disponibilità all’incontro e allo scambio culturale tra autoctoni e stranieri (Durino Allegra, 1993, p. 51).

La pedagogia interculturale, in quanto pedagogia (e non psicologia o sociologia) si occupa, in primo luogo, di organizzare le condizioni più favorevoli all'*integrazione* e all'*interazione* fra mondi di diversa origine e tradizione etnica. Si preoccupa, quindi, di facilitare la conoscenza reciproca, e la disponibilità allo scambio e all'incontro, ma anche al *cambiamento* degli uni e degli altri. Di chi "ospita" e di chi è "ospitato" (Demetrio, in Telmon e Borghi, 1995, p. 200).

L'educazione interculturale assume così un ruolo insostituibile, e tanto più urgente in quanto "i diversi" li abbiamo ormai anche fra noi in misura crescente, e i loro e i nostri problemi si intrecciano e spesso si aggrovigliano confusamente anche in forma di reazioni emotive mal prevedibili e mal controllabili (Visalberghi in Telmon e Borghi, 1995, p. 26).

Si tratta di un approccio – quello che tende a definire due gruppi distinti – che, sebbene possa dirsi in parte tutt'ora presente in alcune sfumature della prospettiva pedagogica interculturale, è altresì un approccio che si è cercato di superare nell'ottica di un più ampio riferimento alla *differenza*, intesa come caratteristica insita in tutti gli individui e non per aspetti "culturali". Sono definizioni che, sebbene promotrici di incontro, dialogo, scambio, interazione e reciprocità, segnano inconsapevolmente (?) una linea di demarcazione precisa che oggi, al contrario, si cerca di rendere sempre più sfumata in risposta ad una realtà sempre più eterogenea, plurale e sfaccettata come visibile in questo esempio che definisce la "differenza"

non tanto come un prerequisito all'interazione, come un dato che esiste "a priori", al di fuori della relazione con l'altro, ma come una dimensione che scaturisce proprio grazie allo scambio, al confronto di parole e pensieri prodotti dall'interazione stessa: non tanto nel momento in cui entro in relazione con l'altro. [...] Nella prassi educativa ciò significa porre attenzione non tanto alla descrizione più o meno fedele della differenza culturale dell'altro, data da un resoconto etnografico delle sue origini culturali, ma piuttosto vuol dire comprendere come l'altro interpreta, riformula e condivide con l'interlocutore la propria appartenenza culturale insita in un preciso processo storico, all'interno di luoghi e tempi che influenzano le interazioni tra le persone (Bolognesi, in Bolognesi e Lorenzini, 2017, p. 286)

Nonostante ciò, oggi l'immaginario comune sembra ancora fare ampio riferimento ad un concetto di *pedagogia interculturale* come un approccio pedagogico riguardante "gli stranieri" o i contesti *frequentati e abitanti* da persone di origini e provenienze diversificate, spesso in un'ottica decisamente lontana dall'essere interculturale, ovvero considerante tale disciplina come quella che permette *loro* di inserirsi, integrarsi, ecc. non cogliendo in tale prospettiva la dimensione necessariamente reciproca e interdipendente.

### 2.2.3. *Altre definizioni*

All'interno di questa sezione riporto quelle definizioni che della *pedagogia interculturale* hanno desiderato dare un respiro più ampio, filosofico e teoretico, con scarsi (o assenti) riferimenti sia al tema delle *differenze culturali* sia alle *persone di origine straniera*. Ho ritrovato diverse definizioni caratterizzate da parole e termini di ampio respiro e larga concettualizzazione (es: libertà, dialogo, rispetto, accettazione, sostenere la crescita, unicità, soggettività, complessità, riconoscimento, interdipendenza, pensiero aperto, decentramento, identità). Si tratta di concetti cari alla pedagogia generale tanto quanto a quella interculturale e che, proprio in virtù di questa particolare angolatura teorica, vengono specificatamente intese e declinate. Si tratta di definizioni che rimangono a un livello ampio di genericità e anche laddove è presente un riferimento esplicito alla/alle "cultura-e", il focus

della definizione è posto su altre tematiche come la promozione di un pensiero flessibile, decentramento, dialogo, confronto, interazione, ecc.

Si tratta comunque di operazioni mentali, criteri di riferimento o competenze da applicare in contesti multiculturali con l'obiettivo di favorire l'incontro e la relazione.

Un progetto finalizzato al perseguimento di un importante e ambizioso traguardo formativo: quello della costruzione e dello sviluppo di un *pensiero aperto e flessibile, problematico e antidogmatico*. Un pensiero capace di *decentrarsi*, di *allontanarsi* dai propri riferimenti mentali e valoriali, di andare verso le altre culture per riconoscere e comprendere le differenze e le analogie; capaci, inoltre, di *tornare* nella propria cultura avvalendosi dell'esperienza del confronto, per valutare con maggiore consapevolezza la propria specificità nei suoi aspetti di positività e negatività (Pinto Minerva, 2002, pp. 15-16).

[...] l'approccio della *pedagogia interculturale* rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana. Concetti come "identità" e "cultura" non sono più intesi in maniera statica, bensì dinamica, in continua evoluzione; l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono considerate come rischi di disagio o di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva; l'incontro con lo straniero, con una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti. L'approccio interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, tiene conto di opportunità e limiti e supera ambedue in una nuova sintesi: aggiungendo la possibilità del dialogo, del confronto e dell'interazione (Portera, 2006, p. 74).

L'educazione interculturale viene qui intesa come modalità "altra" rispetto a quella tradizionalmente monoculturale ed eurocentrica di proporre, produrre, trasmettere la conoscenza. Lungi dal trattarsi di una "materia" d'insegnamento a sé stante, l'interculturalità costituisce un'occasione, che vorremmo definire irrinunciabile, per arricchire l'offerta formativa nel suo complesso (Mezzini e Rossi, 1997, p. 7).

Sono descrizioni che mettono in dialogo tanto la specificità quanto la generalità della disciplina, inscrivendola e teorizzandola all'interno della pedagogia generale, ma declinandola in senso interculturale e mettendo quindi l'accento su taluni concetti ritenuti protagonisti di questa particolare riflessione teorica.

In altri casi, le definizioni risultano ancora più generali: da esse solo un occhio *educato* (cioè, interculturalmente formato) può riuscire a cogliere l'angolatura interculturale sottostante. E ancora, talvolta l'accento viene posto su alcuni concetti cari alla pedagogia interculturale, ma presenti anche nella pedagogia generale, come nel caso degli enunciati qui presentati riferibili comunque ai primi anni '90:

L'educazione interculturale parte dalla coscienza pre-filosofica di ogni educando. L'educazione interculturale ha per *definitionem* la premessa del rispetto, della promozione del pensiero altrui, del rispetto della libertà e dell'unicità del pensiero di ognuno. Il punto finale dell'insegnamento interculturale è la sua stessa struttura educativa di ricerca dialogica di senso universale nel tentativo dialettico di ricondurre soggetto e oggetto a sé stessi nella totalità (Borelli M., 1993, in Filtzinger e Sirna p. 38).

Finalità: rispetto dei valori fondamentali della persona umana (Temperilli G., in Balduzzi G. e Facchini R., 1995, p. 12).

L'educazione interculturale, interpretata come ricerca ed analisi del diverso, mira ad un equilibrio tra l'accettazione del "diverso" e la consapevolezza pacata del proprio radicato modo di essere... e delle modificazioni possibili dovute al contatto con gli altri (Durino Allegra, in Telmon e Borghi, 1995, p. 180).

L'educazione interculturale ha il suo fondamento nei processi personali e sociali di sviluppo ed ha il compito di sostenere la crescita di ogni soggetto umano che, con il suo essere persona unica e originale esprime un divenire autentico, ma ha anche il compito di promuovere nuove soggettività sociali, gruppi, movimenti, istituzioni, che orientino in maniera progettuale e valoriale il divenire complesso della convivenza umana (Perrucca, 1998, p. 211).

Pedagogia interculturale [...] è quindi un guardare e un agire oltre le contraddizioni che, ad un costume monoculturalmente disegnato, continueranno ad apparire insanabili. Pedagogia interculturale è creare situazioni intellettuali e operative entro le quali ogni *differenza* si dia e possa essere riconosciuta nel suo diritto [...] ad *esserci*, nel qui ed ora, e nel suo pari diritto (e domanda di silenzio) a *non* esserci: a restare in quell'altrove, in quel prima, in quella storia che intrattiene comunque legami che riaffiorano sempre, palesi o occulti, nel momento in cui si intraprenda, allora, un'educazione interculturale fondata sulla convivenza delle antinomie e sulla ricerca delle commistioni (Demetrio, 1997, p. 8-9).

Si tratta quindi di definizioni che, restando ad un alto livello di teorizzazione, mettono in luce concetti come la libertà, il rispetto, la diversità, la complessità e la convivenza. Tematiche che sono state già citate nei precedenti esempi, ma che in questi casi ricoprono il ruolo di protagoniste, parole-chiave intorno alle quali ruoterebbe la pedagogia interculturale.

Rintracciabili altresì definizioni che si fanno portavoce di criteri e/o categorie caratterizzanti questo approccio pedagogico come nel caso di Cambi (2014, in Ellerani, p. 10), ovvero: cultura, alterità/differenza, pluralismo, incontro, tolleranza, accoglienza, dialogo/integrazione, diritti, soggetto, etica, comunità/agorà, métissage. E in Genovese (2003, pp. 189-194) e ancora in Bolognesi e Lorenzini (2017): pluralismo, differenza, dialogo, ascolto, tolleranza.

#### **2.2.4. *Definizioni che includono il tema dell'impegno interculturale nel contrastare forme di discriminazione***

In ultimo, sebbene con una limitata presenza, ho rintracciato 4 definizioni che, al loro interno, hanno preso in considerazione tematiche e obiettivi legati alla prevenzione e al contrasto di forme di razzismo (antirazzismo). Con ciò – ed è bene specificarlo – non si sta affermando che solo questi manuali hanno approfondito queste tematiche (come d'altronde ho già avuto l'occasione di affermare all'inizio del capitolo), ma mi limito qui a dar conto dell'inclusione di questo aspetto nella *definizione* che di tale approccio pedagogico viene data all'interno dei volumi.

Obiettivo dell'Educazione interculturale è realizzare nell'ambito scolastico la "Pedagogia della diversità". La scuola in quanto luogo formativo, deve preoccuparsi di un'educazione all'accettarsi reciproco, sia perché ciò che è diverso offre occasione di crescita, di formazione personale, sia per prevenire sentimenti razzisti. Si va dal riconoscimento della propria identità al riconoscimento della "diversità" altrui come elemento di arricchimento reciproco "tra diversi" in situazione di pari dignità (Durino Allegra, Fabi e Traversi, 1997, p. 35).

L'educazione interculturale si pone i seguenti obiettivi:

- Insegnare a bambini e giovani [...] come confrontarsi con le differenze culturali e la diversità [...];
- Promuovere la tolleranza, il rispetto e la comprensione reciproca [...];
- Combattere razzismo, xenofobia, discriminazione, pregiudizi e stereotipi, ecc;
- Fornire agli insegnanti [...] abilità professionali complementari che permettano di lavorare con efficacia in classi e scuole culturalmente ed etnicamente miste (Surian, 1998, p. 24).

All'interno di queste prime due definizioni il *focus* viene posto sugli obiettivi dell'educazione interculturale. In tal senso il *riconoscimento* e il *confronto* con le diversità sembrano elementi particolarmente rilevanti. E ancora:

Oggi ormai si lavora su un concetto di educazione interculturale che mira alla costruzione di nuove e più articolate sintesi pedagogiche comprensive di più dimensioni: la pluridiversità del soggetto formativo, il plurilinguismo, l'integrazione europea, l'antirazzismo, le pari opportunità, l'integrazione di diversi saperi, la costruzione di capacità di comprensione e di gestione della complessità e delle conflittualità, la ricerca di valori transculturali (Sirna Terranova, 1997, p. 31).

Educare in contesti multiculturali, significa quindi acquisire la consapevolezza di quanto il razzismo sia ancora presente e come si possa manifestare con modalità parole denigranti che ormai credevamo superate: ecco perché bisogna conoscere in profondità le sue radici storiche e sociali, sapere quale sia il ruolo giocato dai pregiudizi nelle dinamiche di discriminazione e quali siano le competenze educative necessarie per intervenire nei contesti educativi (Bolognesi, in Bolognesi e Lorenzini, 2017, p. 322).

Si tratta quindi di formulazioni che includono, sin dalle premesse definitorie, il tema del contrasto a forme di razzismo, xenofobia e discriminazione; declinando tale intento, in un caso specifico (Sirna Terranova, 1997) attraverso l'approccio antirazzista (Bolognesi, in Bolognesi e Lorenzini, 2017, p. 322).

### **2.3. Al cuore della pedagogia interculturale: diversità/differenza**

Il fulcro di molte delle definizioni legate alla pedagogia interculturale sembra essere il concetto di *differenza/diversità*. Pertanto, si è tentato di rintracciare le parti di testo/definizioni che meglio specificassero cosa l'autrice/autore intendesse con tali termini così ampi e generali. Sin da subito, ciò che è apparso, è un sostanziale *focus primario* di attenzione al tema della diversità che viene declinata come l'*oggetto* principale d'attenzione della prospettiva pedagogica interculturale. Ma a quale tipo di diversità si riferiscono gli studiosi? Dalle definizioni di cui sopra, la "diversità protagonista" della pedagogia interculturale sembra essere principalmente quella culturale; intendendo con questa l'insieme di riferimenti culturali che le persone "possiedono, utilizzano, scelgono" in relazione alla loro provenienza e origine. Diversi sono i capitoli/paragrafi dedicati al tema della differenza, declinata secondo questa particolare angolatura e prospettiva. In altri casi ancora il riferimento alla *differenza* si fa più flessibile, meno specifico e caratterizzante, più inclusivo e di ampio respiro.

Presento alcuni esempi di definizioni e/o riferimenti al concetto di differenza inteso nella sua valenza "culturale":

Non c'è dubbio che si deve partire dal presupposto di ammettere la diversità, anzi *volarla* perché costitutiva di ogni progresso. [...] Il contatto con chi è diverso ci mette spesso in crisi, per i problemi che ci pone e di cui non conosciamo la soluzione. La resistenza al cambiamento è normale, ma un primo passo da fare a scuola è quello di stimolare la curiosità e la disponibilità verso gli altri, in un contesto attivo che può nascere dal 'fare insieme'. [...] La diversità, l'alterità, la differenza, ossia ciò che appare non omogeneo alla propria cultura, e persino ciò che dovesse apparire contrario ed opposto, non dovrebbero essere additati come ostacolo alla crescita, bensì quali positive occasioni di confronto dialettico, di dialogo, di libero e critico esame, comunque di arricchimento (Durino Allegra, 1993, p. 73-74).

La "diversità" non è un fenomeno da tollerare a malincuore ma un bene da tutelare gelosamente... La via giusta da percorrere è quella dell'unità nella diversità, cioè la conservazione della propria identità da parte di ogni area

culturale, una identità creativa, capace di aperture verso le altre culture e di rielaborazione di tutti i valori, i tratti, i comportamenti che possono arricchirla. Si tratta di un cammino di tutte le culture verso l'universalità senza negare la differenza, anzi, assumendo la differenza come il valore più grande (Durino Allegra, in Telmon e Borghi, 1995, p. 180).

E alcune definizioni più generali, che tendono a far dialogare in maniera più esplicita – nonostante siano elementi già riscontrabili nelle definizioni di cui sopra – il concetto di diversità con quello di identità, reciprocità, uguaglianza e disuguaglianza.

Diversità, allora, in quanto identità; identità, in quanto diversità. In una realtà o in una dialettica interculturale sono concettualmente da riconoscere, comunque, come primari l'impegno di identità, da cui derivare implicitamente la valorizzazione della *differenza*, ossia più propriamente delle differenze (Ausilia Chang e Checcin, 1996, p. 160).

L'esperienza della diversità come valore dialogico consente di superare il rifiuto e di scoprire e potenziare l'autenticità creativa della persona. È a partire dal confronto e dal dialogo che sorge la capacità di valorizzare le differenze, le proprie e le altrui, senza paura, senza chiusure difensive, senza menzogne. L'autenticità viene così ad essere segno e manifestazione della specificità e unicità dell'individuo che non nega un'esigenza sociale di conferma ma sceglie di essere sé stesso tra gli altri (Perrucca, 1998, p. 172).

*Uguaglianza e differenza*, dunque. Se manca la possibilità di fondare pedagogicamente [...] entrambi questi due principi, questi due diritti, non si potrà uscire dallo spontaneismo e si rimarrà necessariamente inchiodati sul bivio teorico del relativismo e dell'universalismo. Tra essi, tuttavia, sembra sussistere un paradosso. Comunemente si è portati a considerare queste due nozioni come contrarie e reciprocamente esclusive. [...] Eppure, come ha mostrato anche Bobbio, questa contrapposizione è solo apparente. Infatti nel contesto che qui interessa il contrario di eguaglianza non è differenza, ma *disuguaglianza*. [...] Proseguendo nella stessa linea indicata da Bobbio, si può aggiungere un ulteriore elemento di riflessione osservando che, se il contrario dell'uguaglianza come principio è la disuguaglianza, secondo la medesima logica, quello della differenza è l'*indifferenza* (Tarozzi, in Demetrio, 1997, p. 35).

Diversi testi ancora declinano il significato dei concetti di *diversità* e *differenza*, in base all'approccio problematicista di G.M. Bertin. In questi casi gli autori non solo esplicitano il differente significato di due termini che, invece, frequentemente vengono sovrapposti, usati come sinonimi, ma implicitamente fanno anche riferimento al paradigma sottostante la loro formazione pedagogica e accademica.

[...] mentre il vocabolario della lingua italiana considera 'differenza' sostanzialmente come sinonimo di 'diversità', nel lessico pedagogico si tende invece a distinguere il significato dei due semantemi. [...] La ricerca intorno alla categoria della *differenza*, sviluppatasi su più versanti ad opera delle scienze umane, ha consentito in anni recenti di liberare questo termine da interpretazioni di segno 'negativo'. [...] G.M. Bertin, nell'affrontare tale questione, sottolinea che 'dal punto di vista di una pedagogia protesa a riaffermare il principio dell'*identità* umana (...) può ed anzi deve essere valorizzato il principio della *differenza* (...) in quanto soltanto questo può evitare all'identità di rendersi, nel pluralismo, sterile accettazione dello *status quo*...' (Angori, 1995, in Macchietti, p. 27).

La differenza, in questa prospettiva pedagogica – che si confronta anche con i temi della "globalizzazione" e della "localizzazione" – diventa una categoria che non distingue più, in maniera netta, soltanto il "noi" dal "loro", ma si insinua anche dentro il "noi" e dentro il "loro", problematizzando categorie e mondi apparentemente coesi in senso monoculturale e unitario (Genovese, 2003, p. 174).

### 2.3.1. *La pedagogia interculturale tra diversità visibile e “non immediatamente visibile”: la questione del colore della pelle*

Il percorso di analisi sin ora proposto ha consentito di osservare alcuni elementi peculiari e caratterizzanti l'approccio pedagogico interculturale, mettendone in luce l'eterogeneità, così come i cambiamenti che nel corso del tempo hanno visto una maggiore o minore enfasi su alcuni concetti, piuttosto che altri. L'elemento cardine, che appare essere trasversale alla maggior parte delle definizioni di *pedagogia interculturale* è legato a quella che potremmo definire *diversità non immediatamente visibile*. Aluffi-Pentini (2002) parla di *diversità visibile* riferendosi a quegli aspetti che ci fanno immaginare – alle volte inducendoci in errore – che l'Altro abbia un'origine straniera; primo fra tutti, il colore scuro della pelle. Con *diversità non immediatamente visibile* possiamo invece riferirci agli aspetti non percepibili dell'Altro ad un primo sguardo, ovvero quelli legati ai suoi riferimenti culturali, ad esempio, abitudini, tradizioni, credo religioso, ecc. e a come essi vengano riproposti o re-interpretati da quella specifica persona. È su questo tipo di diversità, piuttosto che su quella *visibile*, che la pedagogia interculturale degli ultimi 30 anni sembra aver rivolto il suo maggiore impegno. La prospettiva pedagogica interculturale dei primi anni '90 ha dedicato una complessiva attenzione al tema dell'accoglienza dell'"alunno/a straniero/a", con particolare riferimento alle modalità che potessero accompagnarne una positiva integrazione in un contesto culturale differente rispetto a quello d'origine. Il dato "colore della pelle" non sembra essere stato trattato in maniera specifica, per lo più ci si è rivolti ad esso in quanto elemento visibile dal quale inferire una diversità etnica e culturale o, ancora, come un simbolo di intercultura, basti pensare al fatto che – sovente – la pluralità melaninica sia rappresentata (ad esempio, graficamente) perlopiù quando ci si riferisce all'ambito dell'interculturale. Mi riferisco, in particolar modo, a copertine di libri o albi illustrati che si dicono "interculturali". O, ancora, si pensi alla semplice possibilità di scrivere la parola "bambini" su Google o, di seguito, affiancare alla parola "bambini" la parola "interculturale". Un occhio attento, educato dal punto di vista interculturale e antirazzista, potrà facilmente notare che la prima ricerca svelerà perlopiù immagini di bambini con pelle bianca; al contrario, basterà aggiungere la parola "interculturale" per apprezzare una maggiore eterogeneità somatica e melaninica.

Potremmo dire, che il tema della "multicromaticità" e del "multicolore" che caratterizza le società e i contesti scolastici ed educativi contemporanei è rintracciabile in più testi, sebbene l'attenzione si sposti rapidamente verso le diversità culturali, ovvero quelle evidentemente ritenute di piena competenza della pedagogia interculturale. Esempio ne è sin dal titolo il volume "Incontri colorati. "Educazione Interculturale: progetto per un percorso di pedagogia interculturale" (Orsi, 1999). Sebbene non sia possibile inferire con certezza la non italianità di un soggetto solo osservando il colore scuro della sua pelle o i suoi tratti somatici (o il suo modo di vestire), è altrettanto vero che la maggior parte di questi riferimenti è "figlia" di un contesto e un tempo in cui la probabilità che l'equazione pelle nera = origine straniera, era decisamente più alta rispetto alla realtà odierna; oggi il dato "pelle nera" rischia sovente di guidarci in strade d'errore (es: seconde/terze generazioni, adozioni internazionali, figli di coppie miste. Tutti soggetti che in genere hanno cittadinanza italiana).

In alcuni casi, addirittura, la diversità legata al colore della pelle viene sottilmente "sminuita" a favore di altre diversità – ritenute più importanti e significative, a detta di alcuni autori – verso le quali rivolgere il "vero" intervento educativo interculturale. Per esempio:



Non sanno che fare, che cosa pensare [riferendosi ai docenti], che dire quando si trovano in classe (e accade sempre più frequentemente) un bambino o un adolescente con un colore della pelle inusuale, rispetto ad una maggioranza, forse ancora per poco, ‘monocromatica’. Perché si accorgono, ben presto, che sotto vi è di più visibile, altre sono le diversità (Demetrio, Favaro, 1992, p. VII).

La “svalutazione” delle problematiche che possono nascere dal dato visibile del colore della pelle, con particolare riferimento ai processi di inferenza e categorizzazione che proprio da questo elemento visibile vengono sollecitati, alcuni manuali sembrano veicolare messaggi e ideologie implicite entro le quali il colore della pelle viene relegato a una sorta di tabù. In aggiunta, i messaggi che invitano il lettore ad “andare oltre” questo dato per “scoprire” le vere problematiche interculturali, non fanno altro che rafforzare l’*ideologia colorblind*, un’ideologia che si appoggia a retoriche discorsive volte a sminuire l’importanza del dato fisico del colore della pelle (Cardellini, 2018d) attraverso frasi come “il colore della pelle non importa”, “bisogna andare oltre al colore della pelle”, “non importa se sei bianco o nero”, ecc. Si tratta di un’ideologia che, nonostante poggi sovente su intenti benevoli (vedi *color evasiveness*) è già stata ampiamente dichiarata, da studi e ricerche di respiro internazionale, controproducente nel contrasto delle forme di discriminazione etnico-razziali, promuovendo – di fatto – una prospettiva etnocentrica e “bianco-centrica” (Neville *et. al.*, 2001; Tarca, 2005; Ullucci, 2006; Williams, 2016).

Vediamone ancora qualche esempio dagli anni Novanta:

La scuola, comunque, farà in modo di trattare la differenza etnica *come se* questa fosse invisibile: per affermare, nei fatti, una strategia basata sull’uguaglianza delle opportunità e sul diritto del minore a ricevere ciò che più gli occorre per trovare sé stesso, come cittadino italiano in crescita. Essa, come gli altri servizi, ha una funzione di adattamento al bambino straniero. [...] Ribaditi dunque i principi secondo i quali compito della scuola è quello, in primo luogo, di ‘alleviare’ il senso della propria diversità in chi ne ha già una diretta percezione nella vita familiare, nella vita sociale, ecc., soffermiamoci ora su quanto, comunque, è necessario fare perché il minore possa vivere la propria alterità come una risorsa identitaria (Demetrio, Favaro, 1992, p. 26).

Giunto a questo punto, il nostro mondo di opportunità o mappe genera un processo assimilativo che ci fa intravedere quel futuro, estremamente prossimo, che definiamo società multietnica. Della quale ci accorgeremo quando non chiameremo più né straniero, né immigrato, chi, con un altro colore della pelle, ci transita accanto e non noteremo più quelle differenze somatiche, ecc. che incuriosiscono, o inquietano, le nostre mappe cognitive (ivi, p. 22-23).

Il messaggio che viene veicolato da tali affermazioni sembra portare all’idea che una “corretta” educazione interculturale riesca a non fare più percepire ai soggetti la differenza somatica; implicitamente, si tratta di affermare che il “notare/nominare” la caratteristica melaninica sia qualcosa di “non giusto” dal punto di vista interculturale, mentre gli elementi da *notare* e *valorizzare* sarebbero quelli legati alla diversità culturale.

Da queste parole, è facilmente intuibile che il messaggio degli autori mira a mettere in luce quelle che sembrano essere le “vere diversità” (ovvero quelle culturali) a fronte di diversità che, sebbene più visibili, non costituirebbero elementi sui quali la riflessione pedagogica debba/possa volgersi. Sebbene sia condivisibile la focalizzazione su più elementi di diversità che contraddistinguono il soggetto, e l’incontro tra soggetti diversi, è altresì importante dal mio punto di vista e da quello di autorevoli esponenti della pedagogia interculturale (Aluffi-Pentini, 1994; 2002; Lorenzini, 2017; Frisina, 2018), mettere in luce la possibilità di intrecciare – all’interno della riflessione pedagogica interculturale – entrambi i piani, inscindibili tra loro.

L'idea che la pelle scura sia da ricondursi ad un immaginario che richiama "l'essere stranieri" è, di fatto, immagine stereotipica molto forte, che risiede tenace nelle menti di molti e che oggi, nell'incontro con la realtà, mostra tutti i suoi limiti. È possibile osservare tale sovrapposizione in frasi come: "oggi stiamo assistendo ad un sostanziale mutamento nella conformazione delle nostre società, le quali stanno diventando sempre più 'colorate' e diversificate" (Poletti, 1992, p. VII). O, ancora, un paragrafo dal titolo "Una comunità colorata" del volume di Demetrio e Favaro (2005, p.152), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze e percorsi*, laddove il paragrafo si riferisce in realtà esclusivamente alla diversità culturale; così come il volume di Compagnoni e Pregreffi dal titolo *Di tutti i colori. Educare all'identità e all'interculturalità nella scuola multietnica e dell'autonomia*; o, ancora, un paragrafo dal titolo *Scuola multicolore e multiculturale* (Portera, 2006, p. 23) che presenta i dati degli alunni di origine straniera (dunque, "colorati" e non) nelle scuole italiane. Mi preme, in questo senso e in questa sede, non tanto problematizzare il simbolo della "pluralità dei colori" come immagine e "bandiera dell'interculturalità", quanto sottolineare il fatto che, nonostante la diffusione di questa metafora, l'elemento del colore della pelle, la sua valorizzazione o la riflessione sulle problematiche che si attivano proprio in relazione a questa *diversità visibile*, sono quasi del tutto assenti e taciute. E nell'immaginario diffuso la pelle nera continua a essere immediatamente ricondotta alla condizione di "straniero". Nei discorsi di molti autori di testi sulla pedagogia interculturale il dato "colore della pelle" vien ben presto dimenticato, talvolta negato e/o censurato, a favore di altre importanti questioni (es: diversità culturali, linguistiche, religiose, ecc.) talora veicolando messaggi ideologici legati alla prospettiva *colorblind*.

Sebbene in misura minore, sono però, anche apprezzabili porzioni di testo dove il dato *colore della pelle* sembra essere preso in considerazione dalla pedagogia interculturale. Ad esempio, nel volume degli anni Novanta *Prospettive di educazione interculturale* (Macchietti, a cura di, 1995), è presente un'interessante affondo relativo ai "colori della pelle". In particolar modo, è presente un passaggio testuale che desidera

evidenziare, con una metafora, il passato disprezzo degli Europei nei confronti degli uomini 'di colore' e la loro logica distorta nel ritenersi superiori. La lettura afferma che oggi le cose sono cambiate e lo fa attraverso uno stratagemma 'scherzoso', quello utilizzato dai bianchi per diventare anch'essi colorati, cioè l'abbronzatura, mediante l'esposizione ai raggi del sole" (Cuccurullo, in Macchietti, a cura di, 1995, 70).

Lo stesso autore definisce questo escamotage testuale piuttosto "ingenuo", enfatizzando il rischio di valorizzare "una sorta di 'omologazione' della 'cultura del bianco' alla 'cultura del nero', equivocando, così, sul vero significato di un'educazione interculturale" (Cuccurullo, 1995, in Macchietti, p. 70). E ancora, aggiungerei, il parallelismo tra la pelle nera e la pelle bianca che si abbronzata tende a mettere sullo stesso piano due realtà melaniniche profondamente differenti. Si tratta di un confronto – a mio avviso – produttore di fraintendimenti e di ulteriori pregiudizi. Il tema della "pelle abbronzata" come sinonimo di pelle nera (intendendo con questo termine il colore della pelle con cui il soggetto nasce) è stato ed è portatore di un immaginario co-costruttore e alimentatore di etnocentrismo (Cardellini, 2017b). Il termine "abbronzato" viene sovente utilizzato come escamotage linguistico per evitare di pronunciare la parola nero o, ancor più, come "alibi a favore del razzista" che, proprio in virtù del suo o altrui desiderio di avere la pelle più scura (abbronzata) afferma di non poter essere solito discriminare le persone di pelle nera, aventi quindi una caratteristica che lui/lei

desidererebbe possedere. Si tratta, evidentemente, di una retorica sociale e politica (utilizzata a più riprese<sup>40</sup>) che non sostiene la decostruzione di stereotipi e pregiudizi legati al colore della pelle.

E ancora, il riferimento al colore della pelle – nell'esempio seguente – deriverebbe da una riflessione sulla “non naturalità del discorso” intorno a una differenza che, fra le tante, sembra iscritta “nell’ordine naturale delle cose” (Caronia, 1996, in Nigris, p. 175). In tal senso, viene specificato come una differenza così “naturale” ed evidente non giustifichi di fatto la costruzione di categorie sociali.

Scegliere che il colore della pelle sia una differenza a cui prestare attenzione per parlare delle persone, per individuarle come appartenenti ad un gruppo non è un fatto naturale. È una decisione rispetto al fatto che il colore della pelle sia, tra le tante caratteristiche delle persone, quella più significativa per la loro categorizzazione. [...] Molti sono i tratti possibili di una persona che ci sta di fronte, scegliere il colore della sua pelle è proporre una versione di quella persona, una versione che dipende strettamente dal punto di vista (Caronia, 1996, in Nigris, p. 176).

Penso sia importante qui mettere in luce il rischio di un paradosso, che può portare alla costruzione di una retorica che impone di non parlare di una differenza che, sebbene sia anche socialmente costruita, è stata ed è una fra quelle maggiormente oggetto e bersaglio di discriminazione, anche in virtù della sua “maggior visibilità”, così come della storia ad essa associata. La consapevolezza che si tratta di un discorso socialmente, storicamente e culturalmente costruito e che – in accordo con Caronia – rivolgere attenzione a questa caratteristica fisica (e non ad altre) “non è un fatto naturale”, non può essere che il punto di partenza per una maggiore problematizzazione del discorso e non un suo evitamento. Il rischio è quello di cadere nella costruzione di ideologie, sulle quali si basano diverse convinzioni in ambito educativo (come quella *colorblind*), volte a censurare il discorso su questo elemento. Da un lato, riconoscere, in accordo con Caronia (1996), la non naturalità della categorizzazione legata alla variabile del colore, e il fatto che lo specificare questo dato (invece che altri) non sia un elemento *solo* descrittivo, dall’altro, non nominare esplicitamente questo dato, ritengo possa produrre retoriche discorsive che sebbene desiderino nominarlo (perché ritenuto evidentemente rilevante ai fini del discorso – e certamente possiamo ragionare sul perché esso venga ritenuto rilevante) non portano ad altro che trovare *escamotage* linguistici che possono rafforzare e/o produrre altri stereotipi (come, ad esempio, dire “ragazzo africano” invece che “ragazzo con pelle nera”)<sup>41</sup>. Se affermo “oggi per strada ho incontrato un ragazzo con la pelle nera”, sto scegliendo di focalizzarmi sul dato pelle e non, ad esempio, sul dato “colore dei capelli”, non per pura casualità, ma perché quell’elemento è culturalmente e socialmente portatore di ulteriori possibili informazioni. O almeno è implicitamente e in base a pregiudizio, ritenuto tale. D’altro canto, come afferma Caronia (1996, in Nigris, p. 184), l’invito non è volto a individuare categorizzazioni “giuste” o “sbagliate”, ma a essere consapevoli della “non neutralità” della categorizzazione stessa. “Già sul piano della categorizzazione e della nominazione c’è scelta e dove c’è scelta ci sono alternative e responsabilità derivanti dall’assunzione delle premesse e delle conseguenze che derivano dal descrivere o designare le persone in un modo piuttosto che in un altro” (Idem).

In ultimo, la possibilità di prendere in considerazione questo dato, come afferma Filippi (1996), riguarda anche la necessità di superare una visione “astratta dei diritti dell’uomo” e, come afferma

---

<sup>40</sup> Tra le tante, ritengo faccia parte dell’immaginario e della conoscenza comune la nota *gaffe* dell’ex premier Silvio Berlusconi che definì l’ormai ex Presidente degli Stati Uniti Barack Obama come “giovane, bello e abbronzato”.

<sup>41</sup> Sottraendosi al nominare il dato evidente della pelle nera, si finisce per ipotizzare un’origine e/o una nazionalità che può anche non corrispondere al soggetto interessato alla descrizione.

Aluffi-Pentini (2002, p. 12), essa potrebbe anche diventare una vera e propria “cartina tornasole” per verificare l’efficacia di un valido approccio pedagogico interculturale capace di “farsi carico delle differenze individuali degli allievi e fare proprie le sfide che da queste diversità conseguono”.

L’altro non è solo diverso per il suo passato, la sua provenienza, la sua lingua e la sua cultura, lo è anche per il colore della sua pelle, per la sua appartenenza etnica. Trascurare questo significa correre il rischio di una visione astratta dei diritti dell’uomo e della relazione tra i popoli. Si sa che quanto è più elevato il grado di differenziazione razziale ed etnica, tanto più è necessario prestare attenzione alle minacce supplementari che pesano nei rapporti umani. Il rispetto dell’altro, allora, ha da coinvolgere la concretezza della condizione di ciascuno nelle sue peculiari caratteristiche etnico-culturali: l’astratto universalismo tende, infatti, a fare di queste caratteristiche un ostacolo da superare e mai un dato positivo. I diritti dell’uomo non dicono che l’uomo ha un colore, ma che l’uomo deve essere rispettato quale che sia il colore suo, e dunque anche con il suo colore (Filippi, in Agosti, 1996, p. 21).

[...] la diversità visibile dei bambini, ad esempio degli allievi immigrati, risulta un’utile cartina tornasole per verificare quando la scuola sappia effettivamente farsi carico delle differenze individuali degli allievi e fare proprie le sfide che da queste diversità conseguono (Aluffi Pentini, 2002, p. 12).

#### **2.4. Di quali razzismi si occupa la pedagogia interculturale?**

Come abbiamo visto, i temi del razzismo e dell’antirazzismo non vengono presi in considerazione in maniera esplicita e sistematizzata dalla maggior parte dei manuali di pedagogia interculturale analizzati. Essi, infatti, sembrano perlopiù concentrarsi sulla riflessione legata ai processi che sostengono l’*incontro tra differenze*. Sebbene in misura minore, il tema del razzismo viene preso in considerazione da alcune/i autrici e autori (Agosti, 1993; Filtzinger & Sirna, 1993; Giusti, 1995; Caronia, 1996, in Nigris; Pinto Minerva, 1996; Terranova, 1997; Giusti, 1997; Surian, 1998; Aluffi Pentini, 2002; Santerini, 2003; Corte, 2004; Vaccarelli, 2009; 2017; 2018; Tarozzi, 2015; In misura sostanziale in Genovese, 2003; Lorenzini, 2017, in Lorenzini e Bolognesi, p. 121). Afferma Agosti già negli anni Novanta:

Proprio in questi ultimi tempi stiamo assistendo a fenomeni di intolleranza civile, di razzismo culturale e confessionale, di discriminazione aggressiva, di violenza verso componenti deboli del corpo sociale. I fatti attestano un clima diffuso di aggressività e di vendicatività ad onda lunga (Agosti, 1993, p. 27).

E continua:

Ora siamo in presenza di un confronto fra diversità culturali, religiose, antropologiche, molto spiccate, rese ancor più evidenti dalle differenze somatiche (Ivi, p. 32).

In anni recenti, Tarozzi (2015) afferma che i fenomeni di razzismo sembrano essersi

[...] intensificati negli ultimi anni come risposta più che all’aumento delle presenze, alla loro stabilizzazione e sono stati ulteriormente esacerbati dal disagio sociale della crisi economica. Maggiormente frequenti fra adolescenti e preadolescenti nella scuola secondaria, fenomeni di razzismo, di esclusione e di conflitto aperto vanno accrescendosi con preoccupata attenzione da parte di insegnanti e dirigenti. Anche nella scuola primaria tuttavia, si segnalano casi davvero degni di nota (Tarozzi, 2015, p. 201).

Se da un lato è interessante osservare come le parole di Agosti, scritte oltre 25 anni fa, suonino di allarmante attualità, è altrettanto rilevante cogliere come anche parlando di razzismo, sia il dato “culturale” a essere maggiormente preso in considerazione, con particolare riferimento alle connessioni con il fenomeno migratorio, laddove la differenza somatica risulta un elemento non sostanziale, ma che acuisce semplicemente la diversità culturale. “Il tema è connesso con il problema dell’immigrazione sul quale la stessa Europa rischia molto, perché all’esplosione di tanti focolai di odio e di violenza narcisistica, si somma anche una nuova grave crisi del suo faticoso processo di unificazione” (Agosti, 1993, p. 27). In continuità con Agosti, Tarozzi afferma che sussiste un aumento dei fenomeni di razzismo, esclusione e conflitto in conseguenza all’aumento delle “presenze” (presumibilmente ci si sta riferendo alla presenza di persone di origine straniera), intrecciato al fenomeno della stabilizzazione, del disagio sociale e della crisi economica.

Anche laddove viene citato il dato somatico ed etnico, sembra in realtà ricollegarsi nuovamente al versante “culturale”. E, in generale, una sostanziale non chiarezza rispetto a cosa si intenda effettivamente con il termine “etnia”, permane (Agosti, 1993, p.31).

La tradizionale esperienza di appartenenza ad un quadro culturale omogeneo aveva reso agevole l’esercizio della virtù della tolleranza. Mentre, l’irrompere della diversità delle etnie cambia proprio questo quadro culturale di riferimento e, dunque, dà nuovo significato al pluralismo rendendolo al tempo stesso più difficile e più necessario (Agosti, 1993, p. 30).

In taluni casi, il tema delle migrazioni viene collegato al razzismo come diretta conseguenza della “mobilità umana”: all’accrescersi della mobilità umana sembra collegarsi la crescita di discriminazioni a sfondo razziale (Negrini, in Filtzinger & Sirna, 1993). “Le cause? Alcuni affermano. ‘Siamo in troppi’. In un mondo sovrappopolato si sta stretti. Prende corpo il timore che non ci sia pane per tutti. Si diffonde rapidamente una ‘consapevolezza della scarsità’ che eccita gli egoismi più sordidi” (Ivi, p. 133). Queste parole introducono – sebbene in maniera solo accennata – un tema centrale per la riflessione pedagogica: il potere. Un potere che si afferma nella disuguaglianza, nel limitato accesso alle opportunità per alcuni a favore di altri. Ancora una volta, si tratta di una questione particolarmente significativa, ma che, dal mio punto di vista, non ha trovato adeguato spazio nella riflessione pedagogica interculturale. Nonostante ciò, si darà conto di alcuni stralci nel quale la dimensione del *potere* viene ben messa in luce.

Ma la diversità è inscindibile dalla *disuguaglianza*: asimmetrie di potere, impossibilità storica di autodeterminazione, ineguale distribuzione delle risorse [...] i popoli extraoccidentali vengono a definirsi meccanicamente ed immediatamente come mancanti o bisognosi [...] (Falteri, in Ministero della Pubblica Istruzione, 1994, p. 12-13).

Questo significa che col pluralismo la società mantiene inalterati i suoi rapporti di potere lasciando insolte le questioni delle minoranze etniche, della discriminazione, dello scontro intra-razziale (tra bianchi e neri) (Bolognari, 1996, in Terranova, p. 57).

[...] manca tuttavia la presa in considerazione di un elemento fondamentale nel rapporto tra culture diverse, vale a dire la dimensione del potere. L’approccio interculturale può bastare laddove gli interlocutori appartenenti a culture diverse si collocano su un piano di parità dal punto di vista sociale, economico e culturale (Aluffi Pentini, 2002, p. 12).

All'interno di queste dinamiche, il dato di una "visibilità straniera" diventa facilmente l'ago della bilancia che separa il *noi* da *loro*. È un dato semplice, alla portata di tutti, un dato che necessita di limitate energie cognitive, rapido da reperire, disponibile all'uso e al sopruso dell'ignoranza (intesa come mancanza di conoscenza), poiché non impone analisi, interrogativi, né tantomeno relazioni, basta solo un rapido sguardo.

La scuola e i contesti educativi vengono individuati come luoghi dove poter perpetuare e allo stesso tempo ostacolare un pensiero di tipo razzista, e ci avviciniamo così agli spazi dove poter agire educativamente in direzione antirazzista.

[...] Lo strumento principe per perpetuare il razzismo è spesso la struttura educativa. Concordo con l'idea espressa da studiosi che la scuola può far nascere un nuovo umanesimo: essa può creare e rafforzare, ma può anche colpire il razzismo che è in noi. In parte siamo tutti razzisti, non dobbiamo dimenticarlo. Siamo il prodotto di un'educazione razzista e colonialista. Come possiamo pensare che civiltà che si sono costruite sul colonialismo siano costituite da persone non razziste? (Gelpi E., 1995, in Giusti M., p. 85)

L'approccio interculturale viene altresì, in alcuni casi, esplicitamente indicato come preventivo e di contrasto a forme di razzismo (Giusti, 1995, pp. 206-207; Giusti, 1997, pp. 30-31; Santerini, 2003, p. 106), nonostante questa tematica venga poi scarsamente declinata e approfondita, lasciata però a mo' di spunto di riflessione. Nonostante ciò, è apprezzabile la sua presenza, elemento peculiare e caratterizzante, distintivo rispetto ad altre *pedagogie interculturali* che sul tema del razzismo non avanzano alcun tipo di riflessione critica. Afferma Falteri:

L'educazione interculturale è quindi in genere collegata da un lato all'inserimento degli allievi stranieri, dall'altro alla prevenzione dei fenomeni di intolleranza e di razzismo che paiono connessi alla presenza dei cosiddetti extracomunitari (Falteri, in Zuccherini, 1995, pp. 19-20).

Anche laddove si trovano delle specifiche riflessioni intorno ai temi del razzismo, gli autori di pedagogia interculturale sembrano essere maggiormente interessati a studiare quello che viene definito "razzismo culturale", ovvero quel razzismo che "riguarda l'approccio etnocentrico e monoculturale sotteso alle diverse espressioni della nostra cultura" (Nigris, 1996, p. XVIII). Si afferma altresì che il razzismo definito come "individuale" – intendendo con questo termine "tutti gli atteggiamenti e comportamenti individuali che sottendono pregiudizi e discriminazioni nei confronti di persone giudicate in base alla loro appartenenza etnico-culturale (dove il termine etnia viene fatto coincidere con quello di razza)" (Idem) – sia un tema da lasciare "ad altri ambiti e altri autori" (Ivi, p. XIX). Il focus tende a spostarsi verso l'enfaticizzazione del *razzismo culturale*, un "razzismo senza razze" (Sirna Terranova, 1997, p. 52).

Un'educazione interculturale in profondità considera le *compenetrazioni* e gli *scambi* che portano ad avvicinarsi, senza occultare *divergenze*, *conflitti* e *incomprensioni* che possono però essere letti come elementi nella strada del dialogo. [...] [si mette] in pratica una comunicazione interculturale non fine a sé stessa, adatta a rimuovere gli ostacoli che impediscono la piena comprensione. In questo senso, contrastano i pregiudizi e il razzismo, soprattutto di carattere culturale, che postula l'impossibilità di convivere e prevede la separazione tra gruppi e persone (Santerini, 2003, p. 7).

Razzismo biologico e razzismo culturale, sebbene possano essere osservati e studiati nelle loro peculiarità e differenze, presentano inevitabili interconnessioni; basti pensare a quanto il dato visibile e biologico del colore della pelle faciliti e velocizzi l'inferenza legata ad un'ipotetica origine straniera

del soggetto osservato e, conseguentemente come esso possa indurre ad un'ulteriore inferenza che fa ipotizzare una differenza di natura culturale sulla quale si costruiscono o si riattivano altri stereotipi, pregiudizi, razzismi. Limitare il campo di analisi della pedagogia interculturale al *solo* razzismo culturale, amputa il ragionamento scientifico sul tema del razzismo, parcellizzando la riflessione e le possibilità operative di intervento.

Un'interessante riflessione sulla non neutralità delle categorizzazioni – già precedentemente citata – specie se di natura “razziale”, ri-legittima il discorso pedagogico sul razzismo che prende vita da elementi biologici.

Quando un articolo di cronaca, descrivendo per esempio una rapina, identifica l'autore come “nero” o “marocchino”, non sta impegnandosi in una forma di razzismo nell'accezione classica del termine. Apparentemente sta descrivendo un'azione e un autore. Il fatto di scegliere di descrivere quel rapinatore attraverso il riferimento al colore della pelle, la decisione che quell'informazione sia pertinente rispetto al contesto discorsivo è però un modo per trasformare il colore della pelle in qualcosa di rilevante rispetto alla costruzione dell'informazione (Caronia, 1996, in Nigris, p. 175).

In altri casi ancora, il tema del razzismo è ricollegato a fenomeni del passato, con un invito a “non dimenticare” e far conoscere quanto accaduto, analizzando “i pregiudizi e gli stereotipi cui è stato possibile operare quella ‘distruzione della ragione’ che ha permesso di giustificare e legittimare discriminazione e persecuzioni, intolleranza ed esclusioni” (Pinto Minerva, 1996, pp. 24-25) e quando si tratta di declinarlo al presente, ancora una volta si tende a far maggiore riferimento al versante “culturale” del razzismo, invitando a promuovere “una conoscenza articolata e approfondita sulla straordinaria varietà delle culture, presentate come risorsa e valore positivi e come inalienabile ricchezza per l'intera umanità” (ivi, p. 32).

Al limite del fraintendibile, si caratterizza il riferimento a una particolare forma di razzismo, presentata da Marilena Lucente (1996, in Pinto Minerva), ovvero l'*interrazzismo*. L'autrice afferma che si tratta di una nuova forma di razzismo dilagante nel contesto americano, una forma di razzismo dove

i neri ricchi vogliono diventare uguali ai bianchi e si vergognano di condividere il colore della pelle e la comune origine con gli altri ‘fratelli’ più poveri. Questi, a loro volta, denigrano il comportamento di quei neri che hanno smarrito il senso dell'identità e ‘scimmiettano’ i bianchi, che hanno dimenticato, troppo in fretta, il dolore della schiavitù” (p. 233).

L'autrice, conclude affermando che la causa di questa forma di razzismo sia:

la perdita dell'identità culturale di ciascuna etnia: quanto più si sfalda il nucleo originario tanto maggiore è la difficoltà di creare un dialogo paritario ed arricchente con altri popoli. Quanto più un'etnia nega se stessa, rinunciando alla propria, singolare, identità, tanto più essa sarà oggetto di discriminazione e razzismo, rimozione e soppressione (p. 236-237).

Si tratta di affermazioni che, forse anche a causa di un approfondimento limitato, rischiano di richiamare a una visione rigida del concetto di etnia, molto più vicino al concetto di *razza*, anche in virtù dell'attribuzione di talune caratteristiche ad un gruppo a discapito dell'altro; la caratteristica della *povertà* sembra essere di “proprietà” del gruppo di pelle nera, contrariamente la *ricchezza* rimane di proprietà bianca. Diversamente, risulta particolarmente interessante l'osservazione che la

stessa autrice introduce a proposito della scarsa (quasi assente) presenza di bambine e bambini di pelle nera nei film.

I piccoli delle etnie minori attraversano velocemente lo schermo cinematografico, non lasciano traccia alcuna della loro presenza: gli anni dell'infanzia, in un paesaggio umano desolato e desolante, in un mondo siglato dalla violenza, dal turpiloquio, dall'odio razziale, sono anni da consumare in fretta se si vuole sopravvivere. Dimenticando l'infanzia, l'attenzione si concentra soprattutto sull'adolescenza, sul marasma di contraddizioni che comporta l'appartenere ad una minoranza etnica e divenire adulti nel mondo contemporaneo (Lucente, 1996, in Pinto Minerva, pp. 237-238). Trovo particolarmente interessanti le affermazioni dell'autrice, che segnalano un'allarmante scomparsa dall'immaginario sociale e culturale dei bambini con pelle nera, laddove il film diventa simbolo di un mancato interesse (o forse di un tabù?). Lucente conclude affermando che "bambini e ragazzi neri, portoricani, italo-americano hanno identità specifiche che il cinema deve scoprire, valorizzare e raccontare con sincerità" *ivi*, (p. 239).

## 2.5. Antirazzismo

Se risultano limitati i riferimenti al tema del razzismo, ancor di più lo sono quelli relativi all'antirazzismo o, in generale, alle strategie educative volte al contenimento di forme di discriminazione. Infatti, non tutti fra i pochi manuali che si occupano in maniera più o meno approfondita di razzismo, si addentrano poi negli interventi educativi possibili. In alcuni casi – i più – si tratta di intenzioni, menzioni, obiettivi generali, inviti educativi volti alla presa in carico di questa responsabilità educativa o, ancora, spunti rintracciabili qua e là tra le pagine dei testi, senza un vero approfondimento come è visibile negli esempi sotto riportati:

Per questo la scuola deve entrare in campo e pronunciarsi contro le tentazioni esplicite, aggressive o striscianti di razzismi ed etnocentrismi che pensavamo ormai essere superati (Demetrio, Favaro, 1992, p. 10).

Un ruolo fondamentale spetta all'educazione e all'informazione nell'azione contro il razzismo (Agosti, 1993, p. 37).

I percorsi didattici e i testi che si ispirano ai temi della società che cambia, dell'immigrazione straniera e dell'emigrazione italiana all'estero, del razzismo, della xenofobia, del rapporto con le differenze si ritrovano sempre più spesso, soprattutto nella scuola media e nella scuola superiore (Favaro, 1996, in Terranova, p. 273).

La lotta contro il razzismo viene definita come un elemento significativo per i contesti educativi e scolastici, laddove essi vengono chiamati a farsi carico di questo impegno in termini di azioni concrete così come al rinnovamento di percorsi didattici talvolta ritenuti influenzati da retaggi etnocentrici e razzisti.

Potrà risultare forse antipatico dare un'altra incombenza agli educatori siciliani, quella di stare, appunto, allerta a proposito della xenofobia e del razzismo. [...] In questo senso possiamo dire che l'impegno antixenofobo e antirazzista dell'educatore siciliano non è un qualcosa che si sostituisce o che si sovrappone a ciò che egli faceva prima, ma diventa, per così dire, una nuova forma del suo operare, all'interno della quale i precedenti valori del meridionalismo e dell'antimafia acquistano anch'essi una nuova luce e, forse, un nuovo significato (Pampanini, 1996, p. 106).

La pedagogia interculturale si confronta sempre con forme latenti o manifeste di razzismo, sia quando si rivolge a individui o a gruppi che producono comportamenti razzisti, sia quando si rivolge alle vittime del razzismo che ricercano le motivazioni dei comportamenti subiti. Molto spesso tutti questi casi si riscontrano nello stesso



gruppo di bambini e adolescenti all'interno delle istituzioni di educazione e formazione. La lotta contro il razzismo non è però unicamente compito della pedagogia o della psicologia (Wallnofer, 2000, p. 37).

È la pedagogia interculturale, quindi, che viene richiamata a confrontarsi con il razzismo, in qualità di disciplina che può proporre direzioni volte al contenimento della discriminazione. In tal senso, talvolta è possibile rintracciare riflessioni più "operative", l'indicazione di vere e proprie strategie (Santerini, 2003, p. 110) o di azioni legate, seppur in maniera generale, a come intervenire e a quali aspetti prestare maggiormente attenzione o, ancora, mettendo in luce i militi di un antirazzismo male impostato ed estremizzato che da luogo a ulteriori forme di razzismo e intolleranza:

Per combattere il pregiudizio razziale appare inidoneo colpevolizzare sempre e comunque il razzista o presunto tale; ciò potrebbe essere addirittura controproducente e dannoso, nella misura in cui l'assunzione di un antirazzismo esacerbante e fanatico desse adito a forme di acuto rigetto e di radicalizzazione sul fronte opposto, comportando uno scontro "muro a muro" insanabile e privo di qualunque sbocco (Poletti, 1992, p. XVI-XVII).

Negli anni passati, il movimento antirazzista elaborò uno slogan molto significativo che a me pare ancora attuale e pieno di indicazioni, importanti sul piano educativo; lo slogan recitava: "Combatti il razzista che è in te". Credo che questa sia la prospettiva interculturale più interessante e piena di possibilità (Genovese, 2003, p. 201)

Sembra delinearci – fra le righe – una direzione che richiama ad un forte impegno etico di natura personale e soggettiva, volta a un'autoanalisi e a un'autocritica verso i propri latenti e inconsapevoli "volti razzisti". Ancora una volta, la scuola viene posta al centro, come luogo dove può essere possibile contrastare forme di intolleranza, razzismo e discriminazione.

Spetta alla scuola e a chi vi opera veicolare con sempre maggiore fermezza il rifiuto di qualunque posizione che rivendichi la 'purezza della razza', un'idea pericolosa, sbagliata, criminale. Le attività di educazione interculturale, se non altro, devono trasmettere agli allievi in modo esplicito o implicito, il fatto primario che siamo pochissimo diversi, che non esistono razze pure, che gli studiosi di genetica hanno dimostrato che i geni responsabili delle differenze visibili [...] si sono mutati in risposta al clima o all'alimentazione (Giusti, 1996, p. 58)

Nella scuola interculturale anzitutto è possibile *contrastare l'intolleranza, la discriminazione culturale e la xenofobia*. Per conoscere l'altro, sia negli aspetti comuni sia nelle differenze, è necessario prendere consapevolezza e gestire le barriere e gli ostacoli causati da stereotipi e pregiudizi. L'educazione interculturale è la modalità migliore per insegnare a riconoscere e gestire stereotipi e pregiudizi (Portera, 2006, p. 112).

Per poi, in taluni casi, specificare quali elementi possano favorire il contenimento di forme di discriminazione. In questi casi, gli autori sembrano affermare che il contenimento del razzismo viene raggiunto favorendo e sviluppando altri tipi di competenze come, ad esempio, l'intelligenza relazionale o il "pensiero interculturale".

L'intelligenza relazionale è la matrice 'sottostante' del pensiero interculturale che è, al contempo, un metodo per scoprire le corrispondenze e le differenze tra la gamma infinita del *secondo potere*: è un metodo per creare occasioni, momenti, possibilità stabili all'interno dei quali apprendere a far funzionare sempre più il terzo potere (lo stato nascente della mente) e a sperimentarne l'utilità (Demetrio, Favaro, 1992, p. 17).

Un capitolo di Walter Lorenz prettamente dedicato all'educazione antirazzista e alle questioni intorno al razzismo rivolto al colore della pelle è presente nel volume curato da Sirna Terranova. Nel testo di Genovese (2003) *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno*

dell'incontro l'argomento "razzismo" è posto al cuore della trattazione (dopo aver affrontato stereotipi e pregiudizi) quale passaggio di studio e comprensione necessario a fondare la pedagogia interculturale stessa così come proposta dall'autore. Nel volume di Genovese (p. 28) sono sviluppate riflessioni pedagogiche intorno alla *diversità visibile* data dal colore scuro della pelle, con il richiamo alle ricerche dell'antropologa Paola Tabet (1997) che evidenziano come pregiudizi etnico-razziali raggiungano e possano essere espresse anche dalle fasce d'età più precoci. È sulla scia dell'approccio di Genovese, che nel volume di Bolognesi e Lorenzini del 2017, *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismo, impegno educativo*, si trovano ben due interi capitoli dedicati da Lorenzini a razzismo e antirazzismo. Al loro interno si segnala una parte specificatamente dedicata al "razzismo verso i neri" (Lorenzini, in Bolognesi e Lorenzini, 2017, p. 153), e riferimenti al tema del *colorism*. Pur se non strettamente connesso al discorso che sto qui sviluppando è comunque interessante notare come nella trattazione del razzismo, Lorenzini inserisca una parte cospicua dedicata anche al sessismo. Nel volume in questione è poi riservata una parte rilevante all'antirazzismo.

Talvolta, tra i limiti di un approccio antirazzista, si mette in luce come esso possa legittimare una riflessione basata su categorie di persone (es: colore della pelle) che necessita di essere problematizzato:

Paradossalmente persino il discorso anti-razzista, un discorso volto a denunciare l'indecenza dei pregiudizi su "i Neri", "gli ebrei", rischia un meta-razzismo: quello implicato nella legittimazione implicita della costruzione di categorie di persone sulla base di quelle caratteristiche (Caronia, 1996, in Nigris, p. 175; Caronia e Bolognesi, 2015, in Nigris, p. 67).

Proprio sull'onda della non neutralità della categorizzazione su base razziale, si interseca il pensiero critico di Sirna Terranova che, in continuità con le definizioni sopra presentate, tende a mettere in luce più i limiti delle risorse di un approccio antirazzista, manifestando il timore che esso possa consolidare stereotipi e rappresentazioni etnicistiche.

[...] la categorizzazione razziale, come tutte le categorizzazioni, non è neutrale ma rappresenta la scelta di evidenziare alcuni caratteri (fisici, somatici, culturali, etnici, ecc.) e di farli assurgere a elementi caratterizzanti un soggetto. Razzializzare e biologizzare le differenze, quindi, produce una loro fossilizzazione e mette in ombra tutti gli altri aspetti della relazione sociale che contribuiscono a definire l'identità del soggetto. Conseguentemente vengono contestati sia il razzismo sia l'antirazzismo che, denunciando i pregiudizi altrui, rischia esso stesso di consolidare stereotipi e rappresentazioni identitarie etnicistiche, alimentando un "metarazzismo": quello implicato nella legittimazione implicita della costruzione di categorie di persone sulla base di quelle caratteristiche (Sirna Terranova, 1997, p. 24).

Dal mio punto di vista, siamo di fronte nuovamente ad un paradosso che caratterizza una certa riflessione pedagogica interculturale sul tema dell'antirazzismo. Le due critiche che più spesso vengono rivolte all'educazione antirazzista riguardano da un lato, come visto, il rischio di rafforzare alcune forme di categorizzazione (come quella basata sulle differenze somatiche, ad esempio), dall'altra, l'accusa che si tratti di un tipo di educazione "rivolta esclusivamente agli autoctoni" (Sirna Terranova, 1997, p. 23). L'antirazzismo sembra così mostrare una natura di *farmacon*, ambivalente, tra cura e veleno. Da un lato, potenzialmente costruttore e alimentatore di stereotipi, dall'altro necessario alla riflessione interculturale, per affrontare le insidie che nascono quando la differenza si trasforma in disuguaglianza e quando l'universalismo "intelligente" (quello che si direziona in maniera utopica e trascendentale verso il raggiungimento di eguali diritti per tutti gli esseri umani) diventa universalismo "ingenuo", che non tiene conto delle disparità di partenza di taluni soggetti a

favore/sfavore di altri/e. Si tratta di una riflessione particolarmente importante e che ci sollecita ad intrecciare la prospettiva pedagogica interculturale alla prospettiva educativa antirazzista, prospettive che possono colmare rispettivamente l'una le lacune e criticità dell'altra, come affermano Aluffi-Pentini e Walter Lorenz in *Anti-Racist Work with Young People*. “Se da un lato essi mostrano che l'educazione antirazzista si propone obiettivi più specifici rispetto all'educazione interculturale, dall'altro sottolineano l'importanza della complementarità di questi due approcci” (Surian, 1998, p. 45). Particolarmente interessante l'affermazione di Aluffi-Pentini, che ben esprime quando antirazzismo e intercultura necessitano l'uno dell'altro reciprocamente:

Ciò introduce nel nostro argomentare il tema dell'antirazzismo come elemento di verità e verifica dell'approccio interculturale, un tema che invita ad affinare la sensibilità rispetto ad una dimensione ulteriore di attenzione problematica a tutti gli allievi, rispetto ai rapporti di potere che possono instaurarsi in una classe, in relazione alla diversità visibile o ad altre diversità che si connotano come rilevatrici di differenze di potere in senso lato. [...] Dal punto di vista pedagogico i temi delle parità di accesso e del potere vengono presi in considerazione soprattutto dalla pedagogia antirazzista. Qualora tuttavia ci si preoccupasse solamente di questo aspetto, tralasciando l'attenzione all'unicità della persona, o la necessità di una conoscenza e di un riconoscimento reciproco fra i rispettivi gruppi di appartenenza, l'educazione interculturale [...] potrebbe tradursi semplicemente in una arida analisi di responsabilità che facilmente genererebbe sensi di colpa. [...] Si rischierebbe in tal modo di tralasciare gli aspetti arricchenti, sia ludici, sia di tipo strettamente culturale, sia esistenziale valoriale, che possono comunque sostenere e ravvivare una convivenza rispettosa e collaborativa (Aluffi Pentini, 2002, pp. 13-15).

E, sulla stessa linea di pensiero, troviamo Milena Santerini (2003):

L'educazione interculturale deve quindi comprendere la dimensione dell'antirazzismo, senza ignorarla o sottovalutarla. In caso contrario, si avrebbero istanze pedagogiche “ingenue”, prive di contatto con la realtà delle problematiche della discriminazione; dove ci si limitasse all'antirazzismo, invece, si rischierebbe di limitarsi ad affrontare la dimensione sociopolitica del pensiero prevenuto, ignorandone le implicazioni più ampie. Si parlerà, quindi, di educazione interculturale che affronta tra i suoi compiti l'elaborazione di strategie contro il razzismo, all'interno di un quadro globale di incontro tra persone di cultura diverse (pp. 107-108)

La complementarità di questi due approcci – interculturale e antirazzista – d'altro canto, sembrerebbe anche non mancare di contraddizioni che potrebbero sciogliersi proprio nel reciproco sostegno dell'approccio interculturale e antirazzista. Da un lato, come afferma Santerini, l'approccio antirazzista rischia di ammettere il concetto rigido e scientificamente non valido di “razza”, restringendo – inoltre – un campo di analisi decisamente più vasto. Dall'altro, l'approccio interculturale rischia di eludere il “tema della razza” non tendendo in considerazione (e quindi non riuscendo a trovare valide strategie di contenimento) il problema dei pregiudizi nelle relazioni interetniche.

È questo il contesto in cui l'educazione interculturale deve elaborare le sue strategie contro il razzismo e la xenofobia. [...] In alcuni casi, l'educazione interculturale e antirazzista vengono poste in alternativa. I fautori della prima, infatti, si rifiutano di continuare a presupporre un concetto non valido scientificamente, scegliendo piuttosto di pensare le differenze in termini di “cultura”; inoltre, l'educazione antirazzista viene vista restringere indebitamente un campo considerato in realtà molto più vasto. Secondo altri, il termine “cultura” è troppo ampio, in quanto evade il tema della razza, evitando di considerare il peso dei pregiudizi nelle relazioni interetniche. Secondo alcune ipotesi, l'educazione antirazzista sarebbe una modalità più mirata e radicale di sconfiggere il pregiudizio, a differenza di altri palliativi come l'educazione multiculturale, che non concentrerebbero l'attenzione sui fenomeni strutturalmente discriminatori nei rapporti tra gruppi (Santerini, 2003, p. 106-107).

In altri casi, ancora, si raccomanda di evitare “un antirazzismo facile e di maniera” (Susi, 1995, p.35).

È stato persuasivamente raccomandato di evitare un antirazzismo facile e di maniera. Di proclamazioni, oltreché di buone intenzioni, sono lastricate le vie dell’infermo. Il razzismo, a rigore, almeno in prima istanza, è un fenomeno che si produce indipendentemente dal discriminato; alla sua origine non vi sono i comportamenti e le azioni della vittima, che, al contrario, subisce le conseguenze di atteggiamenti e condotte che non sono da lui provocati. La situazione è, per questo aspetto, dal punto di vista del discriminato, quasi disperata: poiché la discriminazione non dipende da lui, non c’è cosa che egli possa fare per cambiare la sua condizione. Il pregiudizio, come è noto, si autoalimenta (Susi, 1995, p. 35-36).

La pedagogia antirazzista viene anche presentata come una specificità del tutto britannica (Tarozzi, in Demetrio, 1997; Giromini in Damiano, 1999; Genovese, 2007), un contesto che ha fortemente puntato sul contenimento e il controllo del razzismo nei contesti sociali ed educativi, sostenendo che

Un’efficace educazione interculturale è possibile in una società tendenzialmente egualitaria e impegnata a contenere e controllare i fenomeni del razzismo nelle sue varie forme (Giromini, 1999, in Damiano, p. 145).

D’altro canto, potremmo affermare che nel contesto britannico il versante *antirazzista* sembra aver avuto la meglio rispetto a quello *interculturale*, come d’altronde il contesto italiano sembra aver fatto l’esatto contrario. Si evidenziano, in ambedue i sensi e dal mio punto di vista, due modelli entrambi mancanti l’uno della riflessione teorico educativa dell’altro. In tal senso, l’antirazzismo dovrebbe fondarsi sulla prospettiva pedagogica interculturale e quest’ultima dovrebbe far proprie le problematiche del razzismo e degli obiettivi antirazzisti. In generale è interessante osservare come i manuali che hanno maggiormente focalizzato l’attenzione sul tema dell’antirazzismo sono quelli con un respiro più internazionale (che esso sia legato all’obiettivo specifico del volume o relativo all’origine straniera degli autori del volume) (Wallnofer, 2000). D’altro canto, si tratta anche di volumi nei quali il respiro internazionale e, nello specifico anglofono, si evince anche in relazione alle terminologie utilizzate. Ad esempio, in taluni, si parla liberamente di *razza* intendendola però nella sua accezione di *race*, ovvero di differenza fisica legata all’origine (e non in termini di categorizzazione razziale e/o differenza genetica tra gruppi umani). Nonostante ciò, non mancano – a livello nazionale – autori e autrici afferenti all’ambito della pedagogia interculturale che da anni portano avanti una riflessione teorica e ricerche empiriche rivolgendo ampio interesse scientifico nei confronti del tema del razzismo (Lorenzini, 2011; Lorenzini, 2013; Lorenzini, 2017; Vaccarelli, 2009; Vaccarelli, in Lorenzini e Cardellini, 2017, a cura di).

In conclusione, la riflessione pedagogica interculturale sembra prendere la forma di un imbuto nell’attraversare sentieri teorici sul tema del razzismo, con particolare riferimento a quello che colpisce persone con pelle nera e, ancora più, in relazione alle strategie educative rivolte al contenimento e alla prevenzione di questa forma di discriminazione.

### 3. LA RICERCA

#### 3.1 L'individuazione delle Scuole primarie ove svolgere la ricerca

La ricerca che mi accingo a presentare si colloca in continuità e ad approfondimento di precedenti percorsi di ricerca, realizzati tra il 2013 e il 2016, e presentati alla fine del capitolo 1. Preso atto della presenza di stereotipi e pregiudizi legati al colore della pelle tra bambini/e di scuola primaria (Cardellini, 2018d; Frisina, 2018; Bolognesi, 2007; Tabet, 1997), e mantenendo come riferimento principale la prospettiva pedagogica interculturale (Demetrio & Favaro, 1992; Gobbo, 2000; Pinto Minerva, 2002; Genovese, 2003; Terranova, 2006; Silva, 2008; Favaro, 2011; Cambi, 2012; Zoletto, 2012; Portera, 2013; Granata, 2016; Giusti, 2017; Fiorucci, 2015; Santerini, 2017; Bolognesi e Lorenzini, 2017), mi sono chiesta se e come il tema del *colorism* (Dixon & Talles, 2017; Keith e Monroe, 2016; Hunter, 2007; Banks, 1999) e più in generale del razzismo e della discriminazione etnico-culturale, venisse considerato da questa specifica prospettiva pedagogica (Capitolo 2) nei presupposti teorici di alcune programmazioni scolastiche e nelle connesse prassi didattico-educative dichiaratamente ispirate alla prospettiva pedagogica interculturale. Come precisa Pinto Minerva (2002), la pedagogia interculturale è una prospettiva pedagogica che si dovrebbe declinare come un pensiero, una competenza e una metodologia trasversale, cioè presente e attiva in ogni momento didattico-educativo. In coerenza con questa prospettiva di riferimento, ho cercato e individuato realtà scolastiche che, nelle loro premesse teoriche e nei loro obiettivi formali, così come descritti nel documento progettuale<sup>42</sup> e, quindi, nelle prassi concretamente realizzate, si mostrassero, o almeno si dichiarassero, in linea con questo approccio. Come argomentato nel precedente capitolo, il progetto di ricerca ha inteso, da un lato, rilevare se e come gli studiosi di pedagogia interculturale si siano occupati anche di razzismo, e nello specifico di colorismo, e antirazzismo e, dall'altro, se e come questa prospettiva teorica venisse declinata e interpretata in termini operativi dai differenti contesti scolastici. Per indagare questo secondo aspetto inizialmente, sono state contattate alcune scuole primarie nel contesto nazionale<sup>43</sup>, chiedendo loro se avessero in atto progettazioni di tipo interculturale e se sì, se queste si declinassero in maniera trasversale e continua durante tutto l'anno scolastico o se fossero considerate come attività sporadiche fissate su giornate o momenti specifici. Una volta terminato questo primo livello di selezione, si è cercato di entrare maggiormente nel merito delle progettazioni attraverso la documentazione fornita dalle scuole. I criteri che hanno successivamente delimitato il campione sono stati:

- Che la progettazione definita interculturale fosse attiva dal medesimo anno scolastico e nell'anno della raccolta dei dati (A.S. 2017/2018).
- Che la progettazione fosse stata realizzata in maniera continuativa da almeno un anno scolastico intero poiché, in caso contrario, non sarebbe stato possibile osservarne eventuali risultati.
- Che vi fosse un progetto scritto che rendesse conto dei presupposti teorici, contenuti, metodologie, attività, tempi, risultati, ecc. della progettazione interculturale;

---

<sup>42</sup> Altra variabile che ho incluso nel campionamento.

<sup>43</sup> Avvalendosi anche di una prima ricognizione tramite fonti *online*.

- Che la progettazione fosse stata resa pubblica – e quindi consultabile – attraverso un sito *internet* dedicato o sul sito della scuola medesima<sup>44</sup>.

È bene specificare che nell'avvio della presente ricerca non è stato possibile effettuare una mappatura completa di tutte le realtà scolastiche italiane al fine di individuare con certezza che possedessero tali caratteristiche, tuttavia si può affermare che la ricerca in tal senso sia stata realizzata con la massima cura e attenzione possibile. Tale ricerca/selezione ha richiesto circa 1 anno di tempo (durante il quale è stata svolta anche la ricerca bibliografica) e si è conclusa nei primi mesi del 2017 con l'individuazione di due scuole accomunate dal medesimo dichiarato inizio della progettazione interculturale nell'Anno Scolastico 2014/2015. Le due scuole, rispettivamente ubicate a Bologna e a Catania, sono due realtà che – nonostante le rilevanti differenze di contesto – mostrano di essere caratterizzate dalle variabili prescelte e sono apparse particolarmente interessanti anche in relazione al ruolo che queste due realtà rivestono in relazione al tema dell'immigrazione e dell'“accoglienza”.

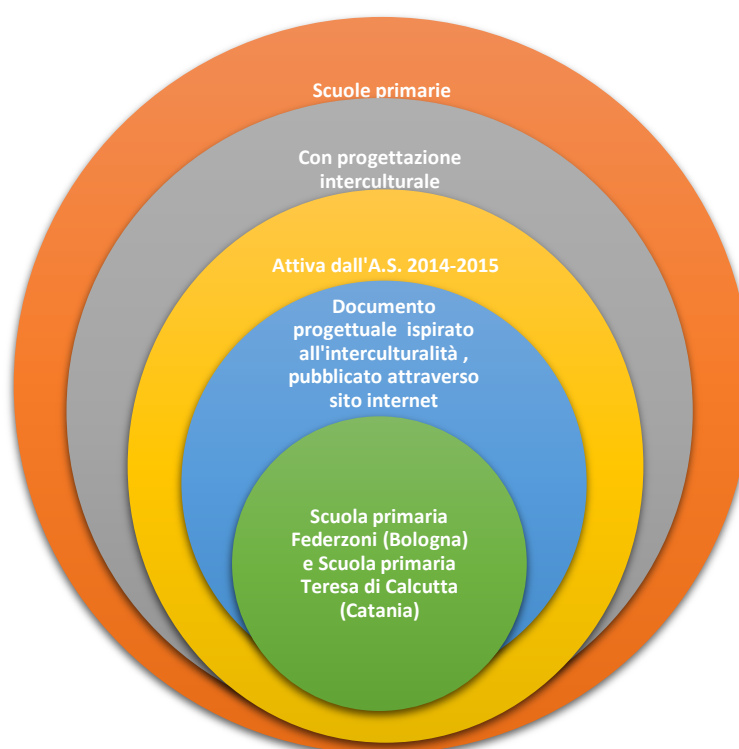


Figura 1: La scelta del campione

Individuate queste due realtà scolastiche, si è deciso di delimitare ad esse la ricerca per questioni di sostenibilità<sup>45</sup> tanto in termini di tempi e risorse, quanto in virtù di una scelta di maggiore approfondimento.

<sup>44</sup> Si è data particolare rilevanza all'esplicitazione “pubblica” del proprio impegno interculturale.

<sup>45</sup> In relazione alla selezione del campione, ritengo sia altresì importante specificare che non è stato possibile non inserire, fra le variabili di selezione, alcune legate alla *sostenibilità* del progetto medesimo. Potremmo definirle “variabili di convenienza”. Esse sono:

- Il tempo: 3 anni di dottorato, il primo dei quali prevalentemente impiegato alla definizione del quadro teorico di riferimento e della costruzione del progetto di dottorato; il secondo specificatamente impegnato nella raccolta dati e il terzo avente un focus prevalente sulla scrittura del report di ricerca.

### 3.2. I contesti

A proposito dell'Emilia-Romagna, come afferma la Vicepresidente e Assessore al welfare e alle politiche abitative, prof.ssa Elisabetta Gualmini (2017), si può dire che la Regione sta “assumendo sempre più la configurazione di ‘una comunità interculturale’”<sup>46</sup> (p. 5). Il dossier regionale “L’immigrazione straniera in Emilia-Romagna”, curato dall’Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio (istituzione nata grazie alla L.R. n. 5, 24 marzo 2004), è ormai alla sua 17esima edizione e mostra come l’Emilia-Romagna, con 529.337 residenti di origine straniera, pari all’11,9% del totale dei residenti (dati Dossier Statistico 2017, aggiornati al 2016), sia la regione con il più alto tasso di stranieri in Italia. D’altro canto, la Sicilia, con soli 189.169 residenti di origine straniera, pari al 3,7% del totale, è la regione che negli ultimi anni ha avuto il ruolo più significativo in relazione allo *story telling* mediatico, nazionale e internazionale, legato al fenomeno migratorio in generale, con particolare riferimento all’arrivo dei migranti via mare. Sono sembrate, pertanto, due regioni dalle realtà emblematiche ai fini di questa ricerca di dottorato in Pedagogia Interculturale. È anche importante precisare, che i dati presi a riferimento e relativi alla presenza di persone di origine straniera e/o al fenomeno migratorio non possono considerarsi esaustivi e non forniscono informazioni in merito a quella parte di popolazione definita, percepita e/o rappresentata come “di pelle scura/nera”. D’altra parte, si tratta degli unici dati a disposizione: sono infatti del tutto assenti, nel nostro contesto nazionale, dati che possano dar conto di una “fotografia cromatica” relativa al colore della pelle dei soggetti che abitano il nostro contesto nazionale (elemento invece presente in numerosi altri stati). Si tratta di un aspetto demografico di non facile rilevazione e che, d’altronde, presenta anche numerose criticità etiche e statistiche. Come Afferma Sebastiani (in Lorenzini e Cardellini, 2018, a cura di).

Non ci sono dati quantitativi relativi al numero di persone nere, né tantomeno al numero dei bambini neri residenti in Italia [...]. Tuttavia, il dato è di difficile rilevazione e solleva quesiti, anche di natura etica, che è impossibile non considerare. Innanzitutto, bisogna tenere ben presente che, ad una eventuale domanda diretta come: “di che colore è la tua pelle?”, le risposte potrebbero essere molteplici, come molteplici sono le sfumature della classificazione internazionale dei colori in base al Pantone Matching System [...]. Inoltre, è opportuno dire che un censimento su base etnica sarebbe contrario a numerose norme. [...] Sarebbe tuttavia a mio parere estremamente utile avere un quadro più completo dei diversi aspetti che compongono l’esistenza delle persone, per ragionare in termini transculturali [...] e per avere una fotografia più precisa della società italiana, laddove quella attuale appare parziale e manchevole di molti elementi di analisi. E sarebbe così possibile intervenire con politiche pubbliche mirate alla valorizzazione di ciascuna specificità in una società inclusiva. Tra queste specificità, quella determinata dal colore della pelle (p. 159).

Questo costituisce un limite analitico per la ricerca condotta ma, disporre di questi dati, comporterebbe il rischio di alimentare lo stereotipo della persona *straniera e nera*<sup>47</sup> (pelle nera =

- 
- L’aspetto economico: si fa qui riferimento alla presenza di un budget predefinito rivolto alla mobilità dottorale, elemento da considerare in relazione a periodi di trasferta per raccolta dati. In tal senso, per la raccolta dati di Bologna (città di residenza della scrivente) non si sono considerati fondi di trasferta, mentre è stato necessario mettere a budget i 10 giorni di trasferta a Catania che hanno richiesto l’investimento di gran parte dei fondi di mobilità dedicati al 2° anno di dottorato.

<sup>46</sup> L’immigrazione straniera in Emilia Romagna (2017): <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/immigrati-e-stranieri/temi/archivio-dati/archivio-pubblicazioni/volume-2017> (ultimo accesso: 12/10/18).

<sup>47</sup> Quando invece una persona può avere origine straniera e non avere pelle scura o, al contrario, avere la pelle scura ed essere italiano/a (con questo termine, mi riferisco al possedere [o meno] la nazionalità italiana).

straniero) ancora molto diffuso nella mentalità comune del contesto italiano. I dati disponibili e qui utilizzati si riferiscono in particolar modo al possesso o meno della cittadinanza italiana, e quindi non precisano se si tratti di figli adottati dalle diverse origini straniere, le persone di origine straniera che hanno acquisito la cittadinanza italiana e i figli di coppie miste dove almeno uno dei due genitori è italiano: tutti soggetti che sono giuridicamente italiani e che potrebbero avere la pelle scura.

### 3.2.1. Il contesto bolognese – La Bolognina (Quartiere Navile)

Secondo i dati ufficiali della Città Metropolitana di Bologna<sup>48</sup> al 31 Dicembre 2018, a Bologna risiedevano 390.636 abitanti (+0,4% in un anno pari a quasi 1.400 persone in più) di cui 60.352 persone straniere (+1,1% rispetto alla fine del 2017). L'età media dei cittadini bolognesi è di 46,9 anni (gli over 80 rappresentano il 9,3% della popolazione). La maggioranza dei bolognesi (86,3%) vive nella periferia della città, mentre solo 1 su 7 vive nel centro storico. Il Navile (ovvero il quartiere dove è situata la scuola primaria Federzoni, presa in considerazione per il presente studio) è il secondo quartiere più popolato di Bologna (con 69.187 abitanti). Il saldo migratorio si conferma positivo (+2.917 unità) nonostante un evidente rallentamento rispetto agli anni precedenti e nonostante il fatto che il dato del “movimento migratorio” sia divenuto negativo nell'anno 2018 con 3.338 nuovi immigrati e 5.281 emigrati (-1.943). Tuttavia, si registra un aumento dell'+1,1% di cittadini stranieri iscritti all'anagrafe e dei residenti, imputabile perlopiù ai nati da genitori stranieri. In totale, quindi il 15,4% della popolazione di Bologna può essere definita – secondo le diciture specificatamente legate al possesso o meno di cittadinanza – “straniera” (15,1% di maschi e 15,8% di donne)<sup>49</sup>. Ancor oggi la popolazione straniera risulta la più giovane in termini anagrafici con oltre il 70,8% con meno di 45 anni (e il 17% in età scolare). Inoltre, tra i cittadini stranieri:

- Il 42,24% è europeo;
- Il 36,63% è asiatico;
- Il 16,07% è africano;
- Il 5,02% è americano;
- Lo 0,04% proviene dall'Australia, dall'Oceania o è Apolide.

La nazionalità maggiormente presente è quella proveniente dalla Romania (10.027 abitanti), a cui seguono le Filippine (5.171 abitanti), il Bangladesh (4.959 abitanti), Pakistan (4.160 abitanti), Ucraina (3.787 abitanti), Marocco (3.642 abitanti), Moldova (3.639 abitanti), Albania (2.623 abitanti) e Sri Lanka (1.370 abitanti). Il quartiere Navile, con particolare riferimento alla Bolognina, è la zona di Bologna considerata più “multietnica”, con 26 stranieri ogni 100 abitanti: una percentuale più elevata rispetto alla media comunale<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Le tendenze demografiche a Bologna nel 2018: [http://inumeridibolognametropolitana.it/sites/inumeridibolognametropolitana.it/files/popolazione/2018/la\\_popolazione\\_di\\_bologna\\_al\\_31\\_dicembre\\_2018.pdf](http://inumeridibolognametropolitana.it/sites/inumeridibolognametropolitana.it/files/popolazione/2018/la_popolazione_di_bologna_al_31_dicembre_2018.pdf) (ultimo accesso: 27/03/19).

<sup>49</sup> La percentuale maggiore di donne riguarda soprattutto quelle che provengono dall'Europa Orientale, mentre più maschi provengono dall'estremo Oriente e dall'Africa centro-settentrionale.

<sup>50</sup> Cittadini stranieri a Bologna. Le tendenze del 2017: [http://inumeridibolognametropolitana.it/sites/inumeridibolognametropolitana.it/files/stranieri/2018/stranieri\\_2017\\_12.pdf](http://inumeridibolognametropolitana.it/sites/inumeridibolognametropolitana.it/files/stranieri/2018/stranieri_2017_12.pdf) (ultimo accesso: 27/03/19).



Per quanto riguarda i contesti scolastici, i dati più aggiornati del MIUR (marzo 2018, Report A.A. 2016/2017)<sup>51</sup> parlano di 21.145 studentesse e studenti stranieri nella città di Bologna (al settimo posto dopo Milano, Roma, Torino, Brescia, Bergamo e Firenze).

Il 17,1% delle bambine e dei bambini che frequentano le scuole primarie di Bologna non ha la cittadinanza italiana (7.665 bambini), ma il 75% di questi è nato in Italia (5.750) (MIUR, 2018).

### 3.2.2. Il contesto catanese – Tremestieri Etneo

Secondo l'ultimo rapporto ANPAL Servizi (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali) "La presenza dei migranti nelle città metropolitane"<sup>52</sup>, aggiornato al 1° Gennaio 2017, sono 22.531 i cittadini non comunitari regolarmente soggiornanti a Catania. Catania, afferma il report, sembra rappresentare un luogo "di passaggio", quindi la percentuale di persone straniere regolarmente presenti sul territorio registra percentuali con andamenti altalenanti. Inoltre, il 36,7% di queste persone ha richiesto il rinnovo del permesso di soggiorno e titoli legati a richiesta di asilo/protezione umanitaria. In relazione all'accoglienza di queste particolari categorie di persone, la città metropolitana di Catania è, infatti, al primo posto. La provenienza maggiormente rappresentata è quella marocchina; seguono: Albania, Cina, Ucraina e India.

La frazione di Tremestieri Etneo, luogo dove è situata la scuola primaria Teresa di Calcutta coinvolta nella ricerca, è abitata da 20.365 persone di cui 201 con cittadinanza non italiana (lo 0,1%). Per quanto riguarda i contesti scolastici, i dati più aggiornati del MIUR (Marzo 2018, Report A.A. 2016/2017)<sup>53</sup> parlano di 4.682 studentesse e studenti stranieri nella città di Catania. Il 2,9% delle bambine e dei bambini che frequentano le scuole primarie di Catania non ha la cittadinanza italiana (1.632 bambini), ma il 46,6% di questi è nato in Italia (760).

### 3.3. I partecipanti

Per ciascuna scuola è stata richiesta la disponibilità di bambini e insegnanti di 4 classi (rispettivamente 2 classi quarte e 2 classi quinte). La scelta delle classi è ricaduta sull'ultimo biennio della scuola primaria, poiché si è ritenuto che la tematica di ricerca richiedesse una capacità di ragionamento complesso e una sufficiente maturità nell'espressione verbale. In totale sono stati coinvolti:

Bambini/e	Insegnanti
151 (78 alle Federzoni di Bologna e 73 alle Teresa di Calcutta di Catania)	20 (11 alle Federzoni di Bologna e 9 alle Teresa di Calcutta di Catania)

<sup>51</sup> Gli alunni con cittadinanza non italiana 2016/2017: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17+Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0> (ultimo accesso: 29/03/19).

<sup>52</sup> ANPAL (2017), La presenza dei migranti nelle società metropolitane: <http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/La%20presenza%20dei%20migranti%20nelle%20aree%20metropolitane,%20anno%202017/Quaderno-Sintesi-RAM-2017.pdf> (ultimo accesso: 20/03/19).

<sup>53</sup> Gli alunni con cittadinanza non italiana 2016/2017: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17+Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0> (ultimo accesso: 29/03/19).

### 3.3.1. I bambini

Riguardo alle origini dei 151 bambini/e che hanno partecipato alla ricerca si può precisare che:

- 90/151 bambini sono nati in Italia da genitori italiani (60% del totale);
- 3/151 bambini sono figli di coppia mista e hanno un genitore di origine straniera e un italiano (2% del totale);
- 58/151 bambini hanno entrambi i genitori di origine straniera (8/58 bambini non sono nati in Italia, 50/58 bambini sono nati in Italia) (38% del totale).

-

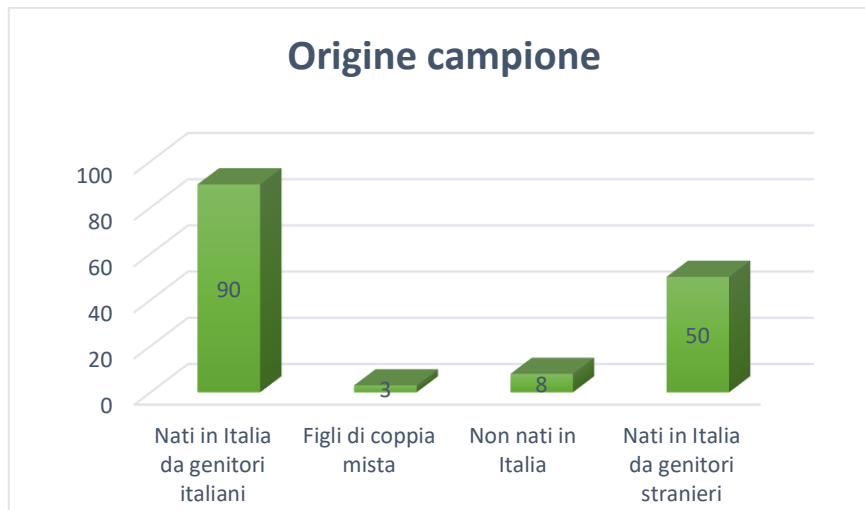


Grafico 1: Origine dei bambini

Affianco a questo dato più oggettivo e statistico, legato all'origine dei bambini (e precisatomi dalle insegnanti), un dato più soggettivo, ovvero scaturito dalla percezione che in qualità di ricercatrice e osservatrice ho avuto del colore della loro pelle quando li ho incontrati per lo svolgimento dei focus group. Per semplificare una descrizione cromatica di ampia complessità (poiché ognuno ha una personalissima sfumatura nel colore della pelle, non così facilmente catalogabile e raggruppabile) (Wandekoken e Zanutto, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di) ho ricondotto la mia analisi a 3 categorie cromatiche:

1. Pelle chiara
2. Pelle scura
3. Pelle molto scura

Per rendere conto di ciò che personalmente intendo con queste 3 definizioni – e tenendo sempre presente i limiti di cui sopra –, mi avvarrò di fotografie tratte dal progetto fotografico di Angélica Dass, *Humanae*<sup>54</sup>.

<sup>54</sup> Sito progetto Angélica Dass: <https://www.angelicadass.com/humanae-project/> (ultimo accesso: 25/01/19).

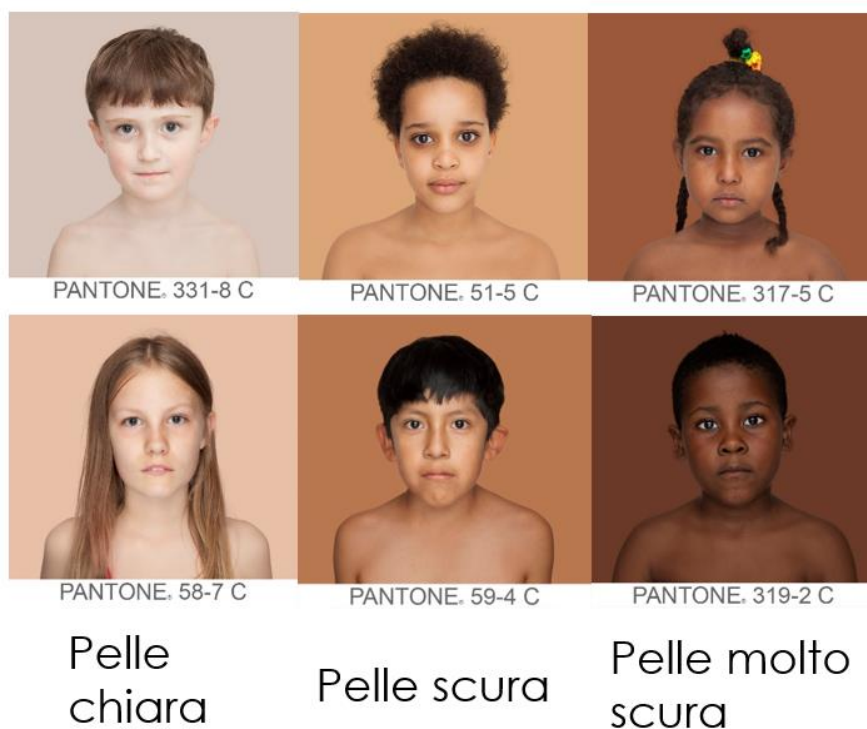


Figura 2: Indicazioni sulla mia personale percezione della definizione di pelle chiara, pelle scura e pelle molto scura

Pertanto, seguendo tali indicazioni che tengono esclusivamente conto del dato melaninico visibile ho potuto calcolare la presenza di:

- 109/151 bambini/e con pelle chiara (72% del totale);
- 38/151 bambini/e con pelle scura (25% del totale);
- 4/151 bambini/e con pelle molto scura (3% del totale);

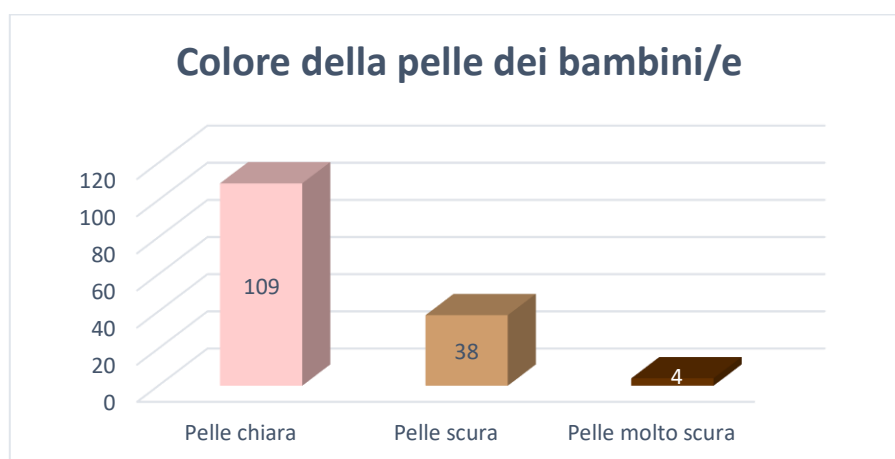


Grafico 3: Colore della pelle dei bambini/e

Poiché le due scuole presentano differenze significative sia sul piano delle origini dei bambini che le frequentano, sia relativamente al colore della loro pelle, è importante procedere con una presentazione separata del campione delle due scuole.

### 3.3.1.1. I bambini della scuola primaria Federzoni – Bologna



Figura 3: Entrata scuola primaria Federzoni, Bologna

Nella scuola primaria Federzoni (BO) ho incontrato una prevalenza di alunne e alunni di origine non italiana (oltre il 70%), nello specifico:

- 17/78 bambini nati in Italia da genitori italiani (21,8% del totale)
- 3/78 bambini con un genitore di origine straniera e uno italiano (figli di coppia mista) (3,8% del totale)
- 58/78 bambini con entrambi i genitori di origine straniera (9/58 bambini non sono nati in Italia, 49/58 bambini sono nati in Italia) (74,3% del totale)

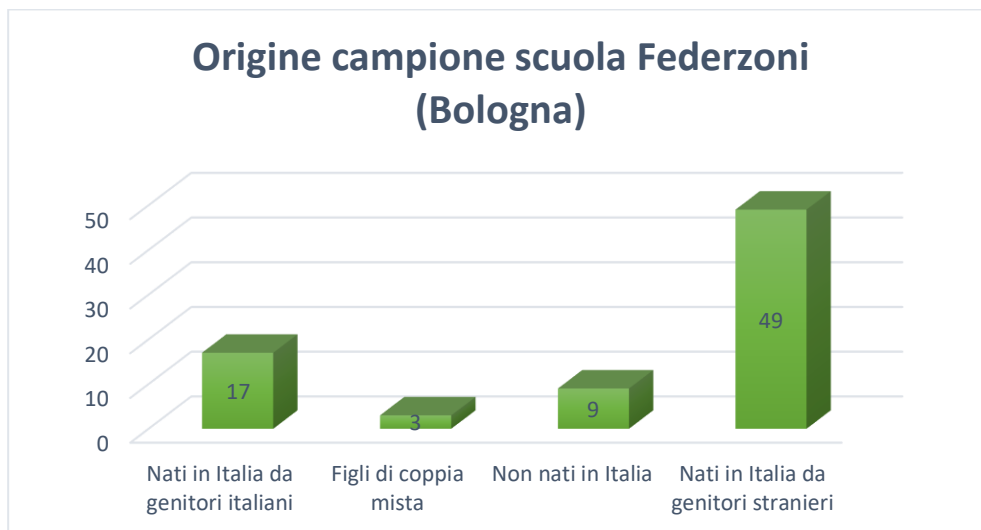


Grafico 2: Origine campione scuola Federzoni (Bologna)

Nello specifico, tra i bambini di origine straniera:

Nati in Italia da genitori immigrati	Nati nel paese d'origine
49/58 bambini/e (84%) <ul style="list-style-type: none"><li>Paesi d'origine genitori: Pakistan, Romania, Tunisia, Bangladesh, Marocco, Cina, Filippine, Ecuador, Ucraina, Albania, Nigeria, Siria, Lituania, Russia.</li></ul>	9/58 bambini/e (16%) <ul style="list-style-type: none"><li>Paesi d'origine: Cina (2), Bangladesh (1), Pakistan (2), Sofia (1), Ucraina (1), Romania (1), Marocco (1)</li></ul>

Pertanto, la maggior parte dei bambini delle classi coinvolte nella scuola primaria Federzoni è di origine straniera (oltre il 70%); nonostante ciò, oltre l'80% è nato/a in Italia. Le classi coinvolte non rappresentano un'eccezione rispetto all'andamento percentuale generale della scuola, che infatti è caratterizzata da un altissimo tasso di alunni di origine straniera. Si tratta di una scuola conosciuta, e talvolta contestata<sup>55</sup>, nel contesto bolognese proprio in relazione a questa sua caratteristica peculiare.

Quando oggi le maestre faranno l'appello dopo la prima campanella e chiameranno a uno a uno i 226 bambini che frequentano le scuole elementari Federzoni alla Bolognina, il nome che pronunceranno più spesso è Mohamed e subito dopo verrà Yan e probabilmente dopo toccherà a Kamal. Perché in questa torre di Babele alla prima periferia di Bologna gli alunni italiani iscritti sono appena il 30% e sui piccoli banchi siedono bambini che rappresentano 28 nazionalità diverse. [...] (Romanini, 2015)<sup>56</sup>.

La sempre maggior concentrazione di alunne e alunni di origine straniera ha costituito la spinta alla creazione della progettazione interculturale Fabbrica Federzoni, anche al fine di cercare di far fronte alla "fuga delle famiglie italiane" che negli ultimi anni ha coinvolto la scuola stessa<sup>57</sup>.

Dal punto di vista della caratteristica del colore della pelle dei bambini/e coinvolti nella ricerca:

- 36/78 hanno la pelle chiara (46,2%);
- 38/78 hanno la pelle scura (48,7);
- 4/78 hanno la pelle molto scura (5,1%);

<sup>55</sup> Gieri Samoggia F. (2017), Bologna, studenti stranieri. Ecco la mappa delle scuole 'fuorilegge', il Resto del Carlino: <https://www.ilrestodelcarlino.it/bologna/cronaca/studenti-stranieri-1.3473413> (ultimo accesso: 25/01/19).

<sup>56</sup> Bologna, Corriere.it: <https://corrieredibologna.corriere.it/bologna/notizie/cronaca/2015/15-settembre-2015/melting-pot-federzoni-scuola-bolognina-28-nazionalita-2301923893674.shtml> (ultimo accesso: 12/10/18).

<sup>57</sup> Questa tematica sarà approfondita nella sezione delle interviste alle insegnanti, che ben espliciteranno le motivazioni che le hanno spinte a realizzare il progetto.

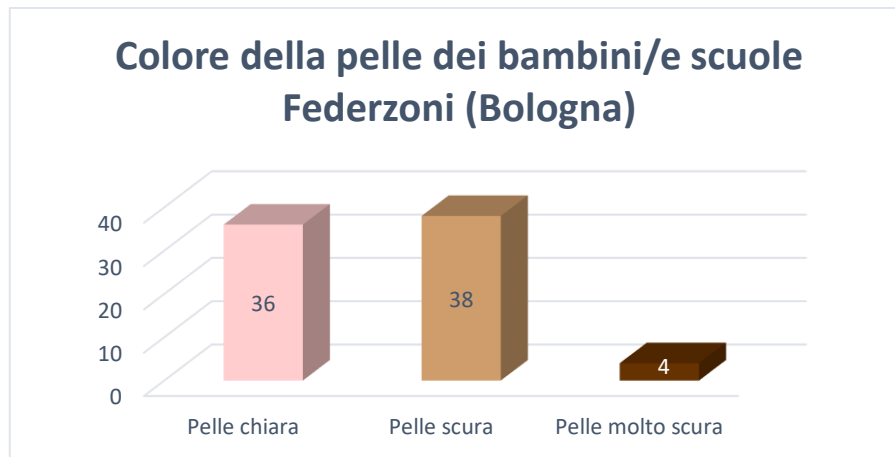


Grafico 3: Colore della pelle dei bambini/e scuole Federzoni (Bologna)

Le differenze somatiche presenti nella scuola primaria Federzoni sono molteplici e colpiscono immediatamente l'occhio quando ci si muove al suo interno e tra queste, le tante sfumature di colori della pelle sono solo uno degli elementi dell'eterogeneità etnico-culturale di questa scuola.

### 3.1.1.2. Scuola primaria Teresa di Calcutta – Catania



Figura 4: Entrata scuola primaria Teresa di Calcutta, Tremestieri Etneo (Catania)

Nella scuola primaria Teresa di Calcutta di Tremestieri Etneo (Catania), il totale dei bambini/e incontrati nella ricerca (73 bambine e bambini) è nato in Italia da genitori italiani e ha la pelle chiara. È importante specificare che mi sono recata presso questa scuola successivamente alla raccolta dei dati nella scuola bolognese e devo ammettere che quando la referente del progetto mi ha fornito i nominativi dei bambini/e delle classi che avevano aderito alla ricerca, sono rimasta molto sorpresa dalla presenza di soli nomi “italianeggianti”<sup>58</sup>. Detto ciò, si specifica che nelle richieste fatte alle

<sup>58</sup> Mi riferisco a nomi che nell'immaginario comune (anche il mio) sono prevalentemente ricollegati a un soggetto con un'origine italiana.

scuole e nei criteri selettivi individuati, si è scelto appositamente di non limitarsi a sole scuole dove la presenza di alunne/i di origine straniera fosse elevata, poiché l'educazione interculturale non attinge a una pedagogia "speciale", volta a rispondere ai bisogni di una "particolare categoria"; al contrario, corrisponde a un approccio educativo inclusivo che può coinvolgere tutti, indipendentemente dall'origine e dai riferimenti culturali ritenuti più o meno omogenei (Fiorucci, Pinto Minerva e Portera, 2017, p. 617). Si tratta, in questa sede, di analizzare in maniera critica (e auto-critica), problematica e riflessiva, quello che è stato il mio senso di "sorpresa" e "sconcerto". È interessante scoprire "sulla mia pelle" la forza di uno stereotipo e di un immaginario comune che porta a pensare che l'educazione interculturale abbia "solo" a che fare con *gli stranieri* e che, sebbene in maniera superficiale e momentanea, questa rappresentazione ha attraversato anche i miei pensieri, manifestandosi con un senso di sorpresa nel leggere quei nomi e nello scoprire che la loro origine fosse effettivamente italiana. Superata la sorpresa, la successiva riflessione è stata quella di trovarmi di fronte a una preziosa occasione di ricerca che, coerentemente alla finalità di questo studio, potesse andare nella direzione di decostruire stereotipi e rappresentazioni comuni, come quella appena citata. L'intercultura, come già affermato nel secondo capitolo, sebbene sia effettivamente nata per rispondere ai bisogni e alle sollecitazioni che emergevano in relazione alle prime presenze di bambini/e di origine straniera nel sistema scolastico italiano, è oggi una prospettiva auspicabile in tutti i contesti educativamente significativi. La presenza (o meno) di alunni di differenti origini e plurali riferimenti culturali è comunque una variabile importante e che necessiterà di essere tenuta in considerazione nell'analisi e nell'interpretazione dei dati raccolti.

### **3.3.2. *Le insegnanti***

Il campione delle/degli insegnanti si è composto di 20 partecipanti (11 insegnanti delle scuole Federzoni di Bologna e 9 insegnanti delle scuole Teresa di Calcutta di Catania), 19 donne e 1 uomo. Di seguito presenterò le caratteristiche del campione in maniera differenziata in relazione alle due scuole.

#### **3.3.2.1. *Le insegnanti delle scuole Federzoni di Bologna***

Alle scuole Federzoni di Bologna ho intervistato 11 insegnanti, tutte di sesso femminile. Le loro età variavano dai 29 ai 60 anni con un'età media di circa 41 anni.

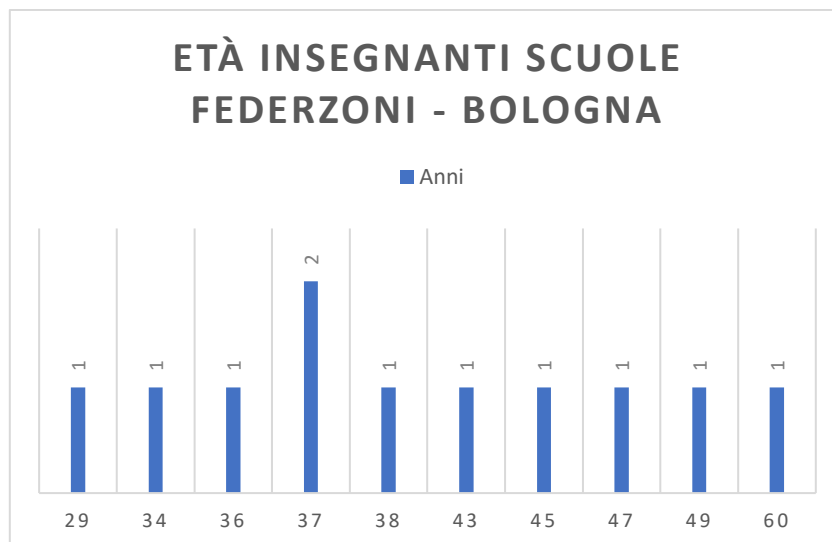


Grafico 4: Età insegnanti scuole Federzoni di Bologna

Su 11 insegnanti:

- 4 sono nate nel nord dell'Italia (3 a Bologna e una a Bergamo)
- 7 sono nate al sud Italia (Napoli, 2 Calabria, Catanzaro, Avellino, Caserta, Puglia)

Per quanto concerne le loro formazioni, 5/11 insegnanti possiedono 2 titoli professionali differenti (tra queste, una sta acquisendo il terzo titolo). In particolare:

Formazione	Titolo 1	Titolo 2	Titolo 3
<b>Insegnante 1</b>	Diploma magistrale		
<b>Insegnante 2</b>	Laurea in lingue e civiltà dell'estremo oriente	Laurea in Scienze della formazione primaria	
<b>Insegnante 3</b>	Laurea in Lingue e letterature straniere		
<b>Insegnante 4</b>	Diploma magistrale	2 Esami mancanti alla Laurea in Lettere Classiche	
<b>Insegnante 5</b>	Laurea in Storia	Laurea in Scienze della formazione primaria	
<b>Insegnante 6</b>	Laurea in Filosofia		
<b>Insegnante 7</b>	Laurea in Storia	Laurea in Lettere moderne	
<b>Insegnante 8</b>	Laurea triennale in Economia e gestione delle imprese turistiche		
<b>Insegnante 9</b>	Diploma magistrale		
<b>Insegnante 10</b>	Laurea in Antropologia	Laurea in Scienze matematiche, fisiche e naturali	Sta conseguendo la Laurea in Scienze della Formazione Primaria



<b>Insegnante 11</b>	Laurea in Scienze della Formazione Primaria		
----------------------	---	--	--

Tabella 6: Formazione insegnanti scuola primaria Federzoni di Bologna

Come è possibile osservare, solo 3 su 11 insegnanti erano in possesso della laurea in scienze della formazione primaria (una quarta la stava conseguendo al momento dell'intervista).

### 3.3.2.2. Le insegnanti delle scuole Teresa di Calcutta - Catania

Alle scuole Teresa di Calcutta di Catania ho intervistato 9 insegnanti, 8 di sesso femminile e 1 di sesso maschile. Le loro età variavano dai 48 ai 65 anni, con una media di 55 anni circa.

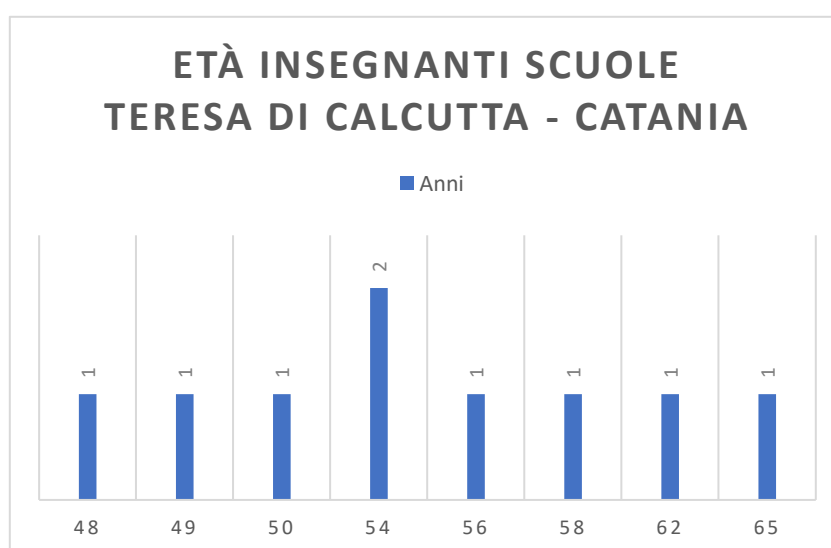


Grafico 5: Età insegnanti scuole Teresa di Calcutta di Catania

Su 9 insegnanti:

- 9 sono nate/i in Sicilia (8/9 a Catania e 1/9 ad Agrigento)

Per quanto concerne le loro formazioni, 3/9 insegnanti possiedono almeno 2 titoli professionali differenti. In particolare:

Formazione	Titolo 1	Titolo 2
<b>Insegnante 1</b>	Diploma magistrale	Corso sostegno per cechi (convertito poi in polivalente psico-fisici e audiolesi)
<b>Insegnante 2</b>	Laurea in Conservatorio di Musica	
<b>Insegnante 3</b>	Diploma magistrale	
<b>Insegnante 4</b>	Diploma magistrale	

<b>Insegnante 5</b>	Laurea in Lingue	
<b>Insegnante 6</b>	Diploma magistrale	Laurea in Pedagogia
<b>Insegnante 7</b>	Magistero in Scienze Religiose	
<b>Insegnante 8</b>	Diploma magistrale	Laurea in Scienze Biologiche
<b>Insegnante 9</b>	Laurea in lingue	

Tabella 7: Formazione insegnanti scuola primaria Teresa di Calcutta di Catania

Come è possibile osservare, nessun/a insegnante era in possesso della laurea in scienze della formazione primaria.

Nonostante ciò è bene specificare la media degli anni di esperienza delle insegnanti della scuola Teresa di Calcutta è di circa 25 anni di servizio (con una media anagrafica di circa 55 anni), mentre gli anni di esperienza di insegnamento delle maestre della scuola primaria Federzoni di Bologna è di circa 12 anni di servizio (con una media anagrafica di circa 41 anni).

### **3.4. Le progettazioni interculturali: Fabbrica Federzoni (Bologna) e Polo Catanese dell'Educazione Interculturale (Catania, Tremestieri Etneo)**

Si ritiene ora importante dar conto nello specifico delle progettazioni interculturali presenti nelle scuole, rispettivamente denominate: Fabbrica Federzoni (Bologna) e Polo Catanese dell'Educazione Interculturale (Catania).

#### **3.4.1. Fabbrica Federzoni**

Il Progetto Fabbrica Federzoni<sup>59</sup> nasce dalle preoccupazioni della (ormai ex) Dirigenza scolastica delle scuole Primarie Federzoni e del Quartiere Navile (Zona Bolognina) in merito all'altissimo tasso di bambine e bambini di origine straniera e al parallelo basso tasso di alunne e alunni di nazionalità italiana. Si tratta, infatti, della premessa stessa con la quale si apre il documento progettuale scritto dalle insegnanti di concerto con la dirigenza. A fronte di questo dato di fatto le insegnanti segnalano tra le problematiche più significative:

- Il progressivo aumento di bambini stranieri negli anni, che ha portato ad una percentuale media del 60% (che raggiunge in alcune classi percentuali dell'80%)<sup>60</sup>;

<sup>59</sup> Tutte le informazioni riportate in questo paragrafo sono frutto della lettura e analisi del materiale documentale fornitomi dalla dott.ssa Francesca Laganga, responsabile della Fabbrica per l'A.S. 2017/2018 e rintracciabili pubblicamente al seguente link: [http://www.ic5bologna.gov.it/images/pages/4542-55921-Fabbrica\\_Federzoni\\_progetto\\_e\\_dettaglio\\_16\\_17.pdf](http://www.ic5bologna.gov.it/images/pages/4542-55921-Fabbrica_Federzoni_progetto_e_dettaglio_16_17.pdf) (ultimo accesso: 22/08/18).

<sup>60</sup> Tali percentuali sono riferite all'A.S. di attivazione del progetto (A.S. 2014/2015) e sono andate via via aumentando nel corso degli anni successivi.

- la progressiva “fuga” delle famiglie italiane della zona, che tendono a iscrivere i figli alle scuole “Grosso”<sup>61</sup>, a scuole del Centro Storico o a scuole paritarie presenti nel quartiere con una minore presenza di alunni di origine straniera;
- altissima presenza di alunni certificati (es: DSA, BES) e casi seguiti dai servizi sociali ed educativi territoriali, che incidono sulla situazione delle classi e sulle possibilità didattiche<sup>62</sup>.

Un’ulteriore analisi particolareggiata del contesto di riferimento mette in luce altri fattori, quali:

- l’elevata densità abitativa, superiore a qualsiasi altra zona del Quartiere e della città (escluso il centro storico), con 7.102,6 abitanti per Km<sup>2</sup> rispetto ai 1.826,2 abitanti del Navile e i 2.705,3 di Bologna;
- la forte presenza di cittadini stranieri, che dà alla Bolognina il primato cittadino di area con la più alta percentuale di residenti non nati in Italia (24,5 % alla Bolognina rispetto al 20% del Navile e al 14,7 % di Bologna);
- la popolazione complessivamente più giovane di tutta la città, con un’età media di 45,1 anni, rispetto ai 46 del Navile e ai 47,1 di Bologna e con i minori di 18 anni in continua crescita (Documento Progettuale, Fabbrica Federzoni, 2014, p. 2).

Preso atto di queste caratteristiche e problematiche, in sinergia con il Quartiere Navile, la Scuola Primaria Federzoni decide di attivare uno specifico progetto, denominato “Fabbrica Federzoni” al fine di “rilanciare” le Scuole Federzoni sul territorio. Sin dalle prime parole che arricchiscono il progetto nella sua documentazione scritta, si evince il desiderio di una progettazione partecipata, in sinergia con associazioni, cittadini e commercianti. Per questo si prevedono sia incontri specifici che momenti di collegialità, per presentare alla comunità la logica che si intende seguire sul territorio. Il Quartiere Navile, sin da subito, si è dimostrato disponibile ad accogliere e sostenere (anche economicamente) il progetto Fabbrica Federzoni.

È stata quindi attivata una progettazione partecipata tra Istituto scolastico e Quartiere, attivando un gruppo di lavoro che ha coinvolto in prima persona le insegnanti della scuola. Si è deciso altresì di procedere secondo la tecnica del *Project Cycle Management* (PCM), una tecnica di lavoro basata su tre principi:

- focalizzare il problema da affrontare;
- collegare e analizzare le cause del problema;
- progettare una strategia basata sui bisogni.

Dal punto di vista operativo quindi il gruppo ha lavorato secondo le seguenti azioni:

- definizione del problema;
- costruzione dell’albero dei problemi (analisi delle cause ed effetti);
- trasformazione del problema in obiettivo e delle cause in risultati attesi;
- identificazione delle attività che servono a raggiungere i risultati attesi (obiettivi) (ivi, p. 4).

---

<sup>61</sup> Ci si riferisce a una scuola primaria distante dalle Federzoni circa 1,5 km nella quale vengono iscritti molti/molte bambini e bambine che, nonostante risiedano geograficamente più vicini alle scuole Federzoni, su scelta dei genitori vengono iscritti alle scuole primarie Grosso, “abitate” da una minor percentuale di alunni/e di origine straniera.

<sup>62</sup> Il quartiere vede la maggior concentrazione di case popolari.

Figure 4 – The Cycle of Operations

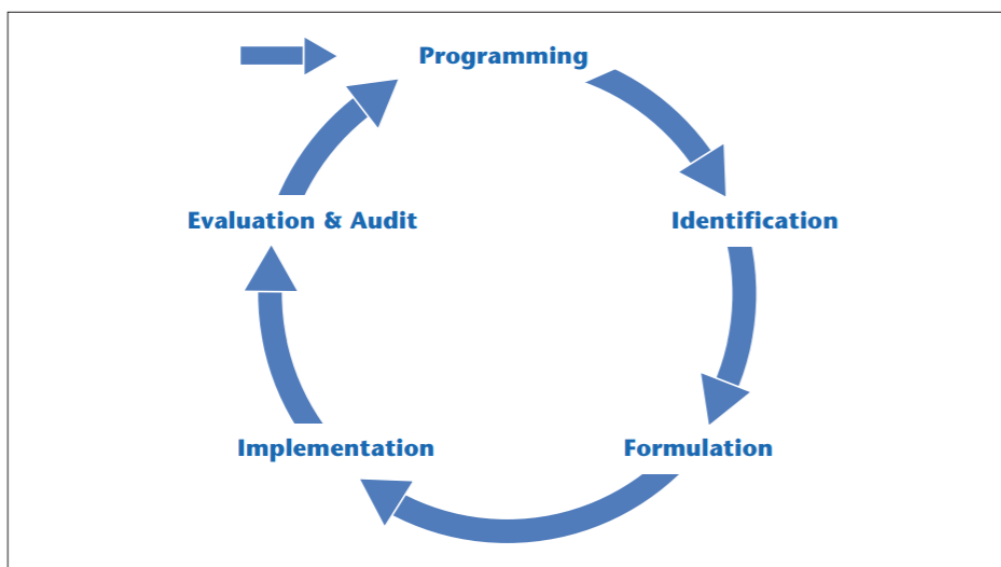


Figura 5: Ciclo di operazioni da mettere in atto nella progettazione PCM<sup>63</sup>

Il gruppo di lavoro ha quindi stilato una lista delle problematiche, individuandone le cause e proponendo attività da mettere in atto per raggiungere il risultato atteso. Ad esempio:

Problematicità centrale	Risultato atteso
Inadeguata partecipazione, comportamento, apprendimento degli studenti frequentanti la scuola primaria Federzoni.	Adeguate partecipazione, comportamento, apprendimento degli studenti frequentanti la scuola primaria Federzoni.

Tabella 8: Tabella esemplificativa di problematica e risultato

Questa macro-problematica e la generale definizione del risultato atteso, ha attraversato una ulteriore fase di analisi e scomposizione critica, definendo le ipotetiche cause alla base della problematica stessa (articolate in sotto-cause) e individuando delle specifiche azioni da mettere in atto per cambiare la situazione. Sembra delinearsi, dalla lettura del documento progettuale, una spiccata competenza metodologica di linea prevalentemente pragmatica, ovvero volta – partendo dalla chiara definizione ed esplicitazione delle problematiche – a trovare specifiche e concrete soluzioni. Si tratta di una linea metodologica che appare coerente al bisogno che ha “dato vita” al progetto Fabbrica Federzoni, ovvero un bisogno percepito in tutta la sua “urgenza” e conseguente necessità di risoluzione. Si tratta di un elemento sul quale mi preme porre l’accento, poiché si potranno individuare significative differenze rispetto alla linea progettuale adottata dal progetto Polo Catanese dell’Educazione Interculturale che, non nascendo da un “bisogno” specifico legato alla quotidianità scolastica, probabilmente sfuma la sua linea progettuale verso riflessioni teoriche di più ampio respiro, laddove la necessità non è quella di intervenire in situazioni percepite come critiche, ma quella di attivare una

<sup>63</sup> European Commission, Project Cycle Management Guidelines: [https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/methodology-aid-delivery-methods-project-cycle-management-200403\\_en\\_2.pdf](https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/methodology-aid-delivery-methods-project-cycle-management-200403_en_2.pdf) (p. 16) (ultimo accesso: 22/08/18).

progettazione che possa costituirsi come un valore aggiunto in una situazione ritenuta più che sufficientemente adeguata. Se, da un lato, il rischio di una progettazione legata a specifici bisogni per i quali si cerca una soluzione “rapida” ed “efficace”, può essere quello di cadere nel solo approccio relativista, laddove la lente di ingrandimento punta direttamente sul *sintomo* e poco sulla causa, dall’altro – una progettazione che nasce dall’“astrattezza” può rischiare di essere rivolta ad un universalismo ideale, poco ancorato e declinato sul contesto specifico, e, quindi, risultare potenzialmente poco efficace e poco *sentita e partecipata* dai soggetti che abitano gli stessi contesti. Non si sta qui affermando che le due progettazioni sono cadute nelle due derive messe in luce; nonostante ciò, nell’analisi critica delle progettazioni e delle interviste rivolte alle/agli insegnanti, sarà possibile rintracciare elementi attinenti ai due scenari appena descritti.

Proseguendo oltre nell’analisi della progettazione della Fabbrica Federzoni, si trova la messa a fuoco di 5 macro-cause scatenanti la problematicità individuata, ulteriormente scomposte in variabili specifiche costituenti le sotto-cause, al fine di ipotizzare azioni più mirate e specifiche da mettere in atto:

1. Insufficienti strumenti a disposizione degli insegnanti per affrontate situazioni difficili;
2. Scarsa collaborazione e relazione educativa con le famiglie degli studenti
3. Alta percentuale nella scuola di studenti stranieri con difficoltà linguistiche e di casi sociali problematici;
4. Scarsa competenza linguistica studenti stranieri L2;
5. Scarsa capacità degli studenti di gestire la relazione tra pari e non (Documento Progettuale, Fabbrica Federzoni, 2014)

Coerentemente con la scelta progettuale e metodologica che guida la Fabbrica Federzoni, per ogni sotto-causa sono state individuate specifiche caratteristiche e ipotesi risolutive<sup>64</sup>. Si sono previste altresì fasi di organizzazione, monitoraggio e valutazione che hanno richiesto sin da subito l’individuazione di un Coordinatore/Responsabile di progetto e di un Gruppo di progetto (composto da coordinatore, rappresentanti dell’Istituzione scolastica, del Quartiere e delle Associazioni coinvolte), che si incontrino almeno 3 volte all’anno.

La documentazione progettuale di Fabbrica Federzoni si compone di 10 pagine. Nella pagina iniziale è riportato il logo del Comune di Bologna (Quartiere Navile) e dell’Istituto Comprensivo I.C. 5 (messi sullo stesso piano). Si rileva anche da questo l’intenzione della co-progettazione auspicata nel progetto stesso.

Il documento è lineare, schematico, chiaro e così suddiviso:

1. Premessa
2. Il contesto
3. La strategia
4. Il percorso di co-progettazione
5. L’articolazione del progetto (le cause e le azioni da mettere in atto)
6. Organizzazione, monitoraggio e valutazione
7. Finanziamento delle azioni

---

<sup>64</sup> Per maggiori approfondimenti è possibile riferirsi direttamente al documento progettuale della Fabbrica Federzoni: [http://www.ic5bologna.gov.it/images/pages/4977-96107-Fabbrica\\_Federzoni.pdf](http://www.ic5bologna.gov.it/images/pages/4977-96107-Fabbrica_Federzoni.pdf) (ultimo accesso: 29/04/19).

Sin dalla premessa è facile comprendere come questa progettazione sia nata da un bisogno sentito, da una problematicità emergente ed “emergenziale”. Nonostante ciò, viene specificata la precisa intenzione e desiderio di trasformare la problematicità in una risorsa, intenzionalità coerente con la stesura del progetto che si articola, infatti, seguendo un preciso e chiaro schema di individuazione delle cause, dettagliate nelle loro variabili specifiche e ipotesi di attività risolutive, concrete e realizzabili. Vengono quindi mostrate problematiche legate al contesto di riferimento, ritenuto particolarmente difficile in relazione all’alto tasso di popolazione di origine straniera, mixato alla presenza di quelli che vengono definiti “casi sociali”, dato che si connette alla gran quantità di case popolari nel quartiere.

Il progetto, vista la sua natura contestuale, dedica un paragrafo alla descrizione della Bolognina e del quartiere Navile per poi concentrarsi sulla problematica e sulle strategie individuate per risolverla. La progettazione viene declinata nel suo apparato metodologico, richiamando altresì la metodologia del Project Cycle Management (PCM), comprensivo di una struttura organizzativa, di monitoraggio e valutazione. Si evince, pertanto, una competenza – anche di natura teorica – alla progettazione e, nello specifico, alla co-progettazione (ovvero la metodologia che viene individuata come più adeguata al progetto medesimo).

Il cuore del progetto, come già specificato, viene costruito intorno alle problematiche e alle loro risoluzioni. Si evince una particolare e specifica attenzione a questi elementi, che vengono declinati precisamente e abilmente. Si tratta di una modalità progettuale dalla quale si evince il desiderio verso la realizzabilità, un progetto nato per essere messo in atto in maniera rapida ed efficiente, una vera e propria *fabbrica*. Viene quindi stabilito un budget indicativo, affiancato a ogni singola attività proposta, mentre il progetto si conclude con budget complessivo.

Una riflessione di natura più critica, che può scaturire dalla lettura di questa progettazione, può rivolgersi alla limitata direzione “utopica” (in senso bertoliniano), ovvero una direzione che possa ridurre i “vincoli della fatticità” (Iori, 2016, p. 27). Nonostante un progetto educativo non possa ignorare tali vincoli, evitando quindi astrattezze, velleitarismi e astoricità, l’utopia a cui il pedagogo Piero Bertolini si riferisce, è la possibilità di “ridurre continuamente questi vincoli per individuare comunque margini di progetto” (ivi, p. 27). Si tratta, infatti, dell’individuazione di problematiche e ipotesi risolutive aventi uno scarso slancio esistenziale rivolto alla differenza “intesa come diritto del soggetto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe – il granello in un mucchio di sabbia – ma come potenziale portatore di trascendenza esistenziale, di una volontà lucida e audace di sfidare il mare, sconfinato e tumultuoso ma aperto alla speranza, del possibile” (Contini, 2006, p. 11), dettato probabilmente da un forte sguardo contestuale, esasperato<sup>65</sup> da problematiche dalla portata rilevante e da un contesto sentito e percepito come estremamente “difficile”, verso il quale cominciare a rivolgere un’attenzione risolutiva maggiormente collegata al dato di realtà. Nella lettura critica del progetto, si evince la tensione a fare “piccoli ma efficaci passi” nel qui ed ora.

---

<sup>65</sup> In più di un’intervista ho avuto l’occasione di ascoltare insegnanti affaticate e appesantite dalle plurali situazioni di problematicità della suddetta scuola. Non sono, però, mancate – e in misura tanto rilevante quanto le insegnanti “affaticate” – insegnanti che hanno espresso una grande vitalità, motivando la propria energia proprio in virtù degli stimoli offerti dal contesto eterogeneo e plurale. Di questi elementi si darà conto nel prosieguo della tesi.

### 3.4.2 Polo Catanese Educazione Interculturale

Il progetto Polo Catanese dell'Educazione Interculturale<sup>66</sup> nasce su impulso del dott. Giovanni Pampanini, pedagogista presso il servizio di Neuropsichiatria Infantile dell'ASP3 di Catania, da anni impegnato nel lavoro con minori stranieri, nell'A.S. 2015/2016. Si tratta di un progetto dalla portata ambiziosa che viene ideato in seguito all'esperienza denominata *Etna, Vulcano della Pace, Preghiera interculturale delle scuole di Catania contro la guerra*, ovvero una progettazione nata a 100 anni dalla 1<sup>a</sup> guerra mondiale al fine di sensibilizzare gli studenti sui potenziali rischi di nuove guerre e conflitti fra popoli. Il progetto, nato nell'I.C. Fontanarossa di Catania, ha consentito alla stessa scuola di essere inclusa nella *Rete Nazionale AsPnet UNESCO*. “La Rete delle Scuole Associate all'UNESCO (UNESCO Associated Schools Network-ASPnet<sup>67</sup>) riunisce istituzioni educative da tutto il mondo per un obiettivo comune: costruire le difese della pace nella mente degli studenti e dei giovani. Circa 10.000 scuole associate in oltre 180 paesi lavorano a sostegno della comprensione internazionale, della pace, del dialogo interculturale, dello sviluppo sostenibile e dell'educazione di qualità. La Rete delle Scuole Associate, fattore chiave per l'innovazione e la qualità dell'educazione, è riconosciuta come efficace strumento per raggiungere l'obiettivo 4.7 dell'Agenda 2030<sup>68</sup> delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile: “Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile”<sup>69</sup> (Polo Catanese Educazione Interculturale, 2014)

La Rete utilizza tre approcci complementari:

1. *Creare*: come un laboratorio di idee, la Rete sviluppa, verifica e dissemina materiale educativo innovativo e promuove nuovi approcci di insegnamento e di apprendimento basati sui valori e sulle priorità dell'UNESCO;
2. *Insegnare e apprendere*: costruire capacità, insegnamenti innovativi e apprendimento partecipativo in specifiche aree tematiche consente ai dirigenti scolastici, agli insegnanti, agli studenti e a tutta la comunità scolastica di integrare i valori dell'UNESCO e divenire modello per la comunità;
3. *Interagire*: la Rete dà l'opportunità di scambiare esperienze, conoscenze e buone pratiche con scuole, individui, comunità, decisori politici e società intera.

La Rete opera a livello nazionale ed internazionale, coordinata da un ufficio dell'UNESCO e da coordinatori nazionali. L'associazione alla Rete, aperta alle scuole di tutti gli ordini e gradi, sia statali che paritarie, si basa sull'impegno a promuovere le idee ed i valori dell'UNESCO rafforzando la

---

<sup>66</sup> Tutte le informazioni riportate in questo paragrafo sono frutto della lettura e analisi del materiale documentale fornitomi dalla dott.ssa Melita Cristaldi, responsabile del Polo Catanese dell'Educazione Interculturale (sezione scuola primaria).

<sup>67</sup> UNESCO Associated Schools Network: <https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/Default.aspx> (ultimo accesso: 31/01/19).

<sup>68</sup> Agenda 2030: <https://www.unric.org/it/agenda-2030> (ultimo accesso: 31/01/19).

<sup>69</sup> Obiettivo 4: <https://www.unric.org/it/agenda-2030/30815-obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti> (ultimo accesso: 31/01/19).

dimensione umanistica, etica, culturale ed internazionale dell'educazione. Le scuole associate sono promotrici chiave dei valori dell'UNESCO e della prospettiva internazionale nelle scuole ed offrono il loro contributo allo sviluppo di contenuti educativi innovativi, all'introduzione di nuovi metodi di insegnamento e di apprendimento, all'interazione e collaborazione con le altre scuole associate e con diversi portatori di interessi. Esse intraprendono progetti multidisciplinari relativi alla pace e ai diritti umani, allo sviluppo sostenibile, alla cittadinanza globale e all'apprendimento interculturale.

La strategia della Rete per il periodo 2014-2021 è "La Rete Mondiale delle Scuole affronta le sfide mondiali", con l'obiettivo di rendere gli studenti capaci di affrontare le sfide presenti e future in modo costruttivo e creativo, per creare società sostenibili e resilienti i cui i cittadini prendano decisioni informate e compiano azioni responsabili. A tale scopo le scuole dovranno integrare la sostenibilità, locale e mondiale, nei curriculum, sostenendo l'insegnamento interattivo che rafforza il pensiero critico e produce il cambiamento nei comportamenti. In Italia il sistema delle Scuole Associate è regolato da una apposita Circolare, emanata all'inizio di ogni anno scolastico dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca-MIUR in collaborazione con la Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO. Gli Istituti ammessi alla Rete dovranno integrare le proprie attività curricolari con programmi e progetti educativi a vocazione internazionale, orientati sulle principali tematiche UNESCO. Tali attività potranno essere incluse anche nei percorsi di alternanza scuola-lavoro, e/o e nei progetti PON 2014-2020.

Tra le tematiche di riferimento rientrano:

- la realizzazione dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo sviluppo sostenibile
- la tutela dei Diritti Umani e della diversità culturale;
- la tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale e linguistico, materiale e immateriale;
- l'educazione al turismo culturale;
- l'educazione interculturale;
- lo sviluppo e la promozione dell'educazione alla Pace e alla Cittadinanza<sup>70</sup>.

Gli obiettivi principali del Polo sono:

- divenire un punto di riferimento per le scuole di Catania e provincia sul tema dell'educazione interculturale;
- creare le condizioni affinché gli studenti italiani possano conoscere le comunità che ospitano i loro compagni stranieri;
- diffondere una cultura della conoscenza che possa ridurre le distanze e i pregiudizi che spesso hanno origine dalla mancanza di conoscenza.

Il Polo Catanese dichiara altresì di riferirsi all'approccio dell'educazione alla cittadinanza, intendendola come educazione alla legalità, allo sviluppo di un'etica della responsabilità, alla partecipazione attiva, alla vita pubblica, alla capacità di argomentare criticamente, al fine della formazione di cittadini responsabili e consapevoli, capaci di orientarsi nella comunità locale e globale. L'educazione alla cittadinanza attiva dovrebbe promuovere il dialogo, incoraggiare la costruzione di significati condivisi e favorire il rispetto per la diversità. Per il Polo, tali competenze risulterebbero

---

<sup>70</sup> UNESCO (2018): <http://www.unesco.it/it/ItaliaNellUnesco/Detail/193> (ultimo accesso: 21/08/18).



indispensabili per formare cittadini capaci di partecipare attivamente alla vita di una società sempre più complessa e caratterizzata da pluralismo culturale.

Secondo la definizione UNESCO “Cittadinanza globale significa senso di appartenenza ad una comunità più ampia e un’umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale”<sup>71</sup> (p. 14). S’evince una grande vicinanza del Polo Catanese dell’Educazione Interculturale agli obiettivi e ai valori promossi dall’UNESCO.

Il Polo, come già specificato, è stato ideato dal pedagogo Giovanni Pampanini, ma viene coordinato nelle sue attività dalla dott.ssa Melita Cristaldi (PhD), insegnante di scuola primaria e psicomotricista.

Il Polo dichiara altresì di strutturarsi su 4 assi tematici portanti:

1. Intelligenza interculturale;
2. Il dialogo fra civiltà;
3. La democrazia globale;
4. Il global teacher.

Si tratta di 4 macro-concetti particolarmente interessanti, intorno ai quali l’intera progettazione dovrebbe ruotare. Per questo motivo, nella documentazione del Polo si ritrovano specifiche definizioni per ciascun elemento.

L’Intelligenza interculturale è intesa come la capacità psicologica di superare le barriere che le differenze culturali possono talvolta rappresentare.

Obiettivi:

- Stimolare la consapevolezza dell’esistenza di diversi punti di vista e modalità di relazione.
- Riconoscere la complessità delle problematiche che si sviluppano all’interno del fenomeno *immigrazione* attraverso la lettura di brani antologici, libri, articoli di giornali e testimonianze letterarie.
- Avviare l’alunno, attraverso lo strumento linguistico, alla comprensione di altre culture e di altri popoli.

Il Dialogo fra Civiltà è inteso come il “contenitore” di attività educative e formative tese ad arricchire reciprocamente il patrimonio culturale degli studenti italiani e stranieri.

Obiettivi:

- Valorizzare le culture di origine degli allievi immigrati;
- Individuare aspetti comuni tra la propria e le culture altrui;
- Analizzare i rapporti tra i diversi gruppi etnici e coglierne i punti di incontro;
- Prendere coscienza di modalità diverse di utilizzare il proprio corpo nella relazione con gli altri e nella danza;
- Riconoscere il valore del patrimonio artistico culturale di civiltà diverse dalle proprie;

---

<sup>71</sup> UNESCO, “Educazione alla cittadinanza globale”: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002618/261836ita.pdf> (ultimo accesso: 21/08/18).

- Favorire lo scambio di tradizioni e abitudini culinarie dei popoli;
- Conoscere tradizioni e usanze del proprio ambiente di vita e metterle a confronto con quelle di compagni provenienti da altri paesi, individuandone somiglianze e differenze;

La Democrazia Globale è intesa come la tendenza a democratizzare le relazioni internazionali.

Obiettivi:

- Mettere in atto comportamenti di accoglienza, disponibilità, rispetto e tolleranza verso chi è diverso per cultura, religione, provenienza e tradizioni;
  - Analizzare il ruolo dei media nel processo di formazione dell'opinione pubblica sugli immigrati;
  - Individuare gli aspetti di tipo storico-sociale, economico e geografico che caratterizzano le diverse aree colpite da fenomeni di emigrazione;
  - Riconsiderare e discutere il modello di sviluppo occidentale
  - Valutare l'importanza dell'economia dell'ambiente;
  - Individuare i fattori di crescita e di sviluppo nell'economia mondiale;
  - Conoscere le diverse realtà che si occupano della tutela e dell'assistenza degli immigrati;
  - Conoscere le malattie del benessere e quelle del sottosviluppo.
- (Polo Catanese dell'Educazione Interculturale, 2014)

Il Global Teacher è un insegnante che possiede *Global Competences*, cioè capace di affrontare tematiche globali, quali: migrazioni internazionali, pace, guerra, riscaldamento globale, razzismo, processi di democratizzazione, ineguaglianze sociali, redistribuzione del reddito, povertà, consumo responsabile di acqua e cibo, dialogo tra civiltà, inquinamento, etc. Strumento didattico privilegiato del Global Teacher è la *Orbital Classroom* intesa come una classe *aperta* che si collega via Skype con altre classi, in altre parti del mondo, scambiando opinioni e informazioni su un tema globale. Il *Global Teacher* è un insegnante:

- sensibile alla nozione di *Intelligenza interculturale*
- capace di usare strumenti tecnologici
- capace di descrivere le tendenze di sviluppo del mondo contemporaneo
- capace di ispirare gli studenti a formulare ipotesi per la soluzione di problemi globali
- capace di entrare in contatto con insegnanti e studenti di altre parti del mondo (*Orbital Classroom*).

Il Global Teacher è l'attore della Democrazia Globale. Si tratta di un nuovo profilo professionale dell'insegnante che somma alla capacità di usare la nuova tecnologia della tele-comunicazione (Skype, e-mail, Whatsapp per realizzare *Orbital Classroom*) anche l'apertura mentale alle culture diverse dalla propria (Intelligenza Interculturale) e la capacità educativa di far comprendere ai suoi studenti gli argomenti globali (pace, guerra, inquinamento, democrazia globale, migrazioni e dialogo interculturale) e farli dibattere *insieme*. Il *Global Teacher* non è un semplice insegnante, ma è un insegnante che possiede proprie informazioni su *Global Issues*, argomenti globali come: Global Warming, il riscaldamento globale, l'inquinamento, le diseguaglianze sociali, il razzismo, la povertà, la redistribuzione del reddito, il consumo equo del cibo e dell'acqua, la guerra, la pace e

l'immigrazione. Il *Global Teacher*, essendo capace di utilizzare la tecnologia informatica, mette in contatto sé stesso con altri insegnanti e studenti in altre parti del mondo sviluppando il *Dialogo fra Civiltà* e l'*Intelligenza Interculturale* (Pampanini, 2011 e 2012), quella capacità di comprendere le altre civiltà superando le difficoltà di comprensione reciproca che la differenza culturale può talvolta rappresentare.

Come è facile intuire dalla descrizione del progetto, si tratta di una progettualità avente una forte spinta utopica, mossa da valori universali (giustizia, pace, dialogo, uguaglianza, rispetto, tolleranza, accoglienza, ecc.) coerenti con la prospettiva pedagogica interculturale.

### **3.4.3. Un confronto tra i due progetti**

Nonostante il confronto non sia l'intento di questo lavoro di ricerca e di tesi, pare altresì utile poter sostenere la riflessione critica facendo riferimento alla progettazione della scuola primaria Federzoni e della scuola Teresa di Calcutta; un riferimento che non mira alla valutazione e che può essere qui inteso come l'occasione per meglio esplicitare alcuni elementi, grazie alla possibilità di avvalersi di esempi concreti, nello specifico, le due progettazioni *interculturali* presentate in questo nei paragrafi precedenti. Se, nel caso delle Federzoni, abbiamo una progettazione che potremmo definire *ad hoc* (Menichetti, 2017), nel caso di Fontanarossa la dimensione contestuale e specifica rimane sfumata. Al contrario, la presenza di riferimenti ampi e generali è assai diffusa. Sin d'ora, quindi, è bene tenere in considerazione questa ulteriore variabile che appare significativa: da un lato, abbiamo un progetto nato su un bisogno percepito come urgente e problematico e la conseguente strutturazione di una progettazione molto specifica, dettagliata e pragmatica; dall'altro, una progettazione che nasce non da un bisogno situazionale, non da un'urgenza specifica legata al microsistema (es: classe), ma da un bisogno decisamente più ampio, legato al desiderio di promuovere/rinnovare valori e contrastare derive etiche per sostenere cambiamenti di tipo socio-culturale volti al miglioramento della società civile. A livello grafico, riferendomi alla teoria dell'ecologia dei sistemi di Bronfenbrenner (1979), ho cercato di riprodurre quanto appena detto a parole. Nel caso della scuola primaria Federzoni (Bologna), il *cuore* (simbolicamente rappresentato anche nel grafico) del progetto sembra essere il microsistema; bisogni e risultati hanno un'evidente ricaduta in questo livello. Al contrario – quasi in maniera diametralmente opposta –, le spinte progettuali del Polo Catanese dell'Educazione Interculturale nascono da un impulso legato al livello macro. In entrambi i casi, guidati dalla teoria di Bronfenbrenner, possiamo facilmente intravedere i confini sfumati dei 4 livelli, l'uno intrinsecamente e profondamente collegato all'altro.

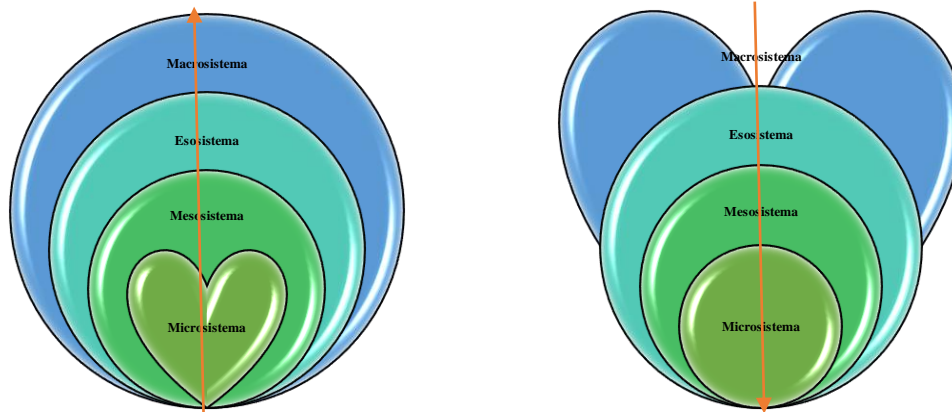


Figura 6: Rappresentazione dei progetti Fabbrica Federzoni e Polo Catanese dell'Educazione Interculturale declinati secondo la teoria di Bronfenbrenner

In continuità con quanto appena affermato, inoltre, il progetto Fabbrica Federzoni viene ideato, scritto, e attuato dalle stesse insegnanti all'interno di una singola scuola, dall'altro lato vi è un progetto che "arriva" alla scuola dall'alto (coerentemente alla direzione macro → micro), al quale si chiede una specifica adesione.

Questi appaiono – a mio parere – elementi significativi che è necessario tenere in considerazione nella lettura del report di ricerca.

Di seguito, sarà quindi presentato l'impianto metodologico che ha accompagnato la ricerca descritta in questa tesi.

### 3.5. Metodologia di ricerca

All'interno di questo capitolo – volto a consentire una più precisa lettura dei dati della ricerca che di seguito verrà presentata – desidero dare conto di alcuni elementi metodologici che hanno guidato e dato senso al progetto di ricerca. In primo luogo, è importante specificare che il disegno di ricerca prende le mosse da una metodologia di tipo qualitativo. Nella ricerca qualitativa, afferma Corbetta (2003)

la relazione tra teoria e ricerca è aperta, interattiva. Il ricercatore qualitativo spesso respinge volutamente la formulazione di teorie prima di cominciare il lavoro sul campo, vedendo in ciò un condizionamento che potrebbe inibirgli la capacità di 'comprendere' il punto di vista del soggetto studiato, una chiusura prematura dell'orizzonte. [...] Da questa imposizione deriva anche un diverso uso dei concetti. I concetti sono elementi costitutivi della teoria, e nello stesso tempo sono essi a permettere alla teoria di essere sottoposta a controllo empirico, mediante la loro 'operativizzazione', cioè la trasformazione in variabili empiricamente osservabili (p. 62).

Si tratta della rappresentazione metodologica del cosiddetto "rapporto a spirale" (Bertolini, 1983) volto a "non irrigidirsi in scelte operative stereotipate, infondate, estemporanee, per non adottare assolutizzazioni tecnicistiche, per non fermarsi in un empirismo cieco, privo di senso" (Iori, 2016, p. 24). La ricerca qualitativa, infatti, può coniugare sia obiettivi *pratici* che *teorici* (Kaplan e Maxwell, 2005, p. 21). Gli obiettivi pratici sono:

- generare teorie e risultati credibili e coerenti;
- condurre forme di valutazione per implementare e migliorare pratiche già esistenti;
- attivare forme collaborative di ricerche-azioni con gli attori dei contesti.

Gli obiettivi teorici sono:

- comprendere quali significati gli attori dei contesti attribuiscono agli eventi;
- analizzare specifici contesti;
- comprendere i processi che sottostanno a particolari situazioni o eventi;
- sviluppare ipotesi e spiegazioni (Cohen, Manion e Morrison, 2018, p. 304).

Un disegno di ricerca qualitativo (Corbetta, 1999; Silverman, 2002; Coggi e Ricchiardi, 2005) è apparso quindi come il più coerente agli obiettivi della presente ricerca, ovvero:

<b>Obiettivi legati ai bambini</b>	<b>Obiettivi legati alle insegnanti</b>
Rilevare l'eventuale presenza, nei discorsi dei bambini, di stereotipi e pregiudizi etnico-culturali e relativi al colore della pelle.	Approfondire in cosa consiste la progettazione dichiarata interculturale attiva nella scuola, come viene intesa dalle/dagli insegnanti e quale tipo di impatto ha nella loro quotidianità scolastica.
Rilevare l'eventuale presenza di problematiche legate al colore scuro della pelle nelle relazioni tra bambini/e, narrate e/o manifestate durante le conversazioni stesse.	Rilevare l'eventuale presenza nelle parole e riflessioni delle/degli insegnanti di stereotipi e pregiudizi etnico-culturali e melaninici.
Rilevare l'eventuale emergere di strategie di contenimento e decostruzione di stereotipi e pregiudizi nelle conversazioni tra bambini/e.	Rilevare l'eventuale presenza di un'ideologia di tipo <i>colorblind</i> .
	Comprendere se la progettazione interculturale ha tra i suoi obiettivi espliciti forme di contrasto a fenomeni di razzismo e discriminazione legata al

	colore della pelle e come si delineano in termini pratici.
	Comprendere se è presente consapevolezza critica e volontà/capacità di intervento delle/degli insegnanti in relazione a queste forme di discriminazione (anche se non dichiarato negli intenti progettuali).

Al fine di rispondere agli obiettivi specifici della ricerca si è scelto di utilizzare lo strumento dell'intervista con le/gli insegnanti (Corbetta, 1999; Della Porta, 2014) e del focus group con i/le bambini/e (McDonald & Topper, 1988; Morgan & Scannell, 1988; Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996; Migliorini & Rania, 2001; Kennedy, Kools and Krueger, 2001; Zammuner, 2003; Albanesi, 2004; Gibson, 2007, Krueger & Casey, 2014). Per entrambi gli strumenti, si entrerà maggiormente nel dettaglio nei paragrafi successivi, dando conto degli elementi più strettamente metodologici quanto della relazione specifica che questi hanno con il presente disegno di ricerca. Prima, però, di entrare in queste argomentazioni, ritengo opportuno dedicare un breve affondo al *metodo visuale* (Frisina, 2016), utilizzato a più riprese (sebbene con modi e intensità differenti) sia nelle interviste sia nei focus group, con particolare riferimento alla tecnica della *photo elicitation* (Collier, 1957).

### 3.5.1. Metodo visuale

La scelta di utilizzare un metodo di tipo visuale, con particolare riferimento alla tecnica della *photo elicitation* è stato anzitutto dettata da una revisione sistematica della letteratura che analizza le metodologie più adeguate a studiare il tema del razzismo e la costruzione della categoria “razza”. Afferma Annalisa Frisina, professoressa presso l'Università di Padova, sociologa ed esperta di razzismi, “razza” e antirazzismo che “il fecondo intreccio tra Critical Race Studies e Visual Studies ha portato a indagare la sfera del visuale come ‘campo performativo’, in cui vedere la razza ‘non è un atto trasparente’, ma un atto fortemente performativo, “un fare la razza” (Frisina, 2018, in Arfini et al. p. 4). L'utilizzo del metodo visuale sembrerebbe il più adeguato a catturare i meccanismi stessi della razzializzazione nei termini in cui, come afferma Judith Butler (1993) la “razza” sarebbe nient'altro che “una produzione razzializzata del visibile” (p.16). Nel processo di razzializzazione, infatti, sarebbe proprio la percezione di egli/ella, del suo corpo, delle sue caratteristiche fisiche, a sostenere la costruzione della categoria “razza”. In tal senso, dal punto di vista metodologico, parrebbe una scelta coerente e vincente quella di avvalersi del dato visuale, canale privilegiato per *elicitar* l'esplicitazione dei contenuti propri di questa categoria. Pur se la categoria sociale della “razza” non coincida esclusivamente con la caratteristica fisica del colore della pelle, quest'ultimo costituisce evidentemente uno fra gli elementi più forti nell'immaginaria costruzione di questa categoria che, come tutti dovremmo sapere, non ha alcuna validità scientifica (Barbujani, 2006). Nonostante ciò, si ritiene importante continuare a nominare questa parola, non potendo negare la sua tutt'ora evidente e pervasiva operatività sociale (seppur non più avallata dall'evidenza scientifica).

“Siamo qui di fronte a quel ‘paradosso della razza’ già messo in luce nel lontano 1981 da Colette Guillaumin: ‘no, la razza non esiste. Sì, la razza esiste. No, certo, la razza non è quella che si dice che essa sia, ma è tuttavia la più tangibile, reale e brutale delle realtà’” (Guillaumin, 1992, p. 217, ed. or., 1981, cit. in Perilli, in Lorenzini e Cardellini, a cura di, 2018).

Un secondo motivo ha sostenuto la scelta di avvalersi di un metodo di tipo visuale, ovvero la sua coerenza in quanto *child centered method*. Come precedentemente anticipato, il metodo visuale è stato utilizzato sia con i bambini che con le insegnanti. Nonostante ciò, il grado di intensità con il quale si è utilizzato tale metodo, è stato decisamente differente a seconda dei soggetti coinvolti. Nel caso dei bambini, infatti, la *visualità* è stata protagonista dei focus group, fulcro ed elemento base attorno al quale le conversazioni hanno preso vita; invece, nelle interviste svolte con le insegnanti, il metodo visuale è stato impiegato solo in una fra le diverse sezioni dell’intervista stessa.

### 3.5.2. *L’intervista qualitativa*

Con la parola *inter-vista* si fa riferimento a uno scambio di almeno due persone, a un’interazione sociale intorno a un determinato elemento (Kvale, 1996, p.14). Steinar Kvale, professore presso l’Università di Oslo, psicologo fra i massimi esperti di ricerca qualitativa e di intervista, parla di due differenti *tipologie di intervistatori*: i minatori e i viaggiatori. Da un lato, coloro che intendono l’intervista come un processo di “estrazione” di informazioni preziose dalla bocca dell’intervistato, dall’altra coloro che intendono l’intervista in una forma dialogica, una sorta di co-costruzione della conoscenza. Nonostante Kvale si esponga maggiormente a favore del secondo modello di intervista, il mio posizionamento si è inserito in un livello intermedio; da un lato, ponendo una particolare attenzione alla dimensione intersoggettiva dell’intervista, ben consapevole che in questo spazio-tempo tale elemento abbia un ruolo decisivo nella “buona” riuscita dell’intervista stessa così come nella possibilità di ottenere dati rilevanti per la ricerca; dall’altro è bene esplicitare che, avvalendomi di uno schema di intervista strutturato (sebbene sia stato utilizzato in maniera flessibile<sup>72</sup>) è altresì innegabile che il sub-pensiero che ha sostenuto l’intervista è guidato dall’idea e dal desiderio di “estrarre”<sup>73</sup> informazioni dall’intervistata/o, considerata/o esperta/o in relazione al tema dell’intervista. “L’intervista è uno strumento flessibile di raccolta dati che si avvale di canali multi-sensoriali: verbale, non-verbale, vista, parola, udito [...]. L’ordine dell’intervista può essere controllato pur lasciando spazio alla spontaneità [...]” (Cohen, Manion e Morrison, 2018, p. 506, trad. mia<sup>74</sup>). D’altro canto, pur mantenendosi nell’ordine della flessibilità di cui sopra, è altresì importante specificare che l’intervista non è una *everyday conversation* (Dyer, 1995) poiché viene fatta perseguendo uno specifico obiettivo da parte dell’intervistatore, che pone domande all’intervistato al fine di:

- Comprendere, valutare una persona, una situazione o un evento;
- Testare o sviluppare delle ipotesi;
- Raccogliere dati per uno studio (Cohen, Manion e Morrison, 2018, p. 508)

Seguendo inoltre le tipologie di intervista presentate da LeCompte e Preissle (1993), è possibile affermare che nel presente studio ci si è avvalsi di una tipologia di intervista con alcune caratteristiche

---

<sup>72</sup> L’uso flessibile è stato determinato dalla possibilità di aggiungere domande extra (o domande di chiarimento) qualora ritenuto opportuno, così come la possibilità di saltarne altre qualora la risposta fosse già stata fornita in precedenza.

<sup>73</sup> Utilizzo questo verbo per rifarmi al modello del “minatore” di Kvale.

<sup>74</sup> Original version: The interview is a flexible tool for data collection, enabling multi-sensory channels to be used: verbal, non-verbal, seen, spoken, heard [...]. The order of the interview may be controlled whilst still giving space for spontaneity [...]

dell'intervista “in profondità” – ovvero un'intervista che desidera indagare in dettaglio uno specifico fenomeno, avvalendosi quindi di molteplici domande (anche di chiarimento e richiesta di maggiore argomentazione) – e che ha utilizzato uno schema strutturato di domande (Lincoln e Guba, 1985, p. 269) nato da sollecitazioni e ipotesi provenienti da studi realizzati in precedenza (Cardellini, 2015; 2017b; 2018d) ed utilizzato, in maniera flessibile. Alle caratteristiche appena citate, mi pare importante aggiungere anche l'aggettivo “qualitativa”, pertanto: intervista qualitativa in profondità con schema di domande strutturato utilizzato in maniera flessibile. In linea con quanto indicato da Kvale (1996, p. 39) ho prestato attenzione a:

- Cercare di cogliere aspetti pratici della quotidianità dei partecipanti;
- Usare un linguaggio semplice e colloquiale;
- Cercare di elicitar narrazioni di specifiche situazioni ed azioni (piuttosto che risposte generali);
- Accettare anche le ambiguità e le contraddizioni dei racconti;
- Cogliere la possibilità che sia l'intervista stessa a far nascere nell'intervistato/a nuove sollecitazioni e idee;
- Ritener l'intervista come un incontro interpersonale;
- Considerare l'intervista come un momento positivo di arricchimento sia per l'intervistato/a che per l'intervistatrice.

### 3.5.2.1. Lo schema di intervista

Per la formulazione dello schema di intervista mi sono avvalsa sia della letteratura – soprattutto internazionale – che ha indagato le attitudini razziste e i pregiudizi etnico-razziali degli insegnanti, in particolare relativa al come poter “controllare” l'influenza del razzismo nella relazione educativo-didattica con gli allievi (King, 2015; Vaught e Castagno, 2008; Marx, 2006; Hyland, 2005; Solomona et al., 2005; Cochran-Smith, 2000)<sup>75</sup>, sia degli studi esplorativi che ho condotto precedentemente. In occasione di questi percorsi di ricerca, ho avuto l'occasione di osservare frequenti e diffusi atteggiamenti di timore nei confronti della tematica della diversità somatica e melaninica motivata perlopiù dall'idea che il focalizzare l'attenzione su questa peculiarità potesse *accendere* l'interesse dei bambini nei confronti di una caratteristica fisica che, secondo diverse insegnanti, non sarebbe stata in alcun modo rilevante per loro. Con il presente studio ho invece inteso indagare in modo mirato ed esplicito gli atteggiamenti degli intervistati verso queste peculiarità.

L'intervista è strutturata in 8 sezioni tematiche che comprendono 30 domande aperte<sup>76</sup>:

#### 1. *Dati anagrafici e informazioni preliminari*

Questa sezione è volta a raccogliere dati anagrafici degli intervistati (nome, età, provenienza) e altre informazioni relative al titolo di studio e al fatto che le insegnanti avessero o meno studiato pedagogia interculturale e, se sì, se i riferimenti teorici di questa disciplina fossero un punto di riferimento nel loro lavoro quotidiano.

#### 2. *Contesto, scuola, progetto*

---

<sup>75</sup> Gran parte della letteratura di riferimento (prevalentemente statunitense) si occupa di “svelare” pratiche educativo-didattiche inconsapevolmente razziste, sostenendo e promuovendo una *race awariness*.

<sup>76</sup> Senza tenere in considerazione i dati anagrafici e le informazioni preliminari (es: che materia insegni? Da quanti anni insegni in questa scuola?)



In questa sezione (in una prospettiva che dal macrocontesto si addentra nel microcontesto) sono richieste informazioni descrittive riguardanti il quartiere ove la scuola è inserita, la scuola medesima, il contesto della classe. Successivamente, le domande si sono direzionate verso il progetto interculturale specifico della scuola (Progetto Fabbrica Federzoni, Bologna; Polo Catanese dell'Educazione Interculturale, Catania). Numerose domande sono state pensate per comprendere come le insegnanti intendessero e “applicassero” il progetto nella loro quotidianità, al di là del documento progettuale analizzato nella sua forma scritta. Una particolare attenzione è stata dedicata alla richiesta di esempi specifici dai quali, attraverso le narrazioni di azioni, interventi educativi, attività, ecc. potessi intuire (o dedurre) se e come venisse applicata la prospettiva pedagogica interculturale. In ultimo, sono state incluse domande riguardanti la percezione dell'efficacia del progetto e il raggiungimento (o meno) dei risultati che ci si era prefissati di raggiungere.

### 3. *Imput fotografie*

Nella sezione n. 3 mi sono avvalsa della metodologia visuale utilizzata con le bambine e i bambini durante i focus group, nell'obiettivo di rilevare le rappresentazioni delle insegnanti e l'eventuale presenza nelle loro riflessioni di stereotipi e pregiudizi (espliciti o impliciti) relativi alla diversità melaninica<sup>77</sup>.

### 4. *Definizioni*

La prospettiva del relativismo linguistico che ha sostenuto e accompagnato lo studio ha trovato ampia sede nella sezione n. 4, interamente dedicata alla richiesta di definire alcune parole significative per la ricerca (es: razza, etnia, cultura, discriminazione, razzismo, ecc.). In virtù della dimensione qualitativa della ricerca che, coerentemente alle indicazioni di Kvale (1996), richiede l'utilizzo di un linguaggio semplice e colloquiale, ho proposto le domande di tale sezione cercando di abbassare il possibile livello di “ansia da prestazione” che la richiesta di definizione può indurre. Per far ciò, mi premuravo di specificare con chiarezza e semplicità, che desideravo conoscere le loro definizioni personali e soggettive, ovvero il loro modo di intendere quelle parole. Sovente accompagnavo l'introduzione di questa sezione dicendo, ad esempio: “Non ti preoccupare, non voglio la definizione ‘da vocabolario’, voglio la tua definizione, ovvero cosa questa parola vuol dire per te”. Questa modalità aiutava spesso ad allontanare l'iniziale timore di non conoscere la risposta, lasciandosi andare a definizioni cariche di colori emotivi.

### 5. *Discriminazioni nella scuola*

La sezione 5, insieme alla 6, hanno caratterizzato il cuore dell'intervista, a cui gradualmente si giungeva – anche in termini di intensità emotiva – dopo diverse domande durante le quali ho cercato di instaurare un rapporto di fiducia, accogliente, informale e non giudicante. Con le domande della sezione 5 ho cercato di rilevare l'eventuale presenza di episodi di tipo discriminatorio (per poi richiedere nello specifico di episodi di discriminazione legati al colore della pelle) accaduti tra bambini, tra adulti (famiglie) o tra adulti e bambini. Come nelle sezioni precedenti, ho rivolto particolare attenzione alla richiesta di esempi concreti che cercavo di ascoltare attivamente aggiungendo eventuali domande di chiarimento. Ogni qual volta veniva narrato un episodio, le mie richieste successive tentavano di indagare come si fosse deciso di intervenire, se l'intervento avesse funzionato (a breve e a lungo termine) e da cosa si fosse inferita l'efficacia dell'intervento o nel caso si fosse riscontrata un'inefficacia, cosa si sarebbe potuto fare.

### 6. *Antirazzismo*

---

<sup>77</sup> E, in particolare, se questo tema facesse emergere vissuti di disagio, imbarazzo e/o difficoltà.

In continuità con la precedente, la sezione n. 6 si è focalizzata prevalentemente sul tema dell'antirazzismo, cercando di comprendere se e come l'insegnante includesse azioni interculturali in direzione antirazzista nel suo quotidiano lavoro con i/le bambini/e.

#### 7. *Prospettiva insegnante*

Avendo più volte sperimentato, nel corso delle mie precedenti esperienze di ricerca<sup>78</sup> atteggiamenti di difficoltà delle insegnanti nell'affrontare il tema della diversità melaninica, ho voluto dedicare una sezione di intervista a domande riguardanti le opinioni delle/degli intervistati in merito al tema dei *colori della pelle*. In tal senso, ho chiesto loro se ritenessero adeguata la rappresentazione della diversità melaninica nei libri per bambini (e se la presenza adeguata o no potesse avere conseguenze per i bambini stessi), se fosse loro abitudine parlare con i bambini di questa caratteristica fisica, se ritenessero che i bambini avessero stereotipi e/o pregiudizi in relazione al colore della pelle e/o se li avessero gli adulti (es: insegnanti e/o genitori).

#### 8. *Conclusioni*

In ultimo, ho inserito una sezione volta a “tirare le somme” dell'intervista attraverso un approccio quantitativo<sup>79</sup>. Avvalendomi di alcune frasi specifiche, ho chiesto alle insegnanti di assegnare un punteggio – utilizzando una scala Likert (Viganò, 1995) – per esprimere quanto fossero d'accordo (o non d'accordo) con l'affermazione pronunciata.

### 3.5.3. *Il focus group*

#### 3.5.3.1. *Che cos'è il focus group?*

Prima di svolgere le interviste con le insegnanti, si sono svolti dei focus group con i bambini e le bambine delle classi di loro competenza. Secondo la definizione di Krueger, Professore dell'Università del Minnesota esperto e studioso di metodologia della ricerca, i focus group sono “carefully planned series of discussions designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, nonthreatening environment” (Krueger, 2009, p.5).

La definizione di Krueger, sebbene breve e concisa, permette al lettore e al ricercatore di dedurre 5 fondamentali elementi caratteristici dello strumento.

1. *La progettazione*. Il focus group non è una semplice conversazione di gruppo. È una tecnica di ricerca scelta in base a criteri di riferimento specifici e svolta secondo particolari modalità. Pertanto, il focus group necessita di una fase di progettazione e preparazione preliminare ad hoc tanto del *setting*, quanto delle tecniche e dei professionisti che si avvarranno dello strumento.
2. *La quantità*. Krueger, utilizzando il termine “series of discussion” (serie di discussioni), sottolinea l'importanza di poter condurre una “serie di focus group”. Questo elemento risulta fondamentale poiché le informazioni raccolte da un solo focus group risulterebbero insufficienti ai fini della comprensione profonda della tematica del focus stesso.
3. *Flessibilità e non rigidità*. L'autore sostiene che dai partecipanti si debbano ottenere delle “perceptions” (percezioni), differenziando quindi questo vocabolo dal termine “risposte”, avente un significato decisamente più rigido. Questo elemento aiuta a far comprendere che il focus group non viene attuato per raccogliere delle “verità assolute”, ma delle opinioni

---

<sup>78</sup> Confermate anche dalla letteratura di riferimento.

<sup>79</sup> Nonostante un impianto qualitativo della ricerca.

personali, delle soggettive visioni, esperienze, vissuti, interpretazioni della realtà<sup>80</sup>. Parlare di “percezioni”, piuttosto che di “risposte”, aiuta quindi a mettere in luce la dimensione soggettiva dell’evento, elemento profondamente caratterizzante il focus group.

4. *Il tema*. Si parla di “defined area of interest” (area di interesse definita), ovvero di una tematica attentamente definita e scelta dai ricercatori, intorno alla quale verrà svolto il focus group. Per quanto si tratti di uno strumento di ricerca qualitativo che può anche essere utilizzato in maniera flessibile, è forte e definita la presenza di uno specifico tema preindividuato che necessita di essere approfondito. Gli interventi, le domande e lo svolgimento della sessione dovranno essere progettati avendo ben chiaro il *topic* oggetto del/dei focus group e altresì le tecniche/strategie più utili per sollecitare la discussione sul/sui tema/i.
5. *L’ambiente*. Si parla di ambiente “permissivo” e “non minaccioso”. Con questo l’autore pone l’attenzione sulla necessità di pensare e strutturare un contesto nel quale i partecipanti possano sentirsi accolti e predisposti alla conversazione e all’apertura nei confronti degli altri partecipanti e del moderatore stesso. Numerose attenzioni devono essere rivolte al contesto, sia per quanto riguarda l’allestimento del luogo fisico predisposto allo svolgimento della sessione di focus group, sia alle modalità con le quali il moderatore si relazionerà ai partecipanti. È importante comprendere la doppia natura del contesto: una natura fisica o geografica, rappresentata dal luogo individuato per lo svolgimento del focus group e dal suo allestimento e una natura personale/relazionale/comunicativa, rappresentata dalle persone stesse e dall’intenzionalità della riflessione che si intende strutturare intorno al focus group e delle modalità con le quali il moderatore, attraverso la sua stessa persona, può aiutare (o ostacolare) la costruzione di un ambiente “permissivo” e “non minaccioso”.

Una seconda definizione viene riportata da Lucia Zammuner, psicologa, Professoressa di Psicologia Sociale presso l’Università degli Studi di Padova ed esperta di metodologia di ricerca nel sociale, la quale sostiene che “il focus group è una tecnica qualitativa di rilevazione dei dati, utilizzata nella ricerca sociale, che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità” (Zammuner, 2003, p.1). La Zammuner specifica altresì che il focus group è un metodo qualitativo, ovvero “i cui dati non vengono solitamente sottoposti ad analisi statistiche” (p. 29). Sebbene il focus group sia considerato uno strumento qualitativo di ricerca esso si colloca in una posizione diversa rispetto agli altri. Infatti, il focus group può essere utilizzato prima o dopo l’utilizzo degli altri metodi di ricerca al fine di comprendere meglio i risultati ottenuti. In questo senso, ciascuno strumento può avere una particolare relazione collaborativa con il focus group, il quale però non deve essere solo considerato come accessorio, ma come strumento con una sua validità e autonomia. Pertanto, esso può essere utilizzato anche in maniera isolata senza il sostegno, né post né pre, di qualsiasi altro strumento di ricerca come nel caso del presente studio.

### 3.5.3.2. Quali sono gli elementi caratterizzanti il focus group?

Il focus group si costituisce di alcuni specifici elementi che lo caratterizzano.

Lucia Zammuner individua 4 elementi presenti nei focus group, ovvero:

---

<sup>80</sup> In tal senso si ribadisce l’impianto qualitativo della presente ricerca.

1. *Le figure del focus group*

- Committente. Colui che commissiona il focus group
- Ricercatore. Colui che progetta il focus group sulla base delle indicazioni del committente (a volte committente e ricercatore coincidono)
- Partecipanti. Le persone che partecipano al focus group.
- Moderatore. Colui che coordina la discussione.
- Assistente moderatore. Colui che presenzia al focus group con il compito di assistere il moderatore e osservare la sessione di focus group.

2. *Focus group come metodo di ricerca*

Si parla di focus group come “metodo di ricerca”, in quando questa tecnica è strutturata e ideata per “raccolgere e analizzare informazioni sull’oggetto d’indagine per rispondere ai perché della ricerca” (Zammuner, 2003, p. 14). Questo è e deve rimanere uno dei punti fondamentali del focus group. Infatti, l’autrice afferma che sebbene alle volte i partecipanti possano percepire il gruppo strutturatosi ai fini del focus group come un gruppo di sostegno e di sfogo reciproco, tale elemento deve essere considerato “un effetto, una conseguenza del focus group e non l’obiettivo principale” (idem). Pertanto, è compito del moderatore ridirezionare la conversazione qualora percepisca che i partecipanti stanno utilizzando quello spazio come un gruppo terapeutico, sviando o allontanandosi troppo dal tema protagonista del focus.

3. *Focus group come discussione di gruppo*

La discussione di gruppo è un altro aspetto fondante e fondamentale dei focus group. Per discussione di gruppo non si intende semplicemente la presenza di più persone riunite nel medesimo luogo per svolgere il focus group, ma si intende l’interazione tra di esse. In questo il focus group differisce dall’intervista di gruppo, la quale potrebbe avere alcune delle caratteristiche del focus group (es: setting, più persone, moderatore, assistente moderatore), ma potrebbe utilizzare questa compresenza di persone ponendo singolarmente domande ai partecipanti, senza osservarne l’interazione reciproca, lo scambio di idee e i meccanismi gruppali che scaturiscono all’interno del focus group.

4. *Focus group e tema*

Il focus group, inoltre, si struttura intorno ad un tema cardine individuato dal committente. La finalità è quella di raccogliere le opinioni dei partecipanti in merito a quel determinato tema; pertanto sarà fondamentale reclutare partecipanti che possano fornire tali opinioni e che il moderatore utilizzi specifiche strategie per focalizzare la conversazione sulla specifica tematica, riportando su di essa l’attenzione qualora si spostasse su argomentazioni non inerenti al tema protagonista della sessione.

Anche Krueger (2009) mette a fuoco 4 elementi caratterizzanti i focus group:

1. Partecipanti
2. Ambiente
3. Moderatore
4. Analisi e rapporto

Per quanto riguarda la categoria dei “partecipanti”, il ricercatore sostiene che essi debbano essere attentamente reclutati e divisi in gruppi con un minimo di 5 partecipanti e un massimo di 10 (meglio se 6-8 partecipanti per focus group). Si deve prestare attenzione alla presenza di caratteristiche di somiglianza tra i partecipanti (sul piano fisico, anagrafico, culturale, sociale, economico, ecc.) e si deve prevedere una serie ripetuta di focus group.

Krueger consiglia di strutturare un ambiente confortevole, ove i partecipanti possano sedersi in cerchio in modo da potersi guardare negli occhi per facilitare la conversazione e il confronto. Il moderatore dovrà utilizzare un linguaggio adatto ai partecipanti, facilmente comprensibile e con un registro linguistico appropriato al campione scelto. Inoltre, si deve ipotizzare la presenza di uno strumento di audio-registrazione, necessario al moderatore per poter riascoltare, trascrivere e analizzare in maniera puntuale il focus group stesso.

Il moderatore dovrebbe possedere abilità nella discussione di gruppo che gli consentano di stabilire sin dai primi momenti un clima di permissività e fiducia, clima senza il quale sarà molto difficile svolgere un produttivo focus group. Utile per il moderatore potrà essere prepararsi una serie di domande pre-definite da utilizzare con i partecipanti, qualora lo ritenesse opportuno. In ultimo, l’analisi deve essere sistematica, deve avvalersi di procedure specifiche e verificabili e essere trascritta in maniera appropriata (Krueger, 2009, pp. 4-6).

### *3.5.3.3. Come pianificare un focus group*

La fase organizzativa, preliminare allo svolgimento dei focus group, è un momento di fondamentale importanza, poiché richiede un impianto gestionale adeguatamente progettato. Infatti, proprio per la natura stessa dello strumento, il focus group richiede di conciliare le necessità di più persone, le quali si devono ritrovare in un luogo, una data e un orario e per una durata di tempo prestabiliti. Nella manualistica metodologica, nazionale e internazionale relativa allo strumento del focus group, sovente si ritrovano indicazioni molto utili e pratiche per suggerire elementi funzionali alla corretta pianificazione di un focus group. Riporto le indicazioni fornite da Robert F. Krueger e Lucia Zammuner.

Secondo Krueger sono 5 i suggerimenti operativi legati alla corretta pianificazione del focus group: (Krueger, 2009, pp. 5-6)

1. *Decidere il momento appropriato per svolgere i focus group*, sia in relazione al moderatore e alla sua conoscenza rispetto alla tematica, sia rispetto ai partecipanti. In particolar modo, sarà necessario valutare di quanto tempo il moderatore abbia bisogno per raccogliere le informazioni necessarie allo svolgimento del focus, così come sarà necessario valutare se le necessità del moderatore si conciliano con quelle dei possibili partecipanti, i quali dovranno comunque essere contattati con largo anticipo rispetto alla data ipotizzata per la realizzazione del focus group. Sarà opportuno pensare a quali strumenti utilizzare al fine di rendere quanto più democratica possibile la scelta di una data e di un orario favorevoli per tutti i partecipanti. In questo le tecnologie ci vengono in aiuto, ad esempio utilizzando un sondaggio online, proponendo una serie di date e fasce orarie che i partecipanti potranno scegliere, per poi prendere una decisione rispetto alla scelta di maggioranza. É evidente comunque la necessità di un’attenta analisi personale e contestuale prima di valutare il momento d’inizio dei focus group.

2. *Chiarire lo scopo dello studio insieme al team di ricerca*, così che tutti possano condividere l'obiettivo finale di tale indagine. Questo, secondo Krueger, faciliterà l'intero processo. Per il team di ricerca sarà fondamentale avere questo elemento come punto di riferimento per qualsiasi decisione o modifica che si deciderà di attuare per lo svolgimento dei focus group.
3. *Decidere la tipologia di partecipanti per svolgere il focus group*. I partecipanti non devono essere né troppo lontani dal focus-topic, né essere degli esperti dell'argomento ma devono averne avuto diretta esperienza senza conoscerne i meccanismi di funzionamento o specifici dettagli. Non si tratta infatti di ottenere informazioni specifiche fornite da professionisti rispetto a un determinato argomento (a meno che questo non sia un esplicito obiettivo della ricerca); i partecipanti non sono coinvolti in quanto "possessori di conoscenze specialistiche", ma in quanto si vuole conoscere le loro personali opinioni ed esperienze, i meccanismi che strutturano il loro pensiero nel confronto reciproco, osservando come tali pensieri e opinioni possano evolversi nella relazione con gli altri partecipanti. Sebbene i contenuti espressi dai partecipanti strutturino il focus group e siano di fondamentale importanza, il "cosa" dicono i soggetti rappresenta solo uno degli aspetti osservati, e al contempo grande attenzione dovrà essere posta al "come", al "quando" e al "perché".
4. *Chiedere informazioni ai partecipanti riguardo le loro aspettative* rispetto al focus-group, al ruolo del moderatore e alla loro esperienza diretta con la tematica. Questo aiuterà i ricercatori a farsi un'idea generale che potrà meglio aiutarli nello svolgimento delle conversazioni. Questa indagine può essere realizzata prima dello svolgimento del focus group, attraverso una breve intervista o sondaggio rivolto ai futuri partecipanti, oppure al momento dell'avvio del focus, come momento preliminare utile a mettere i partecipanti a loro agio attraverso qualche semplice domanda del moderatore che orienti la loro attenzione al momento specifico e possa aiutare il moderatore a comprendere bisogni e aspettative del gruppo, trovando successivamente le modalità più adeguate per rispondere a tali aspettative.
5. *Scrivere i propri pensieri* è un ottimo metodo per raccogliere più chiaramente le idee. Proposte, ipotetiche domande, problemi di budget o problemi organizzativi possono essere tutti potenziali elementi da annotarsi in maniera scritta per poterli ripensare e condividere con il resto del team di lavoro.

Zammuner (2003, pp. 107-108) invece fornisce 7 punti, "indicazioni di progettazione" dalle quali si evince il suggerimento a non lasciare nulla al caso, definendo preventivamente una serie di elementi che andrò di seguito ad esplicitare:

1. *Definire lo scopo (e il risultato) che si intende raggiungere*. In questo senso la studiosa riprende quanto detto da Krueger al punto 2.
2. *Definire il ruolo del committente nel progetto*. Sarà necessario precisare questo elemento poiché esistono diverse possibilità rispetto alla relazione tra committente e ricercatori. Esiste la possibilità che il committente scelga di essere un soggetto attivo nell'organizzazione dei focus group. Ad esempio, potrà richiedere di essere presente nei momenti organizzativi di progettazione per dare il proprio contributo. Una seconda possibilità potrà essere quella di ricevere l'indicazione di contattare il committente in relazione a determinate decisioni da prendere o cambiamenti da fare, ma senza avere una sua presenza attiva in tutte le fasi di organizzazione e svolgimento dei focus group. In ultimo, il committente potrà anche scegliere

di ricevere solo al termine dello svolgimento dei focus group un resoconto finale per comprendere cosa è emerso grazie alla ricerca.

3. *Definire il tempo necessario per la ricerca.* È importante definire la tempistica necessaria per concludere la ricerca. È evidente che se la ricerca richiederà di svolgere un numero elevato di focus group, bisognerà presupporre una tempistica sufficientemente dilatata.
4. *Definire il piano di reclutamento dei partecipanti.* È necessario definire quali caratteristiche debbano avere i partecipanti per poter svolgere focus group che rispondano all'obiettivo della ricerca.
5. *Definire le caratteristiche del moderatore.* Quando si tratta di scegliere questa figura vi sono almeno 2 elementi da tenere in considerazione: la sua presenza o meno nelle fasi preliminari di organizzazione dei focus group e la sua esperienza/inesperienza come moderatore. Non esiste una rigida definizione di questi due elementi, entrambi vengono decisi dal team di ricerca. Per quanto riguarda la presenza o meno del moderatore nelle fasi preliminari di ricerca, alcuni studiosi sostengono che il moderatore non debba essere troppo informato rispetto alla tematica del focus group, ma debba solo moderare la conversazione; pertanto la sua presenza non viene ritenuta importante nelle fasi progettuali. Al contrario altri ricercatori sostengono sia fondamentale la presenza del moderatore già nella fase di pianificazione per definire al meglio quale sarà il suo ruolo, come svolgerlo, analizzare insieme il campione scelto e le sue caratteristiche; la presenza del moderatore in queste fasi viene ritenuta importante per poter agevolare successivamente il suo compito di coordinamento e gestione del gruppo. Il secondo elemento riguarda l'esperienza del moderatore. È indubbio che l'esperienza del moderatore agevoli e faciliti l'organizzazione del focus group e la sua buona riuscita. D'altro canto, vi sono altri elementi che non possono che essere tenuti in considerazione nella pianificazione dei focus group come, ad esempio, il budget. È evidente che avvalersi di un moderatore più esperto potrebbe essere di maggiore costo per il team di ricerca, così come avvalersi di un moderatore troppo inesperto potrebbe richiedere la necessità di un momento preliminare di training. Ognuna di queste decisioni va presa in team e in relazione ai finanziamenti di cui la ricerca dispone.
6. *Individuare i temi di discussione nel gruppo, e scrivere le domande che il moderatore sottoporrà ai partecipanti.* Il moderatore deve poter disporre di una serie di domande o temi che lo possano guidare nella conversazione per comprendere quali sono gli obiettivi della ricerca e le tematiche oggetto di indagine di interesse del committente.
7. *Definire il piano d'analisi dei dati.* Anche questo elemento deve essere messo in relazione agli obiettivi della ricerca. Lo strumento o gli strumenti di analisi dovranno rispondere allo scopo della ricerca stessa, pertanto, così come gli obiettivi, dovranno essere definiti a priori.

#### 3.5.3.4. Il moderatore

Fondamentale caratteristica del moderatore è quella di saper mettere a proprio agio i partecipanti. Senza tale abilità il focus group non riuscirà a ottenere le informazioni necessarie e risulterà fallimentare. Il moderatore, inoltre, deve conoscere le caratteristiche dell'argomento protagonista del focus group, ma – come precedentemente messo in luce – non tutti gli autori sono concordi sul livello di conoscenza che il moderatore dovrebbe avere in relazione al tema oggetto del focus group. È necessario però che il moderatore conosca i termini di comune utilizzo riguardo a quello specifico

argomento. Detto ciò, in relazione alla mia personale esperienza di ricercatrice e moderatrice di focus group, ho potuto ampiamente verificare quanto l'assente (o limitata) conoscenza della tematica protagonista del focus group sia d'ostacolo per il/la moderatore/trice, in quanto egli/ella non sarà in grado di cogliere alcune "sfumature del discorso", non riuscendo quindi a intervenire in maniera adeguata (es: una richiesta di approfondimento rispetto a frasi che, per un orecchio inesperto, potrebbero risultare insignificanti o non pertinenti). Al contrario, un moderatore competente tanto sul piano della metodologia, quanto dei contenuti, sarà in grado di cogliere piccole variazioni del discorso, commenti fatti a bassa voce, comportamenti non verbali, frasi dette a metà; tutti elementi decisamente importanti per la corretta evoluzione di un focus group.

Krueger (2001, p. 9) consiglia di utilizzare domande aperte, le quali forniscono ai partecipanti maggiori possibilità di espressione ed elaborazione del proprio pensiero; pertanto è consigliabile, quando un partecipante dà una risposta con una sola parola (es: "sì", "no") invitarlo ad ampliare il suo pensiero, ad esempio domandandogli di motivare la sua risposta. Altra tecnica potrebbe essere quella di utilizzare domande che riportino i partecipanti alla loro esperienza passata, questo non solo consentirà di farli entrare maggiormente nel vivo della tematica, ma anche di raccogliere personali esperienze rispetto al *topic* stesso. Il moderatore deve essere anche abile nel variare le proprie domande, di qui l'impossibilità di prepararsi a priori tutte le domande da porre durante il focus group, ipotizzando solamente qualche possibile interrogativo. Il moderatore deve saper modulare le proprie richieste in base all'andamento della conversazione tra i partecipanti. Pertanto, la formulazione delle domande deve essere stimolante e accattivante per i partecipanti, deve solleticare il loro interesse.

Krueger (2001, p.11), inoltre, specifica 9 abilità che il moderatore dovrebbe possedere:

1. Essere mentalmente preparato al focus group, concentrato e pronto per rimanere "connesso" ai partecipanti per tutto il tempo stabilito, senza distrazioni. Il moderatore deve saper ascoltare, mostrarsi interessato e tenere sotto controllo il proprio comportamento non verbale.
2. Lavorare con un assistente potrebbe facilitare l'andamento del focus group. L'assistente potrebbe aver il compito di svolgere incarichi "secondari": dal prendere appunti a fornire assistenza ai partecipanti senza che debba essere il moderatore a interrompere la conversazione.
3. Il focus group deve essere registrato, poiché è impossibile poter ricordare a memoria il suo contenuto.
4. Fare una piccola chiacchierata come introduzione al focus group potrà essere utile a creare un'atmosfera accogliente dove potersi "scaldare" prima di entrare nel vivo della discussione.
5. Fare una breve introduzione al lavoro può essere utile per contestualizzare quanto si andrà a fare successivamente, così come fornire le "regole" della discussione.
6. Può essere utile fare pause di qualche secondo per consentire ai partecipanti di introdursi nella conversazione, qualora lo volessero. Spesso il silenzio crea imbarazzo e anche il moderatore potrebbe essere tentato di riempirlo con qualche parola; è consigliabile sostare nel silenzio per qualche secondo, questo potrà incoraggiare le persone a prendere parola.
7. Controllare le proprie reazioni verbali e non verbali è estremamente importante poiché i partecipanti ne sono sensibili e potrebbero fornire risposte per catturare l'approvazione del moderatore. Il moderatore dovrebbe evitare i sorrisi subito dopo una risposta o affermazioni quali "giusto" o "bravo".



8. Osservare i partecipanti che parlano di meno può essere una strategia utile per comprenderne le motivazioni. Il ruolo del moderatore non è quello di far parlare in maniera equa tutte le persone, ma certamente sarà interessante osservare i partecipanti più silenziosi o taciturni, così come sarà necessario controllare i partecipanti “dominanti” per comprendere se il silenzio di taluni è conseguenza della dominanza di altri.
9. È consigliabile concludere il focus group con una domanda finale o un “riassunto” finale di quanto detto, questo aiuterà i partecipanti a prepararsi alla fine della sessione.

#### **3.5.4. Focus group con bambine e bambini**

Ritengo, ora, importante e significativo dedicare un paragrafo all'utilizzo del focus con bambine e bambini. Infatti, sebbene la letteratura (nazionale e internazionale) sui focus group sia ampia e approfondita, le riflessioni e le indicazioni vengono date solitamente riferendosi ad uno *standard* adulto. Ho riscontrato a livello nazionale in manuali, volumi, articoli scientifici la rilevante carenza di indicazioni relative ai focus group con minori. Al contrario, ho trovato alcune utili indicazioni nella letteratura internazionale (Gibson, 2007; Morgan et al., 2002; Horner, 2000; Hoppe et al, 1995). Anche in questo caso, comunque, il numero di prodotti scientifici è limitato e si riferisce prevalentemente a focus group condotti nell'ambito medico-sanitario (Ronen et al., 2011; Heary e Hennessy, 2002; Garley et al. 1997; Diehl et al., 1991). Prima di entrare nel merito del “come condurre focus group con bambine e bambini” mi preme sottolineare un aspetto – che desidero altresì porre come un invito a futuri ricercatori e ricercatrici ad approfondire tale tematica anche a livello nazionale – ovvero che fare focus group con bambini non è uguale a fare focus group con adulti. Questa evidenza, che è elemento trasversale alla letteratura che ho avuto modo di analizzare, può apparire quasi scontata e banale, penso invece sia un punto di partenza importante quando ci si approccia a questa riflessione metodologica (sia per lo strumento del focus group o sia per altri). Infatti, ho riscontrato che diverse utili indicazioni fornite dalla manualistica metodologica che approccia lo strumento del focus group, dando per scontato che lo strumento venga utilizzando con una popolazione adulta (Bloor et al., 2001; Kitzinger, 1995; Kreuger, 1988; Morgan, 1993; Morgan and Kreuger, 1997), fornisce indicazioni non completamente adeguate (se non ostacolanti) per l'uso di tale strumento con i bambini.

Anzitutto, uno degli elementi che viene messo in luce, riguarda il numero di partecipanti-bambini per focus group. Nel caso di focus group con adulti, si consiglia un numero massimo di 8-10 partecipanti, nel caso di bambini, Morgan, Maxwell e Britter (2002), rispettivamente docente presso il King's College Department of Primary Care and Public Health Sciences di Londra, docente e antropologa presso l'Università di Toronto e sociologa presso l'University of Exeter (UK), affermano che il numero ideale di partecipanti è di 4-5 (se questi hanno 7-8 anni). Si evince sin da subito come non solo muti la riflessione intorno al dato numerico, ma come questa si vesta di ulteriori implicazioni in relazione alle diverse età. Parlando, quindi, di bambini è necessario valutare in maniera specifica le differenti fasce d'età. In particolare, le studiosi affermano che nella loro esperienza di focus group condotti con bambini di 7-8 anni, un numero maggiore di partecipanti rendeva il focus group medesimo troppo “rumoroso”, portando problematiche tanto nella conduzione, quanto nella successiva trascrizione delle conversazioni. Al contrario, un numero troppo limitato di partecipanti (es: due o tre) tendono a far “fallire” il focus group, che si trasformerà in uno scenario simile a quello dell'intervista (Morgan, Maxwell e Britten, 2002, p. 8). È sconsigliabile, inoltre, fare focus group con bambini di età inferiore ai 6 anni, poiché non possiedono ancora le competenze linguistiche

necessarie per parteciparvi (Vaughn, Shay Schumm & Sinagub, 1996, p.132). Un altro elemento utile alla costruzione dei gruppi – e che differisce rispetto al campionamento di adulti – riguarda l'utilità di avvalersi di un gruppo di bambine e bambini che si conosce già poiché sembra che questo aiuti l'attivarsi della conversazione (al contrario, spesso questo viene identificato come un elemento ostacolante nei focus group con adulti che potrebbero essere inibiti nell'affrontare tematiche "sensibili" insieme a persone sconosciute) (Hoppe et al., 1995, p. 106).

Un'ulteriore tematica di particolare importanza per la conduzione di focus group con bambini è quella del *potere*. Nei focus group condotti con una popolazione adulta non è in genere presente una disimmersione di potere in relazione al dato anagrafico, invece nei focus group realizzati con una *popolazione bambina*, questo dato sarà inevitabile. Si tratta, quindi, di divenire consapevoli di questo dato ineludibile, trovando strategie relazionali per abbassare questo limite (mai totalmente superabile), creando sin da subito un clima che comunichi la possibilità di esprimersi in maniera spontanea, libera, priva di quella connotazione di "censura verbale" presente quando si conversa all'interno di una relazione asimmetrica. Possono altresì essere utili alcune importanti rassicurazioni, come quella che si tratta di uno spazio creato apposta per dire: "si possono dire tutte le cose che si pensano" e queste informazioni non verranno riportate alle/agli loro insegnanti o genitori. Questo invito può facilitare l'aggancio con i bambini, che sin dall'inizio si percepiscono in uno spazio "protetto". Detto ciò, è altresì importante – dal mio punto di vista – che venga sempre rispettata la deontologia professionale nella possibilità di creare una relazione rispettosa con il/la bambino/a, a tutti gli effetti una persona. In tal senso, ritengo si delinei un dilemma etico piuttosto rilevante. Da un lato, la necessità che i bambini sentano di essere in un posto dove la loro *privacy* è rispettata, elemento fondamentale per consentire la loro libera e spontanea espressività (importante ai fini del focus group e della ricerca); dall'altro, trattandosi di minori, non è possibile fare ricerca "con loro" senza coinvolgere ulteriori soggetti (genitori, insegnanti, ecc.). Come si può "promettere" segretezza e riservatezza a fronte della necessità (od obbligatorietà) di dare un giusto e legittimo riscontro agli insegnanti o ai genitori? Sembra delinearsi una vera e propria ingiunzione paradossale: da un lato la mancata esplicitazione di un contesto di riservatezza e tutela può inibire i partecipanti-bambini, dall'altro dichiarare che non vi sarà alcuna forma di restituzione o scambio con i soggetti adulti responsabili dei bambini coinvolti, è un elemento educativamente (e legalmente) non opportuno. Nella mia ricerca<sup>81</sup>, poiché i focus group si sono svolti in un contesto scolastico, la scelta è stata quella di richiedere un'autorizzazione ai genitori, spiegando loro le motivazioni e le finalità dell'attività, per poi avviare un dialogo e un confronto direttamente con le insegnanti. Sin dall'inizio, le insegnanti sono state informate dell'importanza di non essere presenti durante i focus group e della possibilità di ricevere successivi riscontri (e di condividere pensieri e riflessioni) derivanti però dall'insieme dei focus group e senza riferimento a specifici bambini/e. Si tratta di un compromesso frutto di una fase di negoziazione molto importante e che richiede una serie di attenzioni specifiche legate alla chiara e competente spiegazione delle motivazioni sottostanti ad ogni scelta. In caso contrario, la richiesta potrebbe apparire (tanto agli occhi dei genitori, quanto delle insegnanti) come escludente e svalutante, attivando possibili dinamiche persecutorie (es: chissà cosa succederà mai durante il focus group?). A proposito delle tecniche utili a facilitare ed elicitar la conversazione all'interno di un focus group con bambini (McDonald e Topper, 1988, p. 4), si possono individuare tre elementi di fondamentale importanza, ai quali i ricercatori dovranno porre grande attenzione:

---

<sup>81</sup> E non solo, questo è stato fatto anche in ricerche precedenti.

1. *Importanza di elementi concreti.* In particolar modo nella fascia di età dai 7 agli 11 anni, denominata da Piaget “fase delle operazioni concrete” sarà importante riferirsi a concreti accadimenti, elementi tangibili e vicini all’esperienza dei bambini. L’elemento astrattivo dovrà essere limitato, se non assente, almeno fino alla “fase delle operazioni formali”, individuata da Piaget tra gli 11 e i 14 anni, nella quale bambine e bambini possono utilizzare una forma di pensiero analogico.
2. *Utilizzo di elementi visivi.* In relazione a quanto appena detto pare evidente l’importanza di utilizzare concreti elementi visivi durante il focus group (oggetti, fotografie, immagini, brevi video, ecc.) per aiutare i piccoli partecipanti a connettersi all’elemento protagonista della sessione stessa.
3. *Importanza del rapporto.* Questo elemento rappresenta una rilevante differenza tra i focus group svolti con adulti e quelli svolti con bambini. Infatti, se nel caso di focus group con adulti il moderatore viene invitato a porre molta attenzione al suo comportamento non verbale, evitando troppi sorrisi o particolari atteggiamenti di vicinanza, l’elemento della “relazione” dovrà essere diversamente modulato nel caso di focus group con bambini. Si ritiene infatti di grande importanza che il moderatore possa instaurare una relazione piacevole e di fiducia con i bambini che partecipano al focus group. Si rinnova l’importanza di porre attenzione al comportamento non verbale, ma in maniera differente rispetto alle sessioni condotte con gli adulti. In tal senso un atteggiamento di apertura e predisposizione al rapporto sarà sicuramente più indicato e necessiterà di una maggiore attenzione. Il sorriso, la postura, lo sguardo, la mimica facciale e la modulazione del tono della voce dovranno essere sapientemente utilizzati con tutti i bambini, cercando di stimolare in loro fiducia nei confronti dell’adulto. Alcuni autori affermano anche l’importanza di uno specifico *training* per i moderatori che desiderano realizzare focus group con bambini, proprio in virtù delle specificità di questa attività (Morgan, Maxwell e Britten, 2002).

Un suggerimento particolarmente utile per le ricerche che – come la presente – possono dire di aver indagato *sensitive topics* (argomenti sensibili/delicati) riguarda l’utilizzo della *gradualità* nell’avvicinarsi al cuore della discussione (Hoppe et al., 1995). Non è consigliato iniziare il focus group con domande o stimoli “sensibili” (ad es.: avete mai vissuto o visto episodi di razzismo?), si invita il/la moderatore/trice a “scaldare i motori” con gradualità, lasciando che il flusso della conversazione arrivi, gradatamente e senza forzature, al cuore della discussione. Un esempio pratico può essere utile a comprendere meglio come mettere in atto questo suggerimento. Nel caso specifico di questa ricerca – e come sarà possibile approfondire nel corso dei prossimi capitoli – ai bambini sono state mostrate delle fotografie di volti umani (due donne – una con pelle chiara e una con la pelle scura –, e due uomini – uno con la pelle chiara e uno con la pelle scura), chiedendo loro di scrivere su dei post-it le “prime cose che venivano loro in mente guardando quelle persone”. Una volta che i bambini avevano terminato di scrivere le parole, veniva loro chiesto di appiccicare i post-it in uno specifico luogo, in modo tale che fossero tutti vicini e visibili. In qualità di moderatrice, ho scelto – applicando i suggerimenti metodologici sopra descritti – di iniziare a leggere parole che avessero a che fare con la fisicità dei soggetti (es: pelle chiara, occhi azzurri, bocca, capelli ricci, ecc.), piuttosto che parole prodotte da inferenza (es: questa persona ha subito razzismo, fa il medico, è triste, ecc.). Infatti, le parole che potremmo definire più “oggettive” sono state utili per avviare la conversazione

e perché i bambini comprendessero meglio il “meccanismo del gioco”, fatto di ascolto e confronto rispettoso per poi proseguire con le parole più “sensibili”.

In merito, inoltre, a come promuovere un clima di fiducia laddove sia possibile trattare anche di *sensitive topics*, la psicologa Jennifer Gibson (2012, pp. 148-159) individua 4 obiettivi specifici del focus group con bambini ai quali fa seguire l’indicazione di una serie di strategie operative funzionali al raggiungimento degli obiettivi prefissati. I 4 obiettivi sono:

1. Costruire fiducia.
2. Facilitare la comprensione e ottenere informazioni coerenti.
3. Incoraggiare la riflessione e risposte dettagliate.
4. Promuovere piacere e espressione creativa.

Al fine di costruire un clima di fiducia la studiosa ricercatrice invita a:

- Cominciare a instaurare un clima familiare prima dell’inizio del focus group.
- Far presenziare genitori o adulti di fiducia per il primo incontro.
- Utilizzare un comportamento rilassato e amichevole.
- Cercare di non strutturare in maniera troppo rigida una relazione gerarchica per instaurare un rapporto amichevole con i bambini.

Per ottenere maggiori informazioni e facilitare la comprensione si invita a:

- Utilizzare un linguaggio familiare per i bambini
- Far capire ai bambini che si è interessati a cosa loro pensano e provano
- Chiarire quali sono le “regole” del focus group (es: puoi non rispondere se non vuoi farlo, puoi prenderti tempo per rispondere, puoi dirmi che non hai capito, non ci sono regole giuste o sbagliate, puoi dire quello che vuoi, ciò che dirai non verrà detto a nessuno, bisogna rispettare i turni di parole).
- Fare domande e chiedere chiarimenti.
- Ottenere il consenso dei bambini solo dopo essere certi che abbiano compreso lo studio e il loro ruolo.

Per incoraggiare maggiore riflessione e risposte dettagliate:

- Cominciare con domande che possano prevedere risposte brevi e facili.
- Utilizzare risposte aperte.
- Incoraggiare l’utilizzo di risposte dettagliate
- Meglio essere pazienti e non arrivare a conclusioni affrettate.
- Non rispondere al posto di un bambino e non aiutarlo a rispondere.
- Utilizzare forme di riepilogo, far comprendere che si sono riconosciute le emozioni ed elogiare per l’impegno con il quale è stata data la risposta.
- Sedersi con una postura aperta e rilassata, mantenere il contatto visivo e stare allo stesso livello dei bambini.

Infine, per promuovere un'espressione creativa e far sì che l'esperienza sia piacevole si invita a:

- Consentire il movimento o permettere alcuni tipi di attività (es: camminare, disegnare, giocare)
- Utilizzare disegno, diario, giochi di ruolo o alcuni oggetti.

Le indicazioni fornite dalla psicologa paiono delinearsi come un primo suggerimento funzionale all'impostazione del focus group. Ovviamente non possono che considerarsi nella loro natura di "suggerimenti", i quali non possono dirsi completamente esaustivi in relazione alla complessità e ricchezza del focus group che non può risolversi in una serie di "regole" definite, ma richiede una professionalità aperta e pronta a gestire una molteplicità di situazioni.

### **3.5.5. La scelta e l'utilizzo delle fotografie del progetto fotografico *Humanae* di Angélica Dass**

#### *3.5.5.1. Alcune importanti premesse*

Come già specificato nel corso del presente capitolo, la ricerca si è ampiamente avvalsa di metodologie di tipo visuale (coerentemente con approcci di tipo *child-centered*), con particolare riferimento allo stimolo visuale della fotografia. La scelta e l'uso delle fotografie come input visivo atto ad attivare e sostenere la discussione in sede di focus group presenta diversi elementi di potenzialità, come ampiamente sostenuto dalla letteratura metodologica di riferimento (Kirova e Emme, 2008; Punch, 2002; McDonald e Topper, 1998). Dal mio punto di vista, oltre a rinnovare tali potenzialità, è altresì importante esplicitare chiaramente i limiti di tale uso; limiti che necessitano di essere – oltre che conosciuti – presi in considerazione sin dalla fase di progettazione del focus group. L'uso dell'input fotografico – altrimenti definita "photo elicitation" – è una tecnica metodologica definita da John Collier, fotografo e antropologo che nei suoi studi ha deciso di enfatizzare questo specifico stimolo di ricerca (Collier, 1957). La parola "elicitation" deriva dal latino "elicio" e viene tradotta con "tirar fuori, estrarre, evocare" (Castiglioni e Mariotti Vocabolario, 1996, p.357). A tale verbo sembra sottostare l'idea che la fotografia contenga significati che le persone possono vedere, leggere, interpretare e condividere. Evidentemente, esistono diversi modi in cui ci si può avvalere della fotografia durante un progetto di ricerca. Ad esempio:

1. Scegliere, come ricercatore/trice, la/le fotografia/e da utilizzare nella ricerca;
2. Far scegliere ai bambini/e la/le fotografie che ritengono più significative in base all'oggetto della ricerca.

Oltre a ciò, un altro elemento rilevante e che merita un'attenzione consapevole è legato allo stimolo specifico rappresentato nella fotografia. Si tratta di un oggetto? È un paesaggio? È una persona? Se sì, è una persona conosciuta o sconosciuta?

In sintesi, dal mio punto di vista, esistono almeno 3 livelli di analisi che – come ricercatori – è necessario prendere in considerazione quando si utilizza la tecnica della *photo elicitation*.

1. Chi sceglie la/le fotografia/e?
2. Chi è il fotografo/a?
3. Chi/cosa è rappresentato nella/e fotografia/e?

Le risposte a queste domande hanno infatti un impatto rilevante per l'intero disegno di ricerca. Nel caso della presente ricerca ho optato per le seguenti scelte:

1. Chi sceglie la/le fotografia/e? *La ricercatrice*
2. Chi è il fotografo/a? *Una fotografa esterna (pertanto il suo lavoro non ha direttamente a che fare con il progetto di ricerca in questione e con i suoi obiettivi)*
3. Chi/cosa è rappresentato nella/e fotografia/e? *Persone*

Quando un ricercatore sceglie autonomamente le fotografie da utilizzare durante le sessioni di ricerca, si pongono diversi problemi dal punto di vista deontologico ed epistemologico. Possiamo considerare "l'immagine-oggetto" come un "oggetto oggettivo" solo perché ci viene dato dall'esterno con le sue specifiche caratteristiche? Possiamo considerarlo un elemento neutrale universalmente riconosciuto e condiviso per le sue caratteristiche fisiche? Come ci avviciniamo a questa immagine? Che tipo di conoscenza produciamo o ci aspettiamo che produca la relazione tra i partecipanti e l'immagine? Appare evidente come una scelta metodologica si trasformi in un "dilemma" filosofico. Infatti, ammettendo la non-neutralità dell'immagine (Damisch, 1978), dobbiamo necessariamente dismettere i panni del "classico pensiero scientifico" (Morin, 1993). Esso risulterebbe inefficace nella lettura e nella comprensione della complessità di tale fenomeno. Accettare la complessità di questo "dilemma" – oggetto di dibattito a livello filosofico e metodologico – significa prendere in seria considerazione il tema della soggettività (Finlay, 2002) della percezione (tanto dei partecipanti, quanto del ricercatore) e includere tale questione all'interno della propria riflessione, come tenterò di fare in questo paragrafo rendendo esplicite, anzitutto, le mie scelte di ricercatrice (e le motivazioni sottostanti) nella consapevolezza che non è possibile avere "no feelings about the issue we are researching. There is no escape from this, but it is possible to address it by turning around and reflecting upon the subjective position of the researcher" (Parker, 1999, p. 84). Gibson (2012), psicologo statunitense, sostiene tale possibilità coniando il termine "affordance" che significa "né una proprietà oggettiva, né una proprietà soggettiva; oppure entrambe se ti piace di più. L'affordance attraversa la dicotomia oggetto-soggetto per comprenderne la sua inadeguatezza. È sia un fatto della realtà che un fatto del comportamento. È sia fisico che psichico, oppure nessuno dei due. L'affordance indica entrambe le vie per l'ambiente e per l'osservatore" (p. 129)<sup>82</sup>. Questo non significa negare le "reali"<sup>83</sup> proprietà di un'immagine (es: colori, prospettiva, materiale, forma, ecc.), ma significa rendersi conto che tali proprietà perdono di significato se non teniamo anche in considerazione gli occhi con cui esse vengono guardate, li occhi che le hanno pensate, scattate, editate, ecc. La scelta, quindi, è quella di utilizzare la "riflessività" come strumento-guida del processo di ricerca. Significa, infatti, porre in essere un'analisi personale e intersoggettiva legata al dinamico rapporto tra ricercatore e ricercato. La riflessività richiede quindi un approccio autocritico legato a una rilettura complessiva del proprio (in quanto ricercatore/trice) background, convinzioni, posizionamenti, comportamenti, ecc. (Finlay & Gough, 2003). Queste premesse ritengo siano fondamentali per meglio comprendere che tipo di paradigma ha accompagnato la scelta delle fotografie utilizzate in questo progetto di ricerca che si è focalizzato in particolare sulla caratteristica fenotipica del colore della pelle.

---

<sup>82</sup> Original trad: "neither an objective property nor a subjective property; or it is both if you like. An affordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us to understand its inadequacy. It is equally a fact of the environment and a fact of behavior. It is both physical and psychological, yet neither. An affordance points out both ways, to the environment and to the observer"

<sup>83</sup> Utilizzo questo termine per riferirmi alle parti materiali e costitutive di un "oggetto".

### 3.5.7.2. *Il progetto Humanae di Angélica Dass*

Angélica Dass è una fotografa e artista di origine brasiliana nata nel 1983 a Rio de Janeiro, in una famiglia laddove la pluralità di sfumature del colore della pelle rappresentava la quotidianità.

Sono nata in una famiglia piena di colori. Mio padre è figlio di una domestica da cui ho ereditato un tono di pelle color cioccolato intenso. È stato adottato da persone che conosco come i miei nonni. La matriarca, mia nonna, ha la pelle di porcellana e capelli bianchi come il cotone. Mio nonno aveva un tono di pelle tra la vaniglia e la fragola, così come mio zio e mio cugino. Mia madre ha la pelle color cannella, figlia di una brasiliana di color nocciola e miele e un uomo con la pelle color caffè con latte, ma con molto caffè. Aveva due sorelle. Una con la pelle di colore arachidi tostate e l'altra, anche adottata, più beige, come un *pancake* (Dass, 2016, in Zanutto e Wandekoken, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di)

*Humanae* nasce dalla rabbia – afferma Dass – o meglio, dall'odio (l'odio che ha subito e l'odio che ha provato in quanto persona discriminata); un odio che desidera dismettere i suoi vestiti più pesanti, trasformandosi in amore, inclusione, integrazione, pluralità di espressione. È la stessa artista, intervistata dalla ricercatrice brasiliana Bruna Wandekoken<sup>84</sup>, che afferma quanto il colore scuro della sua pelle abbia influenzato la sua vita. Continuamente scambiata per una domestica o una baby-sitter, insultata, svalutata, etichettata all'interno di una società – quella brasiliana – fortemente razzista e sessista, dalla sua esperienza decide di far nascere arte.

Nasce così *Humanae*, un progetto che consiste nello scattare fotografie ai volti delle persone colorando poi lo sfondo con la tinta uguale a quella estratta dalla punta del naso da un range di 11x11 pixel. La scelta di questa parte del corpo è motivata dal fatto che è la prima che cambia colore quando si prende il sole o ci si ammala.

*Humanae* è una ricerca che evidenzia al tempo stesso la continuità e discontinuità tra tutti i colori della pelle e non solo tra la “pelle nera” e la “pelle bianca”. I colori della pelle, secondo Dass (2012) sono molti di più rispetto ai “falsi” rosso, giallo, bianco e nero. In costante evoluzione, *Humanae* produce un inventario cromatico delle diverse sfumature della pelle umana. Senza troppi vanti e con l'ammirevole naturalezza delle metafore semantiche, l'artista diluisce la falsa superiorità di alcune razze sulle altre. I colori, in questo modo, vengono messi tutti sullo stesso piano, dando a ciascuna sfumatura la medesima importanza. L'obiettivo finale è provocare una discussione sull'identità etnica, creando immagini che guidano a confrontarsi l'uno/a con l'altro/a, indipendentemente da fattori come l'origine nazionale, la posizione economica, l'età o i modelli estetici (Dass, 2012) (Zanutto e Wandekoken, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di), p. 189)

L'obiettivo con il quale è nato *Humanae*, pertanto, è parso non solo coerente ai fini del presente studio, ma estremamente utile al fine – come la stessa Dass afferma – di sollecitare un confronto indipendente da origine nazionale, posizione economica, età, ecc., partendo dal dato visivo e visuale e cercando di capire e svelare le inferenze (che possono dar luogo a stereotipi e pregiudizi) sollecitate dall'imput fotografico.

### 3.5.7.3. *La scelta delle fotografie*

La scelta delle fotografie è stata anzitutto guidata da un desiderio di “omogeneità”, tentando di ritrovare fotografie che – seppur nella loro evidente differenza le une dalle altre (poiché rappresentano persone diverse) – non presentassero caratteristiche eccessivamente eterogenee. In particolare, gli standard che ho seguito per l'individuazione delle fotografie da sottoporre come imput visivi per la ricerca, sono stati i seguenti:

---

<sup>84</sup> Che su *Humanae* ha scelto di strutturare la sua tesi di dottorato.

1. Gradazione di PANTONE simile;
2. “Uniformità” nell’espressione facciale (es: sorriso, espressione degli occhi, ecc.);
3. “Uniformità” nella costituzione corporea;
4. Omogeneità legata all’aspetto fisico riconducibile all’età.

L’intersezione tra questi quattro criteri ha reso particolarmente complessa la ricerca, elemento che – di conseguenza – ha limitato la possibilità di scelta nonostante le numerosissime fotografie disponibili online. Il limite, si è successivamente trasformato in una risorsa, ovvero: la possibilità di divenire effettivamente consapevole delle migliaia di sfumature del colore della pelle.

La scelta è quindi ricaduta su 3 quartine di fotografie, utilizzate a rotazione nelle classi. La scelta di individuare 3 quartine è stata dettata dal fatto che ciascuna classe avrebbe svolto 3 focus group<sup>85</sup> nelle quali ho presentato stimoli visivi differenti cosicché ciascun gruppo di bambini non fosse influenzato dagli eventuali racconti dei compagni. La scelta di 4 fotografie mostrano 4 donne e 4 uomini<sup>86</sup>: una donna con pelle scura, una donna con pelle chiara, un uomo con pelle scura e un uomo con pelle chiara.

La scelta è stata quindi la seguente:



Figura 7: prima quartina fotografie



Figura 8: seconda quartina fotografie



Figura 9: terza quartina fotografie

<sup>85</sup> Poiché la classe veniva divisa in 3 sottogruppi. In un solo caso sono stati svolti 2 focus group.

<sup>86</sup> Così da cogliere anche eventuali stereotipi e pregiudizi di genere e la loro intersezione con il tema del pregiudizio etnico.



L'ordine con il quale ho qui presentato le fotografie è il medesimo presentato all'interno dei focus group, laddove le fotografie erano disposte dietro alle mie spalle (in qualità di moderatrice) in un formato poster della dimensione 60cmx60cm si è tentato – per quanto possibile – di modificare anche l'ordine della disposizione delle fotografie dando la precedenza al criterio legato all'alternanza dei colori chiari e scuri. Non si è scelto di modificare l'ordine per tutti i focus group, ma solo in relazione alle 3 quartine di fotografie per un motivo pratico che desidero qui esplicitare qualora la metodologia della ricerca fosse riprodotta da altre/altri ricercatrici/tori. Durante i focus group, per ragioni di semplicità nel linguaggio, sia io in qualità di moderatrice che i/le bambini/e, tendevamo a riferirci alle fotografie con i termini “il primo, la seconda, il terzo, la quarta, ecc.” (per indicare la prima persona, la prima donna, il terzo uomo, la quarta persona, ecc.), utilizzando questo riferimento numerico in base all'ordine di disposizione dei poster. Qualora avessi continuamente modificato l'ordine delle fotografie questo elemento – che pur sarebbe stato possibile – avrebbe creato diversi problemi in fase di deregistrazione, poiché non sarebbe stato più possibile associare, ad esempio, la parola “il primo” con la figura corrispondente<sup>87</sup>.

Ancora una volta, ho cercato di mantenere equilibrio tra la necessità di rintracciare elementi di “omogeneità” e la consapevolezza della diversità insita all'essere umani, così come dell'arbitrarietà e soggettività di tale scelta (che, in questa sede, ho cercato di rendere più esplicita possibile). Come afferma Merleau-Ponty (1996): “Cercando una definizione di ciò che percepiamo attraverso le proprietà fisiche e chimiche degli stimoli che possono agire sul nostro apparato sensoriale, l'empirismo esclude dalla percezione la rabbia o il dolore che tuttavia leggo in un volto. [...] La percezione così impoverita diventa puramente una questione di conoscenza, una progressiva annotazione delle qualità e della loro distribuzione più abituale” (pp. 27-28).

### **3.5.6. La struttura del focus group**

La struttura dei focus group che sono stati svolti può essere suddivisa in 3 fasi:

1. Rituale iniziale
2. Discussione
3. Rituale finale

Con il termine “rituale” si intende riprendere le fasi del rituale iniziale e finale utilizzati in ambito psicomotorio, dal quale questi focus group traggono spunti per la riflessione e per l'operatività, vista la formazione pedagogica e psicomotoria della moderatrice degli stessi. Il termine “rituale” viene utilizzato in ambito psicomotorio per definire la costanza e la ripetizione di alcuni elementi nel corso degli incontri. Tale ripetitività in ambito psicomotorio viene utilizzata per definire e costruire una cornice contestuale coerente e chiara per i bambini che svolgono l'attività, cornice all'interno della quale potranno definire elementi temporali e spaziali; nel focus group questi elementi costanti sono stati pensati per limitare le variabili influenti. In tal senso, pensare un rituale iniziale e finale ben strutturato e definito, consente al moderatore (anch'esso sempre lo stesso) di avere uno “schema” entro il quale muoversi. È necessario osservare con flessibilità questa apparente rigidità, in quanto il focus group si muove comunque all'interno della relazione umana, ovvero una relazione che non può essere imprigionata dentro rigidi vincoli e formule. Il tentativo, comunque, è stato quello di evitare

---

<sup>87</sup> A questo si sarebbe potuto rimediare qualora avessi annotato sempre l'ordine di disposizione delle fotografie. Ho scelto di non procedere in tal senso perché avrei rischiato maggiormente di cadere in errore. In tal senso, non ho ritenuto che questa ulteriore attenzione avrebbe significativamente sostenuto il percorso di ricerca.

una completa discrezionalità nella gestione di questi due momenti. Al contrario, benché vi siano modalità specifiche per regolare la discussione all'interno di un focus group, il momento centrale non può certamente piegarci alla definizione di schemi o parole già pensate; si tratta di una co-costruzione di significati tra partecipanti e tra partecipanti e coordinatore. Si evidenzia quindi la necessità di considerare questi 3 momenti in maniera separata.

#### *3.5.8.1. Rituale iniziale*

Il momento del rituale iniziale durava approssimativamente 10-15 minuti e rappresentava il momento di accoglienza dei bambini e di una breve spiegazione di quanto si sarebbe fatto successivamente. È importante specificare che alle insegnanti veniva sempre richiesto di non dare troppe informazioni alle bambine e ai bambini rispetto all'attività che sarebbero andati a svolgere ed è comprensibile, pertanto, che arrivassero molto incuriositi. Procedevo, pertanto, a presentarmi ai bambini e alle bambine attraverso il mio nome e il mio specifico ruolo, informandoli che arrivavo dall'Università e che avevo bisogno di loro per sapere che cosa pensassero delle persone rappresentate nelle fotografie che mostravo loro. Ho osservato quanto questa mia richiesta (che esplicitava un mio bisogno che richiedeva un loro aiuto) agganciasse l'interesse dei bambini, i quali sembravano essere molto stimolati all'idea di poter aiutare un adulto (alle volte chiedevano se fosse un compito difficile che ci aveva assegnato qualche Professore e che non riuscivamo a fare). Dopo questa presentazione, le mie parole proseguivano più o meno in questo senso: "Ma prima di parlare di queste persone, ho preparato per voi delle etichette con i vostri nomi, che ora vi consegnerò". L'utilizzo delle etichette, altra attenzione che ho tratto dall'ambito psicomotorio, ha una doppia valenza: funzionale e simbolica. Anzitutto l'uso delle etichette agevolava moltissimo il mio ruolo di moderatrice nella possibilità di memorizzare i nomi dei bambini. È infatti molto importante conoscere i nomi di tutti i partecipanti al focus group per regolare al meglio i turni di parola o per fare richieste, ma è anche estremamente importante per riuscire a trascrivere in maniera corretta le conversazioni, avendo cura di collegare ciascuna frase al bambino che l'ha pronunciata. Questi elementi riguardano la dimensione di funzionalità e utilità delle etichette, presente anche in ambito psicomotorio. La dimensione simbolica, però, ha altrettanta importanza e può essere garantita e rispettata solo ammettendo la possibilità, per ciascun bambino, di utilizzare quell'etichetta secondo un personalissimo scopo; pertanto, mai veniva richiesto dai bambini di attaccare l'etichetta sulla maglia. Il nome del bambino, tratto intimo fondamentale dell'identità personale, è elemento di riconoscimento all'interno di un gruppo come soggetto differente dagli altri. Per salvaguardare ancor di più tale "individualizzazione" ho sempre richiesto alle insegnanti di separare eventuali omonimi nei vari gruppi. Inoltre, la consegna dell'etichetta, è anche simbolo di accoglienza differenziata, di preparata attesa, costruita proprio per quel bambino o per quella bambina. In tal senso, avendo cura di tenere insieme sia la dimensione funzionale, sia quella simbolica, le etichette sono state consegnate e alle volte sono state attaccate in luoghi non visibili (es: sotto la felpa) o "non consueti" (es: fronte, guancia, capelli, pancia, zona genitale).

Alla consegna delle etichette seguiva una seconda attenzione importante in ambito psicomotorio e significativa nei focus group: i patti. Anche i patti, così come le etichette, hanno una valenza funzionale e una valenza simbolica. I patti psicomotori sono:

1. Non ci si fa male

2. Non si fa male agli altri
3. Non si prendono e non si rompono i giocattoli degli altri

In ambito psicomotorio, questi patti vengono contenuti completamente dalla dimensione simbolica e vengono esplicitati ai bambini per creare una cornice di sicurezza fisica ed emotiva. Spostandoci nel contesto della ricerca, i patti pensati “su misura” per questi focus group, con il loro specifico tema e con bambini di questa fascia d’età, sono stati:

1. Ci si ascolta
2. Si rispettano i turni di parola
3. Si rispettano pensieri e le opinioni degli altri

La dimensione funzionale di questi patti era legata al fatto che, una volta stipulati, mi garantivano la possibilità, durante tutto il corso del focus group, di ricordare la loro presenza ogni qual volta non venivano rispettati. Parlare di “patti” è stato altresì importante per ricordare l’importanza di aver stipulato questo accordo con la moderatrice. Non è stato affatto infrequente osservare momenti in cui gli stessi bambini si facevano “garanti” dei patti, ricordando ai compagni l’importanza del rispetto di questi ultimi (in particolar modo quando si parlava del rispettare pensieri e opinioni altrui). Dopo aver definito i patti, specificavo che nell’aula era presente una videocamera e un audio-registratore – entrambi in azione – ed esplicitavo che l’utilizzo del materiale audio e video non sarebbe stato mostrato né ai loro genitori, né alle loro insegnanti e che serviva prevalentemente a me per poter riascoltare e rivedere il nostro incontro. Questo elemento rassicurava anche i partecipanti più “inibiti”, rasserenati da un “patto di riservatezza”. Il tempo e lo spazio del focus group diveniva quindi, sin da subito, un luogo dove potersi esprimere, poter raccontare e poter parlare anche di temi forse un po’ scomodi, dei quali alle volte si fa fatica a parlare nei contesti della quotidianità. Il messaggio implicito e simbolico che ho cercato di veicolare ai bambini e alle bambine, era proprio quello della possibilità di trovare uno spazio dove poter parlare di tutto ciò che desideravano, tutto ciò che passava nella loro testa; senza giudizio, ma con rispetto.

Ho quindi provveduto a consegnare a ciascun bambino/a un foglio A4 sul quale erano presentate le stesse 4 fotografie che erano poste dietro alle mie spalle nel formato più grande, chiedendo di dedicare uno spazio di pensiero e riflessione individuale rispondendo alla seguente richiesta: “scrivetemi le prime due cose che vi vengono in mente guardando queste 4 persone”.

### *3.5.8.2. Discussione*

La fase della discussione occupava la maggior parte del tempo del focus group (circa 1 ora su un totale di 1 ora e mezza). Una volta che tutti i bambini erano nuovamente seduti nel cerchio predisposto per il focus group, esplicitavo loro che nel tempo rimanente avremmo discusso insieme a proposito delle parole che avevano scritto sui post-it. Stabilita la cornice entro la quale la discussione sarebbe avvenuta, richiedevo ai bambini di alzarsi e andare ad appiccicare i propri post-it ai poster che si trovavano alle mie spalle. Ogni fotografia, come precedentemente detto, aveva un particolare colore di riferimento, pertanto per i bambini è stato semplice mettere in atto questa richiesta. Non appena tutti i post-it si trovavano attaccati ai poster e i bambini erano tornati a sedere, chiedevo loro su quale

poster volessero cominciare a leggere i post-it e, a maggioranza, si faceva una scelta (e così via ogni volta che si doveva passare ad un altro personaggio).

Una volta scelta la fotografia dalla quale partire mi avvicinavo leggermente al poster, spostando la sedia, e provavo a leggere in maniera rapida e globale i post-it, per comprendere se vi fossero eventuali somiglianze, particolarità, elementi rilevanti, ecc. In generale, la scelta che mi è sembrata più opportuna e funzionale, in particolar modo nel momento della prima visione dei post-it, è stata di leggere per primi quelli che parlavano di aspetti fisici. La metafora più opportuna per motivare la mia scelta è quella del motore di un'automobile che comincia a scaldarsi con l'accensione e di cui i post-it "fisici" sono la rappresentazione. Ho osservato che, cercare di attivare la discussione partendo dai post-it con le parole più "intense" (es: diverso, razzismo, povertà, solidarietà, ecc.) sembrava bloccare o frenare la discussione; al contrario partire da commenti quali "capelli neri", "maschio", "femmina", "capelli corti/lunghi", ecc., aiutava il gruppo, appunto, a scaldare il motore e a cominciare ad attivare il confronto anche su elementi apparentemente scontati. Non appena leggevo un "commento fisico" chiedevo: "Voi cosa ne pensate? Siete d'accordo?". Questa domanda-stimolo poteva suscitare risposte corali affermative (raramente negative nel caso di commenti fisici), ma poteva stimolare qualche partecipante a dire, ad esempio: "Secondo me i capelli non sono marroni, sono neri". Cominciare da ciò che sembrava più ovvio, a decostruire un paradigma rigido in relazione al punto di vista, mi è parso agevolasse il successivo confronto su tematiche legate ad altri ambiti. La conversazione, pertanto, proseguiva traendo sempre spunto dalle parole dei bambini precedentemente scritte, ma sovente si evolveva, dirottava in ambiti differenti, si espandeva e si dilatava, spaziando su tematiche apparentemente molto lontane dal punto in cui erano partite. È importante specificare, che il mio ruolo di moderatrice, era quello di accompagnare, regolare e coordinare l'andamento della conversazione, cercando di porre molta attenzione agli interventi, parole, stimoli, domande o richieste che facevo nel corso del focus group. La soggettività del moderatore non può (e non deve) essere eliminata in toto; ci troviamo all'interno di una relazione tra adulti e bambini ed eliminare le componenti soggettive e sicuramente influenzanti il contesto (es: sorriso, ascolto attivo, postura del corpo aperta, mimica facciale accogliente, tono di voce) avrebbe portato alla creazione di un clima freddo, di ostacolo alla conversazione, non accogliente e non funzionale allo svolgimento del focus group. È pertanto importante sottolineare che, a maggior ragione quando si parla di focus group con bambini, la presenza del moderatore ha una influenza che non può essere eliminata, bensì può essere controllata e regolata in maniera consapevole.

Le uniche 2 domande che venivano sempre fatte nel corso dei focus group, solitamente intervallate tra una fotografia e l'altra, erano:

1. Che lavoro fanno queste persone?
2. Se avessi una bacchetta magica e potessi trasformarti in una di queste quattro persone, chi sceglieresti e perché?

La domanda veniva fatta a tutti i bambini, che rispondevano uno alla volta. È stato fondamentale, in tal senso, rispettare i tempi di ciascuno e anche la scelta di non dare una risposta.

Prima di entrare nel merito dei contenuti e degli argomenti discussi dalle bambine e dai bambini durante i focus group, è importante sottolineare almeno 4 elementi caratteristici emersi.

1. *Discussione*. La discussione, con più o meno difficoltà, richiedendo più o meno tempo, si è sempre attivata tra i bambini che partecipavano al focus group, dando vita a interessanti e stimolanti dibattiti. Indubbiamente si tratta di uno dei punti di forza più arricchenti dei focus group, ovvero la possibilità di costruire e fare esperienza di un confronto in piccolo gruppo, con una figura adulta ed esperta responsabile del buon andamento della conversazione e del rispetto di ciascun bambino. Non posso non far riferimento ad alcuni aspetti conflittuali, emersi durante le discussioni. Il conflitto, durante il focus group, non è mai stato censurato, ma è stato regolato, quando necessario. Le modalità maggiormente utilizzate dalla moderatrice per regolare il conflitto sono state: ricordare il patto del rispettare pensieri e opinioni altrui, riassumere e verbalizzare quanto detto dai soggetti confliggenti, aiutare i bambini a comunicare tra loro senza, sin da subito, rivolgersi alla figura adulta presente.
2. *Influenza e divisione*. La possibilità di essere influenzati e influenzare i pensieri altrui è un rischio presente all'interno del focus group e in un qualche modo è un rischio "accettato" quando si utilizza questo strumento. Ancor più, quando si parla di bambini, tale possibilità può accentuarsi. Frequentemente si è osservata una certa divisione di genere, non solo nella scelta del posto dove sedersi (le bambine e i bambini tendevano a sedersi vicini senza mischiarsi), ma anche nelle risposte che venivano date alle domande durante il focus group.
3. *Visibilità e invisibilità*. Caratteristica frequentemente ritrovata nello svolgimento dei focus group era la presenza, più o meno in ciascun gruppo, di un soggetto maggiormente "visibile" e di uno "invisibile". La visibilità si manifestava attraverso toni di voce alti, frasi ironiche, utilizzo di parole volgari, frequenti spostamenti, frequenti interruzioni, "infastidire" fisicamente i compagni, ecc. L'invisibilità, come si può intuire, è più difficile da vedere e ricordare, ma merita una riflessione specifica. Alle volte l'invisibilità riguarda un bambino o una bambina che "oggettivamente" è rimasto in silenzio per tutto il tempo del focus group, ma non solo. Il tema dell'invisibilità va osservato in relazione al moderatore che coordina il focus group in quanto può accadere che non si accorga di un bambino/a, indipendentemente dalla sua "emissione vocale". Può trattarsi di soggetti che fanno risuonare in noi qualcosa di personale e intimo, con cui non sempre è facile entrare in contatto. In tal senso, ad esempio, la pratica psicomotoria tende a lavorare con molta attenzione poiché il medesimo rischio si presenta anche in tale ambito, quando il professionista psicomotricista entra maggiormente "in contatto" con un bambino, piuttosto che con un altro. Tali sintonie potrebbero superficialmente essere motivate grazie a caratteristiche fisiche e/o caratteriali/temperamentali, ma come professionisti e come moderatori di un focus group, non possiamo non riflettere sulla possibilità che vi sia qualcosa di più profondo. In ogni caso, occorre il richiamo alla consapevolezza. Conoscere e padroneggiare alcuni elementi personali e intimi (a volte dolorosi) può essere uno strumento utile non tanto per evitare che questo accada, ma per poterlo riconoscere e agire diversamente.
4. *Piacere*. In continuità con altre esperienze che mi avevano già vista nel ruolo di moderatrice di focus group con bambini, ho avuto modo di ri-osservare reazioni estremamente positive da parte dei partecipanti, i quali sembravano gratificati dalla possibilità di essere ascoltati, ascoltare e parlare in uno spazio "inconsueto" com'è quello del focus group. Frequentemente, al termine del focus, i bambini chiedevano quando avrebbero ripetuto l'esperienza e rimanevano molto delusi quando spiegavo loro che non erano in programma altri momenti simili. Inoltre, ricordo con tenerezza alcuni momenti particolari in relazione alla

manifestazione del piacere come, ad esempio, numerosi abbracci al termine dei focus group, oppure bigliettini allungati rapidamente e appallottolati all'interno di una mano con qualche dedica carina e il numero di telefono della propria mamma, accompagnati da una frase sussurrata: "Chiamami".

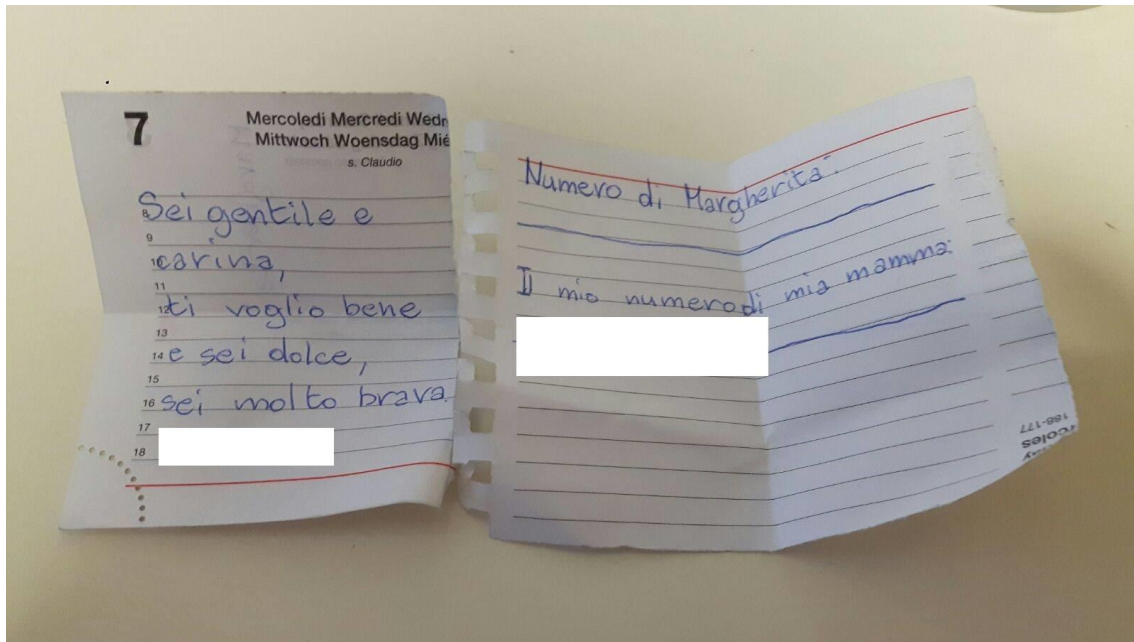


Figura 10: bigliettino di una bambina che ha partecipato ai focus group

### 3.5.8.3. *Rituale finale*

Il rituale finale è composto essenzialmente di 2 elementi:

1. Lettura dell'albo illustrato "Sembra questo sembra quello..." di Maria Enrica Agostinelli
2. Riflessioni finali

La scelta di leggere ai bambini e alle bambine, come conclusione al focus group, l'albo "Sembra questo sembra quello" ha una intenzionalità specifica che è bene esplicitare. A lungo abbiamo riflettuto sul momento della conclusione del focus group. L'idea di interrompere bruscamente la conversazione e chieder loro di tornare in classe ci sembrava un segnale poco rispettoso e educativamente poco valido. Benché consapevoli che questo percorso, non abbia in primo luogo una finalità educativa, abbiamo ritenuto importante non sottrarci dalla responsabilità educativa presente nella relazione attivata con i bambini durante i focus group. La lettura di un libro, come momento "conclusivo" (pensiamo, ad esempio, alla lettura del libro prima di andare a dormire), ci pareva essere una buona idea per salutare i bambini senza interrompere bruscamente la relazione e lasciando solo qualche parola sulla quale riflettere. In tal senso, "Sembra questo sembra quello" ci è parsa una lettura appropriata per l'obiettivo individuato; il messaggio più delicato, meno invadente e più flessibile da portare come elemento finale di riflessione alle bambine e ai bambini, un albo che potesse in qualche modo "contenere" in sé riferimenti a qualsivoglia tematica attivata nel corso del focus group. L'albo illustrato dalla Agostinelli, come spesso ripete la Prof.ssa Stefania Lorenzini, "mette in scena il funzionamento del pregiudizio, attraverso il meccanismo dell'inferenza"; infatti, attraverso una serie di immagini, accompagna in un divertente viaggio in cui ciò che sembra, in realtà non è. Si tratta di una lettura spesso utilizzata nei nidi e nelle scuole d'infanzia, ma poco frequentata dai bambini delle

scuole primarie. La nostra scelta è ricaduta comunque su questo albo, credendo nella scommessa che, sebbene il linguaggio e le immagini potessero far riferimento a un lettore più piccolo, l'esplicitazione del meccanismo dell'inferenza e la possibilità di leggere questo albo con occhi "più grandi", potesse far sì che fosse apprezzato, compreso e interiorizzato, a maggior ragione dopo il focus group.

E così è stato.

La lettura è stata colta da tutti i bambini come elemento di grande piacere. Il tono di voce si abbassava, le posture si rilassavano, le rigidità corporee si allentavano e gli sguardi si volgevano attenti verso il libro. "Sembra questo sembra quello" è divisibile essenzialmente in 3 parti:

1. Una prima parte mostra figure che sembrano qualcosa, ma in realtà sono qualcos'altro. Uno tra i tanti esempi è l'immagine di qualcosa che "sembra proprio un fiore giallo" e nella pagina successiva si rivela essere "il becco del pappagallo". In totale sono 9 le figure che si susseguono, mostrandosi inizialmente solo in una loro piccola parte e "ingannando" il lettore a pensare che esse siano qualcosa che in realtà non sono (es: sembra una fiamma, ma è la cresta del galletto; sembra un cestino, ma è un cappellino; sembra un cappello, ma è un ombrello; ecc.).
2. Una seconda parte dove il piano si sposta dall'inferenza relativa ad aspetti "fisici" all'inferenza riguardante aspetti "moralì". L'albo, infatti, dopo aver "abituato" il lettore a questo gioco nel quale comincia a comprendere che è necessario non fermarsi all'apparenza, ma cercare di comprendere cosa quell'immagine potrebbe rappresentare nella successiva pagina, si sposta su un piano differente. Se fino ad ora si sono rappresentate inferenze fisiche, nel caso del "signor Ivo" e del "signor Tono" il piano di inferenza cambia. Al lettore, infatti, viene mostrato il signor Ivo, all'apparenza distinto, biondo, con dei buffi baffetti all'insù che contornano un sorriso accogliente, un viso pulito, gli occhi verdi; un cappellino verde gli copre la testa, una giacca a quadretti gli copre il busto e porta un paio di "ordinari" jeans e mocassini marroni. Il signor Ivo sta dritto in piedi con una mano infilata nella tasca della sua giacca a quadretti con i bottoncini bianchi e l'altra mano la tiene dietro la schiena. E poi c'è il signor Tono, un signore che in genere è visto come piuttosto spaventoso: moro, con una barba incolta che gli ricopre tutto il viso, gli occhi sono scuri, lo sguardo è corrucciato, le sopracciglia sono inarcate, un cappello nero gli copre la testa, una felpa nera e larga gli copre il busto, una sciarpa rossa gli avvolge il collo e porta un paio di pantaloni altrettanto neri e larghi e un paio di scarpe nere con i lacci disordinati. Il signor Tono sta dritto in piedi con una mano infilata nella tasca dei pantaloni neri e tiene l'altra mano dietro la schiena. Anche sul signor Ivo e sul signor Tono il lettore viene spinto a inferire alcune caratteristiche legate alla loro rappresentazione, ma le caratteristiche inferite, in questo caso, riguardano aspetti morali. Se le caratteristiche del signor Ivo possono essere associate a una dimensione di positività, sicurezza, gentilezza e cortesia, quelle del signor Tono possono essere legate a negatività, pericolosità, scortesia e, pertanto, suscitare timore. Così come fatto anche per le precedenti figure, il libro ribalta lo stereotipo e il giudizio. Ecco che si scoprirà che il signor Ivo, dietro la schiena, impugna un terribile bastone e il signor Tono, dietro la schiena, cinge delicatamente un fiore rosso.
3. Una terza parte cerca di esplicitare il messaggio conclusivo e riassuntivo dell'intero libro. In conclusione, nell'ultima pagina, con 8 righe, l'autrice "tira le somme" del viaggio che ha appena fatto vivere al lettore, provando a consegnargli un messaggio tanto specifico quanto

aperto e flessibile, adattabile a ciascuno e interiorizzabile da ciascuno, poiché il meccanismo rappresentato così sapientemente da Maria Enrica Agostinelli riguarda ciascun essere umano.

Questa lettura si concludeva sempre con un'ultima domanda che facevo al gruppo: "Secondo voi, come mai vi ho letto proprio questo libro dopo essere stati insieme per questo tempo?"

Rimanevo sempre molto sorpresa dalla rapidità con la quale i bambini collegavano la mia domanda al libro e a ciò di cui avevano parlato durante il focus group, tanto che spesso non mi consentivano nemmeno di completare la domanda stessa e iniziavano a dare delle risposte. Sebbene i contenuti specifici e le parole dei bambini verranno solo successivamente analizzati nell'analisi qualitativa, mi soffermo qui a riportare che in tutti i casi, i bambini hanno saputo, in tanti modi differenti, trovare un senso e un collegamento tra il libro e le discussioni attivate durante il focus group.

Presentato il quadro metodologico della ricerca, nel prossimo capitolo e in quello successivo presenterò gli esiti di ricerca relativi, in primis, alle interviste con le insegnanti e, in secondo luogo, ai focus group con i/le bambini/e.



## 4. LE INTERVISTE ALLE/AGLI INSEGNANTI: PRESENTAZIONE, ANALISI E DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Di seguito verrà presentata un'analisi critica e ragionata in merito alle risposte date dalle/dagli insegnanti delle scuole primarie Federzoni (Bologna) e Teresa di Calcutta (Tremestieri Etneo, Catania) nel corso dell'intervista qualitativa che ho loro somministrato. Come presentato nel capitolo 3 (sottoparagrafo 3.5.4.), lo schema di intervista era composto di 30 domande aperte suddivise in 30 sezioni tematiche. L'analisi, quindi, seguirà la sequenza delle domande presentata alle/agli insegnanti stesse. Si precisa che, nel rispetto dell'anonimato, a ogni intervistata/o è stata assegnata una sigla identificativa composta da un numero, la lettera F o M in relazione al genere (F = female, M = male) a cui segue la lettera B o C (B = Bologna, C = Catania).

### 4.1. Le interviste alle insegnanti della scuola primaria Federzoni

#### 4.1.1. Conosci la pedagogia interculturale? È un punto di riferimento nel tuo lavoro quotidiano?

La prima domanda posta alle insegnanti era: conosci la pedagogia interculturale? È un punto di riferimento nel tuo lavoro quotidiano? Su 11 insegnanti intervistate nella Scuola Primaria Federzoni, 5 affermano di non conoscerla, 4 affermano di conoscerla, altre 2 forniscono una risposta incerta, declinandola meglio in seguito attraverso ulteriori spiegazioni.



Tabella 9: conoscenza della pedagogia interculturale delle insegnanti della scuola Federzoni

Tra le 5 insegnanti che rispondono negativamente, tre lo fanno senza argomentare ulteriormente la loro risposta, mentre nei restanti due casi la risposta è accompagnata da alcune riflessioni e/o spiegazioni.

7FB: Mai. Non... c'è da dire che io non ho fatto il cursus classico delle maestre, perché adesso la maestra, l'insegnante di scuola primaria fa scienze della formazione... io sono entrata in ruolo quando, con la laurea, perché ce l'avevo... ma all'epoca bastava il diploma magistrale. Quindi sono stata l'ultima ad avere dato il concorso nel '99. Cioè, il mio è stato l'ultimo concorso ordinario abilitante. Peraltro, non avevo fatto neanche le magistrali, perché ho fatto il liceo linguistico, ma ho preso il diploma magistrale da privatista, quando ero già laureata perché appunto speravo che uscisse il concorso. Volevo insegnare, mi piaceva insegnare e così è stato. Però non... non ho mai affrontato questo studiando perché ho fatto altri studi.

Intervistatrice: Quindi neanche in aggiornamento?

7FB: Quello... magari sì, ma non pedagogia interculturale. Proprio percorsi sull'intercultura, l'insegnamento della lingua straniera. Questo mi interessa moltissimo. Sono stata a un seminario anche la settimana scorsa a Milano sull'apprendimento... sull'insegnamento e come i migranti apprendono una lingua. Ma queste sono cose che ho fatto io. Non...

Intervistatrice: Hai cercato tu.

7FB: Sì, ho cercato io.

1FB: Direi di no. Abbiamo fatto dei corsi così molto all'acqua di rose, qualche... perché è una pedagogia che poi è dell'ultimo... Insomma, sarà degli ultimi anni. Credo. Quando andavo a scuola io, quando si facevano degli aggiornamenti, non c'era. Poi adesso invece è molto in auge. Dovrei farlo, trovassi il tempo.

In questi due casi, sebbene la risposta sia negativa, le insegnanti hanno scelto di fornire alcune motivazioni. Nel primo caso, l'assenza di formazione sul piano pedagogico interculturale sembra essere legata al percorso formativo dell'insegnante, avvenuto prima dell'obbligatorietà della laurea abilitante all'insegnamento. La stessa ci tiene però ad affermare di aver beneficiato di qualche percorso formativo generico sull'intercultura durante l'aggiornamento in servizio, in particolare si tratta di approfondimenti legati all'insegnamento della lingua straniera e L2. Nel secondo caso invece l'insegnante parla di un tipo di formazione "all'acqua di rose", intendendo con essa presumibilmente una formazione superficiale. Interessante osservare come la stessa si riferisca alla pedagogia interculturale come a una disciplina di recente nascita, motivazione che avvalorerebbe la mancata formazione in questo ambito. È bene qui ricordare, come d'altronde è stato approfondito nel secondo capitolo, che la Pedagogia Interculturale ha trovato ampia diffusione nel nostro contesto nazionale sin dai primi anni '90. Nonostante ciò, è significativo notare come per taluni possa essere ancora percepita come una disciplina "degli ultimi anni", quando invece in altri casi è stata data quasi "per scontata".

In 2 casi, la risposta alla domanda non è né affermativa né negativa e la comprensione risulta possibile solo attraverso ulteriori spiegazioni fornite dalle stesse insegnanti.

4FB: Eee, allora. Ho fatto... ho insegnato 1 anno in Francia, ho preso una supplenza a Strasburgo e a Nizza e quindi un po' di infarinatura me la sono dovuta fare, però da sola. E poi dopo al ritorno sono andata a insegnare al CTP alfabetizzazione agli stranieri, quindi sono stata con gli adulti, sono stata in carcere, sono stata pure al CTP, quindi in quella situazione ho iniziato a studiare qualcosa.

Intervistatrice: Ti ricordi cos'hai incontrato? Se ti sei imbattuta in qualche libro?

4FB: Allora... Demetrio e anche la moglie, la Favaro. La Graziella Favaro, sono stati i 2 principali.

2FB: Mmm... diciamo non nello specifico, però sia facendo scienze della formazione e poi negli anni di insegnamento...

Intervistatrice: L'hai fatta qui a Bologna Scienze della Formazione?

2FB: No, l'ho fatta a Napoli. Però ho fatto mediazione culturale in generale a Prato, per i cinesi. Un'altra cosa, cioè per gli adulti voglio dire.

Entrambe le risposte sono precedute da attimi di esitazioni (vedi: "eeee; mmm"); è possibile che le esperienze che giungono alla memoria non siano immediatamente riconducibili al termine "Pedagogia Interculturale". Nel primo caso pare essere stata la "pratica" ad aver alimentato nell'insegnante un desiderio formativo legato all'intercultura. In particolare, un'esperienza lavorativa presso un CTP nel ruolo di insegnante di L2 per adulti di origine straniera. In questo senso, sembrano essere stati consultati volumi di alcuni importanti autori che, nel corso degli anni, hanno scritto e

teorizzato intorno alla Pedagogia Interculturale (es: Duccio Demetrio, Graziella Favaro). Nel secondo caso, nonostante una formazione universitaria in Scienze della Formazione presso l'Università di Napoli, la disciplina pedagogica interculturale non pare essere stata oggetto di studio. La stessa insegnante ci tiene però a sottolineare che, sebbene non sia avvenuta una formazione specifica nella materia, è in possesso di una formazione in “mediazione culturale”. Dalle sue parole si evince come la mediazione interculturale venga di fatto percepita come connessa all'ambito pedagogico interculturale, pur nella consapevolezza che non si tratti di due discipline sovrapponibili ma di “un'altra cosa”.

Per le restanti 4 interviste la risposta è affermativa ed è particolarmente interessante rilevare, attraverso le parole delle intervistate, che cosa riconoscano nel termine “pedagogia interculturale”. In tutti i casi, la conoscenza della Pedagogia Interculturale derivava da una formazione universitaria in Scienze della Formazione Primaria.

6FB: Certo, l'ho studiata anche all'università.

Intervistatrice: In che modo? Cos'hai assorbito?

6FB: Ho lavorato, ho sicuramente avuto delle esperienze lavorative che mi hanno avvicinato a questo tema della pedagogia interculturale. Ho lavorato diversi anni al CPA con gli adulti, quindi mi sono rapportata con persone adulte di diversa provenienza. Mi piace particolarmente questo ambito sia da un punto di vista professionale che di interesse. Mi piace in genere rapportarmi con persone di culture diverse. Ho viaggiato spesso nel mio tempo libero. E cerco un pochino di trasmettere ai bambini questa idea di stare insieme, ecco, nella diversità.

Intervistatrice: Quindi quello che hai appreso a livello teorico l'hai utilizzato poi nella tua...?

6FB: Sì, sicuramente.

11FB: Sì.

Intervistatrice: Ci sono degli aspetti di questa prospettiva pedagogica che ritieni importanti e che costituiscono un punto di riferimento del tuo lavoro?

11FB: Beh sicuramente l'importanza è quella di conoscere appunto le varie culture, perché attualmente negli ultimi 2 anni mi trovo in una scuola in cui l'intercultura è fondamentale, nel senso che la conoscenza delle diverse culture, delle diverse tradizioni... ma neanche, mentalità, dei bambini è importante come approccio nei loro confronti.

Intervistatrice: Quindi ti sostiene nel tuo lavoro quotidiano questo elemento?

11FB: Sì, attualmente sì. Magari prima non tanto perché non mi era capitato, ma adesso negli ultimi 2 anni in questo contesto sì.

In questi due casi, si rileva una forte connessione tra teoria e prassi. In particolare, le insegnanti sembrano affermare di aver sentito un forte bisogno di approfondimento teorico soprattutto quando il loro percorso lavorativo le ha messe in contatto con quella che identificano come “diversità culturale” (nel primo caso un CPA; nel secondo caso una scuola con altissima percentuale di alunni di origine straniera). In entrambi i casi, quindi, il tema dell'intercultura sembra essere ritenuto pertinente e centrale soprattutto nell'incontro con soggetti di origine straniera, come ben si evince dall'ultima insegnante che afferma di non aver sentito un bisogno formativo interculturale prima di essere stata trasferita nella suddetta scuola. Questa idea, piuttosto diffusa nell'immaginario comune, si rivela in contrasto con l'approccio pedagogico interculturale che, come già affermato nei precedenti capitoli, è una disciplina rivolta a tutte/i, indipendentemente dall'origine e dai riferimenti culturali. Del bisogno di “conoscere le culture”, espresso da insegnanti e/o educatori, ha parlato Lorenzini (2017, in Traverso, a cura di, pp. 172-190), presentando alcuni esiti di interviste realizzate con educatori/trici e coordinatrici/tori di comunità di seconda accoglienza per MSNA che, per l'appunto,

esprimevano tale necessità. Sull'esplicitazione e la percezione di questo bisogno, come afferma la pedagogista bolognese, è necessario sviluppare alcune considerazioni critiche.

Possiamo qui condividere che la conoscenza di aspetti pregnanti delle culture di provenienza possa fornire alcune chiavi di lettura per migliorare la comprensione di alcuni atteggiamenti e comportamenti [...]. Tuttavia, cercare risposte al bisogno di conoscere e comprendere attraverso la conoscenza di aspetti delle culture di origine può essere insufficiente e, per certi versi, fuorviante. Occorre chiedersi che idea di cultura è sottesa a tali considerazioni e tenere presente che le "culture" non sono entità omogenee al loro interno, non sono statiche e immutabili, né sono rigidamente e pienamente predefinitibili i modi con cui gli individui si rapportano alle culture entro cui nascono e crescono. Valori, rituali, tradizioni, possono tramandarsi uguali a sé stessi ma possono anche variare; la forma che assumono entro un certo ambiente familiare o per un singolo soggetto può modificarsi anche in relazione ai percorsi migratori e all'esposizione a differenti modalità di vita. [...] Dunque, la ricerca di ciò che è tipico, o anche ricorrente, diffuso, in una cultura se, da un lato, può portare a scoprire elementi conoscitivi interessanti e in parte utili, dall'altro può far scivolare nella stereotipizzazione di una certa cultura e – ancora più rischioso – nella stereotipizzazione dell'altro reale con il quale ci si rapporta nella quotidianità educativa, finendo per fissarlo entro rappresentazioni rigide che non corrispondono alla sua effettiva esperienza, attribuendogli a priori l'immagine di rappresentante della cultura delle sue origini e non considerandolo un individuo unico e irripetibile nella sua originalità (Lorenzini, 2017, in Traverso, a cura di, pp. 182-183)

Altre intervistate si riferiscono in modo immediato alla propria formazione universitaria, salvo poi precisare che non ricordano quasi nulla di quanto studiato:

5FB: Sì, ho fatto l'esame in università.

Intervistatrice: Qui a Bologna?

5FB: Sì.

Intervistatrice: Se hai incontrato la pedagogia interculturale ci sono degli aspetti di questa prospettiva pedagogica che ritieni importanti e che costituiscono un punto di riferimento nel tuo lavoro a scuola?

5FB: Oddio, adesso... se devo pensare al mio percorso di studi, quello che ho studiato... nello specifico sono esami che uno... cioè, esami che ho fatto proprio di fretta e non ho pensato se potevano essere... però sicuramente l'argomento è molto attinente e ci sarebbe da approfondire molto l'argomento perché sicuramente... soprattutto in questa scuola che è altamente... che ha un'alta densità di stranieri servirebbe. Diciamo anche prendere un approfondimento, un master. Se io rimanessi in questa scuola è un argomento che approfondirei molto perché ci sta, diciamo, qui.

10FB: Sì.

Intervistatrice: Ok. Ci sono degli aspetti di questa prospettiva pedagogica che ritieni importanti e che costituiscono un punto di riferimento nel tuo lavoro a scuola oppure no?

10FB: L'inclusione.

Intervistatrice: In quale percorso universitario l'hai incontrata la Pedagogia Interculturale? Se era universitario?

10FB: In che senso?

Intervistatrice: Nel senso che mi hai detto che l'hai incontrata la Pedagogia Interculturale, giusto?

10FB: Sì, perché sto prendendo la laurea in scienze della formazione primaria.

Per queste insegnanti, la risposta risulta rapida, poco approfondita. Nel primo caso (5FB), la stessa afferma di aver approcciato l'esame con un'attitudine superficiale dettata probabilmente dal poco tempo a disposizione per dedicarsi allo studio. Afferma altresì di desiderare un approfondimento in tal senso da quando è insegnante nella scuola primaria Federzoni in relazione all'"alta densità di stranieri". Si ripropone quindi di frequentare un master nel caso dovesse rimanere nella scuola. In continuità con il precedente stralcio, anche in questo caso sembra delinarsi quel "falso mito" che dell'intercultura legge solo il volto legato all'approccio con soggetti di origine straniera. Nel secondo

caso (10FB) la risposta ottenuta rimane piuttosto limitata, esplicitando però un concetto importante, quello dell'*inclusione*, sebbene non venga ulteriormente precisato nonostante le richieste dell'intervistatrice. È possibile – e ritengo importante segnalarlo – che la maggior “superficialità” di risposta di queste due insegnanti possa anche essere legata al fatto che sapessero di condividere con l'intervistatrice una formazione universitaria svolta nel medesimo Dipartimento.

#### **4.1.2. Il quartiere Navile (La Bolognina). Quartiere multiculturale, interculturale, etnico, multietnico e/o multicolorato? Risorse e criticità.**

Una specifica domanda dell'intervista ha richiesto alle insegnanti di descrivere il quartiere dove è inserita la scuola primaria Federzoni; le risposte sono state plurali, approfondite e diversificate. Tutte, però, accomunate dalla messa in luce dell'alta percentuale di popolazione di origine straniera e delle difficoltà ad essa associate.

2FB: Questo qui è un quartiere molto eterogeneo per quanto riguarda diciamo l'utenza dei bambini. Sono bambini stranieri provenienti da vari paesi extra-europei, soprattutto dai paesi asiatici o del nord-africa con genitori che svolgono dei lavori non sempre fissi, insomma. [...] questo può risultare un quartiere molto disagiato e in effetti ci sono delle situazioni di disagio sociale anche importanti, diciamo.

3FB: Diciamo che il rapporto è 1 barra 2 italiani e il resto è totalmente straniero. E per la prima volta mi sono trovata in alcune assemblee con dei genitori praticamente assenti. E non mi era mai capitato prima, quindi il confronto famiglia-genitori è veramente molto difficoltoso qui.

8FB: Sicuramente in un contesto difficile, dove comunque c'è un'alta presenza di stranieri e quindi anche a scuola diventa comunque problematico anche dal punto di vista didattico cercare di lavorare anche con bambini... mescolare bambini italiani e bambini stranieri

11FB: Eh, sicuramente è un contesto abbastanza impegnativo, nel senso che si ha a che fare con realtà comunque molto lontane dalla mia.

10FB: Non lo conosco molto bene, perché essendo il primo anno... però sentendo parlare le colleghe sostengono che il plesso Federzoni è un plesso, insomma, di frontiera.

Un contesto “disagiato, difficoltoso, difficile, impegnativo e ‘di frontiera’”, ecco alcuni degli aggettivi utilizzati per descrivere il quartiere/contexto in cui è inserita la scuola primaria Federzoni. L'alto tasso di popolazione di origine straniera, la presenza di case popolari e di connesse situazioni di disagio sociale sembrano creare elementi in cui dimensioni di criticità plurali si connettono e intrecciano. Nonostante il pieno accordo di questi elementi, dalle interviste sembrano anche emergere gli elementi positivi e le risorse, sebbene sia importante sottolineare che le risposte in tal senso siano numericamente inferiori rispetto alla prevalente messa in luce della dimensione critica e problematica.

5FB: [...] Il quartiere mi sembra, soprattutto questa zona qui, mi sembra abbastanza viva, ci sono tanti piccoli negozietti, mi sembra abbastanza vivo come quartiere. Però altre informazioni non essendo proprio il mio quartiere non lo so, sono di passaggio. Però ci sono tante cose interessanti, c'è il Testoni qua, cioè, non è un brutto ambiente, cioè... c'è la Chiesa del Sacro Cuore che è bellissima.

6FB: In questo quartiere ci vivo da diversi anni, circa 5. È un quartiere multietnico ed ho questa predisposizione a vivere comunque insieme a persone anche di altre culture, cosiddette straniere. Che dovrebbero invece essere

considerate italiane. Mi piace molto lavorare in questa scuola perché ritengo importante far sì che ci sia una coesione sociale tra bambini di provenienza diversa.

7FB: Quindi ho iniziato a insegnar qui e mi è piaciuto talmente tanto che ci sono anche venuta a vivere. È un quartiere molto particolare, con... sicuramente una ricchezza, un insieme di situazioni che sono, da un lato difficili, perché comunque non è un posto sempre facile, però anche molto stimolanti perché questo è proprio un punto di incontro. [...] È un quartiere che io amo moltissimo perché, a parte tutte le difficoltà, è un quartiere giovane, molto giovane, in cui ci sono un sacco di bambini, un sacco di famiglie giovani che fanno un sacco di figli e questo mi piace molto. È un quartiere in cui io apprezzo moltissimo anche il lavoro che sta facendo il Quartiere, quindi l'amministrazione del quartiere perché comunque si interessa moltissimo di scuola, di famiglia, di integrazione. [...] C'è il teatro Testoni, ci sono tante biblioteche, la biblioteca casa di Khaula che è specializzata in intercultura. Ci sono...c'è il cinema teatro Galiera comunque che fa tante cose, ci sono delle polisportive. Di fronte c'è la PGS dove ci sono i Salesiani, poi c'è la polisportiva Lame, ci sono tante piccole società sportive, insomma, quindi in realtà è un quartiere molto vivo, molto vivace.

Un quartiere vivo, giovane, colorato e dinamico. È questa l'immagine che del quartiere desiderano mettere in luce alcune insegnanti. Interessante notare che in 2 casi le insegnanti dichiarino di risiedere nel medesimo quartiere, potendone quindi cogliere le sfumature più intime, legate alla quotidianità (in uno dei casi, addirittura, l'insegnante afferma di essersi trasferita dopo aver cominciato a insegnare alla scuola primaria Federzoni). Altro dato interessante riguarda la valorizzazione del patrimonio territoriale (es: cinema, teatro, polisportive, chiese, biblioteche) che sembrano ulteriormente dare "vita" al quartiere stesso.

Un altro elemento da segnalare come trasversale alle varie interviste riguarda la definizione della Bolognina come quartiere popolato da persone che si riconoscono in riferimenti culturali plurali, appartenenti a etnie diversificate e con sfumature melaniniche differenti ecc. Per farlo, vengono scelte parole diverse, spesso utilizzate come di sinonimi.

1FB: Questo in generale, la Bolognina è così. Adesso è proprio *multi-etnica*, è uno dei quartieri più *multi-etnici* della città, anzi, direi il più *multi-etnico*.

4FB: Allora il quartiere è il quartiere Navile ed è un quartiere sicuramente molto *interculturale*, molto *etnico*.

9FB: È un quartiere *multiculturale*.

6FB: È un quartiere *multi-etnico* ed ho questa predisposizione a vivere comunque insieme a persone anche di altre culture, cosiddette straniere.

11FB: E quindi... boh, la scuola Federzoni si trova in un contesto variopinto, *multi-colorato*. Definiamolo così.

Multi-etnico, etnico, interculturale, multiculturale, multicolorato, sono solo alcune delle parole che le insegnanti hanno utilizzato per esprimere il senso di mescolanza abitata e percepita all'interno del contesto Bolognina. A tal proposito, pare opportuno sollevare una riflessione intorno ai termini utilizzati per esprimere questi concetti, parole care alla pedagogia interculturale e dense di contenuti, che forse meriterebbero di trovare ulteriori spazi di precisazione e risignificazione o quanto meno, di esplicitazione del significato che ciascuno intende veicolare [o pensa di veicolare] utilizzando queste parole; in particolare questo risulta particolarmente importante in relazione alla prospettiva relativista che accompagna questo lavoro di ricerca, secondo la quale le parole influenzano e allo stesso tempo sono influenzate dalla realtà (Mercer, 2002). Il quartiere Bolognina potrebbe essere definito un

quartiere multiculturale, poiché abitato da persone che si riferiscono a elementi culturali plurali, e multietnico, poiché abitato da gruppi di persone che condividono o meno una comune lingua, storia, nazione d'origine, religione, costumi, tradizioni, modi di fare, caratteristiche fisiche, genealogie, ecc. Al contrario, la dicitura “quartiere etnico” rischia di essere imprecisa, prendendo in prestito un comune modo di riferirsi a un “certo tipo” di diversità etnica e culturale.

Nel parlare comune, nel linguaggio mediatico e marginalmente in quello scientifico, etnia-etnico è adoperato per designare sinteticamente, con un'unica parola, gruppi di popolazione immigrata e minoranze che si distinguerebbero per diversità di costumi e/o di lingua, le loro culture e modi di vita, ma anche tutte quelle culture che un tempo erano dette esotiche. Certo, in taluni contesti “etnico” è usato semplicemente per aggettivare in modo neutro o addirittura positivo espressioni e pratiche culturali – dalla cucina alla musica – che hanno a che fare con culture esotiche, minoritarie o tradizionali. Ma più frequentemente quell'aggettivo allude a tutto ciò che è assimilato al “tribale”, alla preminenza dei legami di sangue, all'originarietà, ancestralità, spontaneità. Il locutore che abusa del vocabolario etnico intende in fondo alludere a qualche forma di differenza fondamentale e irriducibile: che sia quella data dai caratteri somatici, oppure da una “essenza” culturale premoderna, ovvero da qualche fondamento ancestrale (Gallissot, Kilani e Rivera, 2000, pp. 123-124).

#### **4.1.3. La scuola Primaria Federzoni**

Emblematica la breve descrizione che un'insegnante fa della Scuola primaria Federzoni, ovvero “il quartiere in piccolo” (7FB), poiché in queste parole emergono commenti fortemente connessi e in continuità con la narrazione del contesto come, per l'appunto, situazioni di difficoltà e anche di grande fatica da parte delle insegnanti o una grande insistenza sulla eterogenea composizione etnico-culturale e religiosa della scuola.

1FB: Principalmente gli stranieri che sono in classe sono principalmente musulmani, perché abbiamo una forte utenza nord-africana, quindi araba. Paesi arabi. Adesso è qualche anno che c'è un'entrata di, sempre di religione musulmana, di bambini provenienti dal Bangladesh e dal Pakistan e bambini cinesi che questi sono... non si sa, perché c'è qualche bambino cinese che fa religione cattolica, altri che non la fanno. Sono agnostici.

4FB: La composizione etnica anche qui è altissima, tocchiamo l'87-90% nelle classi. Classi riempite di 23 bambini perché il massimo stabilito per le nostre capienze. Di solito...cioè, in media ci sono 3-4 massimo 5 bambini italiani per classe, dopodiché c'è una composizione varia anche delle etnie di questi bambini

9FB: È di sicuro una scuola multiculturale... multi... multi... provenienze.

Come nel caso della descrizione del contesto, l'elemento della problematicità/difficoltà (associata anche a sentimenti di fatica, stanchezza e mancanza di entusiasmo) riemerge con grande insistenza, in maniera trasversale a tutte le interviste. In pochi casi, l'elemento problematico viene anche associato al tema della difficoltà linguistica di alcuni bambini e dei loro genitori.

2FB: Perciò parlo di scoperta, prima insegnavo solo lì, qui dall'anno scorso ed effettivamente noto qualche differenza, sia per quanto riguarda la conoscenza della lingua italiana, le difficoltà quindi poi anche con le varie discipline che sono sicuramente maggiori, legate ad un problema di lingua, il problema che questi bambini non sono seguiti a casa per quanto riguarda il consolidamento che è importante. La cosa peggiore è che i genitori non parlano italiano e sono anche poco collaborativi con la scuola, diciamo, nella maggior parte dei casi.

8FB: È una scuola difficile. Perché comunque i casi sociali, sia la provenienza di bambini che spesso non parlano neanche italiano, quindi ha necessità di un dispendio di risorse importanti.

Nonostante ciò il più significativo elemento di difficoltà – a detta delle insegnanti – non pare l’incontro nella pluralità linguistica ed etnico-culturale, ma entrambi questi elementi associati alla posizione sociale, alla “classe” (Campani, 2000). Il “disagio sociale” delle famiglie che abitano la Bolognina pare avere un ruolo importante nell’incontro tra differenze che, di per sé, non sembrano costituire il problema principale, come messo in luce da alcune insegnanti:

11FB: Nel senso che... c'è, secondo me, molto disagio a livello sociale, tanto. Perché comunque ci sono realtà impegnative nel senso, bambini che arrivano da famiglie che comunque sono in difficoltà. Non tutte, però una stragrande maggioranza. Sia che questo dipenda dal fatto che provengano da paesi diversi, quindi si sono trovati in difficoltà, sia può essere anche che provengano dallo stesso paese, ma comunque hanno delle difficoltà.

9FB: È di sicuro una scuola multiculturale... multi... multi... provenienze. Però sì, insomma, io sento la fatica del... della... insomma della formazione sociale dei bambini, non della loro provenienza, perché comunque ci sono molte famiglie disagiate che non seguono i bambini. Quindi a scuola abbiamo anche il carico sociale di tutti gli altri problemi che ci sono, ma indipendentemente da dove arrivano. Certo che se poveretti arrivano da un'altra parte, a maggior ragione possono avere anche delle situazioni un po' più complicate degli altri. Però anche i bimbi di nazionalità italiana poi non sono seguiti a casa, hanno delle storie difficili, quindi in questo quartiere c'è una difficoltà.

7FB: È una scuola che è sempre stata comunque una scuola difficile perché... proprio per la sua posizione ha sempre raccolto un po' un'utenza difficile, anche quando non c'erano tanti bambini magari provenienti da altri paesi.

Segnali di disagio sociale e povertà culturale si evincono anche dalla descrizione delle famiglie dei bambini, la cui carenza di attenzioni sembra avere un impatto nel loro successo/insuccesso scolastico:

2FB: [...] il problema che questi bambini non sono seguiti a casa per quanto riguarda il consolidamento che è importante. La cosa peggiore è che i genitori non parlano italiano e sono anche poco collaborativi con la scuola, diciamo, nella maggior parte dei casi. Non sempre, ma questa cosa c'è sicuramente. Cioè questa tendenza a non voler parlare l'italiano e a non considerare forse la scuola abbastanza importante, perciò certe cose le delegano, certe cose... purtroppo è così

9FB: [...] Però sì, insomma, io sento la fatica del... della... insomma della formazione sociale dei bambini, non della loro provenienza, perché comunque ci sono molte famiglie disagiate che non seguono i bambini.

6FB: Ricordiamo che questa scuola è abitata anche da bambini che hanno delle difficoltà, perché provengono da famiglie in difficoltà, ma non solo, ecco. È una scuola che presta tante attenzioni a bambini diversi, ecco, considerati diversi.

7FB: Io mi ricordo che ero appena arrivata qui era una scuola con delle... possiamo definirle delle criticità, perché magari qui vivevano famiglie disagiate, che avevano avuto gli alloggi popolari.

11FB: Perché comunque ci sono realtà impegnative nel senso, bambini che arrivano da famiglie che comunque sono in difficoltà. Non tutte, però una stragrande maggioranza.

Altre difficoltà collegate all’incontro tra differenti riferimenti culturali, origini ed etnie si rilevano nelle parole di alcune insegnanti, dalle quali si comincia ad evincere una tematica che verrà ampiamente considerata nei prossimi paragrafi e oggetto specifico di questo lavoro di ricerca, ovvero la discriminazione:



8FB: [...] si vede proprio la differenza di tante culture, quindi comunque c'è molto da apprendere, da fare... per dire, anche per gli altri bambini. Dovrebbe essere così, anche se comunque vedo la mia classe... faccio un po' fatica a vederla positivamente perché vedo degli atteggiamenti che a me non piacciono, di integrazione... [...] Non hanno l'interesse a conoscere la cultura dell'altro... sono sempre lì a denigrarsi e io...vabbè, ce li ho da 2 anni, quindi sicuramente hanno avuto un percorso difficile per le situazioni che ci sono state in classe. E io mi ricordo... una cosa che sono rimasta sconvolta, che l'anno scorso dovevo metterli in fila per 2 e loro non si sono dati la mano. Dovevamo fare un'uscita e io ho detto "fila per 2, mano nella mano". Quasi schifati. [...] Allora, c'è il gruppetto magari di alcune bimbe italiane che è più coeso. Poi ci sono l'altro gruppetto di bimbe che solitamente giocano sempre in disparte... anche se comunque la situazione rispetto all'anno scorso è migliorata anche perché abbiamo fatto tutto un lavoro sulla relazione, abbiamo disposto l'aula ad isole proprio per la collaborazione e la condivisione perché loro prima non dividevano nulla. Quindi sicuramente sono migliorati. Se si fosse lavorato così dall'inizio... però comunque si insultano "tu sei nero", "tu sei marocchino", "tu sei giallo". Cioè, per loro diventa un insulto.

Inoltre, è rilevante notare come uno spazio di attenzione maggiore, rispetto alla descrizione del quartiere, venga dedicato agli elementi positivi, alle risorse e potenzialità della scuola stessa. In primis, si coglie la valorizzazione dell'alta qualità professionale delle insegnanti:

3FB: Eh Sì. Beh, la scuola è un'ottima scuola. Ho trovato delle colleghe che danno veramente tanto e... e quindi con validi progetti, proprio per cercare di entrare anche in questa cultura un pochino particolare, non assolutamente la classica italiana, ecco. Sempre tra virgolette. Quindi numerosi progetti, molto spesso la didattica per alcune classi viene lasciata anche in secondo piano, perché ci sono comunque altre esigenze.

5FB: Allora la scuola primaria Federzoni è una bella scuola, posso dire. Lo posso dire, che è una cosa che rimane a te, in maniera spassionata, è una scuola dove ci sono delle bravissime insegnanti. Lo posso dire, ho girato molto e ci sono insegnanti che ci mettono l'anima. Fanno tanti progetti e con tutte le difficoltà che hanno... proprio per questa componente straniera, fanno il doppio della fatica per far stare tutti allo stesso passo. Per magari...e quindi... è una scuola che può dar tanto, ecco. Dico a livello... io posso descrivere a livello di insegnanti e a livello di progetti che fanno davvero tantissime cose. Poi non so se...

Le insegnanti vengono descritte come altamente impegnate dal punto di vista didattico ed emotivo nella valorizzazione della scuola stessa, mettendo in particolare luce l'alto numero di progetti extra-didattici che vengono proposti (elemento centrale del Progetto Fabbrica Federzoni). Interessanti le parole di un'insegnante, sotto riportate, che sembrano dare una spiegazione a quello che appare essere un alto grado di coinvolgimento del corpo docente: ovvero il sentirsi e percepirsi "utili". L'insegnante, infatti, sebbene nell'intervista mostri evidenti segni di fatica e stanchezza, dovuta alle problematiche già descritte, mette in luce l'alto impegno etico e sociale che sente di investire nell'insegnare nella Scuola Primaria Federzoni.

9FB: In teoria dà anche una motivazione in più... perché a volte penso, vado in una scuola dove è tutto facile, sono tutti figli di papà e mi tocca litigare con i genitori per altri motivi. Qui mi sento più utile, però poi a volte a casa... cioè, non riconoscono l'impegno, quindi si sommano fatiche su fatiche. Però forse qua... è più utile qualcuno che sappia accogliere che non da altre parti.

In ultimo, emerge la valorizzazione di una didattica innovativa pensata, progettata e realizzata a "misura d'utenza". Dalle parole delle insegnanti appare come i bisogni dei bambini e delle loro famiglie abbiano in qualche modo "costretto" la scuola a ripensare la propria didattica "tradizionale", proponendo modalità più interattive e dinamiche, in cui un ampio spazio sembra essere dato a questioni che possono apparire non specificamente collegate alle discipline scolastiche, ma che –

coerentemente al progetto Fabbrica Federzoni e alla prospettiva pedagogica interculturale – accompagnano in maniera trasversale l'intero percorso educativo e scolastico (es: educazione alla cittadinanza, inclusione, socializzazione).

10FB: Allora eh... è una scuola dove la didattica tradizionale deve essere dimenticata. Cioè qua non si lavora come dico io "ex catedra"... dove l'insegnante spiega ore ore e ore e i bambini devono stare seduti ad ascoltare o a prendere appunti, oppure a fare i compiti a casa. È più... un lavoro di... di inclusione, ma anche di socializzazione. Dove le materie, anche importanti come la matematica o la scienza, devono essere spiegate in modo molto dinamico e divertente. E questo ai bambini piace molto.

7FB: Questo fantomatico programma che poi mi piacerebbe dire che non esiste neanche più il programma, ci sono le indicazioni nazionali. Oppure convinti che qui... non so, siamo ostaggio degli arabi o qualcosa del genere. Però noi abbiamo cercato di trasformare questa difficoltà in una risorsa, quindi proponendo anche delle cose diverse da quelle che si fanno in altre scuole, quindi noi abbiamo questo grande contenitore che si chiama Fabbrica Federzoni in cui cerchiamo di, così, potenziare quello che abbiamo, offrendo dei progetti, delle iniziative ai nostri alunni anche perché siamo convinti che – soprattutto per loro – la scuola sia veramente il luogo in cui imparano, l'unico, in cui imparano a essere cittadini. Quindi da questo punto di vista, sì, noi cerchiamo di portare loro delle occasioni di cittadinanza attiva. Quindi... senza che questo vuole dire rinnegare o nascondere la loro cultura, assolutamente. Però, per esempio, facciamo un sacco di progetti con il territorio, con le cucine popolari di Morgantini, con un'altra associazione che si chiama Visuali che ci propone appunto dei laboratori di ecologia attraverso l'arte. Quindi abbiamo anche questo taglio civico, possiamo dire, di cittadinanza. Salvaguardando però anche le loro peculiarità, quindi...è bello pensare che io imparo tante cose dai miei scolari sui loro paesi, sulle loro tradizioni, sulle loro...sulla loro mentalità insomma. Quindi in questo senso noi abbiamo proprio cercato di superare questi svantaggi. Stiamo sempre cercando di superare questi svantaggi. Quest'anno abbiamo avuto un sacco di iscrizioni, ma non sappiamo quale sia la composizione della nostra classe, ma a noi interessa il giusto. Io finisco poi per non accorgermi... cioè... a me... io non capisco quale sia la differenza tra insegnare le magistrature dell'antica Roma a un italiano e insegnarle a un pakistano, io non vedo nessuna differenza, per me si può fare in tutti e due i modi, anche perché loro in questo momento sono qui, diventeranno cittadini italiani, speriamo, e quindi devono sapere... devono conoscere la cultura del loro paese. Quindi per me non è un problema questo.

È con particolare riferimento a quest'ultimo stralcio di intervista che segnalo un interessante bilanciamento tra universalismo e relativismo nelle parole dell'insegnante (Bolognesi, 2017 in Bolognesi e Lorenzini), elemento rilevante nell'approccio pedagogico interculturale. La stessa, nel valorizzare la necessità di un'educazione alla cittadinanza attiva, afferma di far questo nel rispetto e nella valorizzazione dei differenti riferimenti culturali, dando spazio alle peculiarità di ciascuno/a. Parallelamente a questa attenzione alle specificità, si dichiara altresì aperta, pronta e disponibile all'accoglienza di "chiunque", indipendentemente dalla sua origine. Non si tratta qui di affermare e ricercare, da quanto appare dalle parole dell'insegnante, l'elemento di "indifferenza" (intesa come mancanza di differenza) nei bambini/e, ma di possedere quella competenza interculturale che, sebbene non richieda – come spesso erroneamente si crede – la conoscenza dei tratti predominanti di "tutte le culture" (rischiando in tal senso una loro reificazione), richiama ad un atteggiamento di apertura alla pluralità, al suo rispetto e alla sua valorizzazione, con un occhio attento alla comunanza, a ciò che unisce seppure nelle presenti e plurali diversità. In tal senso, l'insegnante non sembra negare le peculiarità di ogni bambino/a, compresi eventuali bisogni specifici, ma ritiene che l'elemento comune tra le varie differenze sia – nel caso specifico – l'apprendimento/insegnamento della storia dell'antica Roma per bambini/e che, indipendentemente dalla loro provenienza (o da quella dei

genitori) e dal suo punto di vista, debbono imparare queste informazioni storiche, ritenute rilevanti e utili per vivere nel contesto italiano.

#### 4.1.4. *Le classi delle Scuole Federzoni*

Nel proseguire con le domande si è scelto di seguire una direzione sistemica dal meso- al microsistema classe (Bronfenbrenner, 1979). Pertanto, dopo aver parlato del contesto/quartiere e della scuola, si è chiesto alle insegnanti di descrivere la classe in cui insegnavano.

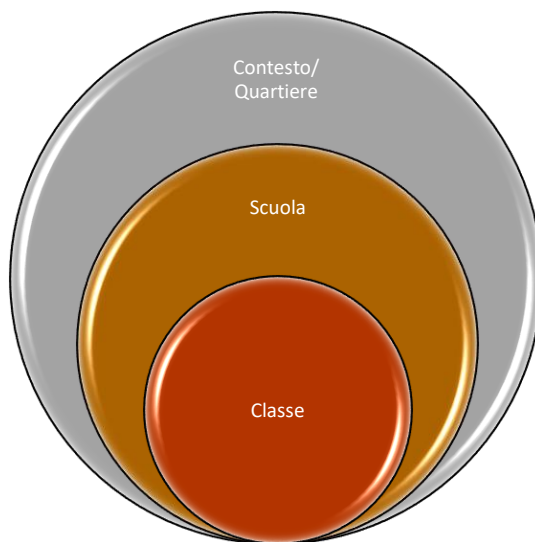


Figura 11: lettura sistemica del contesto

Anche in questo caso, sono emersi elementi di continuità con le precedenti risposte, a dimostrazione di quanto i sistemi siano influenzati e si influenzino vicendevolmente.

Da segnalare, come alcune insegnanti affermino che alcune problematiche non siano – dal loro punto di vista – da ricollegarsi all’eterogeneità etnico-culturale della scuola stessa. L’elemento che viene più volte ripreso e individuato come fattore scatenante e causa di molte difficoltà, è il tema del “disagio sociale”.

1FB: [...] i casi sociali sono quelli che impegnano di più un insegnante, perché a livello di didattica uno si giostra, poi non saremo tantissimo, ma neanche indietristimo. Cioè, siamo nella norma. Sono i casi sociali che ti bloccano, perché? Perché hai quei momenti in cui devi dedicarti a questi bambini e questo porta via tempo se vogliamo alla didattica, ma allo stesso tempo insegna tante cose agli altri che... Però nella normalità noi siamo.

4FB: Diverse per situazioni problematiche, perché un'altra caratteristica di questa scuola è che al di là di essere stranieri o italiani, anzi di più forse gli italiani, presentano poi casi sociali o situazioni familiari problematiche che determinano che poi questi bambini abbiano bisogno di un ulteriore supporto o di educatore o di sostegno, insomma, o anche addirittura sostegno familiare.

9FB: Poi poveretti dall'esterno, quando non ci sono dentro, penso che comunque rispetto alle altre classi è anche una classe carina, tranquilla... in cui sì, c'è del disagio però... la maggioranza invece collabora. Però... invece quando sono a scuola è un momentaccio, non ne posso più. No dai, sono carini. Hanno tante provenienze, ma la maggior parte collaborano.

10FB: Perché se a casa non ce l'hanno perché sono davanti sempre alla tv, se i genitori sono assenti, qualcuno deve pur dargli degli strumenti per affrontare il mondo che poi si troveranno fuori dalle mura protette della scuola. Perché a scuola è tutto bello... anche se è difficile... però è un contesto protetto. Quando poi tu sei fuori e non ci sono i genitori, tu devi avere comunque una serie di strumenti per poter affrontare le difficoltà che ti si pongono, ma anche le gioie.

Da questi stralci si evince come le insegnanti desiderino mettere in luce come alcune problematiche che rendono difficoltosa la didattica scolastica non siano collegate all'eterogenea composizione delle classi, ma all'intersezione di più fattori, compreso l'alto tasso di situazioni familiari problematiche (definite "casi sociali", "disagio", "disagio sociale") nel quartiere. Si tratta di una situazione strutturale, legata all'alta presenza di case popolari che circondano la scuola Federzoni. Sebbene le osservazioni che tendono a non ricollegare direttamente le difficoltà scolastiche all'origine dei bambini (o dei loro genitori) siano la maggioranza, in altri casi emergono specifiche problematiche legate a questo aspetto:

3FB: Quindi non ho... molto... non ho italiano e matematica, però ho notato moltissima difficoltà soprattutto per quanto riguarda le materie di studio, perché fanno fatica anche a comprendere molti concetti vista la differenza anche di lingua per alcuni.

1FB: Ecco, le classi della scuola Federzoni, non ho detto questo, abbiamo delle entrate e delle uscite in continuazione. Nuovi arrivi, partenze, in tutte le classi se non si hanno... se non hanno raggiunto il numero massimo di 23 alunni, che noi possiamo avere, abbiamo sempre delle entrate, anche a metà anno, anche a fine anno. E delle uscite. Perché ci sono dei bambini, e questo riguarda soprattutto i bambini stranieri, ci sono dei bambini che se le famiglie vanno via, vanno o in altre città italiane o addirittura all'estero, partono.

Si tratta, come si evince dagli stralci sopra riportati, di problematiche legate prevalentemente alla lingua e alle continue partenze/arrivi che producono sia difficoltà didattiche sia "di stabilità" del gruppo classe, e quindi delle relazioni. È interessante, in tal senso, osservare che due questioni che da alcune insegnanti vengono specificatamente ricollegate all'"avere un'origine straniera", da altre vengono estese a questioni che coinvolgono tutte/i.

2FB: È una classe ecco appunto, a proposito di essere eterogenei. A proposito, per esempio oggi come insegnante di sostegno, insomma, sono... ho dovuto ripetere, cioè ho dovuto rifare l'orologio, ad esempio, in italiano. Che in quarta elementare dovrebbe essere insomma, così... Però l'insegnante di inglese che era in classe ha detto "guarda io non riesco a fare l'orologio in inglese semplicemente perché loro non sanno leggere l'orologio in italiano". E quindi ho dovuto portare fuori un gruppo di bambini per spiegare l'orologio in italiano. E normalmente queste sono cose consolidate. Però devo dire... questo gruppetto era costituito da stranieri, bambini italiani... Quindi non c'è il fatto italiano.

7FB: È una classe che ha avuto molti cambiamenti, nel senso che un po' come tutte le classi delle Federzoni non ha uno zoccolo duro dall'inizio alla fine di bambini, ma alcuni se ne vanno, altri arrivano, altri stanno per un po' e poi vanno via. Non necessariamente solo bambini stranieri, questo anche bambini italiani, magari famiglie trasferite dal sud che poi trovano sistemazioni più comode, ecc. È una classe in cui abbiamo varie... caratteristiche. Perché ci sono i bambini, diciamo, italiani seconda generazione, i bambini italiani e diversi bambini figli di coppie miste, quindi un italiano e una persona non italiana, oppure addirittura due persone non italiane di due etnie diverse, quindi da questo punto di vista.

Nel primo caso, il problema didattico è posto come un problema di tutti/e e l'intervento coinvolge sia bambini di origine italiana che straniera, nell'insegnamento collettivo del funzionamento

dell'orologio. Nel secondo caso, invece, l'insegnante mette in luce come, nella sua esperienza, la questione delle partenze sia principalmente legata a bambini italiani che, trasferitisi al nord Italia con la famiglia, trovano successivamente sistemazioni "più comode" che li allontanano dalla scuola. Ritengo che sia stata particolarmente interessante l'occasione di mettere a confronto queste due problematiche che, spesso, si ritiene siano collegate all'alto tasso di bambini/e di origine straniera (difficoltà didattiche e partenze) ma che, come ben si evince da questi esempi, può riguardare anche alunne/i di origine italiana.

1FB: La scuola Federzoni nel contesto territoriale non è vista bene. Da chi non è vista bene? Naturalmente dagli italiani. Cioè, da chi è italiano non è vista bene perché viene vista come la scuola degli stranieri. La scuola dove ci sono dei problemi, la scuola dove si rimane indietro nel programma perché c'è un'alta percentuale di stranieri. Quindi secondo loro non sanno l'italiano e fanno rimanere indietro gli altri. Questo in parte è vero, perché un certo rallentamento c'è, però questi bambini sono nati quasi tutti a Bologna, non sono bambini che... in ogni classe ce ne saranno uno, due, tre che vengono dall'estero direttamente, ma in generale sono quasi tutti bambini di seconda generazione, quindi l'italiano lo sanno benissimo perché hanno frequentato il nido, la materna. Benissimo è una parola grossa, però non hanno problemi da questo punto di vista. Addirittura, qualche problema si può avere nell'espressione scritta, ma non nella comprensione delle altre discipline, ecco. Quindi questa è la stessa cosa nella mia classe. Nella mia classe ci sono bambini che sono più lenti. Bambini che sono meno lenti, ma non è che il lento è il bambino straniero. Anzi, delle due direi viceversa. Abbiamo dei bambini stranieri che sono ma molto in gamba. Bambini stranieri che hanno 9 in italiano. Quindi questo dimostra che non è vera questa cosa. Però convincere i genitori a iscrivere i loro figli qui è una gara dura.

Senza negare i problemi specifici che emergono e dei quali le insegnanti ampiamente parlano, apparendo criticamente consapevoli, è rilevante come le stesse – dal loro punto di vista privilegiato – rilevino altre variabili che, sebbene non vengano abitualmente prese in considerazione, partecipano in maniera rilevante alle difficoltà. Si colgono, inoltre, anche commenti molto positivi che portano, ad esempio, un'insegnante a definire – con la voce rotta di commozione – le ore trascorse in classe "le più serene della mia vita":

6FB: Sono in una classe, ci insegno da circa 2 anni... è una classe di bambini comunque molto... che sono molto attenti anche a stimoli culturali diversi. Ecco. Quindi... dei bambini molto vivaci, ma al contempo molto educati. Quindi mi ci trovo molto bene.

7FB: È una classe molto ricettiva, i miei scolari fanno anche tante cose al di là della scuola. Per esempio, un giorno in cui parlavamo della guerra, l'Italia ripudia la guerra, ho chiesto loro se conoscessero qualche paese in guerra e Ivan<sup>88</sup> mi rispose la Siria, che non è banalissima come risposta, magari uno può rispondere l'Afghanistan, queste cose qua... la Siria. Oppure l'altro giorno si è accesa tra loro una discussione politica terrificante perché adesso ci saranno le elezioni e qualcuno ha detto "sì io voterei Berlusconi perché ci calerà le tasse" e un'altra ha detto "ma Berlusconi è un ladro, è già stato condannato, non lo sai?". Ed erano tra loro italiani e non italiani. In realtà loro sono molto vivaci intellettualmente. Trovo che non brillino per voglia di studiare, ma perché probabilmente non sono stati abituati a farlo. Adesso che hanno capito che tutte le settimane io faccio una verifica di grammatica si stanno dando una svegliata da questo punto di vista. Io sto molto bene in classe. Oserei dire che sono le ore più serene della mia vita in classe con i miei scolari, perché comunque è molto bello. Per me è molto bella questa cosa.

---

<sup>88</sup> Nome inventato per questioni di privacy.

Altri commenti rilevano situazioni di difficoltà probabilmente comuni a molte classi di scuola primaria. In alcuni casi si fa riferimento a bambini/e con certificazioni comportamentali, in altri ai frequenti cambiamenti delle insegnanti di riferimento.

8FB: Proprio per questo motivo comunque è stata una classe che ha cambiato insegnanti sin dal primo anno. Al primo anno avevano 2 insegnanti, poi al secondo altre insegnanti, al terzo è tornata una maestra del 1° anno che poi per ovvi motivi... per situazioni interne alla classe...proprio per la conflittualità con il bambino...si erano create delle situazioni pericolose in classe.

11FB: È una classe impegnativa, perché comunque...è una classe difficile, a livello comportamentale, soprattutto per alcuni bambini. Hanno bisogno comunque di essere...cioè, hanno vissuto questi 4 anni (5 anni), non in maniera lineare, perché hanno cambiato sempre insegnante, si sono trovati sempre in difficoltà. Comunque ci sono elementi che hanno influito sulla...più che altro sulla...come ti posso spiegare. Alcuni elementi della classe, quindi alcuni bambini, hanno influito sugli altri, su come affrontare la scuola. Non so se...

10FB: È una classe difficile, sì sì è una classe...sono arrivata quest'anno dove un...questa classe si trascina dalla prima una serie di problematiche anche perché ci sono bambini che sono certificati proprio a livello comportamentale, quindi...il linguaggio è molto colorito diciamo. Tutti i giorni...non hanno proprio filtri, non hanno nemmeno la distinzione tra il ruolo del bambino e il ruolo dell'adulto.

Ancora una volta, senza l'intento di sminuire e/o minimizzare le diverse difficoltà emerse dalle parole delle insegnanti della scuola primaria Federzoni, mi preme mettere in luce come la maggior parte di queste criticità non venga (e non possa) essere ricondotta all'origine dei/delle bambini/e o delle loro famiglie.

#### **4.1.5. Il progetto Fabbrica Federzoni raccontato dalle insegnanti**

##### *4.1.5.1. Quando nasce e perché*

Un'ampia sezione dell'intervista è stata dedicata alla descrizione del Progetto Fabbrica Federzoni dal punto di vista delle insegnanti. Dopo aver attentamente analizzato il documento progettuale, è stato interessante, rilevante e utile cercare di comprendere come il progetto stesso venisse vissuto dalle persone che quotidianamente abitano la scuola e concretamente lo mettono in pratica. L'occasione, inoltre, è stata quella di scoprire alcuni aspetti più specifici e pratici non indicati nel documento progettuale.

Che cos'è, quindi, il progetto Fabbrica Federzoni (d'ora in avanti P.F.F.)?

Il progetto nasce da una questione percepita come particolarmente problematica e che ha coinvolto la scuola stessa: il graduale e importante allontanamento delle famiglie italiane e il sempre crescente numero di bambine e bambini di origine straniera. La questione presentava anzitutto un problema di tipo legislativo, poiché l'alta percentuale di alunni di origine straniera confligge con il tetto del 30% fissato (e ancora in vigore) dalla Circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010<sup>89</sup>. La circolare afferma che “il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non potrà superare di norma il 30% del totale degli iscritti, quale esito di una equilibrata distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana tra istituti che insistono sullo stesso territorio” (p.5). A questa indicazione si aggiunge la possibilità di rendere tale soglia più flessibile (aumentandola) allorquando

---

<sup>89</sup> MIUR (2010), <http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20100108/circolare-ministeriale-2-dell-8-gennaio-2010-integrazione-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-4591861.pdf> (ultimo accesso: 3/12/18).

gli studenti siano in possesso di adeguate competenze linguistiche (facendo l'esempio degli alunni di origine straniera nati in Italia); allo stesso modo, il tetto può essere diminuito quando nella classe sono presenti bambine/i con "una padronanza della lingua italiana ancora inadeguata a una compiuta partecipazione all'attività didattica e comunque a fronte di particolari e documentate complessità" (p. 5). Le scuole Federzoni, nella quasi totalità delle classi, ospitano l'80-90% di bambini di origine straniera, nonostante la maggior parte di loro sia nata in Italia. Nel 2016 fece parlare la lettera del papà di una bambina delle scuole Federzoni pubblicata su la Repubblica.it e rivolta al sindaco che affermava:

CARO sindaco, sono il papà di una bambina che sta frequentando le scuole elementari "Federzoni". Lei conosce bene questa scuola: l'ha frequentata da bambino e l'anno scorso ha voluto inaugurare l'anno scolastico proprio salutando i nostri figli. Mi rivolgo quindi a Lei perché, in un inizio d'anno scolastico che è caoticissimo a livello nazionale, le nostre scuole "di frontiera" si trovano sempre più alla periferia dei pensieri di tutti. Abitiamo a un chilometro da Piazza Maggiore, eppure le nostre classi sembrano destinate a diventare le fotocopie di quelle di alcune banlieue francesi. Perché? Perché in centro avere due compagni pakistani è un'eccezione, mentre oltrepassata Porta Galliera si arriva fino a percentuali del 90% di stranieri, spesso di prima generazione?<sup>90</sup>

A rispondere a dubbi e provocazioni era stato chiamato dall'amministrazione comunale anche l'ex Dirigente delle Federzoni, Domenico Altamura, insieme ad alcune insegnanti. In proposito un'insegnante intervistata afferma:

4FB: Ma i numeri che abbiamo, che sono stati contestati sia all'inizio di questo anno scolastico che l'anno scorso, eravamo stati interpellati in comune da una consigliera della Lega, una certa Borgonzoni...Bergonzoni...vabbé, che aveva chiesto proprio specificamente sulle Federzoni, voleva sapere quanti numeri, quanti bambini, quanti stranieri. Allora siamo stati chiamati, sono stati chiamati il dirigente scolastico e la vicaria dell'anno scorso era andata come referente di plesso, pensando che appunto questi numeri alti potessero mettere in difficoltà l'amministrazione, il quartiere.

Sotto la spinta di questi problemi, nasce il P.F.F. con il principale obiettivo di "attirare gli italiani", obiettivo che – nonostante sia esplicitato nel documento progettuale – attualmente non pare più rientrare tra le "urgenze" della progettazione.

9FB: All'inizio comunque sentivamo la difficoltà di attirare anche delle famiglie italiane, perché tutte le altre scuole dicono "guardate come siamo belli, bravi, facciamo tante cose" e allora abbiamo detto "aspetta, facciamo vedere che anche noi facciamo tante cose" e magari qualche altra famiglia italiana anziché chiedere di spostarsi di stradario viene [...]. Prima forse c'era un po' di più l'illusione di attirare l'utenza italiana, ora no. Però ci piace lo stesso, perché noi vogliamo essere qui anche per gli altri.

1FB: non dovrei dirlo, ma fondamentalmente il primo obiettivo era proprio quello di far sì che si iscrivessero...che nel quartiere la scuola Federzoni non venisse più vista come qualcosa di negativo perché ci sono tutti questi bambini e quindi cercare di far capire ai genitori anche italiani che ci sono tante attività che caso mai nelle altre scuole non si fanno, ma che aiutano tutti, non solo i bambini stranieri.

7FB: Quest'anno abbiamo avuto un sacco di iscrizioni, ma non sappiamo quale sia la composizione della nostra classe, ma a noi interessa il giusto.

---

<sup>90</sup> Vallacca R. (2016), *Caro Sindaco, così le sue Federzoni rischiano di diventare un ghetto*, "la Repubblica", <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2016/09/16/carosindaco-cosile-sue-federzoni-rischiano-ghettoBologna01.html> (ultimo accesso: 3/12/18).

Pertanto, andando oltre l'obiettivo specifico con il quale è nato il progetto, altri obiettivi sono legati alla promozione dell'intercultura e di un senso di maggior appartenenza al territorio e coesione tra gli abitanti.

2FB: Avvicinare quest'utenza al quartiere e anche di crescita, di maturazione, interculturale nel senso che l'obiettivo è anche quello di facilitare agli stranieri il contatto con queste varie realtà, ma anche semplicemente con la lingua italiana, con le possibilità che ci sono nel territorio che loro magari conoscono poco.

10FB: Io penso che siano quelli proprio di...di unire il quartiere Navile, in particolare il quartiere Bolognina. Cioè...tutti siamo uguali.

Si aggiungono, inoltre, obiettivi didattici volti a migliorare il processo di insegnamento/apprendimento:

4FB: Mah, l'obiettivo principale per un insegnante è sempre quello di migliorare i processi di apprendimento, quindi di stimolare di più, di motivare di più, di destare la curiosità, di destare interesse, andando oltre quella che è la lezione, no? Frontale. La lezione normale che si può fare a scuola e cercando di aprire anche al territorio.

7FB: Inizialmente proprio migliorare le prestazioni scolastiche degli alunni e devo dire che, se le prove invalsi non mentono, noi abbiamo avuto degli ottimi risultati, dei risultati molto buoni.

Un obiettivo particolarmente sensibile e citato è quello dell'integrazione, declinato in più maniere, includendo sia i bambini che le loro famiglie:

9FB: L'integrazione. Il benessere a scuola, l'integrazione delle famiglie, la conoscenza degli adulti anche...dei genitori fra di loro.

6FB: Gli obiettivi sono educativi, didattici e sono per favorire l'integrazione.

7FB: Proprio per integrare il più possibile. Anche perché comunque noi abbiamo anche ragazzi che sono appena arrivati, appena sbarcati. Va bene, li alfabetizziamo, questo non c'è ombra di dubbio, ma secondo noi l'integrazione è anche altro, non è solo alfabetizzare [...] Sinceramente l'obiettivo che mi preme di più è l'integrazione. L'integrazione che significa appunto: impariamo a fare le cose insieme perché siamo tutti diversi. Non tu sei diverso da me perché hai...no, tutti siamo diversi. Quindi io sono diverso da te perché appunto ho la pelle chiara e magari tu sei diverso da me perché hai la pelle di un altro colore o un'altra religione, non lo so, quindi...questo personalmente è quello che cerco di trasmettere loro.

#### *4.1.5.2. Le attività del Progetto Fabbrica Federzoni*

Cercando quindi di entrare sempre più nel merito del "che cos'è il P.F.F.", dalle parole delle insegnanti si evince che innanzitutto è un "grande contenitore" nel quale sono inserite tante diverse attività.

6FB: È un progetto che mette, che porta nella scuola una serie di progetti e che aiuta i bambini a stare meglio insieme all'interno di ogni classe.

5FB: È un insieme di tanti progetti

8FB: Ah, Fabbrica Federzoni è un grande contenitore.



10FB: È un mega progetto perché all'interno di questa Fabbrica ci sono tantissimi laboratori.

Le attività menzionate dalle insegnanti sono state: l'assemblea dei bambini, laboratori teatrali, giocoleria, progetti di cittadinanza attiva, cucine popolari, ripulitura dei giardini del quartiere, danza popolare, canto corale e laboratori musicali. In taluni casi – e, a mio parere, non nelle attività descritte dalle insegnanti – le attività “interculturali” che vengono messe in campo in diversi contesti, scolastici ed extrascolastici, intendono tale dimensione in maniera decisamente limitata e limitante, in un modo che rischia “di rappresentare e addirittura difendere certe culture nelle loro manifestazioni più tradizionali ma non tiene conto della spinta potentissima dell'innovazione storica e sociale, rischiando, con le migliori intenzioni, di chiudere le persone nella gabbia di uno stereotipo culturale” (De Angelis, 2009, p. 2). Questo tipo di approccio viene spesso definito “pedagogia del *cous cous*” (Ivi, p. 2) o *pedagogia multiculturale* o *pluriculturale* (Bolognesi, in Bolognesi e Lorenzini, 2017, p. 264), un approccio che “rischia di rafforzare vecchi stereotipi e pregiudizi, aumentandone la lontananza e l'esotismo, sentiti come una diversità incolmabile” (Ivi, p. 265). Si tratta di attività che vedono al centro la “reificazione di una cultura”, una visione che tende ad assolutizzare la diversità culturale, rendendola oggetto immutabile, fatta di caratteristiche specifiche e non messe in dialogo con i soggetti. Facenti parte di questo approccio sono tutte le attività che presentano “la cultura” in maniera “rigida e folklorica, fissandole in immagini stereotipate spesso collegate ad un passato che non corrisponde a ciò che vivono adulti e bambini che hanno intrapreso il percorso della migrazione” (Ivi, p. 265). Diversamente, la pedagogia interculturale cerca “di costruire zone di approssimazione all'altro caratterizzate non tanto dalla conoscenza delle specificità culturali di ogni comunità, ma dalla comprensione dell'esperienza umana, del soggetto e del suo essere altro in relazione a ‘noi’” (Ivi, p. 279). Si tratta, allora, non di realizzare attività in cui la dimensione della “diversità culturale e/o etnica” sia presentata o spiegata, ma creare occasioni dove la rispettiva differenza possa essere messa in campo con un'apertura alla plurale e soggettiva interpretazione di quest'ultima. Non si sta negando l'esistenza di alcune specificità di tipo culturale, ma si tratta di costruire spazi mentali di flessibilità, nei quali la possibilità sia vista nell'ottica di un “possibile che sì, possibile che no”, senza contraddizione alcuna. La/il bambina/o o l'adulta/o che non corrisponde a quei tratti culturali che “si dice” appartengano a quel gruppo, non può e non deve costituire una forma di devianza culturale. L'approccio pedagogico interculturale tenta proprio di generare questa disponibilità mentale, fatta di un sottile e prezioso bilanciamento tra relativismo e universalismo.

Le attività di cui parlano le insegnanti delle Fedrioni, invece, sembrano essere in linea con l'approccio pedagogico interculturale, non ponendosi l'obiettivo di “insegnare” tratti e specificità culturali, ma basandosi sui principali criteri di riferimento della pedagogia interculturale così come individuati da Genovese (2003): ascolto, dialogo, pluralità, differenza, tolleranza. Entriamo quindi nel merito di queste attività e della modalità in cui vengono pensate, significate e realizzate:

6FB: È un progetto che mette, che porta nella scuola una serie di progetti e che aiuta i bambini a stare meglio insieme all'interno di ogni classe. Quindi c'è...non so, c'è il progetto di giocoleria, progetti di alfabetizzazione e quindi che muove da diversi bisogni, no? Che un insegnante cerca e trova nella classe.

7FB: L'ha voluta chiamare Fabbrica perché, intanto perché siamo in un quartiere popolare, quindi Fabbrica. E poi perché una Fabbrica è una cosa che va sempre, no? Quindi non è che se la Fabbrica è chiusa o chiuda...sì, chiuderà per le ferie, no? Ma una fabbrica è qualcosa che si muove sempre, quindi anche per questo l'abbiamo chiamata fabbrica. Poi ciascuno di noi ci ha messo dentro il suo, quello che credeva, insomma, tutte le iniziative che riteneva valide.

Come si evince da questi due stralci di intervista, il P.F.F. nasce e si alimenta dai bisogni concreti e specifici di ogni classe e dei bambini che la compongono, grazie alla competente lettura delle insegnanti. Ognuna, infatti, ha avuto l'opportunità di inserire in questo "contenitore" ciò che ha ritenuto utile e opportuno per l'apprendimento e il benessere dei bambini stessi. Le attività interculturali non vengono progettate sulla base delle ipotetiche caratteristiche che quei bambini dovrebbero possedere (o che ci si aspetta che possiedano) poiché facenti parte di uno specifico "gruppo culturale e/o etnico" – sulla base di un'immagine stereotipata – ma si strutturano sulla base dei bisogni di quegli specifici bambini, attori protagonisti e interpreti originali del loro personale e unico modo di risignificare riferimenti culturali e appartenenze diversificate. In tal senso, è offerta la possibilità di lasciare spazio a linguaggi plurali che possano dare l'occasione a ciascuno di "accomodarsi" (Piaget, 1966), nella modalità di apprendimento e di espressione che più sente propria.

7FB: Per esempio noi in quinta adesso abbiamo iniziato il laboratorio di giocoleria e io vedo partecipare con un entusiasmo straordinario Michelle<sup>91</sup>, che è una bambina appena arrivata, si è trovata catapultata adolescente (perché lei è già un'adolescente) in una realtà così diversa e mi immagino l'inferno che stia passando. Quindi, soprattutto sono laboratori di tipo artistico-espressivo, perché noi crediamo che in questo modo intanto possiamo offrire loro delle occasioni di arricchimento che forse a casa non avrebbero, perché è difficile che magari vengano portati ai musei. Però facendolo insieme a tutti quanti, quindi...dando appunto un taglio trasversale. [...] Il progetto Fabbrica comprende anche dei laboratori di danza popolare e laboratorio musicale di canto corale, quindi come vedi cerchiamo di creare occasioni dal punto di vista artistico, qualitativamente alte, ma che si adattino un po' ai linguaggi di tutti. Quindi giocoleria li aiuta molto a padroneggiare anche l'uso delle proprie mani, cioè sapere come fermarle, quando devono essere fermate. Fare movimenti lenti o movimenti più precisi.

7FB: Perché, non so, ecco io penso al mio scolaro Mattia<sup>92</sup>, che è quello piccolino...che ha dei problemi enormi dal punto di vista cognitivo, infatti ha iniziato un percorso per la certificazione. Però per esempio lui nel laboratorio di giocoleria è un mago. Quindi in realtà...ognuno di noi ha dei talenti. E però non tutti i talenti si estrinsecano nel classico andare bene a scuola, no?

7FB: Per esempio la concentrazione si può imparare anche in un laboratorio di canto corale, perché se tu non ascolti bene la nota che devi fare...oppure tirando delle palline in aria, perché se non stai concentrato, se non pensi bene ai movimenti che devi fare, figuriamoci poi se devi declamare un pezzo teatrale. Questo di sicuro. Quindi porre l'accento sui tanti stili di apprendimento, noi impariamo in tanti modi diversi. Non sempre nello stesso modo.

Sono attività pensate per dare e darsi l'occasione di scoprire possibilità plurime (forse non usuali?) di "essere/sentirsi competenti", talvolta uscendo dalla tradizionale didattica veicolata tramite il linguaggio verbale. È l'occasione, quindi, per una bambina di origine straniera, "catapultata" in Italia, di comunicare i suoi bisogni condividere le sue emozioni, utilizzando altre modalità espressive. Emozioni e bisogni che, contrariamente, rischierebbero di rimanere taciuti, imprigionati in una lingua che non riesce più a essere compresa come nel paese d'origine e una nuova e incerta lingua, che però non "suona" ancora le emozioni provate; uno strumento ancora tutto da accordare.

È anche l'occasione di permettere a bambini che vivono situazioni di difficoltà cognitiva – anche collegata a contesti familiari deprivanti, di cui diverse insegnanti mi hanno raccontato – di scoprirsi competenti e abili (mostrandolo anche ai compagni/e) in un'attività come la giocoleria che richiede grandi abilità fino-motorie, di equilibrio e concentrazione. In ultimo, l'opportunità di scoprire (adulti

---

<sup>91</sup> Nome inventato per questioni di privacy.

<sup>92</sup> Nome inventato per questioni di privacy.

e piccini) che attività “non tradizionali” sostengono e rinforzano la didattica “più tradizionale”, creando spazi di apprendimento e insegnamento dove le due dimensioni non sono più distinguibili. Così la giocoleria sostiene l’abilità di concentrazione che potrà essere poi riportata nella concentrazione che richiede un quiz matematico e il pezzo teatrale imparato sostiene la memoria che, allo stesso modo, potrà aiutare nello studio. Si avvia, quindi, un circolo virtuoso particolarmente significativo e funzionale.

Inoltre, per molte insegnanti il P.F.F. offre l’occasione di partecipare a esperienze/attività culturali e motorie che molti bambini non avrebbero altrimenti l’opportunità di incontrare specie in situazioni di particolare disagio familiare, sociale ed economico.

8FB: Ah, Fabbrica Federzoni è un grande contenitore dove, appunto, grazie all’aiuto di varie associazioni ed enti si dà l’opportunità a questa scuola, attraverso diversi progetti, di aiutare anche attraverso questi progetti, i bambini ad integrarsi...a vivere comunque nuove esperienze.

10FB: Laboratori che danno delle esperienze a questi bambini, ad esempio il laboratorio di giocoleria. Uno dice: a cosa serve la giocoleria? Vabbè, la giocoleria ha tutta una serie...secondo me...cioè, non secondo me, anche secondo gli esperti insomma, tutta una serie di manualità e di equilibri che a loro servono. Perché...ci sono alcuni bambini che ancora a 10 anni non si sanno allacciare le scarpe. Hanno proprio difficoltà anche a tagliare un cerchio o un quadrato.

2FB: [...] quello stimolo in più, quella...che comunque manca nei bambini. Anche nella lettura...attraverso i laboratori, lavorare in un certo modo...deve stimolare dei bambini che non sono abituati ad andare al cinema, andare a teatro o fare delle attività che insomma in altre realtà di quartiere o in altre realtà semplicemente sono magari scontate.

In ultimo, segnalo alcune attività che ritengo particolarmente significative in relazione al tema dell’“appartenenza” che a sua volta strettamente si connette a quello dell’identità (Lorenzini, in Bolognesi e Lorenzini, 2017, p. 223). Una progettazione che includa il tema della “cittadinanza attiva” (Bacchini, Boda e De Leo, 2004) – intesa nel senso più ampio di promozione alla responsabilità etica, civile, sociale e giuridica, che può consentire a bambini/e che hanno vissuto (in maniera diretta o indiretta grazie ai propri genitori) l’esperienza migratoria – può contribuire alla co-costruzione di un senso di appartenenza in un luogo che non sempre (e purtroppo ultimamente sempre di meno) li considera come “appartenenti” (es: la maggior parte dei bambini che frequentano questa scuola, poiché figli di genitori immigrati, non hanno la cittadinanza italiana). “Partecipando alla vita della scuola, del quartiere, del comune o di un’associazione i giovani infatti acquisiscono l’esperienza, ma anche la fiducia necessaria per impegnarsi ancora di più, ora o più avanti, nella vita politica [...]. È impegnandosi in attività sociali aperte a tutti senza discriminazioni di sorta, che i giovani contribuiscono ad una società più solidale e sviluppano pienamente la loro cittadinanza” (Libro Bianco della Commissione Europea sulla Gioventù<sup>93</sup>, 2001, p.5).

7FB: E poi abbiamo un laboratorio fotografico in cui i bambini vanno proprio in giro per le vie del quartiere a fotografare e faranno un reportage da donare anche al presidente del quartiere, per vedere le cose belle e le cose meno belle del quartiere.

---

<sup>93</sup> Libro Bianco della Commissione Europea: [https://www.cittametropolitana.bo.it/giovani/Engine/RAServeFile.php/f/Politiche\\_giovanili/Libro\\_Bianco\\_CE\\_2001.pdf](https://www.cittametropolitana.bo.it/giovani/Engine/RAServeFile.php/f/Politiche_giovanili/Libro_Bianco_CE_2001.pdf) (ultimo accesso: 8/08/19).

2FB: È molto importante la cittadinanza, sicuramente una delle attività più significative anche più particolari è sicuramente quella dell'assemblea dei bambini che infatti adesso, diciamo da quest'anno si svolge anche negli altri plessi.

1FB: Quindi ha influito positivamente per vedere l'entusiasmo di genitori che sono venuti, perché abbiamo fatto cittadinanza attiva, abbiamo pulito, pitturato, decorato e nello stesso tempo e questo mi è piaciuto molto, la contentezza dei bambini, questo lo davo per scontato.

7FB: Ed essere un buon cittadino vuol dire per esempio, non so, prendersi cura di chi ha bisogno e allora andiamo a servire i pasti alle cucine popolari; pulire gli ambienti e allora andiamo a raccogliere i mozziconi; partecipare alle elezioni, quindi loro hanno un'assemblea dei bambini, questa assemblea andrà in consiglio comunale proprio perché noi vogliamo che loro sappiano come funzionano i meccanismi. Quindi noi abbiamo fatto le elezioni in ciascuna classe per eleggere il rappresentante. Io ho annullato delle schede se non erano votate bene, perché questo è un compito di realtà. Tu devi capire che quando vai a votare devi avere consapevolezza di quello che fai. Anche io se voto male mi annullano la scheda. Quindi questa è un'occasione molto importante.

Un altro aspetto emerso più volte dalle parole delle insegnanti e al quale il P.F.F. dedica attenzione riguarda le relazioni, tema particolarmente caro all'educazione interculturale che, proprio nel suo prefisso inter-, dichiara tutto il suo impegno in questa direzione (Silva, 2004)

4FB: Le relazioni principalmente no? Che un po' è questo il problema di questa scuola dove si fa fatica a creare, cioè, proprio mettere insieme il bengalese con il mus<sup>94</sup>...con il tunisino, con il marocchino...perché è questa distribuzione troppo frammentata di etnie, con albanesi, con i rumeni, con i russi...metterli insieme non era facile<sup>95</sup>. Quindi noi avevamo bisogno invece di qualcosa in più fuori dallo studio semplice punto e basta che ci permettesse di farli lavorare insieme, di metterli veramente insieme e di costruire appunto relazioni più salde. Per esempio, la gestione dei conflitti ci ha aiutato moltissimo, no? I progetti sull'ambiente. I bambini sono molto sensibilizzati a questa cosa. La maggior parte di loro non fanno la raccolta differenziata a casa, per esempio, ci dicono che non hanno lo spazio, oppure i genitori sono troppo impegnati a fare altro [...] Quindi la cosa che secondo me sta cambiando nella prospettiva è proprio quella che non ha importanza se non ci sono gli italiani, lavoriamo per l'intercultura, lavoriamo per migliorare le relazioni all'interno di quello che abbiamo insomma.

6FB: Sicuramente alle relazioni, quindi tanti progetti favoriscono le relazioni e aiutano anche ciascun bambino a trovare delle...dei modi diversi di espressione del proprio sè, quindi della propria personalità. Quindi penso alla giocoleria, che sta aiutando anche tanti bambini in difficoltà, ma che hanno una predisposizione maggiore nella manipolazione. Oppure in attività più ludiche, ecco. Quindi questo favorisce sicuramente delle relazioni all'interno del gruppo classe e questo stimolo in più porta sicuramente a far sì che anche la lezione giornaliera sia un pochino più, ecco...ecco, meno vissuta meno pesantemente.

10FB: Un aspetto importante sono le relazioni. Sia tra bambini che tra adulti che tra bambini e adulti.

#### 4.1.5.3. Quali risultati?

Un altro aspetto indagato mediante intervista riguarda la *percezione* dei risultati, cercando di comprendere se, dal punto di vista delle insegnanti, l'ampio lavoro e tempo dedicato alla

---

<sup>94</sup> Da notare come l'insegnante in questione avesse cominciato a pronunciare la parola "mus..." – presumibilmente "musulmano" – al posto di "tunisino" interrompendosi a metà. Si tratta di un "agito" (*acting out*) che mi sembra significativo mettere in luce poiché il binomio "straniero = musulmano" fa parte di una rappresentazione generalizzante e stereotipata piuttosto diffusa e che può indurre in errore (Cardellini, 2018b).

<sup>95</sup> Si segnala come in questo stralcio di intervista vengono messe in luce anche le problematiche e le criticità connesse all'incontro di persone dalle diverse provenienze, laddove in precedenza (e da altre insegnanti) era stato completamente negato.

progettazione avesse effettivamente trovato un riscontro positivo in relazione alle problematiche e criticità sulla base delle quali era stato attivato. Le risposte delle insegnanti sono state generalmente positive, ma in alcuni casi le risposte sono state “dubbiose” o addirittura negative:

8FB: Da quando è partito non so. Io posso fare riferimento a questi 2 anni in cui ci sono. Penso che un po' per il progetto, un po' per il lavoro che abbiamo fatto noi come team docente, i risultati positivi sulla classe io li ho visti. Proprio a livello di condivisione e collaborazione. Poi in generale non te lo saprei dire, ma penso che per continuare ci saranno stati.

5FB: Qualcuno è stato ottenuto nel senso che sicuramente loro che sono dentro la scuola e fanno queste cose le amano molto. Quindi loro partecipano con molto amore a quello che fanno. Non so dirti se abbia avuto dei risultati verso l'esterno nel senso che la gente stia cominciando un po' a rivedere i suoi pregiudizi. Questo mi sembra un po' prematuro e forse è un po' utopistico perché non lo so se questo risultato lo abbiamo ottenuto.

6FB: M. Allora i risultati si vedranno nel tempo sicuramente. Secondo me è importante anche un po' integrare le varie attività, far sì che ci sia un pochino una coerenza nelle attività proposte.

11FB: Guarda ancora non ne ho visti, forse li vedo quest'anno perché è l'ultimo anno per i ragazzi con cui sono in classe. I progetti sono partiti l'anno scorso, però l'anno scorso...cioè...è stato forse l'inizio per loro.

Negli altri casi, le risposte sono state positive e arricchite da spiegazioni molto concrete legate alla quotidianità scolastica dei bambini:

9FB: Secondo me ai bambini che siamo riusciti a coinvolgere ha fatto bene. Cioè, tutte queste attività a loro piacciono. Forse non se ne rendono conto. Forse per loro è normale avere una volta all'anno o due la ragazza della biblioteca che viene a leggere i libri, oppure che venga la ragazza che li porta a sport, per loro è normale e si divertono. Noi che magari siamo qui che sappiamo che non è normale...però ci piace.

6FB: Sicuramente, sicuramente. Perché i bambini che fanno difficoltà in alcune materie, possono poi trovare e compensare in altre. Quindi penso alla giocoleria, che sta aiutando anche tanti bambini in difficoltà, ma che hanno una predisposizione maggiore nella manipolazione. Oppure in attività più ludiche, ecco. Quindi questo favorisce sicuramente delle relazioni all'interno del gruppo classe e questo stimolo in più porta sicuramente a far sì che anche la lezione giornaliera sia un pochino più, ecco...ecco, meno vissuta meno pesantemente.

E più in generale, sembra aver portato risultati positivi anche nella *difficile* relazione tra le famiglie:

1FB: Prima di tutto, di dare qualcosa in più a questi ragazzi. Coi genitori, cioè non di vedere, secondo me un po' si è raggiunto il non vedere l'altro come un nemico. Perché noi avevamo delle situazioni, anche non so, fuori dal cortile. Per esempio, un esempio stupido che rende bene l'idea. I pidocchi. I pidocchi ormai sono nelle scuole di tutti i giorni, addirittura abbiamo visto delle mamme litigare fuori, adesso, non della mia classe, fuori dal cancello per dire “Sì, perché tu vieni...”. Mamme arabe. “Sì perché tutti quelli che vengono dal Bangladesh hanno i pidocchi perché sono sporchi”. Ecco, questo secondo me con il nostro progetto, un pochino queste idee, false idee, un pochino...lo si sta superando. Lo si sta superando ma non tanto graz...non tanto grazie al progetto, ma proprio di stare assieme, di conoscersi, di fare dei laboratori insieme, riunioni informative, insomma. Però...c'è ancora...eh sì.

10FB: Sì, perché alcune mamme hanno preso...hanno preso...il...diciamo...diplomino della lingua A2, quindi un buon grado di italiano e so che il materiale che loro hanno creato, borsette, ricami, centrini, sono stati poi venduti a una fiera qui del quartiere e li hanno venduti tutti per prendere poi i soldi, sono stati poi donati alla scuola per comprare materiale da cancelleria, oppure libri o quello che serviva, insomma.

#### 4.1.5.4. Quale influenza il progetto ha avuto su di te e sui bambini e le loro famiglie?

Un altro aspetto rilevante e ricollegato ai risultati del progetto ha riguardato l'influenza che le insegnanti ritenevano esso avesse avuto sulla loro professionalità, sulla loro persona, sui bambini e le loro famiglie. Dedicare uno spazio separato a questo aspetto ha mirato a rilevare elementi più personali, intimi e introspettivi.

Le risposte che hanno messo in luce più aspetti positivi sottolineano la possibilità di apprendere elementi nuovi, utili e interessanti per lo svolgimento della professione, così come l'utilizzo di competenze che altrimenti avrebbero potuto mettere in campo in maniera più limitata (come ad esempio competenze linguistiche):

2FB: Mah allora, mi dà la possibilità di, vabbè, innanzitutto io ho scelto questo quartiere perché sono laureata in lingue, in cinese, e quindi in generale mi fa piacere usare il cinese, eccetera. Sicuramente sia qui che alle Acri io ho la possibilità di usare le mie competenze, per esempio per scrivere gli avvisi a casa, nei colloqui scolastici, per parlare con i genitori che non parlano italiano, con i bambini appena arrivati per fare alcune materie in cinese piuttosto che in italiano perché il loro livello di italiano non è buono.

6FB: Allora io sicuramente...anche per me è stata un'esperienza, è stato un piccolo viaggio. Non conoscevo questo progetto prima nelle altre scuole in cui lavoravo. Sicuramente c'è stato sempre...gli esperti intervengono spesso a scuola, ma non in maniera così strutturata come qui alle Federzoni. Anche per me è stato un motivo in più anche per aumentare le mie conoscenze.

7FB: Bah, come insegnante sicuramente mi ha fatto essere ancora più attenta alle possibilità di imparare in tanti modi, anche quelli non tradizionali.

10FB: Eh. Allora...come insegnante mi piace, perché anche io sono molto su questa didattica, se si può chiamare didattica insomma, cioè...e a livello personale mi piace perché non si crea...non c'è più quella distanza, quella diffidenza.

Sebbene messo in luce solo da una insegnante, segnalo anche la rilevazione della possibilità di agire in senso politico (Bertolini, 2003) il proprio ruolo, in un impegno che va anche nella direzione di accorciare le distanze verso ciò che sembra/è *diverso da*:

4FB: Allora come insegnante mi rende più piacevole il mio lavoro naturalmente, come persona diciamo che l'aspetto civico lo riesco forse a gestire diversamente con una partecipazione politica che io auspico sempre, ma che poi non c'è mai.

In altri casi, le risposte sono risultate piuttosto neutre. Il P.F.F., secondo alcune insegnanti, racchiuderebbe attività di fatto presenti anche in altre scuole, sebbene nelle scuole Federzoni esse vengano svolte con costi limitati, ampliandone quindi le possibilità di accesso. In tal senso, è bene mettere in luce come il tema delle *pari opportunità*, direttamente connesso al tema del *potere*, risultino elementi particolarmente significativi in una prospettiva interculturale e antirazzista.

8FB: Guarda, sono tutte attività...comunque con progetti che già, bene o male in altre scuole, si fanno. Magari qui con Fabbrica Federzoni è racchiuso in questo contenitore in modo da poterli fare, magari in altre scuole per situazioni economiche diverse si fanno a prescindere, quindi sinceramente non...non c'è stata un'influenza particolare. Cioè io comunque la vedo come una cosa normalissima.

O, ancora, in altri casi la percezione di una minor influenza sembra anche essere stata dettata da una scarsa partecipazione e coinvolgimento nel progetto stesso da parte di alcune insegnanti.

11FB: Eh...allora, l'influenza è stata relativa. Perché comunque non...cioè non c'è stata forse una continuità da parte mia anche perché l'orario non permette di essere sempre presente durante questi progetti.

In altri casi ancora, le risposte hanno messo in campo anche elementi più critici e negativi, resi espliciti attraverso emozioni come rabbia e sconforto verso un contesto non semplice e, nello specifico, verso alcune difficoltà legate alle famiglie dei bambini/e.

1FB: Mi ha aperto sicuramente la mente, ma nello stesso tempo delle volte una gran rabbia. Eh sì, una gran rabbia soprattutto. Perché guarda, il primo anno...vabbè anche quando facevamo dei laboratori fra genitori e bambini, far venire le persone...una gran rabbia. Su certe dinamiche una gran rabbia, però ho visto che l'anno scorso già è andato meglio, quindi le presenze nei laboratori serali di genitori e bambini...dentro di me sento molto questa cosa. Io sento molto questa divisione fra i vari gruppi, le varie etnie, che le vedi che non interagiscono tra di loro e quindi mi piacerebbe invece che quantomeno si salutassero i genitori della stessa classe. [...] La rabbia perché questi genitori, perché secondo me è il problema più grosso, lasciano poco spazio ai loro figli.

9FB: Non lo so. Sì, ogni tanto appunto...è un motivo in più di sconforto. Dici "cavoli facciamo tante cose belle e poi c'è sempre qualcuno che rompe le scatole e non capisce".

Per quanto riguarda l'influenza che il P.F.F. avrebbe avuto su bambini e famiglie le risposte sono positive ed è soprattutto l'ambito delle famiglie a essere citato, forse proprio perché ritenuto il più problematico dalle stesse insegnanti. Di particolare importanza, segnalo l'aver rilevato un maggior avvicinamento nelle relazioni tra "gruppi etnici" che, dall'iniziale osservazione delle insegnanti, sembravano caratterizzati in certi casi da una forte distanza e conflittualità. In tal senso, il P.F.F. avrebbe permesso il raggiungimento di alcuni risultati ritenuti soddisfacenti. Nonostante le stesse insegnanti affermino si tratti di "piccoli passi" (es: salutarsi), essi vengono percepiti come iniziali segni di cambiamento.

10FB: Positivamente. Diciamo, se prima c'era una fase di conoscenza, no? Tra le parti. Con questa Fabbrica Federzoni...cioè...dalla conoscenza si è passati ad essere un attimino più confidenziali, no? Non confidenziali "ciao", nel senso più fiduciosi nei confronti dell'altro. E questa cosa è molto bella.

9FB: Credo che il primo anno magari hanno partecipato meno persone, quest'anno un po' di più...anche loro secondo me...cioè, boh, non sanno molto bene a cosa hanno partecipato. "C'è una cosa a scuola, vabbè, andiamo"...però pian pianino se serve a far vedere che c'è più gente...magari una volta le mamme si mettono a fare le chiacchiere fra di loro e dopo si scambiano il numero di telefono, va bene. Ci vuole del tempo. Queste cose qua arrivano dopo tanto tempo.

Per quanto riguarda l'influenza sui bambini, le insegnanti mettono in luce un maggior impegno scolastico e una maggiore "maturità":

5FB: A loro piacciono queste cose, i bambini le prendono con grandissimo entusiasmo, quindi sicuramente in senso molto positivo. Di sicuro ho visto bambini che con certi progetti hanno mostrato una maturità che normalmente in classe non avevo mai visto.

4FB: Io credo che i nostri bimbi sono anche più motivati a studiare a casa facendo poi tutta una serie di attività e sapendo principalmente che loro possono essere i protagonisti della loro...del loro futuro, di quello che sarà dopo. Non sono soltanto più dei fruitori passivi di quello che... "devi studiare perché poi...". Loro capiscono l'importanza dello studio perché poi la vivono nelle cose che fanno.

#### **4.1.6. La percezione delle proprie e altrui peculiarità**

Così come nei focus group, anche per le interviste è stato utilizzato un approccio visuale grazie alle fotografie del progetto fotografico Humane di Angélica Dass, sebbene in misura differente e più limitata. Sono state infatti, poste tre domande, mostrando alle insegnanti le medesime fotografie usate con le/i bambine/i, al fine di rendere espliciti elementi ricollegabili all'altrui rappresentazione dell'Altro/a (Lorenzini, in Bolognesi & Lorenzini a cura di, 2018). A queste tre domande, però, è preceduta una domanda di natura più personale e soggettiva, ovvero:

Mi puoi dire di che colore è la tua pelle?

Si tratta forse di una domanda poco comune – specialmente per chi ha la pelle bianca/chiera – che non si è abituati/educati/*costretti*<sup>96</sup> a porsi. Si tratta di una domanda che, posta alle insegnanti<sup>97</sup>, ha alle volte suscitato sorpresa, spaesamento, imbarazzo, manifestato subito dopo la domanda stessa attraverso frasi/esclamazioni come:

9FB: Mi ha messo un sacco in difficoltà sta roba...non lo so.

5FB: Oddio...

7FB: Ecco questa è una domanda per me complicatissima.

Non sempre le insegnanti hanno risposto con una sola descrizione, ma in taluni casi sono servite più parole per descrivere il proprio colore.

---

<sup>96</sup> Utilizzo questo verbo poiché il non essere *costretti* a dover riflettere su questa caratteristica fisica viene ritenuto da diversi autori uno fra i *white privilege* (privilegi bianchi) (Leonardo, 2004; Solomona et al., 2005; Neville, Worthington e Spanierman, 2001; McIntosh, 1988).

<sup>97</sup> Di origine italiana e di pelle bianca.



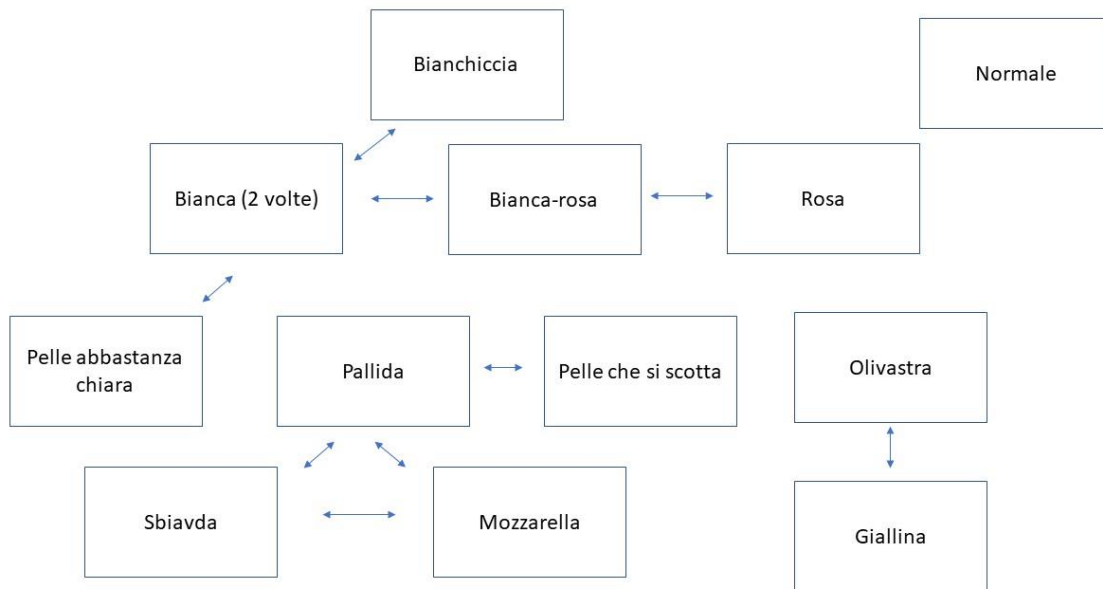


Figura 12: Parole utilizzate dalle insegnanti per descrivere il colore della loro pelle

Come si può osservare dalla Figura sopra riportata, le parole usate per definire il colore della propria pelle sono numerose pur se in diversi casi si tratta di sinonimi (vedi: sbiavda<sup>98</sup>, pallida, mozzarella, pelle che si scotta; bianca, bianchiccia). Segnalo, come l’aggettivo “normale” anche se utilizzato una sola volta, possa rappresentare un’espressione verbale di tipo etnocentrico e bianco-centrico. La pelle “normale”, infatti, sembra essere fatta corrispondere alla pelle chiara, dando così automaticamente vita a una rappresentazione non-normale/a-normale di altre sfumature cromatiche della pelle (come la pelle scura/nera). Si tratta di espressioni verbali che emergono spesso senza un esplicito intento etnocentrico (né tantomeno esplicitamente o consciamente razzista), ma che segnalano forme di pensiero e di rappresentazione della realtà (implicite) giocate su una “normalità-bianca” e una “non-normalità nera” (Cardellini, 2017b).

A questa domanda, è seguita la visione delle quartine di fotografie. Anche alle insegnanti sono state mostrate seguendo la turnazione utilizzata con i bambini/e ed è stato loro domandato quali fossero le prime parole che sentissero di voler associare a quei volti.

Delle 85 parole emerse, 46 hanno riguardato l’aspetto fisico delle persone sulle fotografie, ovvero il 54%. Si rileva quindi un sostanziale equilibrio legato alle due macro-categorie – parole riguardanti l’aspetto fisico e parole non riguardanti l’aspetto fisico – laddove circa la metà delle parole è stata legata ad aspetti fisici, mentre la restante metà ricollegata al versante “non fisico”. Focalizzando l’attenzione sul colore della pelle, si rileva che a ogni soggetto sono state assegnate solo 3 parole ad esso relative.

Per quanto riguarda gli aspetti “non fisici” essi hanno ricoperto il 46% delle parole. Nella seguente tabella sono state elencate le parole (alcune delle quali raggruppate per sintonia e vicinanza di significato) e a fianco è stata inserita la categoria (o le categorie) laddove tali parole sono state citate.

<sup>98</sup> Tipica parola in dialetto bolognese, sta a significare “pallida” (letteralmente “sbiadita”).

<b>Uomini pelle chiara</b>	<b>Donne pelle scura</b>	<b>Donne pelle chiara</b>	<b>Uomini pelle scura</b>
Non straniero	Straniera	Non straniera	Straniero
Simpatico/divertente/sorridente/furbetto	Simpatica/divertente/sorridente/furbetta	In posa/aggiustata	Musicista
Sano	Intelligente	Docile, tranquilla, romantica, gentile, dolce	Timore
	Seria		Serio
Carino, belloa, figo	Carina, bella, figa	Carina, bella, figa	Carino, bello, figo
	Stanca	Malinconica	
	Ritrosa/contrariata/severa		

Tabella 10: Aggettivi attribuiti alle persone rappresentate in fotografia

Ciò che innanzitutto è possibile osservare è che l'insieme di parole che "toccano" tutti i soggetti sono quelle relative all'estetica nel suo versante più positivo e apprezzante. Tutte le parole concernenti tale ambito, infatti, connotano i soggetti con diversi apprezzamenti legati alla loro fisicità, con una prevalenza di parole rivolte agli uomini con pelle scura. Altri elementi significativi in una prospettiva interculturale sono:

- La parola "straniero" attribuita solo ai soggetti con pelle scura e "non straniero" solo alle persone con pelle chiara;
- un ampio insieme di parole rivolte esclusivamente alle donne con pelle chiara (vedi: docile, tranquilla, romantica, gentile) riconducibili ai prevalenti stereotipi sul genere femminile;
- le parole ricollegate a una personalità seria, severa, austera assegnate alle donne con pelle scura<sup>99</sup>;

Successivamente si è richiesto a ciascuna insegnante di descrivere il colore della pelle dei soggetti. Da questa domanda si sono rilevate le seguenti descrizioni:

<b>Uomini con pelle chiara</b>	<b>Donne con pelle scura</b>	<b>Donne con pelle chiara</b>	<b>Uomini con pelle scura</b>
Rosa (2); rosa porcellino (1)	Marron; marroncina; marrone chiaro (2) → 3 parole	Bianca; bianca come la neve; bianca → 3 parole	Marron; marroncino; marrone → 3 volte
Bianco come il latte (1); bianco (2)	Abbronzata (2) → 2 parole	Rosa (2) → 2 parole	Più abbronzato; abbronzato → 2 volte
Tonalità chiara (1); chiara (1)	Nera come l'oscurità; nera → 2 parole	Pelle chiara; molto chiara → 2 parole	Caffè-latte

<sup>99</sup> Nel corso delle ricerche che ho svolto sul tema dei pregiudizi e degli stereotipi legati al colore scuro della pelle nei bambini, mi è più volte capitato (sempre utilizzando l'associazione libera di parole) di rintracciare rappresentazioni della *donna con pelle nera*, maggiormente vicine a quelle tipicamente (e stereotipicamente) assegnate al "maschile" (forza, rabbia, aggressività, ecc.). Si tratta di elementi coerenti a diverse ricerche svolte in ambito internazionale (specialmente statunitensi). In taluni casi, si afferma che tale rappresentazione sembra essere influenzata da una tendenziale immagine "rabbiosa/aggressiva" delle donne con pelle scura nei media (film, serie tv, ecc.) (Childs, 2005), in altri casi la "responsabilità" viene collegata alla modalità in cui si sono sviluppati (e sono stati narrati) i *black feminism* statunitensi (Griffin, 2012; Williams, 2001).

Bianco/rosa	Ambrata	Pallidina	Nera come la pece
Arrossato	Cioccolato	Arrossata	Leggermente ambrato
		Rosa-bianco	Cioccolato
			Mulatto
			Africano

Tabella 11: Parole per descrivere il colore della pelle (insegnanti scuole Federzoni)

Per i soggetti con pelle scura la parola più utilizzata è *marrone* alla quale segue il termine *abbronzato*. Il termine *abbronzato* risulta particolarmente critico in una prospettiva antirazzista. Infatti, potremmo affermare che la caratteristica della pelle abbronzata è un elemento apprezzato e desiderato da chi ha la pelle chiara/bianca (almeno in questa fase storico-culturale e nei contesti occidentali). Questo termine viene talvolta utilizzato per superare l'imbarazzo che si può provare nel pronunciare parole come "pelle nera". Si tratta, però, di un termine che nega le caratteristiche della persona, una persona dalla pelle nera e non scura perché abbronzata. Possiamo domandarci se l'utilizzo di questi termini non sia soprattutto fatto per proteggere il soggetto con pelle chiara da sentimenti di imbarazzo, piuttosto che per difendere il soggetto con pelle scura da eventuali offese? E se ci rendiamo conto di ciò, come intervenire per liberare termini così importanti, così sensibili e legati alle identità stesse delle persone, da contenuti pesanti e da sfumature dal "retrogusto" razzista? (Cardellini, 2017b).

Segnalo anche la parola "mulatto", spesso utilizzata impropriamente per definire il colore scuro della pelle di figli di coppie miste, ma senza conoscerne l'origine. La parola, infatti, deriva dallo spagnolo *mulato* per indicare un animale ibrido nato dall'incrocio tra l'asino e la cavalla<sup>100</sup>. Oltre all'improprio paragone con il mondo animale, si sovrappone anche l'immaginario legato all'incrocio tra razze, concetto non adeguato a rappresentare la mescolanza tra persone con caratteristiche somatiche differenti l'una dall'altra. Si tratta spesso di parole delle quali non si conosce il significato, riprodotte e ripetute poiché apprese senza un ragionamento e una riflessione – come d'altronde molte delle parole che si utilizzano nel gergo comune e delle quali sarebbe molto difficile conoscere ogni sfumatura etimologica. Dal punto di vista pedagogico interculturale e antirazzista, però, si ritiene fortemente importante divenire consapevoli dei significati che si attribuiscono e che si veicolano attraverso termini così sensibili e preziosi per la costruzione (o distruzione) dell'identità dell'Altro/a e che co-contribuiscono ad alimentare l'immaginario collettivo.

In ultimo, una domanda sulla quale nuovamente alcune insegnanti hanno ritrovato elementi di difficoltà, prevalentemente una difficoltà immaginativa. La domanda è:

Immaginiamo che queste persone possano parlare e presentarsi brevemente: cosa direbbero?

Questa domanda, in diversi casi, ha suscitato ampi silenzi. In un caso, l'insegnante ha richiesto di non dare la risposta per i due soggetti con pelle chiara. Si tratta evidentemente di una richiesta difficile, che rimanda al ricorso a meccanismi di inferenza da applicarsi a partire dai pochi elementi visibili nelle fotografie. Per questo, in diversi casi, la difficoltà è stata manifestata da frasi come "ma come faccio a dire qualcosa se non li conosco?". Il principio morale del "non giudicare l'apparenza" è un precetto diffuso e sostenuto dall'educazione occidentale, spesso connessa all'attribuzione di una "colpa" a coloro che manifestano pubblicamente giudizi basati sulla fisicità. Da un altro punto di

<sup>100</sup> Unaparolaalgiorno.it: <https://unaparolaalgiorno.it/significato/M/mulatto> (ultimo accesso: 5/12/18)

vista, potremmo però affermare che i nostri meccanismi cognitivi sono organizzati per osservare, decodificare e significare la realtà sulla base dei riferimenti in nostro possesso. È possibile, quindi, che il precetto morale del “non giudicare l’apparenza” possa essere reso più flessibile nella consapevolezza che ciascuno/a attraversa strade di interpretazione, opinione e/o giudizio nell’osservazione della realtà (compresa quella fatta dai corpi delle persone), ma che tutti questi meccanismi valutativi sono soggettivamente, culturalmente ed emotivamente costruiti. Imparare a divenire consapevoli degli automatismi di interpretazione della realtà dei quali è abilmente capace la nostra mente, può sostenere una loro comprensione critica e flessibile, con la conseguente possibilità di metterli in discussione. D’altro canto, siamo certi che la censura sia il modo migliore per evitare il “giudizio”?

Tra le varie risposte, segnalo in particolar modo 8 sezioni riassunte nella tabella seguente, dove è possibile leggere anche i contenuti delle frasi stesse.

	<b>Uomini pelle chiara</b>	<b>Donne pelle scura</b>	<b>Donne pelle chiara</b>	<b>Uomini pelle scura</b>
<b>Origine</b>		Potrei essere straniera		Anche se ho la pelle scura i miei genitori non sono entrambi stranieri
<b>Figli</b>	Devo andare a prendere il bambino all’asilo	Sono mamma (2)	Sono mamma	
<b>Lavoro/studio</b>	Non trovo lavoro	Sono preoccupata per il mio lavoro		Faccio fatica a trovare un lavoro (e una casa); studio medicina; sono ballerino; sono un atleta; sono un barista
<b>Età</b>			Sono giovane; 30 anni	25 anni
<b>Nome</b>	Marco	Ginevra	Giovanna; Lucia	Francesco; Adam
<b>Emotività e personalità</b>	Sono simpatico	Sono stravagante	Sono tranquilla	
<b>Posizione politica</b>	Ho votato Lega		Ho votato Berlusconi	
<b>Federzoni</b>		Sono mamma di un bambino delle Federzoni		Ho studiato alle Federzoni

Tabella 12: Descrizioni fornite dalle insegnanti delle Scuole Federzoni relativamente alle persone rappresentate in fotografia

Alcuni elementi rilevanti sono:

- Frasi ricollegate all'origine dei soggetti solo nel caso di donne e uomini con pelle scura (nonostante ciò, per l'uomo con pelle scura si ipotizza l'essere figlio di una coppia mista e nel caso della donna con pelle scura si usa un verbo al condizionale);
- Il riferimento al voto politico (di destra) è presente per i soggetti con pelle chiara;
- Il riferimento alla scuola primaria Federzoni (come mamma di un alunno/a o come alunno diretto) è presente solo nei soggetti con pelle scura.

#### 4.1.7. Definizioni: razza, etnia, cultura, discriminazione, razzismo, antirazzismo

Le parole indicate nel titolo spesso vengono utilizzate come sinonimi, alcune oggi rappresentano dei veri e propri tabù linguistici e sociali; spesso si tratta di termini ambigui, carichi di colori emotivi e politici. Per questi motivi si è deciso di dedicare una specifica sezione alla richiesta di definizione di questi termini, per tentare di rilevare il significato ad essi attribuito dalle insegnanti. In tal senso – e per mettere più a loro agio le insegnanti – è stato sin da subito specificato che ciò che era loro richiesto non era una definizione “da vocabolario”, ma il tentativo di esplicitare cosa quelle parole rappresentassero per loro e quale significato sentissero di veicolare attraverso il loro uso.

##### 4.1.7.1. Razza

La richiesta di definire che cosa significasse per loro la parola “razza”, ha portato diverse insegnanti ad esplicitare sin dall'inizio la non scientificità e utilizzabilità di questo termine in relazione agli esseri umani (caso mai, utile per classificare i cani!):

2FB: Eeem. Per gli animali o per gli uomini? La razza canina! A me viene più per gli animali sinceramente. Per gli uomini non tanto mi...non lo so, io guarda io sinceramente ho sempre vissuto all'estero, in Asia e non ce l'ho molto questa cosa delle razze. Eee...la razza...non c'è. (*ride*) Cioè non lo so, veramente, non c'è secondo me.

9FB: Io? Cosa intendo con la parola razza? La razza dei cani.

10FB: Solo i cani c'hanno la razza.

In un caso, similmente alle precedenti risposte e in modo diretto, alla domanda “che cosa intendi con la parola razza?” la risposta è stata espressa con una sola parola: “umana”.

Ancora, altre risposte hanno declinato la parola “razza” avvicinandola a concetti legati all'appartenenza ad una cultura, a una nazione o a una specifica origine.

3FB: Appartenere...appartenere a qualcosa, a qualcuno.

1FB: La parola razza vuol dire un gruppo di persone che hanno la stessa origine.

6FB: Bella domanda. Eh, un pochino...penso all'origine della...è la nostra origine per certi aspetti. Ecco però la razza non definisce la persona, sicuramente.

8FB: Per razza...delle caratteristiche...è la caratteristica riguardo la cultura, modi di vedere...di ciascuna...di una nazionalità...di una...di una categoria di persona riferito, appunto, a una nazione.

11FB: Razza è un...è come definire una persona rispetto allo stato di...neanche forse stato, rispetto alla...sì, allo stato di provenienza, mettiamola così.

In altri casi ancora la richiesta di definire “razza” ha sollecitato punti di vista critici in merito all’uso classificatorio della parola e all’uso politico che di essa viene fatto:

7FB: Oddio, razza potrebbe sembrare qualcosa sempre di “scientifico”. Mi fa pensare a qualcosa che serve per classificare qualcuno. La razza fa pensare, non lo so...che ne so...qualcosa che serve per una classificazione. Non fa pensare, ecco...perché la razza, cioè, alla fine...faccio difficoltà perché non è che questa ragazza (indica la donna di pelle nera) è di un'altra razza. La razza è la stessa...quindi mi fa pensare a qualcosa di messo sopra, costruito, per fare una sottospecie di classificazione, perché comunque la razza è la stessa, siamo nati nella stessa maniera, siamo nati nello stesso modo. Quindi razza...faccio difficoltà a dirti di preciso, ecco. Perché per me la razza è una sola, ecco.

4FB: Io l'ho cancellata dalla mia...perché mi spaventa molto questa parola che sentiamo purtroppo...Ecco un risultato elettorale positivo è, ad esempio, che Casa Pound non ha preso niente a questo giro di elezioni. Però in realtà i discorsi che vengono fatti dai politici non sono per niente belli, soprattutto la Lega che adesso è diventato anche uno dei partiti più grossi e mi spaventa molto.

Per riassumere, quindi, le insegnanti intervistate nella scuola Federzoni sembrano dividersi tra coloro che affermano che le razze umane non esistono e/o che hanno abolito il termine dal loro vocabolario per ragioni di non sostenibilità scientifica (per la maggior parte) e per questioni di implicazioni politiche e coloro per le quali il termine non è riferibile a caratteristiche di tipo biologico, ma viene ricollegato a caratteristiche culturali o all’origine/provenienza del soggetto. Nessuna, però, ne ritiene l’uso pienamente legittimo.

#### 4.1.7.2. *Etnia*

La parola etnia è stata sin da subito percepita come una parola maggiormente “positiva” rispetto a *razza*. Alcune risposte sono state anticipate da esclamazioni come: “eh, sì, l’etnia c’è!”, “Ecco, già etnia è qualcosa di diverso”, “È qualcosa di bello, positivo”.

Ma da quali significati è riempita questa parola? Talvolta essi non sembrano essere molto lontani da quelli sopra-associati alla parola *razza* ricollegati, come già specificato, a una comunanza di cultura, origine, provenienza geografica. In questo caso – e non nel caso della parola “razza” – questi elementi trovano una corrispondenza e una correttezza di significato nella maggioranza delle risposte.

2FB: Eh l'etnia sì invece, c'è. [...] L'etnia sì, di un gruppo etnico. Sono un gruppo di persone che vive in un determinato contesto culturale, in una determinata area geografica.

10FB: Etnia è l'appartenenza dell'umanità a determinati, diciamo, zone geografiche ben precise.

5FB: Ecco, già etnia è qualcosa di diverso. Etnia...etnia è qualcosa delle persone che sono nate in una stessa zona del mondo e quindi fanno parte dello stesso gruppo di popolazione perché sono nati nella stessa parte del mondo.

6FB: Per etnia intendo un gruppo particolare in un determinato contesto culturale.

3FB: Etnia? Diciamo che molto spesso l'ho associato. Anche l'etnia è...un gruppo di persone che hanno una cultura comune.

11FB: Per etnia rispetto alla differenza di cultura.

7FB: Etnia magari è un gruppo che ha in comune degli aspetti come possono essere la lingua, le tradizioni, ma la lingua non saprei...le tradizioni, i tratti culturali. Una cosa così...

9FB: Oh. Etnia. Una particolare provenienza da un luogo. Beh no. Provenienza non basta. Le radici genetiche di un certo luogo...di una certa etnia...

8FB: L'insieme dei comportamenti di quel paese.

In un solo caso il concetto espresso sembra ricollegarsi fortemente al concetto di *razza*. Dalla risposta dell'insegnante sembra configurarsi una sorta di "sistema piramidale" che vede al vertice alcune specifiche "razze" sotto le quali si potrebbero identificare dei sotto-gruppi: le etnie. Il discorso, in generale, viene presentato con un certo grado di confusione e incertezza rilevabili nella tonalità della voce. La risposta, infatti, viene poi lasciata in sospeso.

1FB: La parola etnia è un sotto-gruppo. Perché all'interno delle razze ci sono tante, secondo me ci sono tante etnie. Chissà perché poi vengono sempre i gruppi degli africani. Perché in Europa, la razza secondo me potrebbe essere unica...per...anche in Africa potrebbe essere unica. Però, per esempio, nei nord-africani potrebbero esserci diversi gruppi appartenenti a varie tribù, ma anche in Asia, anche in sud-America, ecco, i sottogruppi. Ma questa è una concezione forse che deriva da...

In ultimo, una definizione di etnia che – pur rimanendo molto generale – mette in luce la positività delle particolarità umane:

4FB: Etnia mi fa pensare a qualcosa di personale...di bello, di speciale, di...no? Le particolarità di ciascuna persona...forse...ma anche di ciascun popolo. Quindi una cosa molto positiva rispetto...

Non sempre è possibile rintracciare un confine netto tra ciò che le intervistate intendono parlando di "razza" o di *etnia*; talvolta le rappresentazioni e le immagini evocate sfumano, si confondono e sovrappongono, creando probabilmente anche attimi di confusione. Nonostante ciò, è bene specificare che intorno alla parola *razza* sembra delinearsi un'"atmosfera emotiva" connotata da maggiore negatività, non sempre basata su consapevolezza e riflessione, ma che comunque porta le insegnanti a percepire/sentire questo vocabolo come potenzialmente offensivo o comunque scorretto. Dall'altro lato, la parola etnia appare come l'alternativa a *razza*, e viene percepita in un potenziale valorizzante.

#### 4.1.7.3. Cultura

In ultimo, si è richiesta la definizione di *cultura*, una parola spesso collegata sia al tema della *razza* che a quello dell'*etnia*. Le definizioni di *cultura* vengono – nella maggior parte dei casi – collegate dalle insegnanti a credenze religiose, valori, folclore, tradizioni, lingua, messaggi televisivi, ecc., ritenuti condivisi da un medesimo "gruppo di persone". Come venga individuato tale gruppo di persone si differenzia a seconda delle risposte. Talvolta, il focus è spostato sul gruppo etnico di appartenenza:

2FB: Eh, la cultura è quella di quel determinato gruppo etnico che per esempio può coincidere anche con le credenze religiose, con il loro passato, con gli scrittori, gli artisti e tutto l'insieme delle conoscenze che fa il loro essere.

6FB: La cultura è un insieme di valori, di idee di un gruppo culturale. Quindi un'etnia.

In altri casi, il riferimento è al *popolo* o alla *società* e non più all'*etnia*:

9FB: Eh, cultura sono...è tutto quello che permea una società in cui si vive. La lingua...la tv...

5FB: La mia definizione di cultura. La cultura è qualcosa che accomuna un popolo, un gruppo di persone che fa parte sia...la cultura può essere sia proprio a partire dalla storia, la letteratura, la...tutto quello...diciamo, ma non solo. Il folclore. Ma tutto quello che fa parte...a definire un popolo.

In altri ancora, la specificità viene ricondotta a una condizione geografica (paese):

11FB: Per cultura è...forse le tradizioni di una...di un particolare paese, mettiamola così, di ogni paese più che di un paese singolo.

8FB: Cultura è l'insieme dei valori, dei modi di pensare, di fare...riferiti appunto ad un paese.

Alcune brevi considerazioni mi paiono importanti. Anzitutto si rileva una grande varietà e non-omogeneità definitoria. Talvolta il termine *razza* sembra essere sostituito con quello di *etnia*, talvolta il contrario; alle volte il termine *etnia* sembra confuso con quello di *cultura*, o viceversa. La “confusione” che emerge dalle parole delle insegnanti e l'impossibilità di trovare tratti comuni nelle varie definizioni, ritengo non sia altro che l'immagine coerente di ciò che effettivamente “razza”, etnia e cultura sono: parole che contengono significati, per l'appunto, mutevoli, eterogenei, sfumati, mixati, autodeterminati, flessibili. È evidente, inoltre, che le tre parole hanno plurali punti di contatto e si richiamano vicendevolmente nelle definizioni. In questa sede, quindi, pare interessante mettere in luce come possa delinarsi non tanto una necessità trasmissiva legata a una definizione “da vocabolario” di questi termini (che tra l'altro presupporrebbe l'identificare fissi e rigidi elementi), quanto piuttosto la promozione di occasioni di condivisione e discussione, volte a comprendere cosa reciprocamente si intenda con termini così importanti, tanto più in una scuola che accoglie bambine e bambini di differenti origini e che si definisce *interculturale*.

Successivamente, le insegnanti sono state invitate a esplicitare cosa intendessero con le parole *discriminazione* e *razzismo*.

#### 4.1.7.4. *Discriminazione e razzismo*

In alcuni casi è stato complesso distinguere la linea che separa – nelle parole delle insegnanti – i concetti di discriminazione e razzismo. In linea generale, è stato possibile rilevare una sfumatura più negativa legata alla parola razzismo rispetto a discriminazione o, ancora, una maggior genericità del termine *discriminazione* e una maggior specificità legata al termine *razzismo*. Il razzismo si profila quale forma di discriminazione rivolta a quella che è considerata una specifica “razza”:

1FB: Eh, il razzismo. Che poi anche discriminare è razzismo, perché razzismo è una forma di discriminazione se proprio vogliamo. Razzismo vuol dire avercela con una persona, con un certo gruppo di persone, non vederle di buon occhio, di accusarle di tutto e di più solamente perché non vengono dal tuo paese, perché hanno forse un'altra forma di cultura, perché hanno un altro colore di pelle. Perché è così.



5FB: Razzismo diciamo è qualcosa di ancora più negativo forse, sì. Parte dalla discriminazione, ma poi il razzismo mi fa pensare a qualcosa che va oltre. Ad atteggiamenti proprio...non solo atteggiamenti di esclusione, ma proprio a...non lo so, comunque ha qualcosa in più di discriminazione. Una componente maggiore.

In altri casi, invece, alla parola discriminazione è dato un senso più generico che va dalla sola condizione dello “scegliere” – dando quindi un’accezione tendenzialmente neutra (Hellman, 2008; 2017) – allo scegliere/escludere sulla base di determinate caratteristiche:

1FB: In generale? Discriminare vuol dire dividere, secondo me. Cioè, discriminare vuol dire scegliere. Discriminare...io...scegliere, secondo un determinato concetto.

5FB: Ah. Andiamo sul...discriminazione. Quando discriminazione...è quando qualcuno viene discriminato, diciamo, viene escluso da qualcosa in base a una propria caratteristica.

11FB: Discriminazione è la non accettazione dell'altro.

Il pregiudizio viene identificato come quel meccanismo sulla base del quale sono individuate le caratteristiche contro le quali agire discriminazione o razzismo:

9FB: Eh...separare in base a dei pregiudizi.

5FB: Il razzismo è...secondo me è strettamente collegato al pregiudizio, perché è un modo di discriminare l'altro che molto spesso non conosci, quindi sulla base di idee pre-concette.

In ultimo, segnalo un punto di vista che si diversifica significativamente dagli altri. L’insegnante, infatti, sostiene la non esistenza del razzismo basandosi sull’infondatezza scientifica del concetto di *razza*.

10FB: Allora, secondo me il razzismo non esiste. Cioè, non esiste perché solamente i cani sono divisi per razze. Cioè...noi esseri umani non siamo...cioè, ormai queste dicerie degli anni '40 che c'è la razza bianca e la razza nera, no. Perché siamo tutti umani. Cioè...insomma. Cambia il colore della pelle, ma questo è dovuto a una zona geografica e alla quantità di sole che arriva in quella determinata area geografica. Razzismo quando si sente parlare di razzismo è perché loro vanno proprio a puntare o sul colore della pelle o sulla religione e invece secondo me non si dovrebbe parlare di razzismo, ma di violazione di diritti.

Si tratta di un’affermazione che – nonostante la tensione di provocazione – può dar vita ad alcune interessanti riflessioni critiche. In accordo con il pensiero di Taguieff (1997), l’uso e l’abuso della parola razzismo rischiano di svuotarla del suo significato. Nonostante ciò, è lo stesso autore a identificare quanto la definizione di questo termine risulti complessa, addirittura non utile se l’intento è quello di identificare caratteristiche fisse e rigide. Ciò che – senza voler affermare l’inesistenza del razzismo – possiamo forse dedurre dall’affermazione dell’insegnante è una richiesta di ripensare il linguaggio, e la necessità dell’uso di termini più appropriati, specifici, meno generici; o forse, ancora, la richiesta di fare più chiarezza intorno a parole usate e abusate, ma delle quali si sa poco, utilizzandole con superficialità. In continuità con questa riflessione si pone l’utilità di parole nuove per il contesto nazionale (non nuove per il panorama internazionale) come il termine *colorism* che definisce una forma di razzismo/discriminazione più specifica e legata a una caratteristica oggettiva e fisica come quella del colore della pelle (e non costruita e non scientificamente valida, come la *razza*).

In ultimo, alle insegnanti è stato chiesto se ritenessero che i termini dei quali ho chiesto la definizione fossero conosciuti dai bambini/e delle loro classi. In tal senso, si è ritenuto opportuno rivolgere una domanda più generale e non generarne una specifica per ogni termine, consentendo così alle insegnanti di dare o una risposta complessiva o di soffermarsi su alcuni aspetti ritenuti più rilevanti. Tutte le insegnanti, salvo una, hanno affermato che i bambini erano a conoscenza dei termini sopra citati e quasi tutte hanno fatto principalmente riferimento ai termini *discriminazione* e *razzismo*<sup>101</sup>. Nonostante la risposta affermativa, alcune insegnanti hanno tenuto a specificare che con grande probabilità i bambini non erano a conoscenza del “vero significato” di queste parole:

1FB: Ma, molto probabilmente lo usano forse. Però...non so se ne conoscono il vero significato. Però quando cominciamo ad arrivare verso la quinta, degli episodi possono essere, soprattutto verso la fine, ma che non vengono da loro, ma che li vengono dalla cultura familiare. Potrebbe essere. Per adesso nella mia classe non vedo questi episodi e credo che non sappiano ancora a pieno il significato della parola.

5FB: Mah, sicuramente conoscono i termini. Almeno la maggior parte. E il loro significato magari sanno che cosa significa, adesso, non so se tutti lo possono comprendere veramente la portata del significato, anche perché sono molti che non parlano neanche bene benissimo, cioè, a parte Ying<sup>102</sup> che non parla una parola. Però che non possono...però secondo me, loro, soprattutto in questa scuola che sono molti, diciamo, anche di diversi colori, diciamo, magari proprio loro lo sentono di più. Però adesso...non credo che sono mai stati discriminati nella loro vita, però magari loro lo possono conoscere di più. Magari a casa...possono avere più a contatto rispetto ad altri bimbi, magari italiani. Magari anche loro sono italiani...diciamo...con un cognome italiano, ecco.

Nonostante nell’estratto di intervista sopra riportato l’insegnante affermi che nessuno dei suoi alunni ha mai subito discriminazione, l’opinione di molte altre insegnanti sembra essere differente, ricollegando la conoscenza di queste parole proprio al loro vissuto e alla loro esperienza sia in termini di qualcosa che hanno “subito”:

6FB: Nella mia classe ci sono bambini che comunque hanno...vivono questa realtà, la realtà anche della discriminazione, ma che saranno il nostro futuro.

4FB: Un po' sì. Un po' sì. Penso che lo vivano molto questo...in qualche modo loro ce lo hanno incamerato, anche quello che può sembrare una cosa molto strana, la questione del colore della pelle.

Ma anche nell’“agire” in direzione di discriminazione:

10FB: Lo sanno perché molte volte loro si offendono. Perché la quinta non è una classe molto facile, insomma. Non so loro dove abbiano potuto sentirlo, ma tante volte offendono le madri. Tipo "tua madre è una negra di merda", "tua madre è una marocchina del cazzo". Quindi sanno benissimo...cioè perché non dicono "tua madre è una stupida" o "tua madre non capisce", cioè sottolineano proprio l'appartenenza. "Tua madre marocchina", "tua madre nera è...", quindi lo sanno.

11FB: Lo conoscono, dicono ad esempio..."sei un marocchino di...", oppure prendono...anche se non la definiscono come offesa, anche se non è un'offesa, però per ferirti ti dicono "sei filippino", ti dicono "sei un giapponese!" e quindi la fanno...te la fanno percepire come un'offesa. In realtà ovviamente non è così, però...è quello che succede.

---

<sup>101</sup> Probabilmente anche perché erano le ultime richieste di definizione loro proposte.

<sup>102</sup> Nome inventato per questioni di privacy.

In un altro caso, ancora, viene segnalato l'uso inappropriato del giudizio "sei un razzista!" utilizzata con il significato di "sei cattivo!", dimostrando sì la conoscenza della locuzione (messa in relazione a qualcosa di non positivo), ma anche dimostrando di non conoscerne il significato in accordo a quanto affermato da altre insegnanti.

8FB: Da adesso in questo ultimo periodo. Siccome è capitato che qualche compagno per insultare l'altro ha usato il termine "sei razzista" riferito a una situazione che non c'entrava niente. Ad esempio, la bambina non voleva dargli le patatine "ah sei razzista". E un'altra volta additandolo come "profugo". Allora lì sono intervenuta dicendo "intanto mi spieghi qual è il significato di razzista e di profugo". Allora ho detto "prendi il vocabolario, lo cerchi, vedi se lo capisci e ne parliamo". Quando dopo ha letto, magari gli ho spiegato qualcosina e ho detto...adesso tu puoi dire alla tua compagna che è razzista? Puoi dire al tuo compagno che è profugo? E lui mi ha detto "no". Quindi secondo me in tanti non conoscevano il significato.

#### 4.1.7.5. Antirazzismo

In ultimo, oltre a essere stata richiesta – come per le precedenti parole – una definizione di natura personale di antirazzismo, si è anche scelto di domandare alle insegnanti se ritenessero che anche i/le loro alunni/e conoscessero questo termine (e se sì dove lo avessero appreso) e se il Progetto Fabbrica Federzoni avesse formalmente un obiettivo di tipo antirazzista (e se sì, come si declinasse a livello operativo). Partendo dalle definizioni di antirazzismo, diverse sono rimaste piuttosto generiche e limitate, presentando l'antirazzismo come una modalità/azione/pensiero/sentimento non razzista:

2FB: Antirazzismo? Mah, può essere...l'antirazzismo può essere sia un'azione, agire. Portare avanti delle azioni antirazziste, o avere un sentimento in generale antirazzista nei confronti...cioè, vivere, non lo so (*ride*)...non accettando il razzismo.

3FB: Antirazzismo. Qualcuno che non è razzista.

5FB: Oddio, antirazzismo mi fa pensare a qualcosa che fa un'azione proprio per evitare che accadano degli episodi di razzismo o discriminatori, ecco. Quindi antirazzismo per me è proprio qualcuno che è attivo contro il razzismo.

8FB: Cercare appunto di...tutti quegli atteggiamenti che possano evitare tutti quegli atteggiamenti razzisti.

10FB: Antirazzismo in teoria sarebbe andare contro questi atti discriminatori...

11FB: Vabbè il contrario di razzismo. Andare contro chi ha una concezione razzista, mettiamola così.

Si tratta di definizioni che, come accennato, rimangono prevalentemente in superficie, presentando l'antirazzismo con un generico atteggiamento contrario al razzismo. Si tratta di una definizione che può evidentemente trovare appigli di correttezza, ma che non entra nello specifico e che, quindi, tende semplicemente a ribadire un significato implicito contenuto nello stesso prefisso anti-. In altri casi le definizioni hanno messo in luce particolari sfumature dell'antirazzismo come, ad esempio, la necessità di guardare anche al proprio razzismo (più o meno consapevole), elemento particolarmente importante in un approccio antirazzista di natura critica (Parker, Deyhle e Villenas, 1999; Gillborn, 2005; Lynn e Parker, 2006)

1FB: Ma sai come ti ho detto prima, che fondamentalmente ancora...per esempio, personalmente non sono sicura di essere completamente antirazzista. Cioè di non guardare con diffidenza, certi tipi di persone

indipendentemente dall'etnia. Ti faccio un esempio, anzi due. Uno, io proprio, guarda per le feste di Natale io ero a Parigi e nel ritorno eravamo alla Gare du Nord, eravamo sulla scala mobile che andavamo verso il binario, ho alzato lo sguardo, non c'era nessun bianco. C'eravamo io, mio marito e un altro signore. Ecco, lì mi sono sentita intimidita. Quindi fondamentalmente è una forma di razzismo questo, il fatto di vedere tante persone di un colore di pelle diverso dal mio mi ha un attimo intimidito, quindi credo proprio pre-concetti che uno si porta dentro forse, non so. Ho avuto un attimo di *empasse*, cioè mi sono sentita un attimo fuori luogo, ecco, la parola giusta è che mi sono sentita fuori luogo e però...perché? Perché forse trovarsi non so...avevo paura? Non so. Mi sono sentita un attimo fuori luogo. E la stessa cosa mi è capitata un'altra volta qui a Bologna che una sera con mio marito giravamo e ci siamo trovati 4-5 di colore, non stavano facendo mica niente, però mi sono sentita zzz, capito? Quindi probabilmente questo è dovuto al colore della pelle, perché se ci fossero state delle persone bianche non mi sarei sentita. Questo secondo me è una forma mia di razzismo, però altre cose, cioè io le persone le rispetto tutte.

Ritengo particolarmente interessante segnalare che la stessa intervistata denuncia di ritenere ella stessa di non avere un atteggiamento antirazzista, dichiarazione che mostra un certo grado di consapevolezza e autocritica. Tuttavia, questa riflessione di natura critica viene interpretata dalla stessa insegnante come facente parte di un atteggiamento non antirazzista. Al contrario, può essere rilevante segnalare come una delle maggiori e più autorevoli esponenti a livello internazionale di antirazzismo, Beverly Daniel Tatum (psicologa, educatrice e attivista statunitense), affermi che una delle più importanti competenze richieste per un atteggiamento antirazzista, è proprio quello di saper osservare il proprio intimo e implicito razzismo. La studiosa – i cui studi sono particolarmente influenzati dal contesto statunitense nel quale nasce, cresce, vive e lavora – tende a fornire alcune indicazioni specifiche, talvolta anche differenziate in base al colore della pelle dei soggetti. Nel caso di *whites*, la stessa indica la necessità di riflettere su alcune questioni specifiche legate, per l'appunto, al loro colore della pelle, o meglio, ai privilegi ad essa associati (*whiteness* o *white privilege*) (McIntosh, 1988; Andersen, 2003; Leonardo, 2004; Arai e Kivel, 2009). “For Whites, the process involves becoming aware of one’s “whiteness,” accepting this aspect of one’s identity as socially meaningful and personally salient, and ultimately internalizing a realistically positive view of whiteness which is not based on assumed superiority”<sup>103</sup> (Tatum, 2012, p.1).

Un altro elemento citato è stato quello del riuscire ad andare al di là dell'aspetto:

9FB: Eh, cioè. Cercare di convincere le persone ad andare oltre all'aspetto.

7FB: Oddio. Antirazzismo. Mah, antirazzismo potrebbe voler dire accettare gli altri così come sono, ovviamente nei limiti della difficoltà che tutti abbiamo ad accettare delle cose che lì per lì ci possono lasciare un po' straniti. Per esempio quando vedo queste signore dove si vedono solo gli occhi, la mia prima reazione è di sbigottimento. Poi mi dico "non devi", cioè devi andare al di là di questa cosa. Quindi probabilmente vuol dire accettare gli altri così come sono e cercare di conoscerci reciprocamente. Cioè, secondo me la migliore ricetta al razzismo è la conoscenza.

L'“andare oltre l'aspetto” è un precetto educativo piuttosto diffuso nel contesto e nei riferimenti culturali e valoriali italiani e cattolici<sup>104</sup>. Esistono infatti diversi modi e parole per affermarlo:

---

<sup>103</sup> Original trad: For Whites, the process involves becoming aware of one’s “whiteness,” accepting this aspect of one’s identity as socially meaningful and personally salient, and ultimately internalizing a realistically positive view of whiteness which is not based on assumed superiority.

<sup>104</sup> E non solo (ma sto facendo particolare riferimento al contesto nazionale).

Non giudicare dall'apparenza  
L'abito non fa il monaco  
Un libro non si giudica dalla copertina  
Non giudicare dalla prima impressione  
Non farsi ingannare dall'apparenza  
L'apparenza non conta

Si tratta di un monito utopico particolarmente importante, un obiettivo trascendentale in direzione antirazzista che, però, merita di essere problematizzato. Se è vero che è importante riuscire a conoscere la persona, nella sua autenticità, relazionandosi con lei/lui senza che la fisicità divenga una barriera insormontabile per l'avvio della comunicazione, ritengo sia altrettanto vero che piuttosto frequentemente l'approccio iniziale avvenga (o non avvenga) anche grazie (o a causa) dell'aspetto fisico. Detto ciò, e ribadendo l'importanza della direzione utopica tracciata da questo monito, segnalo altresì la necessità di una riflessione critica verso una maggiore autoconsapevolezza, legata alle motivazioni che avvicinano o allontanano dall'Altra/o. Si tratta di un lavoro cognitivo ed emotivo di particolare difficoltà e durata, che sovente può toccare corde dolorose, stimolando sentimenti di colpa a partire dalla consapevolezza del "possedere" pregiudizi, poco utili al raggiungimento dello scopo. È per questo che trovo particolarmente significativa la definizione di un'altra insegnante, che cita dell'antirazzismo la dimensione formativa:

6FB: L'antirazzismo è sicuramente...prevede una formazione, quindi...un'apertura nei confronti di chi è diverso. Quindi è una speciale educazione.

L'antirazzismo può necessitare (e secondo diversi esperti, necessita) di una particolare formazione volta a direzionare lo sguardo verso i propri pregiudizi impliciti, verso l'influenza che il razzismo ha (e ha avuto) sui nostri atteggiamenti e pensieri che spesso si ritengono non contaminati da questa ideologia tanto dilagante, quanto difficile da riconoscere (Tagueff, 1999).

In aggiunta, come sopra accennato, si è chiesto alle insegnanti se ritenessero che i/le loro alunni/e conoscessero il termine antirazzismo e se il progetto Fabbrica Federzoni avesse un obiettivo antirazzista (in entrambi i casi, a risposta affermativa, si sono chieste maggiori spiegazioni). Su 11 insegnanti, 8 hanno affermato che i/le loro studenti/studentesse non conoscevano il termine "antirazzismo". In un caso la risposta è stata affermativa sostenendo che fosse una parola conosciuta in quanto "contraria" al razzismo (ritornando quindi alle prime definizioni di antirazzismo date dalle insegnanti), in un altro caso l'insegnante ha affermato che non lo sapeva ("non ho avuto modo di verificare") e in un altro caso ancora l'insegnante ha affermato che qualche suo alunno la conoscesse, mentre qualcun altro no.

In ultimo, 3/11 insegnanti ritengono che il P.F.F. non abbia alcun obiettivo antirazzista, 2/11 ritengono che abbia un obiettivo antidiscriminatorio (e non antirazzista), 3/11 affermano che il P.F.F. ha un implicito (e quindi non formalizzato) obiettivo antirazzista, 1/11 ha affermato di non esserne a conoscenza e 2 hanno risposto positivamente, in un caso declinando l'obiettivo antirazzista come volto a evitare discriminazioni, promuovere uguaglianza, equità e la valorizzazione delle differenze, nell'altro come promozione di una relazione di collaborazione tra persone che si riconoscono in riferimenti culturali differenti e differenti tradizioni.

Conclusasi la sezione legata alla richiesta di definizioni, volta a condividere e comprendere meglio il senso con il quale fossero utilizzate alcune parole ritenute significative da un punto di vista interculturale, si è scelto di entrare nel merito del tema oggetto della ricerca, ovvero la discriminazione rivolta al colore scuro della pelle (altresì denominata *colorism*).

#### 4.1.8 Episodi di discriminazione

Un'importante sezione di domande ha quindi richiesto esplicitamente alle insegnanti se nella classe (o più in generale nella scuola) fossero accaduti, in modo particolare tra bambini/e, episodi di discriminazione e/o razzismo legati al colore scuro della pelle.

Su 11 intervistate, 6 affermano di essere a conoscenza (in maniera diretta o indiretta) di episodi di discriminazione avvenuti all'interno della scuola tra bambini, mentre negli altri 5 casi la risposta è negativa.

1FB: [...] le maestre mi dicono che ci sono stati degli episodi in quinta di battute. “Ma stai zitto tu che sei...”, ma io personalmente non l’ho mai vissuto.

5FB: Sì sì sì. Dunque. All'inizio dell'anno c'è stato Luca<sup>105</sup> che per insultare Carlotta<sup>106</sup> le urlava “Pakistanaaaa!” (ride). Poi dopo io ho subito stoppato questa cosa. c'era un bambino che a tavola...un bambino che era italo-polacco e che a tavola ha detto a una bambina musulmana, tunisina...tunisina-musulmana, (ride)...mi dispiace... “che religione di merda che non puoi neanche mangiare il prosciutto!”. E io gli ho detto...lei ovviamente è venuta da me piangendo. Le ho detto “guarda, sarebbe una religione di merda se imponesse a te di non mangiare il prosciutto, ma dal momento che lei decide - o i suoi genitori decidono per lei, per ora - che non mangi il prosciutto, siamo tutti a posto”. Quindi questo sì. È stato un episodio razzista e di derivazione chiaramente familiare.

8FB: Sì. Ad esempio, il bambino che ho problematico spesso dice “tu sei marocchino, quindi tu questo non lo puoi dire, non lo puoi fare”. È un bambino problematico con una certificazione. [...] Anche sui cinesi...o filippini. “Tu sei un cinese!”, “Tu sei un cinese taroccato!”. Tutte ste robe proprio...mamma mia. E anche lì a parlare...a fare...a dire...loro niente. Cioè...cioè, la prendono per buona, quello che gli dici, dura un po'...però poi continua.

11FB: Sul fatto che l'altro gli dice “negro di...”, “marocchino di...”. Senza considera che lui stesso è dello stesso paese di provenienza. Ma lì ci sono anche tanti altri aspetti che vanno al di là probabilmente della...dell'offendersi così in maniera razzista. C'è proprio una difficoltà di tipo comportamentale, di contenimento della rabbia.

2FB: Sì, piccoli episodi succedono. Mah discriminatoria a volte anche non soltanto...cioè verso anche i diversamente abili. Ok eh. Proprio perché sono immaturi, sono piccini, dicono delle cose che hanno sentito dire...non...sono piccoli e quindi...magari dicono delle cose che veramente non...non vanno bene, ma non è che sono pienamente responsabili cioè, insomma, di quello che dicono in quel momento. Sono cose sentite dire, quindi quando si può si interviene.

Come si evince dalle parole delle insegnanti, si tratta di episodi che hanno una natura prevalentemente verbale (insulti discriminatori) e non sembrano trasformarsi in aggressioni fisiche. L'origine, la nazionalità, il colore della pelle, la religione, sono elementi che si intrecciano trasformandosi in arma da utilizzare per ferire l'altro. Da elementi descrittivi di alcune specifiche caratteristiche dell'individuo – di per sé neutre – essi mutano e si colorano di sfumature discriminanti, svalutanti,

---

<sup>105</sup> Nome inventato per ragioni di privacy.

<sup>106</sup> Nome inventato per ragioni di privacy.

denigranti, impoverenti l'altrui identità. Laddove le insegnanti hanno esplicitato la presenza di questi episodi è stato altresì interessante richiedere come fossero intervenute:

1FB: Io penso di sì, non è che...è quell'intervento immediato che da l'insegnante su definizioni che fanno i bambini. O come se dicessero una parolaccia. Credo che poi sia stato anche fatto un lavoro sul razzismo, come viene fatto un bullismo.

2FB: Intervendiamo nel qui ed ora. Un bambino penso che debba avere una risposta immediata, nel senso che bisogna agire subito perché se una cosa la si porta avanti nel tempo e se la riprende dopo 3 giorni..."tu 3 giorni fa però hai detto questa cosa, hai fatto questa cosa"...Proprio perché lui l'ha fatto d'istinto, proprio perché non è radicata dentro di lui, ma è una cosa pensata e detta. Quindi se è pensata e detta bisogna agire subito perché lui sia consapevole di quello...perché se no se l'è bello che scordato anche dopo 3 giorni, perché non essendo una cosa che gli appartiene, ma che ha sentito...allora è meglio fare così.

5FB: Mah io ho parlato proprio chiaramente, ho affrontato l'argomento. Secondo me su queste cose non...è veramente stupido glissare. Per esempio, con Marco<sup>107</sup> ho cercato di farlo riflettere sul fatto che anche lui è vittima di razzismo talvolta. Perché lui ha questa mamma che è una Rom, quindi ha la pelle più scura della sua e ha proprio l'aspetto di una Rom, insomma. Quindi lui quando va in giro per la strada con questa mamma un po' se ne vergogna perché sente dei commenti sgradevoli delle persone, me l'ha raccontato lui.

6FB: Il lavoro in gruppo aiuta. Quindi abbiamo cercato di avvicinare i 2 bambini nel lavoro insieme e a distanza di qualche giorno le cose sono molto migliorate. Quindi è proprio un'abitudine, ecco, a stare insieme che aiuta...

11FB: Eh siccome i soggetti a riguardo sono abbastanza impegnativi caratterialmente, di solito si placano innanzitutto gli animi, poi si fa capire che quello a cui si stanno riferendo è razzismo.

Dalle parole delle insegnanti sembra emergere la tendenza a un intervento contestuale e contenitivo, legato al qui ed ora. Dalle modalità di intervento descritte sembra prevalente un'azione di breve (immediato) termine, piuttosto che a medio-lungo termine; nonostante ciò, in un caso si menziona un successivo lavoro sul razzismo e sul bullismo. Un altro intervento che ritengo significativo segnalare menziona il tentativo di sostenere un processo empatico, sollecitando connessioni alle esperienze personali del bambino. Sollecitare una riflessione che tocchi corde legate alla propria esperienza (es: "quando succede a te cosa provi?", oppure, "se succedesse a te cosa proveresti?") può essere un valido modo per sostenere il bambino nel difficile – ma possibile ed auspicabile da un punto di vista interculturale – tentativo di decentramento. D'altra parte, però, un intervento che possa definirsi antirazzista non può che leggere l'evento entro riferimenti sistemici e di largo respiro, e dunque un solo intervento contestuale/contenitivo non può ritenersi risposta sufficiente per un efficace risultato a lungo termine.

#### ***4.1.9. La rappresentazione del/della bambino/a con pelle nera nei libri per bambini***

Un ulteriore tema che si è deciso di indagare attraverso l'intervista ha riguardato la percezione della presenza (o meno) di personaggi di pelle scura all'interno di albi illustrati, libri per bambini, cartoni animati, ecc. In particolare, si è inteso comprendere se le insegnanti ritenessero adeguata la rappresentazione della diversità melaninica e somatica in tutto quel materiale che quotidianamente viene messo a disposizione dei più piccoli. Esiste un'adeguata rappresentazione della diversità legata ai colori della pelle dal loro punto di vista? Se sì, come viene percepita? Come viene selezionata? Se

---

<sup>107</sup> Nome inventato per questioni di privacy.

no, ha conseguenze sulla possibilità di rappresentare sé stessi e gli altri da parte dei bambini? Quali? Sul tema della rappresentazione delle diversità somatiche negli albi illustrati è stata condotta un'interessante ricerca da Ivana Bolognesi, docente di pedagogia interculturale presso l'Università di Bologna, Anna Pileri, docente di metodologia della ricerca presso l'Università Iusve e Adriana Di Rienzo, docente a contratto per l'insegnamento di pedagogia interculturale di Modena-Reggio Emilia (in Francis et al., 2018). Si tratta di una ricerca che ha mirato a indagare, attraverso una metodologia mista, come il tema della diversità melaninica venisse trattato in alcune scuole dell'infanzia. È emerso che, nonostante fosse rappresentato negli albi illustrati scelti dalle insegnanti, le stesse lo ritenessero un tema da trattare “con delicatezza” in base all'idea che porre attenzione a questa caratteristica possa “sottolineare la differenza” o “far rendere conto che l'altro bambino ha la pelle diversa”. Sembra essere, dai dati della ricerca, un tema trattato prevalentemente “a necessità”, ovvero quando accadono episodi di esplicita esclusione o difficoltà di accettazione del proprio colore della pelle<sup>108</sup> (Idem). Il punto di vista che si è scelto di portare avanti in questo lavoro di tesi, in accordo con le riflessioni e le ricerche di numerosi studiosi in ambito nazionale e internazionale (Tatum, 1992; Fields, 2005; Copenhaver-Johnson, 2006; Ayón, 2016; Frisina, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di; Aluffi Pentini, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di) è quello della possibilità e della necessità di trattare l'argomento della diversità somatica presentandola e valorizzandola come una fra le possibili diversità umane sin dalla primissima infanzia – senza timori, paure, imbarazzi. Sarà possibile, con l'avanzare dell'età e della maturità cognitiva, morale ed emotiva dei bambini, discutere insieme a loro sulla relazione potere-diversità, sulle differenze tra diversità (le differenze sono tutte uguali? Le differenze sono neutre?), su razzismo e diversità, ecc. Accogliere e affrontare il tema della rappresentazione della diversità somatica risulta quindi importante per non censurare tale caratteristica fisica, per dar correttamente conto dell'immagine della realtà che ci circonda e per dare la possibilità a bambine e bambini con colori della pelle più o meno scuri di riconoscersi e riconoscere la loro immagine in più personaggi.

Tre su 11 insegnanti hanno affermato che la rappresentazione della diversità somatica fosse adeguata dal loro punto di vista. Nonostante ciò, alla richiesta di esempi, una delle due ha fatto riferimento al solo sussidiario scolastico laddove riscontrava, qua e là, alcuni volti riconducibili a differenti origini; la seconda ha fatto riferimento a una sola lettura utilizzata per la didattica e la terza non ha fornito alcun esempio affermando che non le veniva in mente nulla. Altre due affermazioni positive hanno ricollegato la rappresentazione della diversità somatica alle sole parti del libro relative al tema dell'incontro interculturale o portando ad esempio alcuni libri adatti “agli stranieri” (intendendo con ciò alcuni libri con compiti e letture facilitate o relativi all'insegnamento/apprendimento dell'italiano come L2).

4E-S: Sì, noi usiamo molti libri di italiano L2 per tutti questi arrivi che ci sono... c'è proprio un cambiamento molto grande anche a livello di editoria per la scuola. Perché quelle stesse versioni escono in versioni semplificate, a parte per i DSA che poi si possono adattare per gli stranieri, ma anche versioni più...e anche in versione più semplificata per gli stranieri.

1FB: Adesso sì, ultimamente sì. Prima no. Adesso tutti i libri hanno la parte che loro definiscono “interculturale”, ma io mi dico “Perché deve essere interculturale?”. Cioè, è interculturale. Mi sembrano un po' melensi certi libri

---

<sup>108</sup> Di Rienzo A. (2017), *Il colore della pelle e gli albi illustrati*, <https://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/il-colore-della-pelle-e-gli-albi-illustrati/> (ultimo accesso: 11/01/19)



che dicono “Arriva il compagno straniero e allora devi fare...”; tendono verso questa direzione e quindi...però insomma, parliamo di queste cose, ma perché c’è il testo, perché parliamo, ma del resto...

L’ultima insegnante ha messo in luce, con un tono critico, un atteggiamento “paternalistico” delle sezioni dedicate all’intercultura nei libri di scuola primaria. La stessa tonalità “polemica” si rintraccia in altre interviste che affermano come tale rappresentazione sia ancora oggi limitata – o addirittura forzata – e poco rappresentativa della realtà.

7FB: Sembra che lo facciano proprio per darci un contentino. No. Ancora no.

Intervistatrice: In che senso?

7FB: Beh, ne mettono qualche d'uno quasi per dire “non sono tutti biondi con gli occhi azzurri”. Ma ancora poco.

Intervistatrice: Pensi dovrebbe essere più rappresentata?

7FB: Penso che dovrebbe essere una cosa naturale, perché se i libri sono lo specchio del mondo in cui viviamo. Certo che una mia amica mi diceva "che fortuna che hanno le tue figlie a vivere in un quartiere dove ci sono bambini provenienti da tutte le parti del mondo, chissà quante robe che imparano. Le mie figlie – loro abitano in porta Saragozza – non hanno nessuno in classe che abbia la ben che minima diversità" quindi magari nei libri per questi bambini, non so, sarebbe...non lo capirebbero neanche loro.

9FB: Mah, sai che non...non lo so. Non lo so, forse sì. Ma a me fa anche abbastanza ridere...ma ridere. Mah, nei libri sì. C’è sempre la foto con...insomma, la bambina con i tratti un po' asiatici o un po' nord-africani. Adesso ci sono...però appunto, mi fa ridere.

Intervistatrice: In che senso?

9FB: Che sì, che adesso praticamente è obbligatorio mettere...cioè...un bimbo nelle foto. Un bimbo di là, un bimbo di qua...per far vedere che siamo tutti uguali. Boh.

5FB: Forse, adesso che mi fai riflettere, c’è ogni tanto qualcosa...però forse dovrebbe essere un po' più marcata, perché non è il caso isolato del compagno di colore. Perché adesso fa proprio parte della quotidianità di tutti i giorni, quindi secondo me forse un maggiore...dovrebbe esserci un maggiore impiego di...diciamo di personaggi di libri che spiegano o che approfondiscono questo tema.

6FB: Non credo ci sia molto materiale a riguardo. Cioè, noi facciamo sicuramente...abbiamo una libreria, per dire, dove i bambini possono...ma a riguardo mancherebbe. Un pochino anche di rappresentazione di bambini non so, anche scuri, con la pelle più scura.

Una scarsa, forzata o “eccezionale” (non facente parte della quotidianità, ma presente solo nella libreria) rappresentazione della diversità melaninica viene segnalata dalle insegnanti delle scuole Federzoni che, d’altro canto, sembrano desiderare una più spontanea rappresentazione delle plurali diversità. In tal senso, questo potrebbe apparire come un bisogno alimentato anche dalla realtà e dal contesto delle scuole Federzoni stesse, un contesto dove l’esperienza visiva quotidiana è abitata da questa caratteristica.

#### ***4.1.10. Colore della pelle e pregiudizi***

In aggiunta, si è deciso di richiedere alle insegnanti se avessero mai esplicitamente parlato ai/alle loro alunni/e dei colori della pelle (sia su loro iniziativa o su specifica richiesta dei bambini). Delle 11 insegnanti intervistate solo 2 hanno risposto affermativamente. In un caso è stata una lezione di storia a dare l’occasione di parlare delle differenze somatiche, mentre nel secondo caso uno specifico episodio di discriminazione razziale fra bambini.

2FB: No è...è capitato, capita...varie volte. Adesso non ricordo specialmente nello specifico, però chiaramente con le varie discipline...o facendo storia per esempio, è capitato.

4FB: Ecco appunto per esempio quell'episodio che è successo in classe è stata l'occasione per allargare il discorso e parlare dell'uguaglianza, parlare della bellezza della differenza per esempio. Anche se siamo in quarta io ho fatto vedere i video dell'elefantino Elmer che mi sembravano...no? Importanti.

Nei restanti 9 casi, le insegnanti dichiarano di non aver mai discusso della tematica in classe, né partendo da una loro iniziativa né sollecitate da una richiesta dei bambini.

In ultimo, è stato quindi chiesto se ritenessero che i pregiudizi legati al colore scuro della pelle potessero influenzare i pensieri e le azioni dei più piccoli. A questa domanda 7 insegnanti hanno risposto positivamente, mentre 4 negativamente. Le risposte negative sono state genericamente motivate dal fatto che, in quanto bambini, non venissero influenzati da pregiudizio (Cardellini, 2018, in Lorenzini & Cardellini, a cura di) mentre nel caso delle risposte affermative, la maggior parte hanno messo in luce che i bambini – in quanto “esseri sociali” – assorbono le informazioni dal mondo, specialmente quelle con le quali entrano in contatto grazie agli adulti (soprattutto i genitori):

4FB: Credo che loro in un qualche modo si condizionano sempre da quello che sentono dagli adulti, quindi...

5FB: Mah. Come ho detto prima i bimbi sono carta assorbente, quindi chiaro che possono influenzare. Tutto dipende da come loro vivono la cosa e quello che ascoltano e quello che osservano. Quindi se osservano delle cose possono sicuramente influenzare il comportamento dei bambini.

7FB: Dipende dai genitori. Anche dalla scuola eh. Però dai genitori. Perché...non so. Mi raccontava una mia collega che ha un bambino in 1° elementare che suo padre per fare il tollerante ha detto "ma io glielo dico sempre a Mattia<sup>109</sup>...beh ma anche se sono scuri...saranno stati un po' più al sole!". Quindi...cioè...cosa potrà trasmettere questo padre a sto bambino? Mi viene...è il primo Berlusconi che disse che Obama era abbronzato, no? È una frase...non è solo stupida...è proprio razzista una frase di questo tipo.

In altri casi la risposta affermativa è supportata dalla propria esperienza concreta e diretta:

9FB: Beh, è difficile...è un discorso difficile da dire. Di sicuro sono delle differenze di ritorno. Immagino che da piccolini sia alla materna...si vedono le facce e si fanno i dispetti per il colore...è tutto. Tu sei marrone...tu sei uno sporco negro, a volte lo dicono.

In altri casi ancora la risposta, nonostante sia affermativa, sostiene che i bambini della scuola Federzoni non abbiano pregiudizi in quanto “tutti stranieri”.

6FB: Sicuramente non in questa scuola, ecco. Perché in questa scuola sono tutti stranieri, quindi è difficile che ci siano questi pregiudizi se i bambini sono...provengono da culture diverse dalla nostra.

In merito a quest'ultima affermazione è bene ricordare che la maggior parte dei bambini di questa scuola, nonostante abbia perlopiù genitori di origine straniera, è nato in Italia. D'altra parte, diversi studi mostrano come il contatto interetnico tra bambini sembri favorire una più bassa dimensione di pregiudizio (Turner, Hewstone, & Voci, 2007; Vezzali & Giovannini, 2011). Nonostante ciò, la “teoria del contatto” di Allport (1954) ha subito diverse modifiche e integrazioni, tra le più importanti quella della necessità di un “positivo” contatto che non sempre avviene in condizioni “spontanee”

---

<sup>109</sup> Nome inventato per questioni di privacy.

mentre invece necessita di un intervento esterno (Amir, 1969; Pettigrew, 1997) e richiede come base di partenza una sostanziale equità nella possibilità di raggiungimento delle opportunità. In altre parole, nonostante sembri vero che “l’incontro di differenze” favorisca una maggiore predisposizione, affettiva e cognitiva, all’includere la *pluralità* nella propria visione del mondo, pare altrettanto vero secondo tali ricerche quanto tale incontro, per essere positivo (ovvero per produrre la predisposizione sopra citata), richieda di essere intenzionalmente progettato e supportato. L’“incontro tra differenze”, quindi, non è di per sé “positivo” e, al contrario, in mancanza di un occhio educato e competente che includa nella riflessione progettuale il tema della disparità di *potere*, tale esperienza può essere decisamente “negativa” (Aluffi-Pentini, 2002).

#### **4.1.11 Ultimi feedback quantitativi**

Per concludere l’intervista con qualche spunto che potesse riassumere le macro-aree e tematiche indagate, si è scelto di utilizzare alcune domande a risposta chiusa utilizzando la scala Likert (Viganò, 1995) e chiedendo all’insegnante di scegliere tra i seguenti valori:

- (0) per niente d’accordo
- (1) poco d’accordo
- (2) abbastanza d’accordo
- (3) molto d’accordo
- (4) totalmente d’accordo

“Si tratta di domande a scelta multipla semplice, in cui però le categorie delle risposte sono disposte secondo un ordine stabilito; ciò permette di cogliere non solo l’opinione del soggetto su una certa affermazione, ma anche la direzione e l’intensità di tale opinione” (p. 251).

Come sarà possibile osservare dal testo degli *item*, le affermazioni hanno desiderato mettere in luce un eventuale atteggiamento ricollegabile all’ideologia *colorblind* (Hinojosa e Moras, 2009; Stoll, 2014; Hachfeld et al. 2015). Di seguito presento i risultati mediante analisi quantitativa che – nonostante l’impianto qualitativo della ricerca – possono essere utili e di supporto per una riassuntiva visione d’insieme. Le affermazioni, alle quali era richiesto di assegnare un punteggio erano:

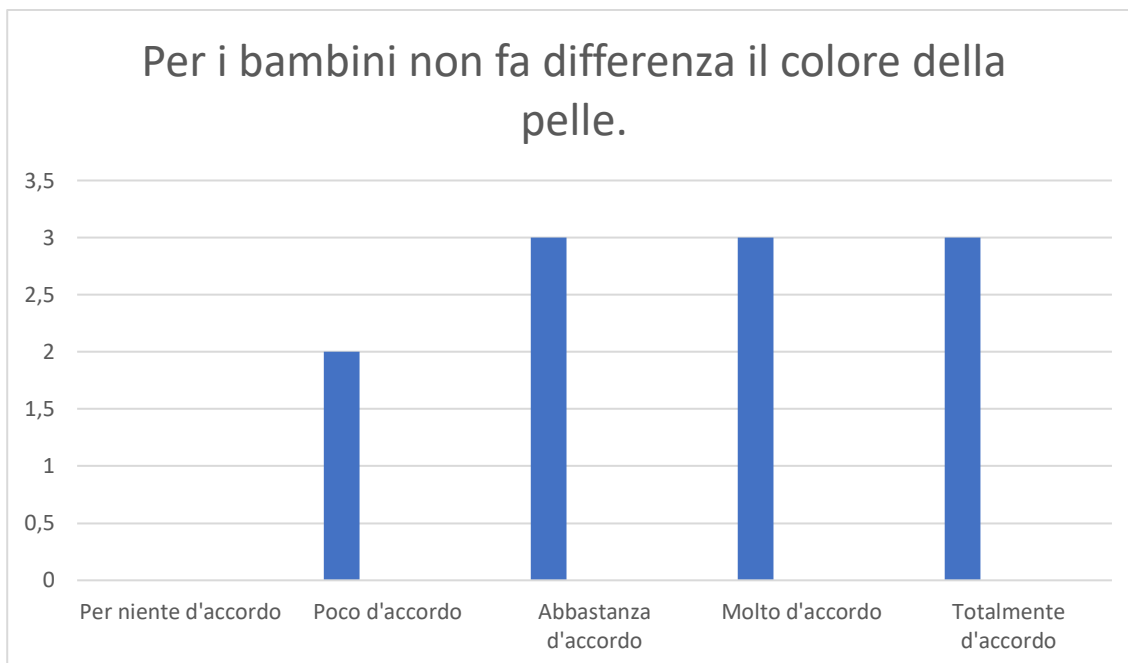


Grafico 6: risposta domanda per i bambini non fa differenza il colore della pelle

In relazione all'affermazione "per i bambini non fa differenza il colore della pelle" le insegnanti si dicono *prevalentemente d'accordo*.

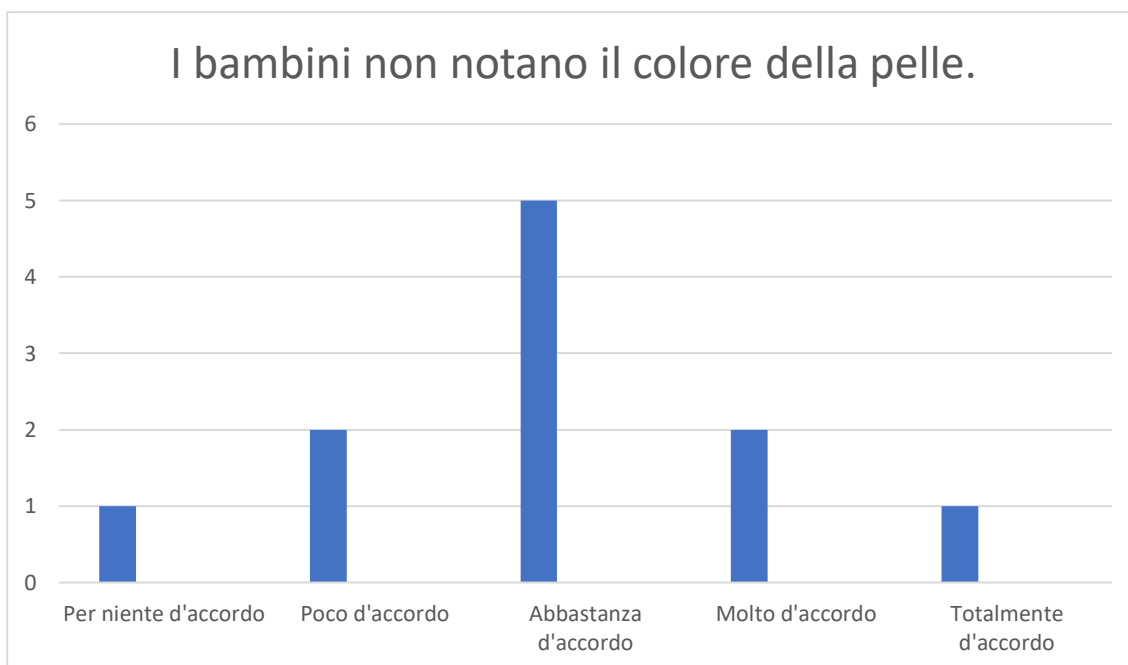


Grafico 7: risposta domanda i bambini non notano il colore della pelle

In relazione all'affermazione "i bambini non notano il colore della pelle", la maggior parte delle insegnanti dichiara di essere *abbastanza d'accordo*. Nonostante ciò, si rammenta come nelle interviste diverse insegnanti abbiano menzionato parole infamanti da parte dei bambini.

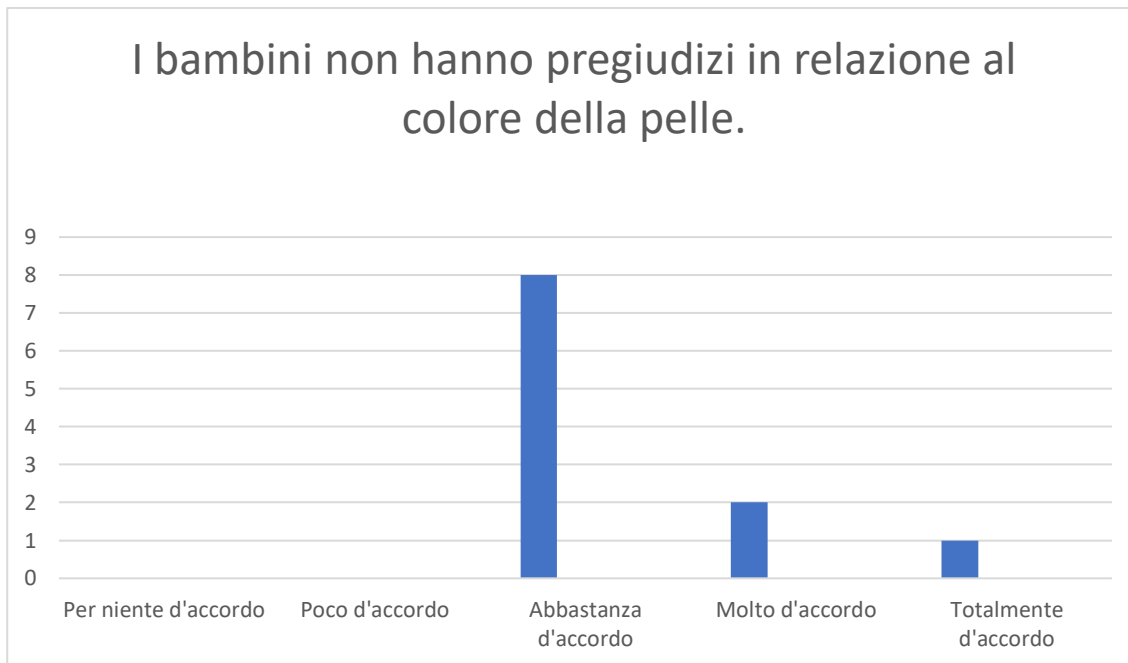


Grafico 8: risposta domanda i bambini non hanno pregiudizi in relazione al colore della pelle

In relazione all'affermazione "i bambini non hanno pregiudizi sul colore della pelle", la maggior parte delle insegnanti si dice *abbastanza d'accordo*.

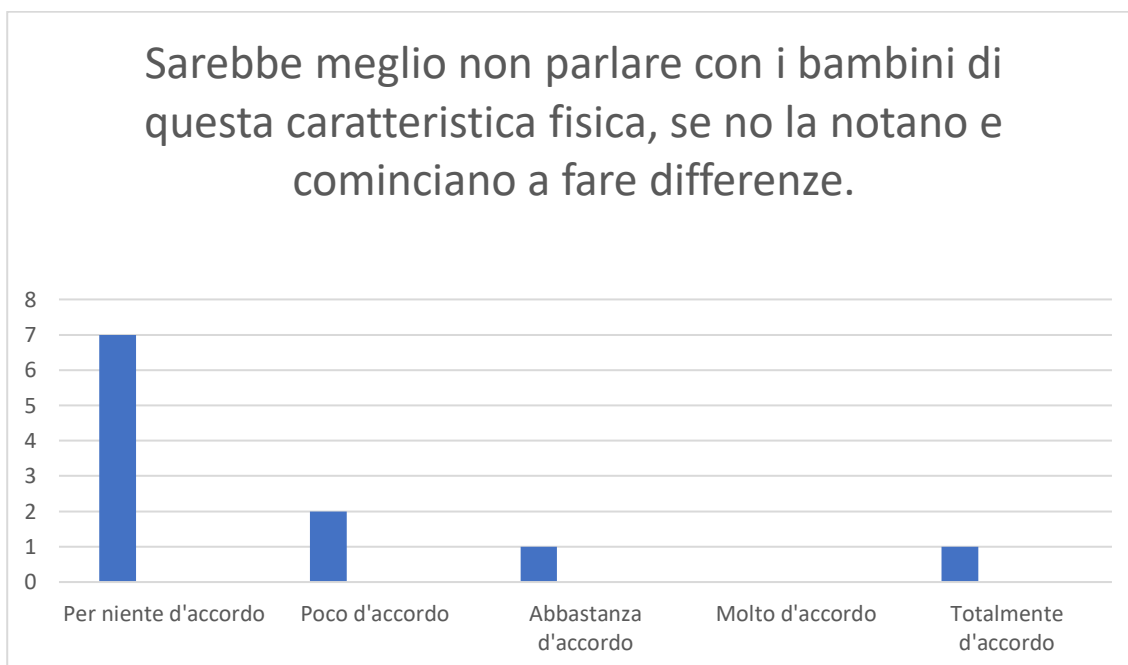


Grafico 9: risposta domanda sarebbe meglio non parlare con i bambini di questa caratteristica fisica

In relazione all'affermazione "sarebbe meglio non parlare con i bambini di questa caratteristica fisica, se no la notano e cominciano a fare differenze", la maggior parte delle insegnanti afferma di *non essere per niente d'accordo*. Nonostante ciò, è bene ricordare che dall'analisi qualitativa è emerso come siano pochissime le insegnanti che scelgono di parlare ai bambini (su loro personale iniziativa) del tema della differenza somatica.

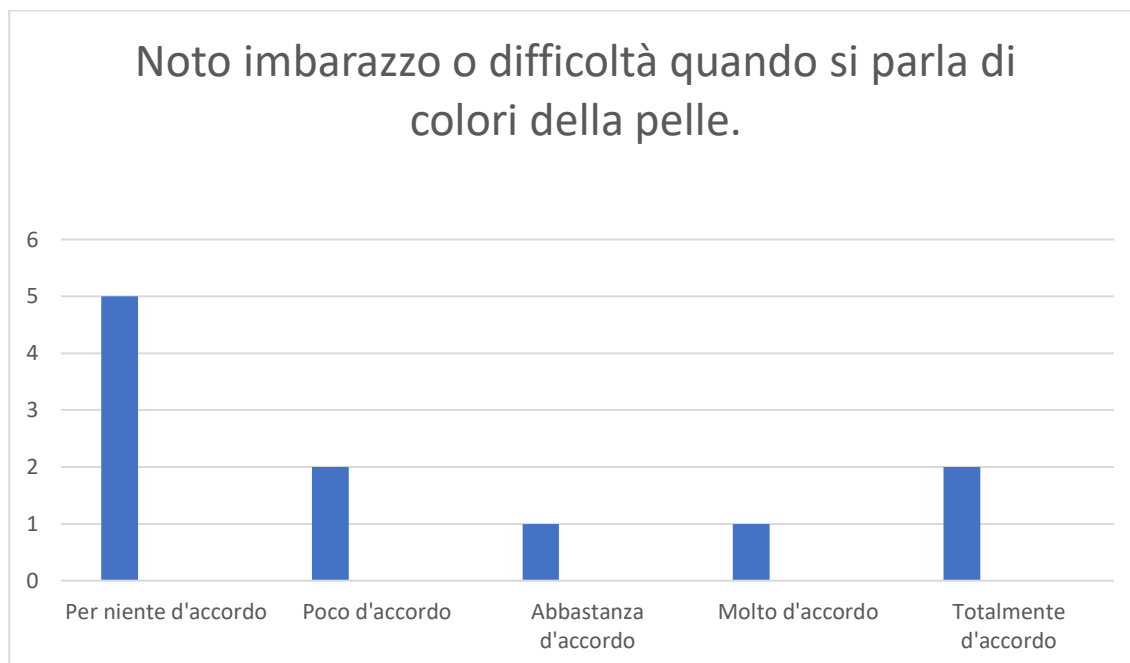


Grafico 10: risposta domanda noto difficoltà o imbarazzo quando si parla di colori della pelle

In relazione all'affermazione "noto imbarazzo o difficoltà nelle persone quando si parla di colori della pelle", la maggior parte delle insegnanti dice di *non essere per niente d'accordo*.

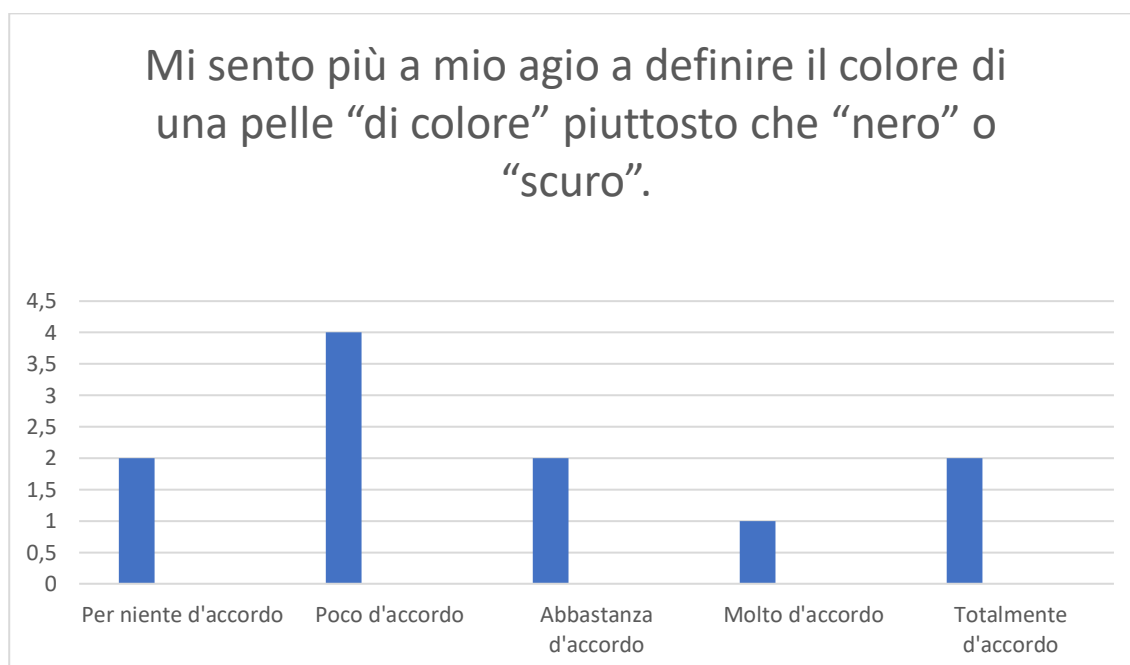


Grafico 11: risposta domanda mi sento più a mio agio a definire il colore di una pelle "di colore" piuttosto che "nero" o "scuro"

In relazione all'affermazione "mi sento più a mio agio a definire il colore di una pelle 'di colore', piuttosto che 'nero' o 'scuro'", la maggior parte delle insegnanti risponde di essere *poco d'accordo*.

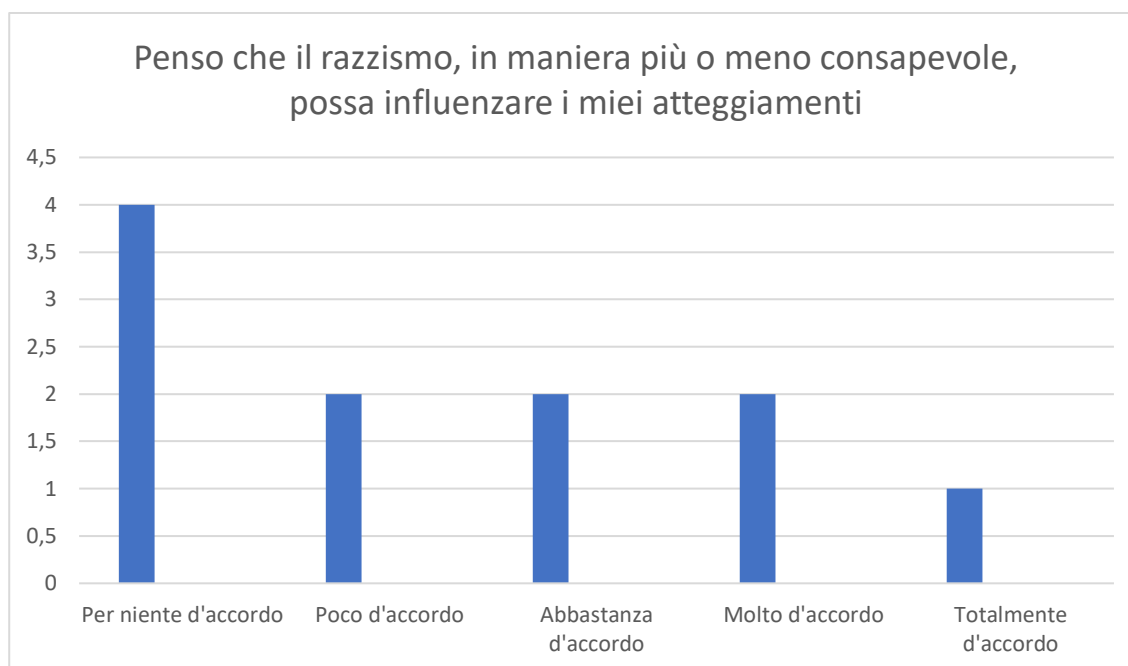


Grafico 12: risposta domanda penso che il razzismo possa influenzare i miei atteggiamenti

In relazione all'affermazione "penso che il razzismo, in maniera più o meno consapevole, possa influenzare i miei atteggiamenti", la maggior parte delle insegnanti dichiara di *non essere per niente d'accordo*.

In sintesi, dalla complessiva analisi di queste sollecitazioni, è possibile riscontrare un atteggiamento *colorblind* nelle insegnanti intervistate? O, al contrario, sembra essere più presente un atteggiamento critico *colorconscious*?

Nei casi in cui non è stato possibile far rientrare le risposte entro un solo approccio una x è stata messa in entrambe le caselle.

<b>Colorblindness</b>	<b>ITEM</b>	<b>Color-consciousness (approccio critico)</b>
x	Per i bambini non fa differenza il colore della pelle	
x	I bambini non notano il colore della pelle	x
x	I bambini non hanno pregiudizi in relazione al colore della pelle	
	Sarebbe meglio non parlare con i bambini di questa caratteristica fisica, se no la notano e cominciano a fare differenze	x
x	Noto imbarazzo o difficoltà nelle persone quando si parla di colori della pelle	

	Mi sento più a mio agio a definire il colore di una pelle 'di colore', piuttosto che 'nero' o 'scuro'	x
x	Penso che il razzismo, in maniera più o meno consapevole, possa influenzare i miei atteggiamenti	

Tabella 13: tabella riassuntiva dell'approccio delle insegnanti delle scuole Federzoni.

I risultati sembrano mostrare una flessione verso l'approccio *colorblind*.

## 4.2. Le interviste alle/agli insegnanti della scuola primaria Teresa di Calcutta

Conclusasi l'analisi delle interviste alle insegnanti delle scuole Federzoni, procedo ad analizzare quelle rivolte alle insegnanti della scuola primaria Teresa di Calcutta di Tremestieri Etneo, (Catania, Sicilia).

### 4.2.1. Conosci la pedagogia interculturale? È un punto di riferimento nel tuo lavoro quotidiano?

Su 9 insegnanti (8 donne e 1 uomo) della Scuola Primaria Teresa di Calcutta, 2 affermano di non conoscere la pedagogia interculturale, mentre le altre 7, la prevalenza, affermano di essere entrati in contatto con questa disciplina educativa.

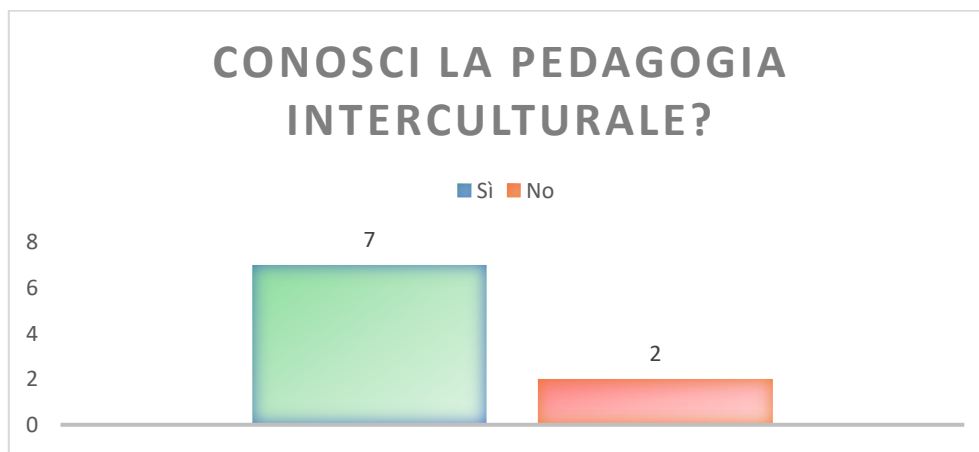


Tabella 14: conoscenza della pedagogia interculturale delle insegnanti della scuola Teresa di Calcutta

Le due insegnanti che rispondono negativamente, accompagnano il loro “no” con alcuni ulteriori commenti dai quali si evince un fraintendimento rispetto al significato di pedagogia interculturale: citano infatti lo strutturalismo di Bruner o una generica attenzione alle “relazioni umane”.

6FC: Recentemente no, però ho fatto tanti corsi in cui si trattava l'argomento.

Intervistatrice: Legato alla pedagogia interculturale?

6FC: No, diciamo come...non proprio l'argomento specifico, come...come dire? Di sfondo.

Intervistatrice: Per esempio?

6FC: Non so se è la stessa cosa, ma lo strutturalismo di Bruner? Questo intendiamo?



7MC: Aggiornamento in servizio? No. Cioè qualcosa abbiamo fatto...perché ne abbiamo fatti tanti di aggiornamenti. Però devo dire qualcosa di specifico...culturale culturale no. Però qualcosa, qualche branca che si avvicina sì.

Intervistatrice: Tipo? Per esempio?

7MC: Relazioni umane. Secondo me c'entra con...perché penso che nelle relazioni umane bisogna anche guardare alla cultura degli altri.

Il primo caso, nonostante il riferimento allo strutturalismo di Bruner – corrente educativa spesso ricollegata al medesimo autore, basata su un approccio che tenta di creare le condizioni migliori di apprendimento per ciascun alluno/o – possa essere di particolare interesse in una sua eventuale e specifica rilettura in chiave interculturale, mostra una scarsa o assente conoscenza della specificità della disciplina pedagogica interculturale. Allo stesso modo, nel secondo caso, nonostante il riferimento alle relazioni umane e all'importanza di considerare la dimensione “culturale” dell'Altro, non può che considerarsi una visione limitata rispetto agli ampi e plurali riferimenti inclusi nell'approccio educativo interculturale.

Alla maggioranza delle insegnanti che ha risposto di conoscere la pedagogia interculturale si è chiesto di meglio specificare quali riferimenti di questa disciplina fossero per loro importanti, cercando così di cogliere i contenuti insiti, dal loro punto di vista, dentro questa “etichetta” (pedagogia interculturale). In alcuni casi, è stato possibile comprendere come non fosse presente una conoscenza realmente approfondita di tale disciplina e venisse fraintesa con ciò che ha a che fare l'incontro con il cosiddetto “straniero” o con un'esperienza da loro intesa come afferente alla dimensione interculturale, ad esempio:

1FC: Allora...durante il periodo di servizio senza dubbio perché intanto c'è da dire che io, la collega Giovanna e un'altra collega che adesso è in un altro plesso abbiamo già avuto bambini provenienti dal Bangladesh. Risale questo a 3 cicli fa...sono già laureati questi ragazzi, quindi si figuri. Sono arrivati 2 fratellini uno mi pare di 2 anni più grande e uno più piccolo. Sono arrivati in prima...o seconda...no seconda, ma erano già grandi e sono rimasti con noi fino alla quinta. Hanno imparato subito, si sono trovati benissimo ed è stato bellissimo perché io all'epoca facevo sempre matematica, però abbiamo fatto una bella esperienza con loro perché aiutavano a capire quella che era la loro cultura a non solo i compagni, ma anche ai docenti. Una bella famiglia devo dire, si sono ben inseriti, da subito hanno imparato la lingua italiana...sono arrivati che non dicevano una parola e non leggevano. Niente, li abbiamo avuti...li abbiamo seguiti dalla seconda alla quinta con successo, o forse no...in quarta e in quinta si sono trasferiti a Catania. Quindi di già sappiamo come agire...senza dubbio è un'esperienza molto bella perché per far sì che loro possano integrarsi pienamente devi conoscere anche quella che è la loro cultura, i loro modi di fare, quindi conoscere non solo l'ambiente in cui vivevano, ma anche come facevano scuola.

Dalle parole di questa insegnante si evince come l'unica esperienza da lei percepita come “interculturale” risalirebbe a 3 cicli fa (ovvero circa 15 anni); un'esperienza che ha visto la presenza nella sua classe di due bambini provenienti dal Bangladesh. Nonostante l'esperienza citata possa forse rientrare in un ambito interculturale (non si hanno abbastanza elementi per chiarire questo aspetto), si ritiene anche che non sia possibile “conoscere la pedagogia interculturale” solo attraverso un'esperienza di inclusione di un bambino di origine straniera nella propria classe (e nemmeno di più bambini). La pedagogia interculturale è una branca della pedagogia generale che si avvale di autonome teorie scientifiche di riferimento che danno vita a prassi e metodologie non riducibili al solo entrare in contatto con la “diversità culturale”. Ciò che invece può essere considerato coerente dal punto di vista interculturale è la messa in luce della valorizzazione delle abitudini specifiche di

questi bambini, ovvero la possibilità di accogliere le loro modalità di espressione di Sé senza negarle, censurarle e impedirle, valorizzandole e mostrandole agli/alle altri bambini/e, e anche ai docenti, come possibilità interessanti tanto quanto (alle volte anche di più) quelle da loro già conosciute. Afferma l'insegnante:

1FC: Loro per esempio non stavano seduti, spiegavano ai compagni che loro non avevano neanche i banchi, lo facevano a terra anche perché dove vivevano loro è sempre primavera. Quindi una bella esperienza sia per noi che per gli alunni. Ma la cosa più bella è quando riescono ad integrarsi all'interno del gruppo classe e nasce questo rapporto bello e ci siamo riusciti alla grande, quindi volendo è da tempo...

Le occasioni educative interculturali, inoltre, possono essere pensate, progettate e costruite non solo a partire dalla presenza di bambine e bambini di origine straniera; d'altronde si tratta proprio del motivo per il quale si è scelto di aprire la presente ricerca anche a scuole, come la scuola primaria Teresa di Calcutta, dove la presenza di studenti di origine straniera sfiora lo 0%, non ritenendo quindi la variabile "presenza di alunni stranieri" condizione necessaria all'adesione ad un approccio educativo interculturale. Si tratta di un fraintendimento spesso presente nel senso comune (persino nelle prospettive di insegnanti ed educatori), come si evince anche dalle parole di un'altra insegnante che nel riferirsi alla sua conoscenza della pedagogia interculturale cita un'esperienza didattica fatta a Pordenone poiché, afferma, nella scuola Teresa di Calcutta non ci sono bambini stranieri:

4FC: Allora, diciamo che a qualcosa ho assistito nel Friuli, a Podernone che è una città abbastanza aperta. Fra l'altro ci sono parecchi bambini che sono inseriti alla scuola. L'anno scorso su 24 bambini 18 erano stranieri, quindi là si opera in maniera diversa. Qui ci sono pochi bambini stranieri...cioè, sono di passaggio gli stranieri qui. Arrivano e poi vanno verso il nord, quindi bambini all'interno della scuola ce ne sono pochi di stranieri. Lì ho avuto modo di vedere come si operava per quanto riguarda la pedagogia interculturale.

In taluni casi – superando un approccio limitante e limitato che vede la pedagogia interculturale come una disciplina utile e necessaria solo laddove vi sono alunne e alunni di origine straniera – alcune insegnanti hanno messo in luce come tale approccio può sostenere un generico incontro con quella che viene definita/percepita "diversità":

3FC: Intercultura significa intanto non solo integrare il diverso, ma anche integrare un nuovo arrivato. Come quest'anno ho avuto l'inserimento di una nuova bambina. Infatti perché la bambina era un po' particolare, non socializzava facilmente, si rapportava in un modo piuttosto brusco nel gruppo. Siamo riusciti e ho cercato e siamo riusciti con la classe ad accettarla e anche la bambina, far capire alcuni aspetti che non andavano del suo comportamento e alla fine dell'anno scolastico si è integrata e tutti i compagni hanno accettato la bambina. E ha cambiato tantissimo il suo modo di fare. Perché infatti proveniva da un'altra scuola dove aveva avuto dei problemi e la mamma l'aveva iscritta in questo circolo.

9FC: Abituare i ragazzi al rispetto è la prima cosa, indipendentemente dalla disciplina che si insegna. È importante puntare sul rispetto in generale per l'essere umano, il diverso non solo quello dalla pelle di un altro colore o un'altra religione, il rispetto verso l'altro che può avere qualsiasi tipo di disagio e lo manifesta a scuola con un comportamento strano, dobbiamo abituarli questi ragazzi perché ultimamente si è visto che scarseggia l'idea del rispetto.

La "diversità" portata (e percepita) di una bambina con qualche difficoltà di integrazione in una nuova classe, la diversità umana generale, la "diversità" di un bambino con un disagio, una difficoltà, un comportamento "strano", sono elementi ritenuti significativi da un punto di vista interculturale

secondo queste insegnanti e che sembrano andare al di là del solo riferimento alla dimensione della diversità “culturale” intesa come diversità legata a eterogenei riferimenti culturali o plurali provenienze. In tal senso, in alcuni casi, si fa proprio riferimento alla necessità di un’interculturalità che possa allargare il suo sguardo anche ad “altre” diversità culturali.

1FC: Senza dubbio l'interculturalità non è solo l'intercultura che prende...cioè quando abbiamo questi alunni che provengono da altre realtà lontane a noi che possano essere continenti o nazioni diverse, assolutamente. Perché l'intercultura ce l'abbiamo anche a casa nostra. Ambienti diversi sia socialmente che culturalmente, ambienti dove veramente mancano...e quindi anche lì bisogna fare intercultura, devi aiutare a crescere questi bambini. Devi calarti in quella che è la loro realtà. Io prima ancora di passare in ruolo, la mia carriera è iniziata con le supplenze in una zona un pochino disagiata di Catania, in un quartiere disagiato di Catania e lì tu ti devi calare. Io mi calavo nella loro realtà. Tante volte non capivano neanche i termini in lingua italiana e quindi tu dovevi parlare in dialetto, dovevi stare...per far capire loro dovevi fare la traduzione. Parlavi in dialetto...dopo traducevi, quindi volendo è una vita che faccio questo genere di cose perché l'intercultura è anche questo, principalmente questo. Il bambino che è diverso rispetto agli altri compagni per cultura, per status sociale, per tante situazioni...e quindi devi aiutare il bambino, ma devi soprattutto non solo aiutare il bambino...ma aiutare tutti gli altri che stanno intorno al bambino a capire la realtà diversa e a rispettare quello che è l'altro. Questo è intercultura secondo me, non è solo l'intercultura fatta con il ragazzo che ti proviene da fuori, qualsiasi essa sia la nazionalità...l'intercultura è questa per me.

2FC: Allora, io per credo mio personale ritengo rilevante tutto perché tutto mi serve in quanto le diversità, a prescindere dalla cultura e intercultura, nel senso come intercultura...c'è già la nostra intercultura e ci sono substrati nel nostro modo di lavorare e delle nostre famiglie. Quindi io ritengo utile tutto in relazione al contesto in cui mi serve.

Interessante il richiamo alla presenza di plurali riferimenti culturali e sociali anche tra bambini definiti e percepiti come “italiani” (o meglio, catanesi) che richiedono competenze e attenzioni specifiche per sostenerne l’interazione e l’integrazione, come obiettivo della pedagogia interculturale. Si richiama, ad esempio, alla necessità di utilizzare il dialetto in alcune classi di Catania, laddove la maggior parte dei bambini lo parla come L1, utilizzandolo come lingua ponte verso l’uso dell’italiano.

#### **4.2.2. Tremestieri Etneo: un quartiere “medio-alto”**

La quasi totalità delle risposte alla richiesta di raccontare il contesto nel quale è inserita la scuola primaria Teresa di Calcutta ha visto l’insistere sulla definizione di un quartiere di livello medio o medio-alto. Un contesto favorevole, tranquillo e sereno, abitato da famiglie economicamente benestanti e istruite:

2FC: Allora questa scuola ha una tipologia di utenza particolare, perché è una scuola che ricopre 3 zone geografiche di questo comune, del comune di Tremestieri Etneo. Noi siamo praticamente al centro e lo siamo in tutti i sensi, nel senso che c'è una parte bassa del paese dove c'è un'utenza di medio-alta...medio-alto tenore di vita e quindi ci sono famiglie abbastanza...economicamente agiate, che riescono a fare tante cose. Nella parte alta del paese esattamente il contrario, molta povertà anche sociale, anche di cultura, povertà economica, che si riflette sui bambini, noi qui siamo esattamente al centro, cioè abbiamo un po' tutto, dalla persona che riesce a dare ai propri figli tanto e quella che non può dare. Quindi siamo in mezzo in questo momento in questo plesso.

3FC: Misto. Anche in classe ho bambini di cui i genitori non praticano la religione cattolica, però hanno scelto di lasciare i propri figli all'interno della classe, infatti seguono regolarmente le lezioni di religione cattolica. Genitori molto aperti, non restii.

4FC: Questo è un buon contesto, nel senso, c'è una buona utenza. Fra virgolette "buona", perché non c'è una cattiva e una buona utenza, nel senso che non è una zona popolare. L'ambiente è medio alto e quindi i bambini sono...vengono da famiglie con cultura, ecco.

6FC: Allora, la scuola si trova in un contesto diciamo medio-alto, socialmente medio-alto. Quindi c'è un ambiente abbastanza sereno. Gli utenti hanno una buona immagine della scuola, quindi questo aiuta molto. Aiuta noi a lavorare serenamente, perché c'è anche fiducia da parte dei genitori nei nostri confronti, ci sono rari atteggiamenti di presa di posizione oppure voler ingerire nella didattica che noi mettiamo in atto. Per cui è un ambiente molto sereno che ci fa lavorare bene.

7MC: Diciamo che è un quartiere, diciamo socialmente buono come posizione sociale, culturale e anche abbastanza medio-alta...medio diciamo. Mentre diciamo che a livello culturale, intesa come cultura formativa, diciamo che ci troviamo bene. Quindi si può fare anche un discorso di...si possono usare anche dei linguaggi, anche con i bambini stessi, un po' più tecnici, più elaborati diciamo. Proprio per esperienza che ho avuto con altri ambienti culturali, diversi, più disagiati. Perché disagio secondo me è qualcos'altro, dovuto anche alla mancanza di lavoro, mancanza di studio, mancanza anche da parte dei genitori, questo qua. Quindi ci troviamo in una situazione medio-alta.

Un quartiere definito come “privilegiato”, dove il “fenomeno migratorio” viene poco percepito in quanto sarebbero scarsamente presenti persone di origine straniera. Si vede, ancora una volta, la connessione alla dimensione interculturale come solo relativa alla presenza (o assenza) di persone di origine straniera.

4FC: Mah, questo viene considerato un quartiere privilegiato, perché è una scuola dove...proprio quel fenomeno dell'intercultura non è molto sentito. Perché non abbiamo una grande quantità di bambini stranieri che frequentano da noi. Più che altro abbiamo dei casi sporadici di bambini di origini diverse, ma di famiglie che sono già perlopiù integrate in questo quartiere. Questa è la situazione in generale della nostra scuola.

Alcune insegnanti hanno anche esplicitato come Tremestieri sia un paese “fortunato” rispetto ad altri contesti del catanese adiacenti al paese stesso, dove le situazioni socio-culturali ed economiche sono decisamente più svantaggiate e critiche:

3FC: Posso dire il contesto, cioè il livello culturale, un livello medio. Medio. Però io ho lavorato anche in un'altra scuola, la scuola di Librino. E ho avuto modo di fare esperienza in un contesto dove purtroppo ci sono tantissime difficoltà, infatti erano dei bambini che avevano i genitori in carcere, quindi bambini difficili e io posso dire che in quella scuola si fa "didattica" tra virgolette, perché è diverso l'operato che devi fare lì. Devi aiutare soprattutto tantissimo i bambini a trovare anche l'affetto, cosa che non hanno in famiglia.

9FC: Abbiamo un livello medio-alto dei genitori, quindi siamo in un ottimo contesto e i ragazzi sono abbastanza formati, sia in famiglia che anche all'interno della scuola...non ci lamentiamo, davvero...non è una scuola di passaggio, chi ci arriva difficilmente vuole andare via. Siamo fortunati coloro che siamo qui ad insegnare, ma capisco che ci sono contesti più disagiati nel catanese, dove magari ci si arriva...ci si sofferma 1-2 anni per necessità proprio per i problemi che sorgono legati al rispetto in generale, tra compagni, per le famiglie, per i compagni...ci sono purtroppo realtà un po' difficili.

Si tratterebbe, infatti, di una zona del catanese scelta, fra gli anni '80 e '90 da alcune famiglie che, nel periodo del boom economico, avrebbero deciso di investire i loro risparmi in un immobile. Non potendosi permettere una casa a Catania centro, hanno deciso di accendere un mutuo a Tremestieri, quartiere residenziale a 15-20 minuti di distanza in auto dal centro di Catania.

1FC: Questo è un contesto, diciamo tutto sommato discreto. C'è da dire che qui è una zona...diciamo di paese, prima era paese...adesso invece questa zona nostra è...possiamo dire, anni '80-'90 è arrivata la città, la gente si è spostata quando ha avuto...quando c'è stato un po' il boom economico. Quando si stava un pochino meglio, la gente piuttosto che pagare l'affitto in città che pagava tanto, con quel danaro lì si pagava il mutuo mensilmente. Si è mantenuta sempre una bella zona devo dire, però qualche realtà un pochino più...di livello socio-culturale poco più basso c'è anche qui, ma pochi, pochi. Come zona devo dire che è una bella zona e questa è una bella scuola. Di queste realtà ne abbiamo ben poche. È capitato, capita che c'è.

In un solo caso il quartiere è stato presentato nel suo volto più critico e negativo, parlandone come di un “quartiere dormitorio”, ovvero un contesto senza particolari stimoli, eventi e iniziative, laddove l'attrazione maggiore diviene la scuola che, come letto nei precedenti stralci di intervista, viene ritenuta dalla comunità come una scuola primaria d'eccellenza, scelta per iscrivere i propri figli in una scuola ritenuta di qualità.

8FC: Posso essere sincera al 100%? Un quartiere dormitorio. Tremestieri è un paese dormitorio. Non c'è nulla, non ci sono attrattive tranne che il Comune a volte si organizza con i centri commerciali per realizzare attività ludiche per i ragazzini in occasioni di festività, ma per il resto si dorme. Quello che tiene Tremestieri sono le scuole.

#### **4.2.3. La scuola Primaria Teresa di Calcutta**

Nella descrizione delle caratteristiche della scuola primaria Teresa di Calcutta si rintracciano elementi di continuità con le precedenti risposte: viene ribadito che si tratta di una scuola “abitata” da un target di popolazione “medio-alto”, mettendo in luce la forte qualità dell'Istituto, avente un'offerta che va oltre il classico programma ministeriale, ampliando le possibilità formative per alunni e docenti:

4FC: Allora, io ancora per sommi capi, perché sono arrivata da poco. Credo che sia un'ottima scuola, perché è molto aperta a tutte le novità e alle proposte didattiche. Si fanno parecchie...ci sono parecchie, parecchi corsi da fare, di formazione per gli insegnanti e le insegnanti sono molto propense ad aderire ai corsi di formazione, quindi la trovo un'ottima scuola da questo punto di vista. Ancora non ho avuto modo di approfondire, però la mia sensazione è questa.

6FC: Noi tentiamo molto, come scuola, proprio a dare agli alunni diciamo un'educazione/istruzione, proprio in modo completo, per cui non ci fermiamo soltanto all'aspetto dell'apprendimento, ma curiamo moltissimo la relazionalità, quindi i rapporti proprio sociali che devono essere costruiti proprio in modo positivo, cioè nel senso il rispetto dell'altro, tutto. Il rispetto dell'ambiente...il rispetto anche delle istituzioni, dei ruoli. Ma un rispetto che non è un'imposizione, ma che nasce proprio dalla comprensione e quindi abbiamo lavorato molto su questo e ci lavoriamo tanto.

Si tratta di caratteristiche particolarmente apprezzate sul territorio catanese e che portano diversi genitori, provenienti anche da paesi limitrofi, a indirizzare i propri figli verso la scuola primaria Teresa di Calcutta, proprio in virtù della sua ampia offerta educativo-didattica (esattamente il contrario di quanto accade alle scuole Federzoni):

9FC: Questa è una scuola molto gettonata, molto ambita e nel territorio raccoglie anche da altri paesi, Sant'Agata di Battiati, Mascalucia, Trecastagni, diciamo che ha una buona nomina come scuola anche perché sono tanti i progetti che si svolgono, c'è un corpo docente quasi sempre presente, molto attivo...quindi è una scuola che guarda al futuro in maniera concreta.

1FC: Cosa mi viene in mente? Livello culturale è medio alto devo dire. Sono pochi...ormai genitori di questi nostri alunni di questa scuola la maggior parte dei casi sono diplomati o laureati. C'è qualche caso magari purtroppo, da quando c'è questa crisi, qualche caso di genitori che non hanno lavoro e lavorano in nero...qualche caso c'è...però le realtà nostre non sono poi così brutte, qualche caso c'è. Ma da quando c'è la crisi, da quando manca il lavoro, quindi lavoro nero, non messo in regola, qualche caso c'è. Per il resto è una bella zona, una bella scuola, un bel team di...cioè, ci siamo veramente fatti conoscere nel territorio...vengono anche da altri paesini perché l'impegno che un po' tutti mettiamo è tanto. Questa scuola piace a tanti quindi ne abbiamo di diversi paesi qui nella scuola che vengono da noi. Ne vengono da Mascalcucia, da Pedara, da San Giovanni Lapunta, da Sant'Agata Li Battiati, tutte le zone limitrofe. Devo dire che risulta una bella scuola.

La serenità e la qualità della scuola viene anche presentata come il fruttuoso esito dell'impegno di un gruppo di insegnanti piuttosto consolidato; è una caratteristica da tenere in considerazione perché, delle/dei 9 insegnanti intervistate/i, 8 dichiarano di insegnare nella medesima scuola da un minimo di 11 anni ad un massimo di 30 (solo un'insegnante lavora nella scuola da meno di 1 anno). Si tratta di un elemento rilevante per le insegnanti stesse, per la dirigente e anche per i genitori, che sembrano rassicurati da tale stabilità.

2FC: È una scuola primaria molto attiva, ci sono...dal punto di vista del personale, il personale...ci sono tante persone che ci lavorano tanti anni così come me. Consolidato. Uno staff consolidato. Da qualche anno si registra un aumento, soprattutto in questo plesso, del numero degli alunni per classe. Quindi siamo passati dagli anni in cui ho avuto 17-18 alunni per classe che è un numero onestamente ben gestibile, adesso ne abbiamo 27-28 e questo per me è stato penalizzare un po' anche la qualità dell'offerta.

L'unico elemento di criticità rilevato riguarda la presenza di Testimoni di Geova nella propria utenza, definita come "una realtà un po' meno bella" (8FC). Viene infatti segnalata una certa difficoltà di relazione con le famiglie afferenti a questo credo religioso, con particolare riferimento alle feste religiose che, come noto, non vengono incluse nel credo dei Testimoni di Geova.

8FC: Ecco, una caratteristica che nel tempo...io ormai è tanti anni che sono qui...in questo ciclo ne abbiamo avuti...adesso una si è trasferita, uno è in una classe, uno in un'altra...quindi, su 3 classi in tutte e 3 ci stanno Testimoni di Geova. Quella è una realtà un pochino meno bella perché sono con il paraocchi (lo mima con le mani). Per esempio, sti bimbetti non li fanno partecipare se ci sono le feste di Natale o feste religiose e tutto. Ma anche manifestazioni che noi...noi stiamo attenti, non mettiamo la religione, assolutamente. Eppure e invece è capitato che uno di questi 3 bambini di una delle 3 sezioni che seguo io, quest'ultimo Natale i genitori hanno fatto partecipare il bambino e per noi questo è veramente...perché anche lì entra l'intercultura. Devo dire che testimoni di Geova addirittura gente ben preparata, perché tante volte capita su...cioè, è capitato di incontrare queste persone di un livello socio-culturale basso, ma tra questi ce ne sono di un ceto sociale discreto, anche con titoli culturali abbastanza alti che tengono alla crescita sociale e culturale dei figli, ce ne sono...ma sono molto come dicevo prima con il paraocchi. Questo genitore veramente quest'anno ci ha dato delle grandi soddisfazioni perché è riuscito a capire l'importanza del far partecipare il figlio con il grande gruppo anche nei momenti di aggregazione che...quello che può essere il Natale che per loro...loro non festeggiano, eppure siamo riusciti a farlo partecipare anche perché noi proprio per rispetto di questi soggetti non tocchiamo la sfera religiosa. Sì...ma...anche quando lo facciamo è quello il tema, il tema religioso...ma in realtà si parla di pace, di fratellanza e quindi non tocchi Dio, i Santi...non tocchi completamente...quindi loro, questa famiglia che socialmente e culturalmente è più elevata è riuscita e per noi è stata una grande vittoria, a far partecipare il figlio a ogni manifestazione. Ultimamente per noi è veramente grande gioia e questo ritengo anche che sia...anche questo è entra in quello che lei mi sta proponendo e mi sta chiedendo. C'entra l'intercultura.

Interessante notare, in prospettiva interculturale, come si sia tentato di lavorare in una prospettiva inclusiva, connotata da un ascolto attivo, da tolleranza e rispetto, nel tentativo di far comprendere ad alcuni genitori Testimoni di Geova l'importanza educativa rivestita dalla possibilità di partecipare ad alcune occasioni festive scolastiche non in quanto "festività religiose" (es: festa di Natale), ma come momenti di aggregazione e socializzazione per il/la loro figlio/a. Un elemento su cui si è cercato di porre l'attenzione è stato assegnare una minore connotazione "religiosa" a tali festività, al fine di consentire la più serena partecipazione di bambini e famiglie non di credo cattolico a occasioni festive, sociali e culturali che potessero promuovere "valori universali" (come la pace e la fratellanza) piuttosto che precetti religiosi. Si è trattato, secondo l'intervistata, di una strategia vincente nel caso di una di queste famiglie, percepita quindi come un prezioso risultato che ha consentito al bambino di partecipare alle diverse manifestazioni organizzate dalla scuola.

#### ***4.2.4. Le classi delle Scuole Teresa di Calcutta***

In continuità con un'analisi che tenga conto dei diversi livelli di contesto (Bronfenbrenner, 1979) la domanda successiva alla descrizione del contesto/quartiere ha richiesto la descrizione e narrazione del proprio contesto classe. Coerentemente con quanto emerso dall'analisi della scuola Federzoni e in riferimento alla teoria ecologica di Bronfenbrenner, si sono rilevati diversi elementi di continuità. In termini generali, la descrizione delle classi ha riproposto connotati di positività, mettendo in luce le qualità dei bambini e delle bambine. Le insegnanti hanno parlato di classi generalmente tranquille, composte da alunni/e con famiglie particolarmente interessate alla formazione dei loro figli; di bambini intelligenti, volenterosi e attenti; di contesti dove sembra possibile svolgere una serena e completa didattica senza particolari intoppi o difficoltà, ma anzi, potendo anche ampliare l'offerta formativa andando oltre il programma "ordinario". Le insegnanti, suddividendo la didattica spesso almeno tra 2 classi diverse, sovente hanno messo in luce piccole differenze tra una classe e l'altra, descrivendone una come composta da bambini più diligenti e rispettosi e un'altra laddove le difficoltà/criticità sembrano essere più presenti. Salvo casi particolari, sembra comunque trattarsi di difficoltà ordinariamente presenti in una classe di scuola primaria:

8FC: È una classe formata da 27 alunni, io li ho conosciuti quest'anno. Sono ragazzi che avevano abitudini comportamentali che non rispondono ai miei parametri, ho cercato di inquadrarli un po' anche in vista dell'inserimento della scuola media perché là troveranno un ambiente meno materno e devono essere pronti ad affrontare anche questa situazione. Ragazzi volenterosi, certo con un...si sà, una classe molto eterogenea, quindi c'è chi riesce meglio e chi no.

4FC: Le classi sono molto diverse fra loro due, sono classi di bambini molto seguiti a casa, bambini fortunati perché hanno una situazione familiare più normale, stabile. Una classe è molto più, direi...userei il termine "infantile", ancora con famiglie dove si vede ancora più la situazione del bambino. L'altra classe dove i bambini sono un pochino più svegli, più pronti, forse anche per quanto riguarda la vita che conducono in famiglia e quindi...un po' più...avanti. Un po' più monelli anche. Meno ubbidienti, se possiamo usare ancora questo termine riferendoci a dei bambini, perché quasi quasi non è più possibile. Però sono comunque due validissime classi.

8FC: La mia classe è un po' particolare, è stato un ciclo particolare perché si sono venute a creare situazioni particolare di tensione tra genitori e tutto questo poi ha avuto le ripercussioni sui bambini. Pur cercando di educarli facendo capire loro che bisogna stare e condividere le regole, questo riesco solo ad ottenerlo solo nel momento in cui siamo in classe. Io dico sempre che l'animo dei bambini è diverso dagli adulti, io esco soddisfatta dalla mia giornata scolastica e i bambini in quelle situazioni particolari che si sono venuti a creare...arrivano da casa un po' restii nel socializzare con il compagno, ma alla fine ci riusciamo, ma quando tornano a casa

continuano a essere influenzati dalle opinioni dei genitori e poi mi risulta difficile. Questa è stata una classe molto particolare.

Come è possibile leggere dagli stralci di intervista, si tratta di problemi che le insegnanti espongono in termini di “criticità” limitate, entro le quali progettare traiettorie educative volte alla modifica di alcuni comportamenti non ritenuti idonei dal punto di vista dell’insegnante medesima. La tonalità emotiva con la quale queste piccole problematiche vengono presentate, risulta comunque piuttosto serena. Non sono mancati, sebbene in misura decisamente più bassa rispetto alla descrizione di situazioni positive, narrazioni di conflitti più accesi e problematiche percepite come più rilevanti; tra questi, la presenza di una famiglia aderente alla fede dei Testimoni di Geova, “problema” già identificato nella descrizione del contesto scuola.

2FC: La quarta che è una classe dove io lavoro già dal primo anno, quindi sempre stato, per dire... "la mia classe". Usando questo termine per dire che li ho seguiti sempre io, vive tanti conflitti, vive conflitti enormi. Per esempio questa mattina io non sono entrata con loro, è entrato il maestro di religione e mi ha chiamato subito perché non dialogano, si aggrediscono, si alzano le mani e deve prevalere la legge del più forte, malgrado siano 4 anni che io faccio un certo tipo di lavoro sul rispetto, l'educazione e lo stare insieme. Purtroppo questo non viene condiviso a casa, quindi la ricaduta negativa io la sto soffrendo tantissimo e si vede.

1FC: E lì, nella sezione C c'è la bambina Testimone di Geova la cui mamma è proprio veramente quella più inquadrate. Anche nella D c'era una mamma con un livello culturale abbastanza alto. Si sono trasferiti perché il papà ha perso il lavoro, lavorava alla [nome azienda], ha perso il lavoro e hanno trovato, forse la [nome azienda] stesso ha fatto trovare un lavoro su al nord. E la signora addirittura musicista lei, così come la mamma di questa bambina che ha già visto...posso dirlo? No, non nomino. Lei l'ha già vista. Con il paraocchi...quella da non far partecipare alle festività. E quindi...quindi sta cosa qui.

In ultimo, da segnalare alcune positive considerazioni che hanno un valore educativo e interculturale:

6FC: Hanno i loro momenti, ma che superano velocemente perché hanno capito quali sono i valori importanti, primo fra tutti l'amicizia. Quindi questo valore che noi abbiamo cercato di inculcare in loro, anche con le esperienze di vita pratica, non solo con le parole. Ha dato dei risultati positivi perché c'è un ambiente veramente sereno e questo devo dire l'abbiamo anche visto l'anno scorso perché alla fine dell'anno è arrivata un'alunna nuova, proprio l'ultimo mese. Naturalmente questa è stata una situazione di ansia, sia per noi docenti che per i bambini...cioè ti arriva un'alunna nel mese di maggio. Noi come docenti senza dubbio abbiamo avuto delle ansie, perché di solito sono bambini che hanno problemi nelle altre scuole. Abbiamo preparato la classe a questa accoglienza e i bambini sono stati bravissimi perché non hanno fatto pesare completamente alla nuova arrivata che era nuova, che si doveva inserire...cioè non hanno fatto un gruppo chiuso per cui la bambina doveva fare fatica ad entrare in questo gruppo, ma si sono aperti. Anzi, facevano a gara a stare vicino a lei, a parlare delle loro cose, a conoscerla, è stato veramente...la bambina si è integrata subito dopo la prima settimana, quindi questo è stato veramente un riscontro positivo del lavoro fatto negli anni. E proprio ieri chiedevo alla bambina, dico: "Ma Maria<sup>110</sup>, tu...", perché abbiamo parlato dell'amicizia ieri e io proprio ho chiesto a Maria: "Ma Maria, adesso tu me lo puoi dire a distanza di 1 anno, come ti senti? Come ti sei sentita?" e lei proprio mi ha detto questo: "Io avevo una paura terribile quando sono arrivata, mi veniva quasi da piangere, ma subito dopo il primo giorno ho capito di essere entrata in un ambiente dove tutti mi volevano bene senza conoscermi e questo mi ha aiutato tantissimo e adesso mi sento felice". Quindi un'esperienza del genere ci dà il riscontro positivo di quello che abbiamo cercato di fare.

9FC: La 5D devo dire che all'inizio era una classe molto difficile, con contrasti anche tra compagni, ma mano mano grazie al lavoro dell'insegnante prevalente, dell'insegnante di religione, un lavoro fatto bene di

---

<sup>110</sup> Nome inventato per ragioni di privacy.



cooperazione tra di noi, siamo riusciti a portare questi ragazzi a un livello di rispetto incredibile, anche se c'è quello con un caratterino un po' particolare. Però io credo che se c'è qualcuno che ha difficoltà non viene deriso, se c'è qualcuno che non porta i compiti c'è il compagno pronto a giustificarlo, anche quando non spetterebbe al compagno, quindi devo dire che siamo arrivati a buoni livelli. Non ottimi, ma buoni.

1FC: E nella D sono più dolci e delicati, i maschietti ancor di più, le femminucce sono ancora un po' peperine; i maschietti non hanno malizia, poi veramente molto molto uniti tra di loro, molto pacifici. C'è dialogo tra di loro, bello bello bello, sono tutte e 2 belle classi, quelle un pochino più vivaci, questi più calmi ed equilibrati dove veramente il rapporto di amicizia, di pace, di fratellanza è sempre presente quello. Lì un pochino più litigiosi nella D un pochino più vivaci.

In questi stralci di intervista sono diversi i valori educativi promossi che possono avere significatività e coerenza in una prospettiva interculturale: l'accoglienza, l'amicizia, il dialogo, la collaborazione, la solidarietà, la pace, il rispetto e la tolleranza. Si tratta di valori universali e interculturali la cui promozione può essere pensata e progettata in plurali ed eterogenei contesti educativi, sollecitati non solo dalla presenza di un'utenza definita come "straniera", ma anche in contesti considerati "omogenei" dal punto di vista culturale ed etnico, per formare alla convivenza pacifica in società interculturali.

#### ***4.2.5. Il Polo Catanese dell'Educazione Interculturale***

Un'ampia parte dell'intervista è stata dedicata alla descrizione del Polo Catanese dell'Educazione Interculturale dal punto di vista delle insegnanti. Dopo aver attentamente analizzato il documento progettuale, è stato interessante, rilevante e utile andare a comprendere come il progetto stesso venisse vissuto dalle persone che quotidianamente abitano la scuola e lo mettono in pratica. È bene precisare che il Polo è un progetto che crea una rete (un polo, per l'appunto) tra diverse istituzioni scolastiche, enti e associazioni che, in modi differenti l'uno dall'altro, danno un contributo pratico o teorico-scientifico, alla promozione dell'interculturalità. Pertanto, non si tratta di un progetto nato su sollecitazione delle insegnanti della scuola primaria Teresa di Calcutta e sulla base dei bisogni percepiti, ma di un progetto nel quale la scuola medesima "si è vista coinvolgere" grazie al già presente rapporto tra la fondatrice del Polo Catanese dell'Educazione Interculturale, la dott.ssa Melita Cristaldi e la vice-preside della scuola, la dott.ssa Rosanna Cristaldi; le due, infatti, sono sorelle. Questo importante rapporto personale ha probabilmente avuto un peso sulla scelta di coinvolgere la scuola nel progetto.

La sezione di intervista relativa alla richiesta di informazioni riguardanti l'attività del Polo, la sua progettazione, finalità, risultati, ecc. ha raccolto risposte piuttosto discordanti l'una dall'altra, e persino risposte nelle quali le/gli intervistate/i dichiaravano di non essere a conoscenza del progetto.

Intervistatrice: Sai da chi e come è stato progettato.

3FC: Su questo non tanto.

4FC: Guardi io ne sono...devo essere sincera...all'oscuro. Nel senso che hanno aderito le mie colleghe prevalenti a questo corso, io sono entrata...perché ho poche ore in questa classe, ho più ore nell'altra di classe. Quindi non ho esattamente chiaro.

Intervistatrice: Da chi e come è stato progettato?

6FC: Ah, questo non lo so perché io non ne faccio parte, non faccio parte del team che ha lavorato sulla progettazione. Mi sono inserita con la mia classe perché ho ritenuto che fosse una cosa valida.

Intervistatrice: Quali sono state le motivazioni che hanno spinto a strutturare questo progetto? Le conosce?

1FC: Allora...ce le hanno detto però io...non ricordo esattamente. Non mi posso ricordare.

Intervistatrice: Può dirmi in cosa consiste il Polo Catanese dell'Educazione Interculturale?

7MC: Polo Catanese?

Intervistatrice: Lo conosce?

7MC: Eh no. Dovrei avere un po...

Intervistatrice: Può dirmi in cosa consiste il Polo Catanese dell'Educazione Interculturale?

8FC: Cosa intende...? Il Polo Catanese...non lo so.

Come si evince dai sopra riportati esempi, diversi intervistati e intervistate non erano a conoscenza dell'attività del Polo, in taluni casi nemmeno del nome stesso. Si tratta di un elemento piuttosto rilevante, ma non sufficiente per affermare che la scuola non metta in pratica attività e progetti di natura interculturale. Detto ciò, pare essere evidente come vi sia ancora una scarsa condivisione delle finalità e dell'impianto del progetto stesso. In tal senso è bene ricordare che il progetto non è nato su "domanda" delle insegnanti (elemento che lo differenzia nettamente dalla scuola primaria bolognese) e che nella scuola sono presenti pochissimi bambini di origine straniera (elemento che, ancor oggi, può indurre erroneamente a pensare alla "non necessità" di mettere in pratica un'educazione che possa definirsi interculturale). Oltre a questo, è bene segnalare che sin dall'avvio dei rapporti con la scuola e con la coordinatrice del Polo, mi era stato segnalato che la fascia della scuola primaria (compresa la Teresa di Calcutta) era stata, sino a quel momento, poco coinvolta nei progetti del Polo, elemento ritenuto critico dalla dott.ssa Melita Cristaldi. Per questo motivo, la coordinatrice avvertiva la necessità di contattare alcuni esperti per svolgere una ricerca nella scuola medesima proprio per avere maggiore cognizione della situazione presente e di quanto e come le attività del Polo (sebbene poche) avessero influenzato la didattica delle insegnanti (al fine di migliorare e meglio direzionare la progettazione). Ho, pertanto, sin da subito riscontrato un atteggiamento fortemente propositivo e in direzione di miglioramento e autocritica sia da parte della coordinatrice che della preside della scuola. Detto ciò, gli elementi critici che qui si intendono segnalare, non solo avranno un valore di ricerca, ma anche (e soprattutto) si vogliono configurare come elementi di restituzione che possano consentire una riprogettazione delle attività del Polo per la fascia d'età della scuola primaria.

Infatti, oltre a risposte che hanno dichiarato la non conoscenza delle attività del Polo, altre hanno presentato elementi diversificati e contraddittori. Spesso le risposte sono state pronunciate con un tono interrogativo o segnalando una certa dose di dubbio e incertezza:

2FC: Le motivazioni credo che siano sempre quelle che ti ho detto io. Cercare di cambiare un po' il nostro modo di vedere le cose. Quindi l'accoglienza, l'accettazione e l'integrazione, sempre queste. Non credo che ci sia altro.

3FC: Credo che sia un progetto che è partito? Mi pare. Un progetto partito per fare intercultura e divulgare ancora di più l'intercultura all'interno delle scuole.

4FC: Allora il Polo nasce, per quello che io so, ripeto, ho frequentato alcuni convegni ma non sono una partecipante attiva veramente perché il professore \*\*\*\*\* ci ha contattato tramite appunto il Polo e abbiamo fatto diverse conferenze anche qui da noi, alcune classi hanno partecipato anche in esterna ad incontri avvenuti in altre scuole. Quindi abbiamo lavorato anche un po' in rete. Che io sappia, cioè...

Intervistatrice: Quali sono state le motivazioni che hanno spinto a strutturarlo, le conosce?

4FC: Eh, penso proprio la diffusione della cultura...dell'interculturale. Immagino.

6FC: Allora, noi abbiamo cercato sin dall'anno scorso...abbiamo partecipato a questa iniziativa. Non lo so, è un'iniziativa penso, no? È un'iniziativa, un progetto. Proprio perché...diciamo che anche l'interculturale è importante,

1FC: Descrivere? Noi abbiamo partecipato a quelle che sono state le loro...conferenze, come chiamarle? Conferenze. Seminari.

Il tono di queste risposte mi è apparso frequentemente insicuro, alcune frasi venivano lasciate in sospeso o dalla costruzione della frase si evinceva il tentativo dell'insegnante di formulare una risposta in un campo decisamente poco conosciuto. In altri casi, ancora, la risposta fornita era del tutto scorretta:

Intervistatrice: Da chi e come è stato progettato?

9FC: È stato progettato bene, da chi presuppongo dal nostro ministro dell'istruzione, della cultura...in generale dai nostri parlamentari ovviamente.

È stato interessante porre comunque la domanda relativa alle motivazioni all'origine del progetto per comprendere quale informazione fosse arrivata alle insegnanti o quali elementi, dal loro punto di vista, potessero essere coerenti con l'attivazione di un progetto definito come interculturale nella loro scuola primaria. Fra i tanti, diverse insegnanti hanno affermato che il tema dell'"immigrazione" ha avuto un ruolo fondamentale in relazione alla necessità di attivare una riflessione interculturale, nonostante nella scuola primaria Teresa di Calcutta tale fenomeno sembra aver un ruolo decisamente marginale.

3FC: Penso anche questa immigrazione, gli sbarchi continui che abbiamo. Ci ritroviamo a convivere appunto con gente con altre culture, quindi la necessità sia nata penso proprio da questo.

6FC: Penso anche il fenomeno della migrazione che a noi tange moltissimo perché abbiamo proprio...viviamo di più l'onda...cioè, quest'anno un po' di meno, ma l'anno scorso, 2 anni fa, i bambini vivevano proprio questo problema. Perché naturalmente in televisione si sentiva parlare di questi emigrati che venivano, che morivano in mare, addirittura abbiamo fatto un concorso...abbiamo partecipato ad un concorso "Poesie di Natale" che si fa ogni anno a Tremestieri e loro mi ricordo che l'anno scorso hanno fatto i disegni sul tema dell'immigrazione, proprio parlando del disagio di queste persone, del fatto che tanti soffrivano, che bisognava aiutarli, la morte, cioè praticamente la morte in mare, un argomento che li ha colpiti tantissimo. Per cui è questo il motivo, no? Cioè, l'integrazione noi la viviamo giornalmente.

Segnalo queste risposte come significative poiché il tema degli sbarchi e della povertà legata al fenomeno migratorio è emerso con frequenza nelle parole dei bambini durante i focus group. L'immagine della migrazione che emerge come diffusa, sia tra i più grandi che tra i più piccoli, sembra mettere in luce il volto più critico e drammatico del fenomeno: viaggi in mare, sbarchi, povertà, mancanza di lavoro, difficoltà socioeconomiche, ecc. In tal senso, ritengo che il contesto abbia una particolare influenza nella creazione di tale immaginario. La Sicilia è infatti uno dei principali territori di "sbarco" della migrazione che è costretta a utilizzare il mare come canale. In aggiunta, si tratta spesso di un territorio "di passaggio", che porta molte persone che hanno vissuto l'esperienza migratoria a spostarsi poi verso il nord Italia o altre destinazioni europee. L'immagine che le insegnanti e i bambini riportano, è fortemente influenzata dall'esperienza relativa al contesto catanese e necessita di essere tenuta in considerazione.

In ultimo, si sono ravvisate anche motivazioni generiche, legate all'importanza di una prospettiva interculturale in educazione e non necessariamente ricondotte al fenomeno migratorio:

2FC: Il percorso viene fatto su di noi perché prima di tutto dobbiamo essere noi ad avere un cambiamento della nostra didattica. Gli obiettivi sono quelli di permettere un'integrazione grande, non solo per chi viene da fuori e ha un'altra lingua e un'altra pelle, ma anche chi ha delle diversità palesi pur facendo parte della nostra stessa terra. Quindi il cambiamento...quando noi partecipiamo a quegli incontri, quegli incontri sono esplicitamente per noi docenti, per essere anche noi aperti a determinate novità, che poi novità non sono, diciamo a interagire meglio con tutti, ecco. Cercare di cambiare un po' il nostro modo di vedere le cose. Quindi l'accoglienza, l'accettazione e l'integrazione, sempre queste. Non credo che ci sia altro.

4FC: Eh, penso proprio la diffusione della cultura...dell'interculturalità. Immagino.

6FC: Cioè, capire gli altri...capire gli altri anche se hanno una cultura diversa, tradizioni diverse, accoglierli, accettarli per quello che sono, cioè fa parte proprio del nostro itinerario didattico. Quindi ci siamo entrati...come dire, cioè non è stata una forzatura, ma quasi quasi uno scivolamento, cioè ci siamo scivolati in questo progetto perché fa parte proprio del nostro percorso didattico.

8FC: Noi abbiamo bambini che si devono abituare a stare in classe e ad accettare il bambino magari di un'estrazione sociale diversa dalla sua, questa è interculturalità.

Si tratta, come osservabile dagli stralci di intervista, di motivazioni più generali e non riconducibili solo al fenomeno migratorio o alla presenza di persone di differenti origini. È da valorizzare, infatti, la possibilità di percepire la necessità di un'educazione interculturale anche in contesti ritenuti/percepiti come culturalmente omogenei, scoprendo – proprio grazie all'intervento di una riflessione educativa interculturale – che esistono differenze anche tra ciò che sembra simile o addirittura uguale.

#### *4.2.5.1. Quali risultati?*

In generale le risposte delle insegnanti alla richiesta di quali risultati avesse prodotto la progettazione interculturale in corso nella scuola, sono state perlopiù positive. In taluni casi, le risposte e gli esempi forniti sono stati ricondotti alla situazione della propria classe, ad un aumento della collaborazione e cooperazione nel gruppo di bambini, e a un generale consolidamento dei legami amicali:

3FC: Appunto, dei risultati...cioè i bambini hanno capito che...degli ottimi risultati, perché appunto partendo sempre dalla mia situazione classe, posso dire che alla fine del ciclo sto riuscendo, sono rius...in parte, non voglio dire del tutto...sono riuscita a farli legare di più tra di loro.

6FC: È una classe numerosa, composta da 28 alunni, però è una classe in cui abbiamo lavorato e i risultati ci sono. Proprio, come dicevo prima, abbiamo lavorato moltissimo sull'aspetto sociale, affettivo, relazionale e questo ha creato un ambiente sereno che favorisce l'apprendimento praticamente. Perché non ci sono momenti di disagio, disagio sociale, bisticci, incomprensioni...che rallentano molto, disturbano l'atmosfera della classe. Certamente ci sono i momenti, naturalmente non sono i bambini tipo degli "angeli" tra virgolette. Hanno i loro momenti, ma che superano velocemente perché hanno capito quali sono i valori importanti, primo fra tutti l'amicizia. Quindi questo valore che noi abbiamo cercato di inculcare in loro, anche con le esperienze di vita pratica, non solo con le parole.

1FC: Allora, c'è da dire che non è solo il progetto che ci porta a dei risultati. Le sto dicendo che il nostro è un team che ha sempre lavorato in questo modo, non da ora, da sempre. Non perché adesso seguiamo il polo

interculturale di Catania, lo facciamo da sempre. Tanto che il nostro modulo non è stato cambiato ormai da decenni...siamo 3/4 che ormai lavoriamo da più di 20 anni insieme e non ci staccano proprio per questo, perché siamo riusciti a portare avanti dei ragazzi veramente bene. Bene perché dal...quando c'è unione...quello che ho detto prima, tra di noi...riesci a far crescere uniti nell'amore, nella fratellanza e nella pace anche i tuoi piccoli.

E ancora, un risultato identificato come soddisfacente è la possibilità di non percepire negativamente ciò che viene frequentemente presentato come socialmente e culturalmente “non conforme alla norma” come una bambina che ha “atteggiamenti più mascholini” (8FC), allargando lo sguardo a una dimensione interculturale che tenga anche in considerazione la prospettiva di genere.

8FC: Ho ottenuto dei buoni risultati, non ottimi, ma buoni. C'è un po'...c'è maggiore accettazione in seno alla classe. Le dicevo che c'erano dei problemi di rapporti interpersonali. Accettare il bambino che magari non parla perfettamente l'italiano come te, ma è più dialettale...accettare la ragazzina con atteggiamenti più mascholini, questo per me è un livello soddisfacente, buono, non ottimo, ma buono.

Permane, coerentemente alle risposte date in precedenza, un generale atteggiamento umanitario volto ad aiutare i più bisognosi (ancora una volta, facendo riferimento alle persone di origine straniera):

9FC: Ottimi risultati. Poco fa ho detto buoni, però pesando un po' la situazione dal punto di partenza. Buoni, ottimi risultati. Sicuramente soddisfacenti, perché i ragazzi hanno modificato il loro modo di vedere. Anche i genitori...ripeto, ce n'è bisogno oggi. Portare i ragazzi a ragionare su questa cosa. A ragionare nel senso non vedere gli altri diversi e inferiori. Vederli al pari e dove c'è necessità devono essere pronti ad aiutare, perché questo significa abbracciare l'altro e aiutarlo proprio dal punto di vista umanitario. Aiuta la loro sensibilità, quindi siamo arrivati a buoni risultati, sono molto sensibili a tutte queste problematiche.

Si tratta di riflessioni che, come già specificato, necessitano un'attenta contestualizzazione e la presa in causa di una tale molteplicità di variabili che, in questa sede, non potranno essere completamente considerate. L'insistenza sulla messa in luce di un “solo volto dell'immigrazione” (quello più povero, svantaggiato, critico, problematico, ecc.) è probabilmente frutto dell'esperienza specifica del contesto catanese che tende a conoscere ampiamente questo “primo volto”, mentre ha ancora parziale o assente conoscenza del volto dell'immigrazione consolidata, integrata socialmente e lavorativamente, delle seconde generazioni ecc. Non si tratta, quindi, di demonizzare o criticare la messa in luce di tali caratteristiche da parte delle insegnanti, ma di riflettere sulla necessità di mettere in luce anche un altro volto delle migrazioni, che consenta ai bambini e alle bambine di ampliare le risposte possibili, sebbene ancora meno presenti nella loro esperienza dell'oggi, ma possibilmente più presenti nell'esperienza del domani o comunque necessarie ad abitare un mondo globalizzato, multiculturale, multietnico e multicolorato.

#### 4.2.5.2. *Quale influenza ha avuto su di te e sui bambini e le loro famiglie?*

Anche in relazione alla richiesta specifica relativa all'influenza di questa progettazione (su di te, sui bambini e le loro famiglie) le risposte sono state tendenzialmente generiche. In qualità di intervistatrice ho sovente percepito una non piena chiarezza da parte dell'intervistata/o rispetto a cosa effettivamente rispondere a tali domande. Le risposte ottenute, infatti, hanno ricoperto un'area ampia, non riconducibile alla progettazione interculturale presente:

2FC: Hanno avuto un segnale devo dire e infatti hanno cambiato anche atteggiamento le famiglie, anche nei nostri confronti. Prima erano molto sospettosi, come se tutte le decisioni che vengono intraprese per danneggiare

un singolo e non per il bene della collettività. Lì è cambiato, ho visto il cambiamento, vedo un po' di resistenza al cambiamento dei bambini perché credo che avendo avuto 9 anni di abitudini malsane, credo che ci sia una certa resistenza a vedere subito un cambiamento in loro, però spero che man mano ci sia.

4FC: No in maniera positiva, devo dire che la nostra scuola e le famiglie dei nostri utenti accolgono favorevolmente qualsiasi progetto che la scuola propone.

6FC: Diciamo che noi...cioè, all'interno della scuola i soggetti sono anche le altre classi, perché gli alunni della mia classe interagiscono con quelli di un'altra classe in modo positivo. Quindi anche all'interno della scuola non siamo delle monadi, non siamo una classe a sé stante, ma lavoriamo insieme. Siamo per le classi aperte e questo sui bambini influisce moltissimo. I genitori se hanno tratto beneficio.

In aggiunta, come specificato da diverse insegnanti, le attività iscritte dentro quest'area particolare, sembrano essere non pienamente percepite nella loro specificità, quanto – al più – come attività messe “dentro il calderone” delle varie proposte didattiche presenti nell'anno scolastico.

6FC: Mi ha arricchito indubbiamente, sotto tutti i punti di vista perché non finiamo mai di imparare e tutte le esperienze che facciamo ci aiutano a crescere. E questa come tante altre, mi aiuta a crescere.

8FC: Non mi ha modificata più di tanto perché era un problema a cui ero sensibile quindi non mi è stata presentata una novità.

In ultimo, una risposta più specifica è stata messa in relazione al tema dell'inclusione che sembra essere favorita proprio dalla progettazione interculturale volta a promuovere una “cultura più inclusiva”.

4FC: Mah io lo approvo sicuramente il progetto. Sono a favore di una...anche di una metodologia interculturale. Di una cultura che sia mirata all'inclusione e quindi allo sviluppare qualsiasi metodologia, qualsiasi strategia che possa superare quelli che sono poi i problemi legati al multiculturalismo.

Nonostante ciò, sottolineo nuovamente come tali risposte siano state fornite in maniera generica e superficiale, segnale di una mancata condivisione degli obiettivi della progettazione, che forse meriterebbe di essere costruita attraverso spazi e tempi appositi per consentire la piena realizzazione degli obiettivi che il Polo si propone.

#### ***4.2.6. La percezione delle proprie e altrui peculiarità***

Anche nel caso delle insegnanti della scuola primaria Teresa di Calcutta sono state utilizzate le fotografie del progetto fotografico *Humanæ* di Angélica Dass. Alle domande relative ai soggetti delle fotografie, però, è preceduta la domanda:

Mi puoi dire di che colore è la tua pelle?

Le risposte delle insegnanti della scuola primaria Teresa di Calcutta sono state tendenzialmente 2, più una eccezione:

- Chiara (5 insegnanti)
- Bianca (3 insegnanti)

- Color carne (1 insegnante)

La dicitura “color-carne”, utilizzata da una sola insegnante, è un’espressione italiana che segnalo poiché viene spesso utilizzata per indicare una generica carnagione chiara (un tipico esempio può essere quello dei *collant* oppure quello delle matite per colorare). Si tratta di un’annotazione non (solo) puramente linguistica ma, coerentemente con il paradigma del costruttivismo linguistico<sup>111</sup>, si delinea anche come una questione legata alla costruzione del pensiero. L’utilizzo del termine “color carne” è sovente adoperato e pronunciato in una prospettiva eurocentrica e bianco-centrica, ponendo per l’appunto al centro il colore chiaro della pelle, inteso come il parametro universale a cui far riferimento (in altre parole, la “norma”). Si tratta di una dicitura linguistica che dà per scontato una condivisione di riferimenti che, implicitamente, risentono di un’influenza razzista. A tal proposito, negli ultimi anni, sono state diverse le aziende (e qui mi riferisco in particolare a marchi di abbigliamento, biancheria e make-up) che, nel definirsi più *inclusive*, hanno cominciato a denunciare questa limitazione attraverso ampie operazioni commerciali di marketing. Inoltre, numerosi sono stati gli articoli<sup>112</sup> – apparsi prevalentemente online – e le campagne – anch’esse diffuse attraverso i social network – volti a mettere in luce questa ingiustizia. Afferma uno fra questi articoli:

Si fa presto a dire “color carne”: basta entrare in una qualsiasi boutique di intimo per rendersi conto che le tonalità disponibili includono varie sfumature di beige, rosati, cipria, sabbia e pesca. Ovvero tutte sfumature dedicate a donne caucasiche. Ma come la mettiamo per le afroamericane? Dove si trova underwear color caffèlatte, moka e cioccolato? Se l’è chiesto la psicologa Tara Raines, afroamericana anche lei, dopo un’esperienza d’acquisto disastrosa: “Decisi di approfittare dei saldi stagionali di Victoria Secret. Purtroppo realizzai presto che il reggiseno che volevo era disponibile solo in nero, bianco e nudo, ma io lo cercavo nel mio color carne, ovvero marrone” (Marchiorello, 2012)<sup>113</sup>.

Un ulteriore esempio dell’importanza e dell’influenza che le parole possono avere sulla realtà, segnalo la diffusione sul mercato, dal *solo* 2016 in avanti, di scarpe da danza (le cosiddette “punte”) di un colore idoneo per essere indossato anche da ballerini e ballerine con carnagione scura<sup>114</sup>. Qualche anno prima, la ballerina Chyrstyn Fentroy del Boston Ballet, aveva denunciato quanto fosse difficile essere ballerine con la carnagione scura, pubblicando una foto su Instagram<sup>115</sup> dove si mostrava intenta a ridipingere le sue scarpette riadattandole alla tonalità più idonea per la sua carnagione.

---

<sup>111</sup> Prospettiva dalla quale questo lavoro di ricerca prende ampio riferimento.

<sup>112</sup> Generazione (2014): *Il privilegio di essere bianche, le mutande “color carne” e l’orsa Daniza*: <https://comunicazionedigenere.wordpress.com/2014/09/12/il-privilegio-di-essere-bianche-le-mutande-color-carne-e-lorsa-daniza/> (ultimo accesso: 13/01/19);

Fanpage.it, *Ad oggi donna il suo colore: ecco l’intimo nude per pelli scure*: <https://donna.fanpage.it/ad-ogni-donna-il-suo-colore-ecco-l-intimo-nude-per-pelli-scure-foto/> (ultimo accesso: 13/01/19);

<sup>113</sup> Marchiorello M. (2012), *Arriva l’intimo anti-razzista*: [https://d.repubblica.it/argomenti/2012/02/10/news/8\\_2\\_il\\_colore\\_della\\_discordia-837066/](https://d.repubblica.it/argomenti/2012/02/10/news/8_2_il_colore_della_discordia-837066/) (ultimo accesso: 13/01/19).

<sup>114</sup> Il post (2018), *Le prime scarpette da danza per ballerine nere*: <https://www.ilpost.it/2018/11/08/scarpette-da-punta-ballerine-nere/> (ultimo accesso: 13/01/19).

<sup>115</sup> Profilo Instagram di Chyrstyn Fentroy: [https://www.instagram.com/p/BJ0Yv3-AGmv/?utm\\_source=ig\\_embed](https://www.instagram.com/p/BJ0Yv3-AGmv/?utm_source=ig_embed) (ultimo accesso: 13/03/19).



Figura 13: fotografia presa dal profilo Instagram pubblico di Chyrstyn Fentroy

Alla domanda “mi puoi dire di che colore è la tua pelle?” è quindi seguita la visione delle fotografie, chiedendo alle stesse insegnanti di dire le prime due cose che venissero loro in mente guardandole. Delle 72 parole espresse, 24 hanno riguardato l’aspetto fisico delle persone sulle fotografie, ovvero il 33,4%. Focalizzando l’attenzione sulla variabile oggetto di indagine, si rileva un totale di 6 parole legate al colore della pelle, di cui 3 per descrivere il colore della pelle degli uomini con pelle scura (in 2 casi è utilizzata la parola “di colore” e in un caso “scuro”). La parola “di colore” è utilizzata anche per descrivere il colore delle donne con pelle scura, mentre per entrambi i soggetti con pelle chiara è utilizzata la parola “bianco”.

Per quanto riguarda gli aspetti “non fisici” essi hanno ricoperto il 66,6% delle parole. Nella seguente tabella sono elencate le parole (alcune delle quali raggruppate per sintonia e vicinanza di significato) e la categoria di soggetti ai quali tali parole sono state attribuite (uomini con pelle chiara, donne con pelle scura, donne con pelle chiara, uomini con pelle scura).

<b>Uomini pelle chiara</b>	<b>Donne pelle scura</b>	<b>Donne pelle chiara</b>	<b>Uomini pelle scura</b>
Bel ragazzo, bello, ben curato, carino.	Bella ragazza, bella, ben curata, carina	Bella ragazza, bella, ben curata, carina.	Bel ragazzo, bello, ben curato, carino
Sorridente, gioia, allegro, solare, positivo, voglia di vivere, sereno.	Sorridente, gioia, allegra, solare, positiva, voglia di vivere, serena.	Sorridente, gioia, allegra, solare, positivo, voglia di vivere, serena.	Sorridente, gioia, allegro, solare, positivo, voglia di vivere, sereno.
Pronto ad accogliere			
Triste	Triste	Triste	
Beffardo, deciso, forte, sicuro di sé.		Beffarda, decisa forte, sicura di sé.	Beffardo, deciso, forte, sicuro di sé.
		In gamba, sveglia.	
	Sospettosa, attenta, spaventata.		Sospettosa, attenta, spaventata.
			Arrabbiato



Sportivo, sport, ballo.			Sportivo, sport, ballo.
Persona che aspetta di realizzarsi, si deve ancora fare.			Persona che aspetta di realizzarsi, si deve ancora fare.
		Pensierosa, profonda, intellettuale, indecifrabile.	
		Semplice	
	Mamma di famiglia, ragazza madre che affronta difficoltà.		
Europeo			
		Modella	
		Desiderosa di avere più amici.	
		Stanchezza	
			Tante vicissitudini

Tabella 15: parole assegnate all'aspetto "non fisico" delle/degli insegnanti della scuola di Catania

Così come osservato nel caso delle risposte delle insegnanti della scuola Federzoni di Bologna, le parole che “toccano” tutti i soggetti hanno un connotato positivo e apprezzante. Sono parole, infatti, che tendono a sottolineare un'estetica fisica definita generalmente come “bella”, soggetti descritti come “solari”, “sorridenti” e “positivi”. Altri elementi da sottolineare sono:

- Parole volte a mettere in luce una certa predisposizione all'accoglienza nel caso degli uomini con pelle chiara;
- Parole che indicano uno stato di “tensione” e “spavento” solo per i soggetti con pelle scura;
- La descrizione di soggetti che progettano una realizzazione di sé stessi solo nel caso degli uomini;
- Parole riconducibili alla dimensione sportiva solo per soggetti maschili;
- La condizione della maternità solo per i soggetti femminili.

Successivamente si è richiesto a ciascuna insegnante di descrivere il colore della pelle dei soggetti. Da questa domanda si sono rilevate le seguenti descrizioni:

<b>Uomini con pelle chiara</b>	<b>Donne con pelle scura</b>	<b>Donne con pelle chiara</b>	<b>Uomini con pelle scura</b>
Chiaro (5)	Scuro → 5 parole	Chiara → 5 parole	Scuro → 5 parole
Bianco (2)	Di colore	Bianca → 2 parole	Mulatto → 2 parole
Pallido	Mulatta	Razza bianca	Chiaro abbronzatissimo
Razza bianca	Negra/nera	Europea	Nero

Europeo	Origine africana		
---------	------------------	--	--

Tabella 16: descrizione colore della pelle fatta dalle insegnanti scuola primaria Catania

Per i soggetti con pelle scura la parola più utilizzata è “scuro/a” e per i soggetti con pelle chiara è “chiara/o”. Così come nel caso delle insegnanti delle scuole Federzoni di Bologna, emerge la parola “mulatto”, un termine utilizzato non correttamente per definire un colore della pelle “non troppo scuro”, spesso ricondotto all’unione di una persona con pelle scura e una persona con pelle chiara. In un’ottica antirazzista, segnalo alcune criticità; mi riferisco, in particolar modo, ai termini “razza bianca” e “negro”.

In continuità, metto in luce l’utilizzo del riferimento all’origine dei soggetti (o meglio, della supposta origine) inferita dal colore della pelle. Ancora una volta, spesso si tratta di un *escamotage* utilizzato per non nominare il colore della pelle, tralasciando e non considerando le svariate possibilità di errore in cui si rischia di incorrere attribuendo l’ipotesi di un’origine facendo solo riferimento a questa variabile fisica che, da sola, non può dirci della provenienza del soggetto. In aggiunta, tale elemento, non fa altro che alimentare e rafforzare lo stereotipo del soggetto europeo-bianco e dell’africano-nero. In ultimo, la domanda posta è stata:

Immaginiamo che queste persone possano parlare e presentarsi brevemente: cosa direbbero?

Anche in questo caso, come per le insegnanti delle Federzoni, si è trattato di una domanda che ha suscitato spesso reazioni di sorpresa. Come già esplicitato nell’analisi dei dati ottenuti dalle scuole Federzoni, si tratta di una domanda che si scontra con un precetto morale piuttosto diffuso nella nostra società, ovvero quello del “non giudicare dall’apparenza”. In questo specifico caso, infatti, la richiesta posta è proprio quella di inferire delle informazioni, esclusivamente a partire dalla fisicità dei soggetti presentati. La domanda è volta a verificare l’eventuale emergere dello stereotipo oppure di una dimensione di consapevolezza critica rispetto ai propri impliciti pregiudizi.

Tra le varie risposte, segnalo in particolar modo 6 sezioni riassunte nella Tabella, dove è possibile leggere anche i contenuti delle frasi stesse.

	Uomini pelle chiara	Donne pelle scura	Donne pelle chiara	Uomini pelle scura
<b>Emotività e personalità</b>	Io sono una persona simpatica, bella ma insicura; Ho l’aspetto da bravo ragazzo ma non lo sono; mi sento felice e sereno.	Ho bisogno di serenità; sono tanto arrabbiata; sto bene così.	Sono timida; sono semplice	Mi sento realizzato
<b>Nome</b>	Jhon	Jane	Alisa	
<b>Origine</b>	Londra		Canadese	Sono immigrato
<b>Età</b>	33 anni; giovane	28 anni; giovane		Giovane
<b>Lavoro/studio</b>		Cerco un lavoro che mi renda autonoma e tranquilla; sono venuta da voi in cerca di realizzazione;	Studentessa (2); lavoro nel sociale; mi piace il mio lavoro; sono una	Mi piace il mio lavoro; faccio l’attore; sono in cerca di fortuna; studente; lavoro nell’ambito

		faccio un lavoro creativo; spero di trovare lavoro	professionista; sono un medico.	dello sport (calciatore/ballerino)
<b>Famiglia</b>		Spero di formare famiglia	Sono una mamma	

Tabella 17: descrizioni fornite dalle insegnanti della scuola Teresa di Calcutta relativamente alle persone rappresentate in fotografia

Alcuni elementi rilevanti sono:

- La dimensione familiare (famiglia presente o desiderata) solo per le donne;
- Il riferimento a specifiche città/paesi anglofoni (Londra e Canada) per i soggetti con pelle chiara e una generica definizione di “immigrato” per gli uomini con pelle scura.
- La dimensione della ricerca del lavoro e la ricerca di “fortuna” solo per i soggetti con pelle scura.

#### 4.2.7. Definizioni: razza, etnia, cultura, discriminazione, razzismo, antirazzismo

Anche nel caso delle insegnanti della scuola primaria Teresa di Calcutta, si è scelto di richiedere alcune “definizioni” di parole e concetti specifici ritenuti significativi al fine di questa ricerca: non la richiesta di una definizione “da vocabolario” – e questo veniva specificato nella formulazione della domanda medesima – ma cosa le insegnanti intendessero con quelle parole, senza preoccuparsi – pertanto – della correttezza formale della risposta.

##### 4.2.7.1. Razza

Riguardo alla parola “razza”, un primo elemento che ritengo particolarmente importante segnalare è la totale assenza, nelle risposte delle insegnanti della scuola Teresa di Calcutta, di risposte che mettano in luce l’ormai assodata non validità scientifica di tale concetto, elemento ampiamente riscontrato nel caso delle insegnanti delle scuole Federzoni di Bologna<sup>116</sup>. Le poche risposte che hanno messo in luce connotati “negativi” di tale concetto, hanno però fatto riferimento a motivazioni e opinioni di natura personale e soggettiva:

4FC: Razza? Comunione di intenti. Io la considero la razza umana. Quindi per me un insieme.

7MC: Razza. È una parola che è molto utilizzata, è stata utilizzata tante volte e che veniva attribuita alla diversità dovuta alla pelle e alla provenienza di luoghi diversi. Però vede, io...sono anche condizionato sicuramente da questa parola perché in fondo in fondo io alla parola razza non gli do nessun seguito, cioè, per me la parola razza può essere anche un pesce, non perché c'è...peraltro non....diversità.

1FC: Allora questa parola è una parola che a me non piace usare. Quando ero piccola sentivo dire "ah quello è di razza scura", ma non l'ho mai vissuta per quello che le dicevo prima. Per me la razza non esiste, cioè siamo tutti...può cambiare il colore della nostra pelle, può cambiare la nostra cultura, può cambiare il nostro modo di fare. Ma siamo uomini, tutti uguali e abbiamo tutti gli stessi diritti. Gli stessi...cioè tutti dovremmo avere gli stessi doveri perché dove finisce la nostra libertà comincia quella dell'altro. Parlare di razza oggi non mi piace, non mi piace perché se ci deve essere fratellanza, se ci deve essere comunione, unione, come dire...rispetto

<sup>116</sup> Al contrario, in relazione alle scuole Federzoni di Bologna, questo elemento era stato predominante.

reciproco, parlare di razza perché? Noi non siamo...cioè altrimenti veramente si torna indietro a quello che era il concetto del razzismo. Io sono di razza bianca? Sono superiore a te? No. Non mi piace parlare di razza, assolutamente.

Contrariamente a queste affermazioni, la maggioranza delle risposte ha fornito indicazioni e descrizioni del concetto di “razza” facendo spesso riferimento al colore della pelle delle persone o comunque a una differenza fisica:

2FC: Essendo una maestra non sono chissà che cosa, ma quando lo scorso anno in 3° si affronta la nascita della vita e affrontiamo la nascita dell'uomo...vediamo che l'uomo nasce dalle scimmie antropomorfe. Non gli abbiamo dato un colore o una razza. Ma man mano che ci sono stati gli spostamenti e questa evoluzione dell'uomo comincia, allora lì è nato il concetto di razza. Per me razza è qualcosa che si riferisce alla nascita dell'uomo. Io la intendo così perché proprio è una cosa che didatticamente noi abbiamo affrontato in questo modo, quindi mi ricordo quello.

8FC: Una differenza esteriore.

9FC: La parola razza distingue un individuo da un altro per il colore della pelle, lo distingue dalla forma degli occhi, anche dal tipo di capello, sappiamo che gli africani ce li hanno più ricci e al nord Europa li troviamo più lisci. La razza contraddistingue questi tratti somatici e non solo i tratti somatici, ma anche il loro modo di fare, cultura, tradizioni. La razza ha determinati canoni ben precisi.

In altri casi ancora, il concetto di *razza* si è fatto sempre più rigido, divenendo via via più simile alle definizioni utilizzate sin dalla metà dell’XVIII secolo, volte a classificare gli esseri umani in razze basandosi anche e soprattutto sulla diversità legata al colore della pelle:

4FC: Al mondo esistono diverse razze. Il Signore ci ha creato così in base al nostro colore della pelle, alle caratteristiche fisiche distribuite nei vari continenti della terra. Sono razza bianca, la razza nera, poi ci sono gli orientali...in generale si indicavano un po' con il colore. Quindi con il colore della pelle. Bianchi, neri, gialli e i rossi ci sono pure? Se non sbaglio. Non ne sono neanche sicura. Una volta queste cose ce le facevano studiare? Ma ripeto, non è più il mio ambito.

Quella sopra riportata, è una definizione di *razza* che, come precedentemente messo in luce, risulta fortemente influenzata dalle storiche e ormai scientificamente superate (poiché dimostrate come inefficaci e scorrette) teorie razziste volte a suddividere e catalogare gli esseri umani in “contenitori-razze” facendo riferimento alla caratteristica melaninica (si veda il riferimento alla razza bianca, gialla, rossa e nera). Tale definizione, in una prospettiva interculturale e antirazzista (ma direi, più in generale, in una prospettiva scientifica), non può che essere ritenuta non corretta e non condivisibile, tanto più in una scuola che definisce la sua progettazione come interculturale. In tal senso, ritengo che possa essere significativo offrire la possibilità di pensare e progettare momenti formativi laddove discutere insieme delle proprie rappresentazioni, concezioni e/o misconcezioni di concetti così importanti, sensibili ed operativi, fornendo non solo spazi dove presentare informazioni scientificamente corrette (trasmissibili poi anche ai/alle propri/e alunni/e), ma anche luoghi laddove comprendere come questi concetti diventino socialmente operativi. In tal senso – e ribadendo ancora una volta la prospettiva del relativismo linguistico – le parole influenzano la realtà e il modo in cui questa viene percepita, condivisa e trasmessa. Possiamo domandarci: quale tipo di rappresentazione della diversità umana potrà veicolare questa insegnante ai propri alunni/e?

In ultimo, segnalo anche due definizioni che, seppur isolate, presentano alcuni spunti di riflessione. La prima, sintetica e concisa, riconduce il concetto di *razza* al far parte di una “specie” umana.

3FC: Una specie umana.

Sebbene l’insegnante non approfondisca la risposta, sembra delinarsi – coerentemente con le risposte date da altre colleghe – l’idea di una divisione dell’umanità in categorie, qui definite come specie. La seconda, offre una definizione che era presente anche nelle risposte delle insegnanti di Bologna (mentre decisamente meno presente nella scuola catanese) e che vede una tendenziale sovrapposizione del concetto di *razza* e di *etnia*.

6FC: Diversità di religione, cultura, identificazione.

#### 4.2.7.2. *Etnia*

In generale, ciò che si osserva dalle risposte alla richiesta di definizione della parola *etnia*, è un tendenziale riferimento a due elementi in particolare: l’origine geografica e il bagaglio culturale (tradizioni, usi, costumi) di un gruppo umano considerato avente delle caratteristiche comuni. Come specificato nel paragrafo “Razza ed etnia”, il concetto di *etnia* è tutt’altro che di facile definizione. Esso è mutato (e muta ancora) nel tempo e nello spazio – in senso diacronico e sincronico. Le insegnanti che hanno dato una definizione di etnia ne hanno messo in luce alcune variabili, sebbene le risposte siano state perlopiù sintetiche e superficiali. Tra gli elementi, quello che emerge con più frequenza è il tema dell’origine:

4FC: L’etnia è un gruppo di origine...che ha origini in una...in una particolare zona geografica credo.

8FC: Differenza di origine.

9FC: L’etnia è un gruppo di persone che ha precise tradizioni, precise origini, quindi ci sono diverse etnie, ma che vanno tutte rispettate. In Sicilia specialmente di etnie ne abbiamo di diversi tipi. Ne abbiamo di origine africana, egiziana, abbiamo un bel misto di etnie.

O a quello delle tradizioni e dei riferimenti culturali:

7MC: Etnia invece no, etnia io...in base al bagaglio di studio, appartenenza ad un gruppo sociale. Un gruppo che è ben definito, proveniente da una regione, con particolari usi e costumi, ecc.

6FC: Etnia...ma anche questa. Diverse etnie sono...lo identifico con razza anche. Cioè, diversità di cultura, di tradizioni, di costumi, di usi...

Come osservabile dall’ultima risposta, il concetto di *etnia* è ritenuto anche sovrapponibile a quello di *razza* nei termini di una “diversità di cultura, di tradizioni, di costumi, di usi”. Differentemente dalle risposte delle insegnanti delle scuole Federzoni di Bologna, è quasi del tutto assente il riferimento a differenti caratteristiche somatiche, variabile che invece risulta presente nelle definizioni scientificamente condivise del concetto di *etnia* e riscontrate anche nelle risposte delle insegnanti della scuola primaria bolognese. In tal senso, sembra delinarsi una differenziazione molto più simile alle definizioni di *ethnicity* e *race* diffuse nel contesto statunitense che da un lato – ovvero nel

concetto di *race* – vedono rappresentate le differenze “esteriori” e somatiche, mentre dall’altro – nel caso di *ethnicity* – sembrano riferirsi a differenze “interiori” (vedi: riferimenti culturali, tradizioni, usi, costumi, provenienza, lingua, ecc.).

In ultimo, in due casi, a *etnia* si sono attribuiti caratteri di natura valoriale, con particolare riferimento al valore dell’uguaglianza, del rispetto e della reciprocità:

1FC: Etnia? Perché le etnie...etnie diverse...ma che devono sempre portare...proprio per quelli che sono i valori interculturali, parlare di etnia significa che provengono da etnie diverse, ma che tutti devono arrivare in un punto universale uguale per tutti. Quindi sì, è vero che esistono le etnie diverse, ma se c’è rispetto, se c’è intercultura, tutti devono arrivare in un punto centrale che è quello che deve essere comune a tutti.

4FC: Diversità nello scambio. Per me etnia significa anche conoscere l’etnia degli altri, quindi scambio, per me è scambio.

In tal senso, è possibile ipotizzare che le due insegnanti abbiano ritenuto importante avvalersi di questi riferimenti valoriali nell’esplicitare la propria personale definizione di *etnia*. Implicitamente, le insegnanti sembra affermino che non tutte le *etnie* riescono a raggiungere eguali obiettivi – mettendo in luce una situazione di disuguaglianza. In aggiunta, viene sottolineato il valore della differenza (concetto che quindi viene implicitamente incluso nella parola *etnia*) e dello scambio reciproco tra soggetti portatori di peculiarità.

#### 4.2.7.3. Cultura

La definizione di cultura è stata quasi sempre ricondotta, dalle/dagli insegnanti, al generico bagaglio di conoscenze in possesso di un soggetto; si tratta di definizioni decisamente differenti da quelle date dalle insegnanti delle scuole Federzoni, che avevano fatto ampio riferimento a un concetto di diversità culturale relativa a differenti origini, provenienze, tradizioni, lingua, ecc. Si tratta di elementi probabilmente anche riconducibili alle due diverse esperienze e ai due contesti peculiari; inoltre, ritengo che la variabile relativa alla presenza/assenza (scuola bolognese/scuola catanese) di bambini e famiglie di origine straniera abbia fortemente influenzato questa risposta.

2FC: Cultura per me è solo saper ascoltare gli altri, parlare, comunicare e prendere il meglio di tutto quello che c’è. Non conosce titolo di studio e non conosce solo studi accademici. Ma conosce lo stare ad ascoltare e apprendere dagli altri.

4FC: Per me cultura significa conoscenza del mondo. Questa è la cultura.

4FC: Eh la cultura è un concetto un po' più vasto che difficilmente si può assumere in 2 parole. Il patrimonio di conoscenze ed esperienze che ogni persona si porta appresso.

7MC: Cultura è bagaglio che ognuno di noi ha, che porta con sé, che proviene da una famiglia, da una società, da dove vive. In modo particolare da dove vive.

8FC: Il sapere. L’essere. Modo di vivere, quello è cultura.

Si tratta, come è possibile osservare, di definizioni generali che potrebbero corrispondere a un concetto di *cultura* più o meno estendibile alla presenza o meno di persone di origine straniera. In

altri casi, ancora, la definizione diventa meno universale e più eterodiretta nei termini di una conoscenza degli “usi e costumi degli altri” o della conoscenza di “razze o etnie diverse”.

3FC: Cultura ha diversi significati. Cultura nel senso di accrescere il mio sapere, ma cultura è anche conoscere usanze...usi e costumi degli altri.

9FC: La parola cultura ha un ampio significato, perché io dico sempre che la cultura è l'arricchimento che una persona riesce ad avere leggendo parecchio, apprendendo parecchio. Quindi più ci si apre alla cultura, più significa conoscere, conoscenza anche delle razze e delle etnie diverse.

#### 4.2.7.4. *Discriminazione e razzismo*

Nella maggior parte delle definizioni date dalle/dagli insegnanti della scuola Teresa di Calcutta si è riscontrata – come d'altronde anche in altre risposte – un tipo di definizione che rimane tendenzialmente generica, attingendo frequentemente a elementi di natura personale (come d'altronde era richiesto dalla formulazione della domanda medesima, che richiedeva alle docenti di esplicitare cosa loro stesse intendessero con quelle specifiche parole, *discriminazione* e *razzismo*). L'utilizzo di riferimenti – anche di natura emotiva e/o valoriale – risulta quindi coerente in relazione alla formulazione della domanda stessa; inoltre, si tratta anche di un elemento significativo per comprendere la “tonalità emotiva” con cui tali parole vengono “colorate” dalle/dagli intervistate/i. D'altro canto, ho potuto rilevare un minor approfondimento definitorio che talvolta rimaneva limitato a poche parole, volte ad esprimere – per l'appunto – solo uno stato d'animo o uno stato emotivo:

Intervistatrice: Cosa intendi per discriminazione?

2FC: Disparità.

Intervistatrice: Cosa intendi per razzismo?

2FC: Cattiveria.

Intervistatrice: Mi può dire cosa intende con la parola discriminazione?

8FC: Vergogna.

Intervistatrice: Cosa intende con la parola razzismo?

8FC: Una vergogna.

Sino ad arrivare ad un giudizio di valore riguardo le parole stesse:

Intervistatrice: Cosa intendi per discriminazione?

3FC: Bruttissima parola, significa emarginare. Discriminazione significa anche dare delle opinioni negative. Discriminare, emarginare.

Intervistatrice: Cosa intendi con la parola razzismo?

3FC: Altrettanto bruttissima. Sì sì infatti. Qualcosa di offensivo nei confronti degli altri.

Intervistatrice: Cosa intende per discriminazione?

4FC: È una parola bruttissima perché già ha in sé un concetto di violenza ed esclusione. Un concetto negativo.

Intervistatrice: Cosa intende per razzismo?

4FC: Ancora più brutto perché lì è una discriminazione organizzata direi quasi quasi.

Nonostante si possano intuire le intenzioni con le quali queste insegnanti affermano che le parole *discriminazione* e *razzismo* sono delle “bruttissime parole”, da un punto di vista critico interculturale e antirazzista, mi preme sottolineare l'importanza di parole che possano dar conto di fenomeni

“negativi” e pericolosi come quelli qui presentati. Affermare che la parola “razzismo” sia una “bruttissima parola” può indurre a ritenere che essa debba essere censurata o non utilizzata – a maggior ragione se questa frase viene utilizzata per parlare di *razzismo* e/o *discriminazione* con i propri alunni/e. In tal senso, come afferma un’altra insegnante:

6FC: La discriminazione è una cosa negativa, cioè discriminare l'altro vuol dire guardare gli aspetti negativi dell'altro e metterli in evidenza.

Intervistatrice: Che cosa intende per razzismo?

6FC: Come discriminazione, anche questo è una cosa negativa. Dare...come dire, preminenza alla propria razza e considerare le altre razze inferiori. Una cosa brutta.

In questo caso, quindi, sono la discriminazione e il razzismo a essere considerati “negativi” (non le parole!). Nonostante ciò, sottolineo come talune volte nell’esprimere il proprio pensiero si “cada” involontariamente nell’esplicitazione delle proprie rappresentazioni. Si tratta di un elemento particolarmente affascinante e utile sia da un punto di vista di ricerca che formativo, poiché consente – di fronte a soggetti disponibili a mettersi in discussione – di guardare alle proprie opinioni in maniera critica. La stessa insegnante, infatti, afferma che discriminare vuol dire “guardare gli aspetti negativi dell’altro e metterli in evidenza”, implicitamente veicolando il messaggio che la discriminazione potrebbe mettere in luce elementi negativi *tout court*. In tal senso, la stessa insegnante metterebbe in luce verbalmente (e forse inconsapevolmente) il meccanismo cognitivo ed emotivo che utilizza il “discriminante” per discriminare, ovvero considerare una caratteristica dell’Altro come universalmente/oggettivamente negativa (e non negativa da un punto di vista relativo/soggettivo/culturale/sociale). La caratteristica bersaglio di discriminazione o di razzismo, infatti, non può considerarsi come “negativa” in quanto entità separata dal soggetto discriminante, ma deve essere messa in relazione al soggetto e/o eventualmente, anche al substrato socio-culturale in cui l’azione discriminatoria si sviluppa. Allo stesso modo, ritengo significativo segnalare anche in questa risposta un esplicito riferimento alla percezione di un’umanità suddivisa in razze.

#### 4.2.7.5. Antirazzismo

In aggiunta, come sopra già accennato, si è esplicitamente richiesto se ritenessero che i/le loro alunni/e conoscessero il termine antirazzismo e se il Polo Catanese dell’Educazione Interculturale avesse un obiettivo antirazzista (in entrambi i casi, a risposta affermativa, si sono chieste maggiori indicazioni). Su 9 insegnanti, 9 hanno affermato che i/le loro studenti/studentesse conoscevano il termine “antirazzismo”. In tal senso, alla richiesta del dove avessero appreso questo termine, le/gli insegnanti hanno citato il contesto classe, contesto nel quale la tematica sarebbe stata trattata con particolare riferimento al Giorno della Memoria e a libri come “Il diario di Anna Frank”. Segnalo come in 2 casi, tra le risposte affermative, le insegnanti abbiano tenuto a specificare che – nonostante il concetto di antirazzismo fosse stato presentato a livello teorico – non erano certe che esso fosse stato anche “interiorizzato come sentimento”.

In ultimo, 7/9 insegnanti affermano che il Polo ha un obiettivo antirazzista, mentre in un solo caso la risposta rimane dubbiosa poiché l’insegnante in questione mi dice di non conoscere il progetto. Alla richiesta di maggiori dettagli rispetto a come si rendesse operativo questo obiettivo, le risposte sono varie: in taluni casi si fa riferimento a esperienze isolate (come un incontro realizzato con alcuni giovani migranti che sono venuti a scuola a “raccontare il loro lavoro” o la visione di un video dove alcuni migranti dividevano del cibo durante una festa), in altri ci si riferisce ad obiettivi altri che



vengono di fatto sovrapposti e fatti coincidere all'antirazzismo (come l'inclusione, l'integrazione e l'accoglienza). Infine, in un caso, l'antirazzismo viene identificato come un obiettivo già raggiunto e superato da parte del Polo stesso:

4FC: Mah io credo che il Polo questo limite lo abbia già superato, cioè non credo che il Polo sia nato per vincere o combattere il razzismo. Credo che sia già oltre a questa...mi auguro. Perché non...perlomeno non si è mai parlato di razzismo nelle occasioni in cui io ho partecipato, si parlava semmai di inclusione, ma non di razzismo.

#### **4.2.8. Episodi di discriminazione**

Un'importante sezione di domande ha quindi richiesto esplicitamente alle insegnanti se nella classe (o più in generale nella scuola) fossero mai accaduti episodi di discriminazione e/o razzismo con uno specifico riferimento agli episodi accaduti tra bambini/e. Su 9 insegnanti intervistate, 4 affermano di essere a conoscenza di episodi di discriminazione avvenuti all'interno della scuola tra bambini, mentre negli altri 4 casi la risposta è negativa; in un caso nonostante la prima risposta fosse negativa, l'insegnante riporta un esempio che viene poi dalla stessa identificato come discriminatorio.

4FC: Per quello che io sappia no. Da quando sto qui. Però ancora...l'atteggiamento un po' del bambino superiore rispetto al bambino con condizione inferiore esiste ancora, nel senso che c'è questa forma un po' di bullismo, vedere il bambino più timido e provare a discriminarlo, ecco. Quindi è capitato qualche volta che siamo intervenuti, ma nella discriminazione quotidiana, "tu non vali, sei troppo timido, quindi non entri nel gruppo".

Sin d'ora è bene specificare che, differentemente dalla scuola primaria Federzoni di Bologna, nel riferirsi a episodi di discriminazione non ci si è mai riferiti a una discriminazione su base etnico-razziale, religiosa o culturale. Si tratta di un elemento che deve essere necessariamente tenuto in considerazione vista la bassissima percentuale di alunne e alunni di origine straniera presenti in questa scuola. Nonostante la domanda, volta a richiedere se fossero a conoscenza di "episodi di discriminazione", sia stata posta volontariamente mantenendo un termine che potesse abbracciare contenuti plurali legati al tema della discriminazione, si evidenzia come in una scuola con alta percentuale di bambine e bambini di origine straniera, come quella bolognese, sin da questa prima e generale richiesta, i riferimenti siano immediatamente stati a episodi di discriminazione aventi come "bersaglio" l'etnia, il colore della pelle, la religione, ecc., elemento non riscontrato nella scuola catanese. D'altro canto, sono emersi episodi identificabili come discriminatori e aventi altri ed ulteriori "bersagli" o condizioni:

3FC: Qui ti devo raccontare un episodio particolare, solo per questo ho avuto delle grossissime difficoltà. I genitori di due bambini si sono separati e la rispettiva mamma di uno di è messa con il papà dell'altro, ti lascio immaginare quello che è successo all'interno della classe. Questo dice tutto dell'inferno che abbiamo avuto, le bambine litigavano tra di loro...questo è stato il caso più eclatante. E sono riuscita in parte, perché poi c'è quest'astio.

4FC: Eh noi interveniamo perché cerchiamo di evitare che si creino all'interno della classe dei gruppetti. Ancor peggio quando vediamo che ad essere isolate sono solo pochi elementi. Cioè ancora se è un gruppo dentro al gruppo e ci sono tanti gruppi potrebbe anche star bene. Comunque se in classe non c'è armonia e non ci sono occasioni e motivi per litigi eh...essendo bambini, tutto potrebbe essere accettato. Ma nel momento in cui vediamo che c'è una sofferenza da parte di qualche bambino, oppure viene intaccata la sua sfera psicologica, allora interveniamo immediatamente perché può essere comunque dannoso per il bambino. In ogni caso si cerca di creare un clima quanto più sereno e armonico. Ma io credo e conto molto nel fatto che i bambini, almeno a

questa età, devono cominciare a capire cosa significhi "gruppo classe", cioè cosa significa stare insieme, formare un unico gruppo e far parte di un'unica sola classe. Per cui il loro comportamento e il loro atteggiamento deve essere collett...cioè, deve essere condiviso da tutti.

In generale, gli episodi raccontati dagli/alle insegnanti, hanno comunque mantenuto un carattere di genericità, facendo riferimento a isolati eventi verso i quali si sono presi immediatamente provvedimenti (perlopiù si è trattato di parlare con i bambini) e che, a detta delle insegnanti, sembrano aver avuto pronta efficacia e che hanno consentito l'immediata e permanente interruzione dell'atto discriminante in questione. La tonalità e la sfumatura emotiva con la quale queste insegnanti mi hanno raccontato gli episodi in questione è stata tendenzialmente di una tranquillità accompagnata da un tono sicuro e fermo; si tratta di una condizione che può essere riconducibile alla percezione di eventi considerati sporadici e facilmente contenibili. Ritengo sia qui da segnalare una differenza significativa rispetto alla tonalità emotiva che ho riscontrato nella scuola bolognese, laddove nel raccontare di episodi di discriminazione, le insegnanti non hanno mancato di sottolineare e mettere in luce tutta la loro frustrazione e difficoltà nell'ottenere risultati soddisfacenti.

Successivamente, dopo aver richiesto una generale esplicitazione di episodi ritenuti inscrivibili in una dimensione discriminatoria, si è richiesto se fossero a conoscenza di episodi di discriminazione che avessero come specifico bersaglio il colore della pelle. In questo caso, la totalità delle risposte è stata negativa e la motivazione è stata perlopiù quella della non presenza di bambine e bambini di pelle nera nella scuola. Detto ciò, ritengo importante mettere in luce anche l'intonazione e l'intenzione con la quale le insegnanti hanno risposto negativamente a questa domanda. La quasi totalità delle/degli insegnanti, ha accompagnato la risposta negativa con un'intenzionalità mista tra l'incredulo (nel fatto che avessi posto questa specifica domanda, quasi fosse una tale ovvietà da non necessitare nemmeno della richiesta) e certezza/sicurezza (nel senso di una risposta che non lasciava ombre di dubbio). Sebbene non mi sia possibile in questa sede restituire questo tipo di intenzione, essa è stata ri-analizzata grazie ai filmati videoregistrati che non solo mi hanno permesso di ri-ascoltare l'intonazione, ma anche di intrecciare questo aspetto alla gestualità e alla mimica con la quale la risposta era accompagnata. A mo' di esempio, riporto solo alcune risposte:

3FC: No, in modo categorico.

1FC: No assolutamente mai.

8FC: Assolutamente no.

2FC: No questo lo escludo assolutamente.

In ultimo, poiché la domanda richiedeva la specificità esperienziale (ovvero se le stesse insegnanti fossero a conoscenza di tali episodi, facendo quindi riferimento alla loro esperienza concreta e diretta), ho ritenuto rilevante anche porre loro una domanda più generica, volta a comprendere se la loro risposta fosse negativa solo in relazione all'esperienza personale e soggettiva, o rimanesse tale anche direzionandola in termini più general generici. In tal senso, è stato domandato alle/agli intervistate/i se ritenessero che i bambini (come categoria) potessero agire in direzione discriminatoria basandosi anche sulla caratteristica somatica del colore della pelle. Su 9 insegnanti 8 hanno risposto che no, non ritenevano possibile che i bambini agissero in maniera discriminatoria sulla base del colore della pelle. In alcuni casi, nonostante la domanda richiedesse esplicitamente un

riferimento a una dimensione dell'infanzia più generale (quindi andando oltre la loro specifica esperienza di insegnanti e il riferimento ai bambini-alunni della loro scuola), ho riscontrato la difficoltà ad andare oltre tale dimensione, riprendendo esempi specifici, contestuali e soggettivi e generalizzando l'esperienza alla generale categoria di "bambino".

3FC: Perché anche parlando in classe, io li vedo i bambini...sono pronti ad accettare.

2FC: No questo lo escludo assolutamente. Perché me ne accorgo da quando abbiamo attivato questo percorso o dai video che abbiamo montato noi stessi per le nostre recite e così via, che avevano abbastanza considerazione del fatto che non si doveva discriminare uno diverso dalla pelle.

Il meccanismo della generalizzazione è un sistema cognitivo che si presta all'uso (e abuso) dello stereotipo, facendo sì che la propria esperienza personale, relativa, contestuale si tramuti in un assoluto. Nonostante possa essere condivisibile e verosimile che la propria esperienza soggettiva del mondo apporti significative informazioni, anche di natura generale, è importante da un punto di vista educativo interculturale, stimolare, sollecitare e rafforzare una competenza che possa sostenere visioni del mondo relative, aperte ad un possibile che includa anche esperienze e dimensioni anche molto differenti dalle proprie. Si tratta, pertanto, di rendere più debole il meccanismo diretto della generalizzazione (quella che, senza alcuna ombra di dubbio trasforma il soggettivo/relativo, in oggettivo/universale) non in direzione di creare maggiore insicurezza, ma nella possibilità di aprire il soggetto a plurali e inedite spiegazioni del mondo.

In altri casi, nel fare ancora riferimento alla propria esperienza personale per generalizzare la convinzione che i bambini non possano agire discriminazione sulla base del colore della pelle, si è anche fatto riferimento a una dimensione umanitaria e solidaristica dei bambini:

1FC: No assolutamente. Io conosco anche bambini che dicono alle loro mamme "ma tu le monetine le devi tenere sempre in macchina". Noi purtroppo qui a Catania basta spostarci qualche km e andare verso la città, ad ogni semaforo ci stanno frotte di ragazzi di colore che ti chiedono. Che magari loro ti fanno un servizio, ti puliscono il vetro o ti vendono i fazzolettini o qualsiasi cosa, di tanti alunni...magari quando si parla con i genitori dell'umanità che hanno. "Mamma tu le monetine devi tenerle sempre, perché bisogna dare qualcosa". L'altro giorno parlavo con una mamma della sezione D che diceva che il suo ragazzino le ha detto "mamma come mai non le hai? Tu devi tenerle sempre, devi averle". Mi è venuto in mente, è successo la scorsa settimana...si parlava della bontà dei nostri ragazzi, di quanto sono sensibili a questi episodi.

In tal senso segnalo, come stimolo alla riflessione, un elemento che mi appare rilevante e che può essere dedotto dalla narrazione in questione. Nonostante la domanda posta riguardasse la discriminazione legata al colore scuro della pelle, dal presente stralcio di conversazione è possibile osservare quanto rapido e immediato sia l'intervento del pregiudizio volto a mettere in luce, certamente attingendo anche a dati di realtà, una rappresentazione del "ragazzo di colore" come povero e bisognoso. Si tratta di una rappresentazione che mi pare importante evidenziare poiché sarà possibile ritrovarla in maniera significativa anche nelle parole dei bambini durante i focus group. In ultimo, è stato possibile anche rintracciare espliciti riferimenti all'ideologia *colorblind*, laddove la categoria "bambino" viene identificata come "incapace" di vedere la differenza di colore, culturale – addirittura – linguistica.

4FC: I bambini naturalmente non hanno questo sentimento. [...] Perché naturalmente i bambini non la notano la differenza. Io in tanti anni che faccio questo mestiere. Loro non notano la differenza. Per i bambini sono bambini

e basta. Non notano neanche la differenza culturale, neanche di lingua... L'anno scorso è arrivato ad aprile un bambino iracheno, che non parlava assolutamente la lingua, fra l'altro con delle vicissitudini...perché aveva chiesto asilo politico, con delle difficoltà sostanziali, anche politiche. E i bambini non hanno notato nulla, il fatto che non parlava.

In tal senso possiamo domandarci: come è possibile che l'intero gruppo di bambini non abbia affatto notato che il “nuovo compagno iracheno” non parlasse l'italiano? È possibile che l'intenzione dell'insegnante non sia quella di affermare realmente che gli alunni non avessero notato questa caratteristica, ma quanto più come questa fosse di fatto “irrilevante” ai loro occhi al fine di una possibile e positiva socializzazione. Si tratta, di domandarci come mai – in quanto adulti – talvolta siamo più “rassicurati” nel narrare e narrarci una dimensione che annulla e nega la differenza. E, nel negarla, non rischiamo di non mettere in atto pratiche educative ed inclusive che possano, al contrario, valorizzarla? Nello specifico, inoltre, si tratta di un bambino che una lingua presumibilmente la conosceva e la parlava (forse l'arabo?) e non di un bambino “muto”. Quale messaggio viene veicolato ai bambini italofoni “rendendo mute” lingue differenti dall'italiano?

#### ***4.2.9. La rappresentazione del/della bambino/a con pelle nera nei libri per bambini***

Dei/delle 9 insegnanti/e intervistati/e solo 6 hanno risposto che consideravano adeguata la rappresentazione della diversità somatica nei libri per bambini, mentre 2 hanno affermato che la rappresentazione di differenti sfumature della pelle richiedesse di essere ampliata. In un solo caso, nonostante un'iniziale risposta affermativa, la stessa insegnante si contraddice, facendo emergere una rappresentazione che si configura in contrasto alla risposta data:

Intervistatrice: Ritieni che la diversità legata al colore della pelle sia sufficientemente rappresentata nei libri scolastici, negli albi illustrati, nei libri per bambini, nei cartoni animati...in tutto quel materiale che di solito è a disposizione dei bambini?

3FC: Sì, ne parlano abbastanza.

Intervistatrice: Hai in mente qualche libro, qualche cosa?

3FC: Allora...cioè, io posso dire quello che ho fatto con i bambini perché appunto rispondendo alle loro esigenze sono bambini che leggono poco. Spesso anche abbiamo usato la lavagna, la lavagna...abbiamo interagito con i bambini e abbiamo soprattutto letto. Io nelle mie guide avevo dei testi, abbiamo fatto delle letture in classe.

Intervistatrice: Ed erano rappresentate persone con colori della pelle diversi?

3FC: Immagini poche, poche immagini.

Intervistatrice: E ritieni che il fatto che ci siano poche immagini di colori della pelle diverse abbia un'influenza sui bambini?

3FC: No no, sono abituati a vederle perché seguono cartoni animati, tv. No, su questo erano informati, non chiedevano.

Intervistatrice: Quindi ritieni che debba essere maggiormente rappresentata o no?

3FC: Se viene maggiormente rappresentata non è male infatti.

Come si evince dallo stralcio di intervista, nonostante una prima e immediata risposta positiva, dopo la richiesta di esempi specifici, la stessa insegnante si trova ad ammettere che le rappresentazioni della diversità legata al colore della pelle nel testo a cui faceva riferimento sono, in realtà, poche. A tal proposito – e in riferimento alle altre risposte positive che sono state date – ho rilevato che, nonostante vi sia stata una generale tendenza alla risposta affermativa, la richiesta di fornire esempi concreti e specifici ha lasciato sorprese le/gli intervistate/i che, nella quasi totalità delle risposte, non hanno saputo fornire esempi, se non un generico riferimento ai testi utilizzati (es: “mah, sui libri

scolastici”, “nei testi di letteratura e linguistici”, “sì, ci sono delle letture”). Solo in due casi il riferimento è stato più specifico nel riferirsi al sussidiario di geografia che mostrava persone con differenti colori della pelle a seconda dei continenti presentati e un riferimento agli approfondimenti storici relativi a Martin Luther King e Gandhi.

In 2 casi, le intervistate hanno considerato non pienamente soddisfacente la rappresentazione della diversità somatica:

9FC: Lei ha detto il termine giusto. Sufficientemente, ecco, non oltre. Sta a noi poi...io dico sempre che è bellissimo il rapporto a tu-per-tu, anche se adesso si tende molto alla tecnologia, la LIM. Per carità, sono molto utili. Ma io ritengo che il rapporto migliore è il rapporto tu-per-tu e parlare con i ragazzi, narrare, raccontare, portare degli esempi. Come le dicevo, parlare di Anna Franck o la guerra tra nordisti e sudisti, questi neri deportati e venduti come schiavi. Sono racconti e momenti in cui i ragazzi si formano realmente come uomini, come futuri uomini per una buona società.

4FC: Secondo me sì. Ci vorrebbe più materiale anche perché l'Italia sta attraversando questo momento di accoglienza da parte degli stranieri, quindi i bambini devono essere pronti ad affrontare questi argomenti. Quindi sì. Proprio nella diversità. Noi qua ci riferiamo agli stranieri, però...proprio la diversità deve essere affrontata nei libri, proprio da considerarla una normalità.

#### **4.2.10. Colore della pelle e pregiudizi**

Si è poi deciso di richiedere alle insegnanti se avessero mai esplicitamente parlato ai/alle loro alunni/e dei colori della pelle (sia su loro personale iniziativa o su specifica richiesta dei bambini). Su 9 insegnanti, 9 hanno risposto affermativamente.

Nella quasi totalità dei casi, alla richiesta di maggiori dettagli su come avessero affrontato il discorso con i propri alunni, le/gli insegnanti hanno affermato che questa tematica facesse parte del “programma scolastico”, presentata attraverso specifiche lezioni. In tal senso, si sono potute rilevare due modalità piuttosto differenti utilizzate per discutere – insieme ai bambini – del tema della pluralità melaninica. In generale, è possibile rilevare una modalità che afferisce maggiormente all’area “scientifico-biologica” e una che si riferisce prevalentemente alla dimensione “socio-politica”. Nello specifico, per quanto riguarda la prima “sezione”, faccio riferimento a quelle insegnanti che hanno tenuto a specificare come il tema facesse parte di spiegazioni iscritte nella disciplina *scienze e/o biologia*:

6FC: Sì, certo che ne abbiamo parlato. Ne abbiamo parlato dal punto di vista scientifico, perché nella mia classe ci sono alcuni elementi che proprio amano le scienze, fanno ricerche e cose. Proprio loro hanno parlato della diversità dei colori della pelle, che è un fatto fisico. Quindi non c'entra niente la persona, la cultura, il modo di pensare, è solo l'esposizione al sole che provoca i diversi colori della pelle. Quindi già questo loro...diciamo...ne abbiamo parlato dal punto di vista scientifico, quindi non...non è una questione sociale, ma scientifica.

8FC: Nella descrizione. Tra l'altro quest'anno abbiamo studiato il corpo umano. Quando abbiamo parlato di pigmentazione dell'epidermide, abbiamo messo a fuoco questa diversità biologica che caratterizza il colore della pelle. Senza nulla di eccezionale e particolare, così come abbiamo fatto la differenza tra maschile e femminile.

1FC: Allora nel passato sì perché avendo fatto matematica e scienze e quindi nasce...dal momento in cui fai quel genere di lezione, già dalla legge di Mendel in poi cominci a trattarlo o...e da lì sempre è scaturito qualcosa, però sempre positivamente non...mai...con...non è mai venuto fuori, non sono mai venuti fuori elementi di razzismo o che ne so, i bambini “no a me non piace, ho paura”. Assolutamente, non c'è mai stato.

Come è possibile osservare dagli stralci di intervista, si tratta di spiegazioni che rimangono prevalentemente “neutrali”, fornendo risposte – come precedentemente specificato – afferenti alle scienze e alla biologia. Si fa quindi riferimento al tema dell’aumento della quantità di melanina di talune popolazioni in relazione alla maggiore esposizione ai raggi solari, sino ad arrivare alle leggi di Mendel volte a esplicitare la trasmissibilità dei caratteri umani. Segnalo due elementi sui quali mi preme porre l’accento tanto in direzione interculturale, quanto antirazzista. Il primo riguarda l’affermazione dell’insegnante 6FC – “non è una questione sociale, ma scientifica” – una frase portatrice di un pensiero e un messaggio che forse potrebbe essere ripensato e riadattato poiché, nonostante fornisca un’informazione corretta dal punto di vista “biologico”, veicola un’informazione inesatta dal punto di vista socio-culturale. Nonostante il colore della pelle sia – a tutti gli effetti – una peculiarità fisica neutra (al pari del colore dei capelli, del colore degli occhi, dell’altezza, ecc.) essa è stata investita (e lo è tuttora) di un forte valore sociale entro il quale fenomeni di disuguaglianza, discriminazione e razzismo trovano ampia sede. Si tratta di un complesso dibattito – tutt’oggi ancora piuttosto vivace – che vede diversi studiosi impegnati a dichiarare il fallimento del cosiddetto “paradigma antirazzista dell’Unesco” basato sull’infondatezza scientifica della razza (Frisina, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di; Perilli, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di). Si tratterebbe, quindi, di ripensare l’azione antirazzista basandosi non più (o – a mio parere – non solo) sul veicolare informazioni “scientificamente/biologicamente” corrette, ma nell’accompagnare e *intersecare* sempre tali informazioni da un critico e articolato discorso sulla valenza socio-culturale e politica di questa caratteristica somatica.

D’altro canto, parallelamente, alcuni insegnanti sembrano utilizzare esclusivamente solo questa seconda modalità, prevalentemente facendo riferimento a episodi di natura storica.

7MC: C’è stata qualche lezione su questo, quando si è parlato delle leggi razziali, di questo...anche quelli che c'erano in America, Stati Uniti. In quinta capita di fare qualche lezione su questo.

9FC: Allora, parlavamo dei neri deportati in America, quando si parlava appunto dei nordisti e sudisti. Spesso anche i ragazzi fanno domande che sembrano fuori contesto, ma ci fermiamo facendo inglese o religione...la collega anche se fa matematica, ci fermiamo, perché ritengo che sia più importante...per carità, impartire le lezioni, ma soprattutto formare l'individuo e questo significa avere una buona società. Le dicevo, quando una volta mi chiedevano della guerra tra nordisti e sudisti, perché c'erano questi neri in America. È stato spiegato loro che sono stati portati lì, venduti come schiavi per coltivare i campi di cotone e caffè. Ho notato che c'è una grande sensibilità da parte loro. Anche quando abbiamo parlato degli europei che sono arrivati in America e hanno decimato gli indiani, hanno capito realmente qual era la situazione. Hanno sempre fatto vedere nei film che i bianchi avevano ragione e gli indiani torto. "Maestra, ma quelli erano a casa loro, quindi i cattivi non erano gli indiani!". Quindi far capire la situazione e far capire che non è giusto combattere quello più debole per sottometterlo.

Ancora una volta, si tratta di informazioni importanti e significative, “contenuti didattici” inclusi da anni nei programmi ministeriali. Una didattica che possa definirsi interculturale e antirazzista, però, non può sottrarsi dal mantenersi aggiornata in relazione alle vicende della contemporaneità, prestando attenzione a non “relegare” il tema del razzismo solo alla dimensione del passato, come spesso ci si limita a fare. Oltre a una dimensione maggiormente ricollegata al piano della didattica, un mancato “aggiornamento” e approfondimento può influenzare anche la trasmissione di informazioni di carattere più generale, magari nate – come nell’esempio sotto riportato – dalla richiesta dei bambini di capire come mai le persone abbiano differenti colori della pelle.

2FC: Mi hanno chiesto se esiste il colore giallo, se esiste il nero. E gli ho detto che il nero esiste, ok. Ma noi lo chiamiamo di colore, non nero...perché eh. Il giallo non è perché sono gialli, perché identifichiamo comunque l'Asia che comunque è in un'altra parte del mondo e comunque c'è sempre una definizione che non abbiamo dato noi in tempi moderni. Quindi se mi dicono "è giallo", non è che lo penso io...io ricordo perché mi è stato insegnato. Comunque sappiamo che "giallo" si riferisce ad un asiatico. Comunque, è una convenzione quella che il giallo è l'asiatico, più di questo non mi hanno chiesto.

“Io ricordo perché mi è stato insegnato”, afferma l’insegnante per motivare le sue argomentazioni alla spiegazione della pluralità che caratterizzano la popolazione umana. Ahimè, però, l’insegnante – attingendo a ciò che le è stato insegnato – veicola di fatto una rappresentazione rigida, fissa e stereotipata dei colori della pelle, suddividendo l’umanità sulla base di questo elemento fisico, ricondotto poi all’origine della persona (es: giallo → asiatico). Nonostante appaia un tentativo che potrebbe – se adeguatamente sostenuto – indirizzarsi verso un pensiero più critico e problematico (ad esempio: se non esistono il nero e il giallo, perché “li” chiamiamo così?), esso rimane del tutto in superficie laddove l’insegnante stessa ammette che si tratta di un apprendimento che ha “subito” senza averlo messo in discussione, inconsapevole (probabilmente) che si tratti di definizioni e suddivisioni della popolazione umana che prendono ampio spunto – e al contempo rafforzano – rappresentazioni e categorizzazione dell’umanità su base razziale, ampiamente utilizzate per sostenere ideologie razziste. Al contrario, imparare a pensare e a rappresentare i vari colori della pelle come gradazioni sfumate, variate e variabili, impossibili da incasellare in categorie specifiche, potrebbe sostenere la formazione di un pensiero altrettanto sfumato o, quanto meno, capace di utilizzare tali categorie in maniera flessibile.

#### **4.2.11. Ultimi feedback quantitativi**

In ultimo, anche in riferimento alle insegnanti della scuola primaria Teresa di Calcutta, si è scelto di utilizzare alcune domande a risposta chiusa utilizzando la scala Likert (Viganò, 1995), chiedendo all’insegnante di scegliere tra i seguenti valori:

- (0) per niente d’accordo
- (1) poco d’accordo
- (2) Abbastanza d’accordo
- (3) Molto d’accordo
- (4) Totalmente d’accordo

L’obiettivo di queste domande era quello di mettere in luce un eventuale atteggiamento ricollegabile all’ideologia *colorblind*. Di seguito si presenteranno i risultati che, nonostante l’impianto prevalentemente qualitativo della presente ricerca, possono essere utili e di supporto per una generale, riassuntiva e finale visione d’insieme. Le affermazioni, alle quali era richiesto di assegnare un punteggio erano:

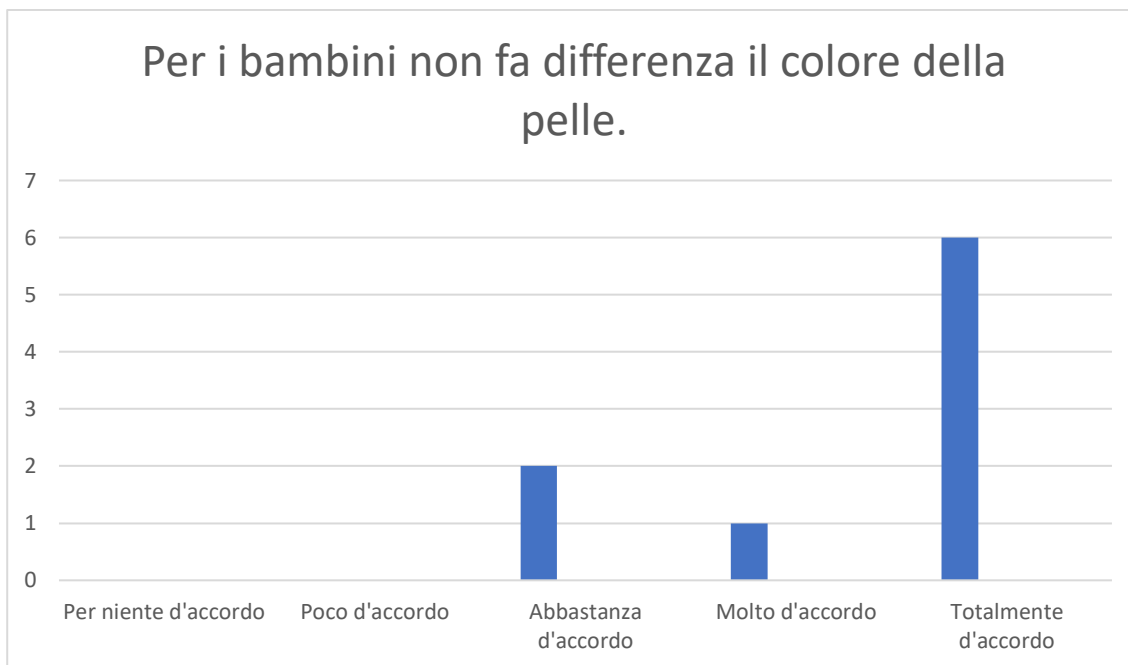


Grafico 13: risposta domanda per i bambini non fa differenza il colore della pelle

In relazione all'affermazione "per i bambini non fa differenza il colore della pelle" le/gli insegnanti sembrano essere prevalentemente totalmente d'accordo.

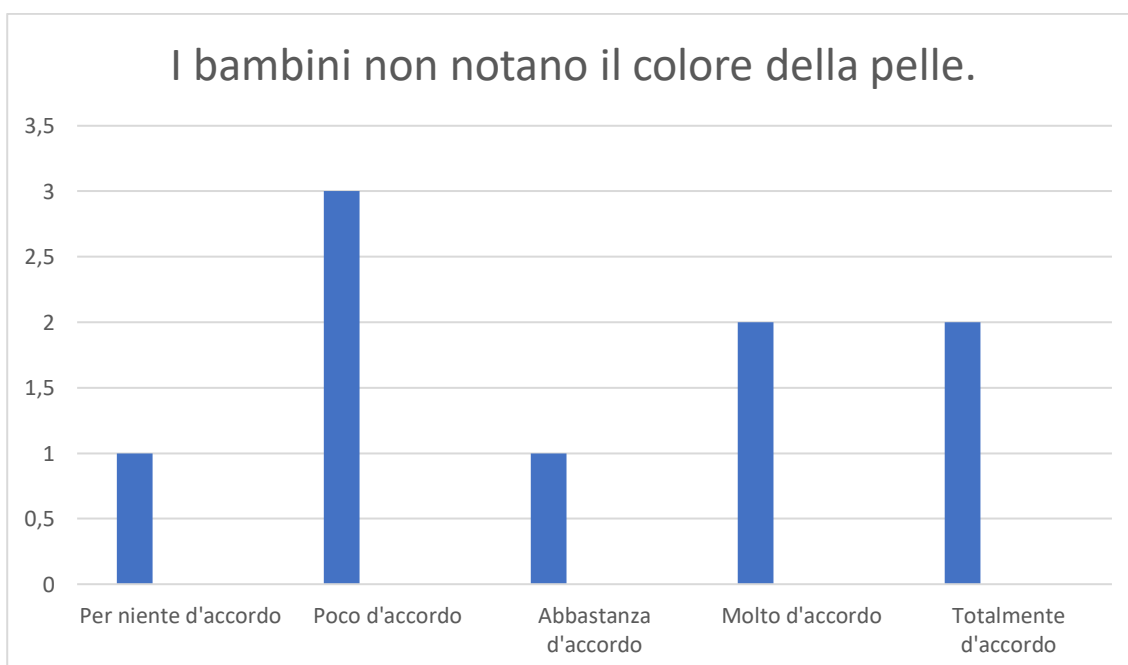


Grafico 14: risposta domanda i bambini non notano il colore della pelle

In relazione all'affermazione "i bambini non notano il colore della pelle", la maggior parte delle insegnanti sembra essere poco d'accordo.



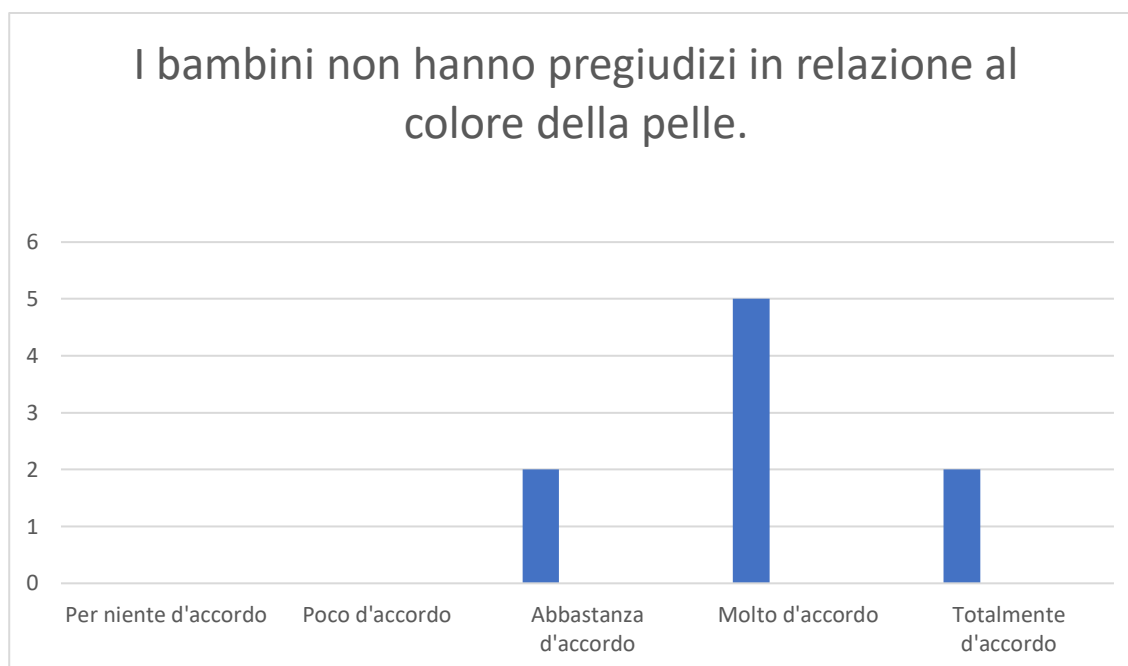


Grafico 15: risposta domanda i bambini non hanno pregiudizi in relazione al colore della pelle

In relazione all'affermazione "i bambini non hanno pregiudizi in relazione al colore della pelle", la maggior parte delle insegnanti sembra essere molto d'accordo.

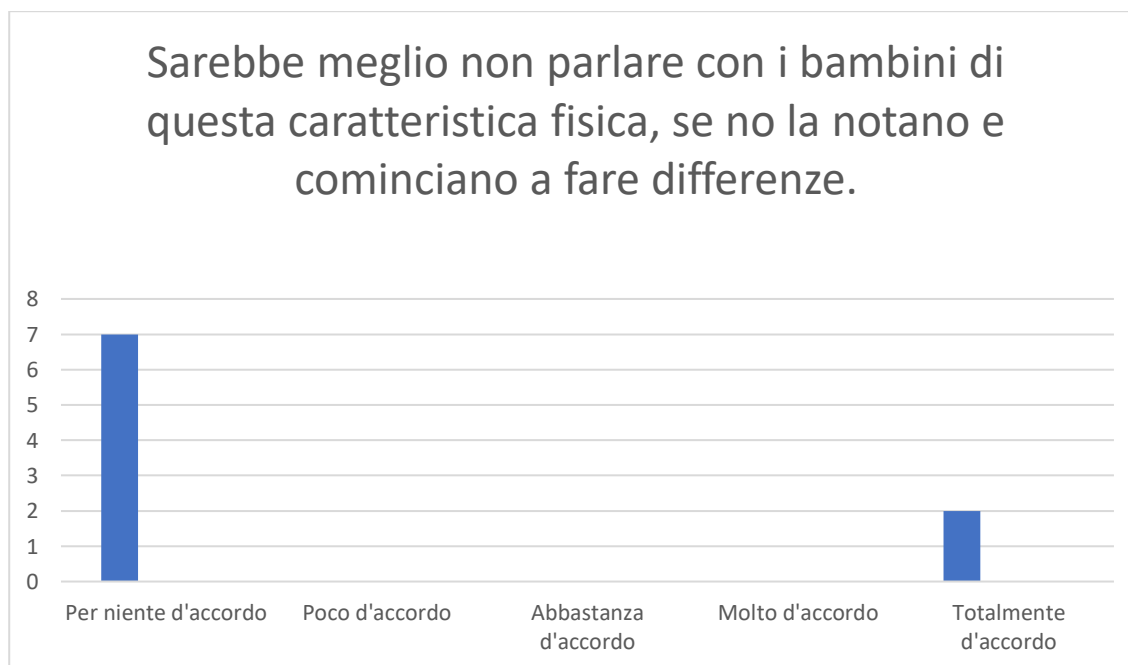


Grafico 16: sarebbe meglio non parlare con i bambini di questa caratteristica fisica

In relazione all'affermazione "sarebbe meglio non parlare con i bambini di questa caratteristica fisica, se no la notano e cominciano a fare differenze", la maggior parte delle insegnanti sembra non essere per niente d'accordo. Si tratta altresì di un dato coerente all'analisi qualitativa, laddove le/gli insegnanti hanno affermato – nella totalità dei casi – di aver parlato (su loro iniziativa o su richiesta dei bambini) della diversità somatica. Nonostante ciò, si rimanda al paragrafo in questione, laddove si è meglio specificata la modalità e i contenuti discussi in relazione a questa "tematica".

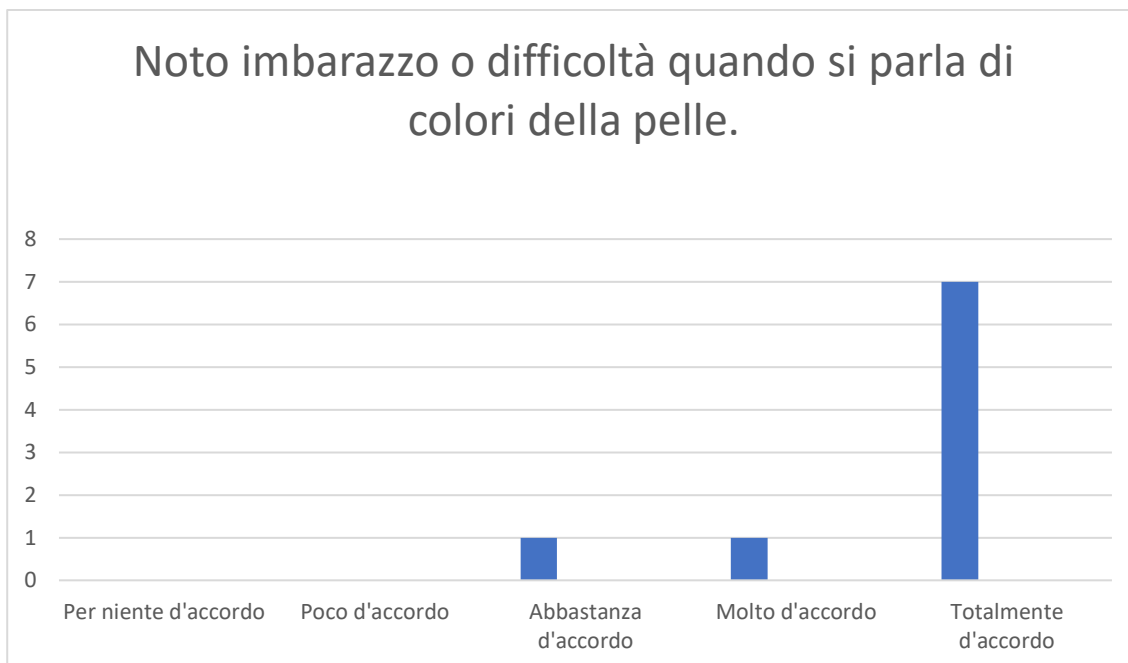


Grafico 17: risposta domanda noto imbarazzo o difficoltà quando si parla di colori della pelle

In relazione all'affermazione "noto imbarazzo o difficoltà nelle persone quando si parla di colori della pelle", la maggior parte delle insegnanti sembra essere totalmente d'accordo.

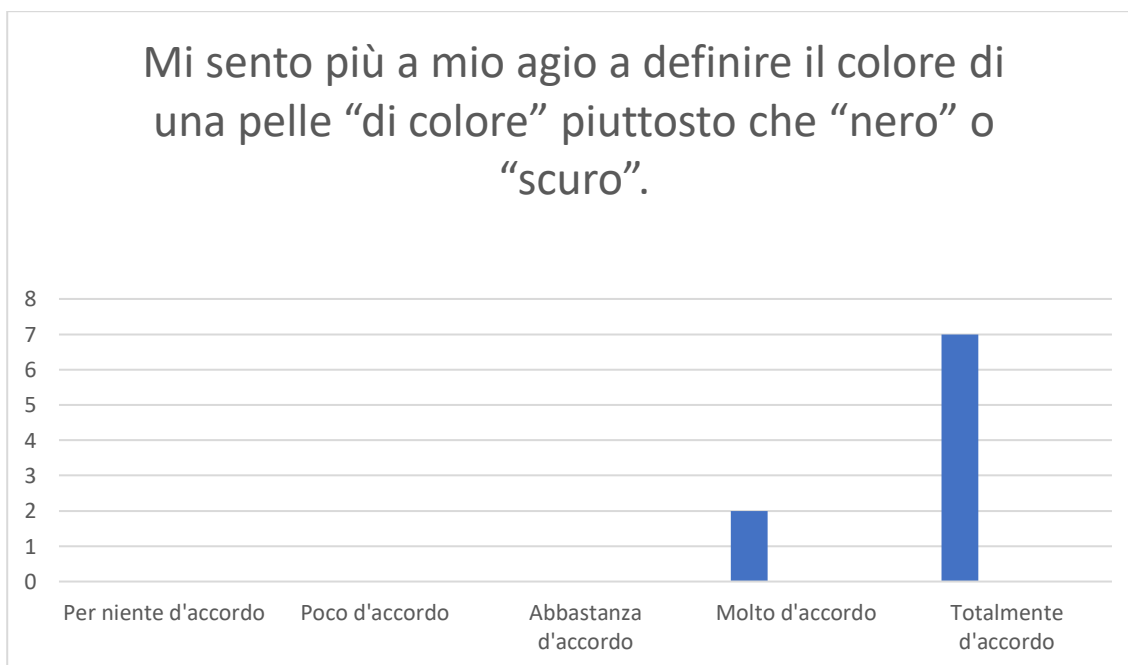


Grafico 18: mi sento più a mio agio a definire il colore di una pelle "di colore" piuttosto che "nero" o "scuro"

In relazione all'affermazione "mi sento più a mio agio a definire il colore di una pelle 'di colore', piuttosto che 'nero' o 'scuro'", la maggior parte delle insegnanti sembra essere totalmente d'accordo.

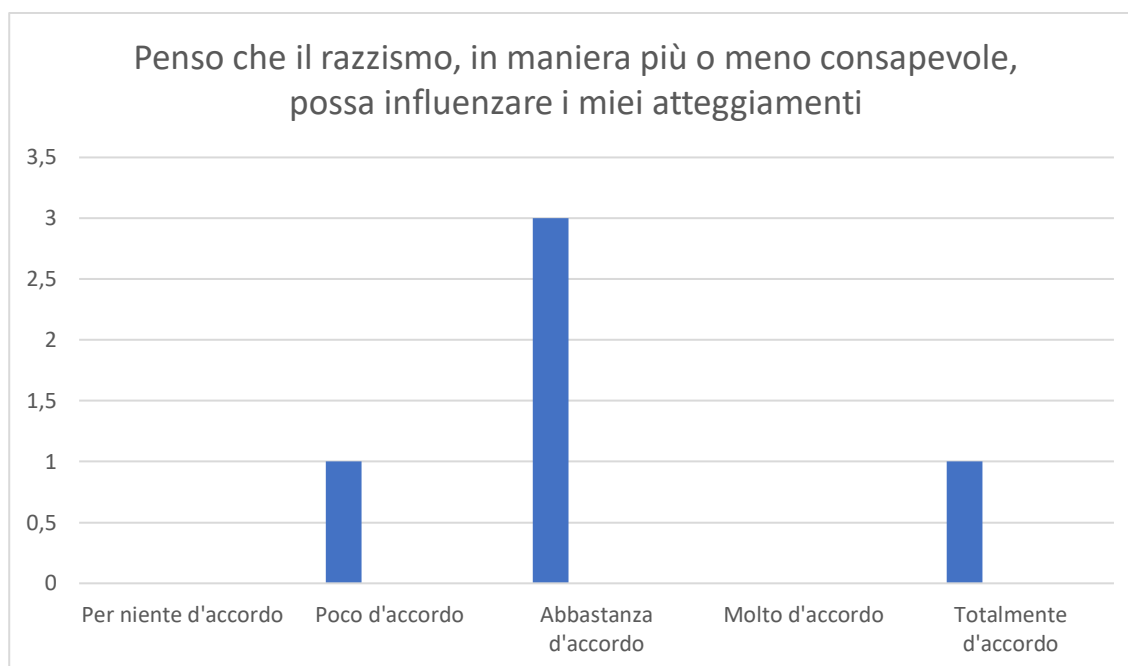


Grafico 19: risposta domanda penso che il razzismo possa influenzare i miei atteggiamenti

In relazione all'affermazione "penso che il razzismo, in maniera più o meno consapevole, possa influenzare i miei atteggiamenti", la maggior parte delle insegnanti sembra essere abbastanza d'accordo.

Anche in questo caso, proporrò uno schema di sintesi volto a meglio comprendere se – in relazione a questi feedback conclusivi – l'atteggiamenti delle insegnanti sembra rivolgersi maggiormente verso un versante *colorblind* o *colorconscious*.

In alcuni casi non è stato possibile far rientrare le risposte entro un solo approccio; in questi casi una x è stata messa in entrambe le caselle.

Colorblindness	ITEM	Color-consciousness (approccio critico)
x	Per i bambini non fa differenza il colore della pelle	
x	I bambini non notano il colore della pelle	
x	I bambini non hanno pregiudizi in relazione al colore della pelle	
	Sarebbe meglio non parlare con i bambini di questa caratteristica fisica, se no la notano e cominciano a fare differenze	x
	Nota imbarazzo o difficoltà nelle persone quando si parla di colori della pelle	x

x	Mi sento più a mio agio a definire il colore di una pelle 'di colore', piuttosto che 'nero' o 'scuro'	
x	Penso che il razzismo, in maniera più o meno consapevole, possa influenzare i miei atteggiamenti	x

Tabella 18: Sintesi risposte insegnanti e approcci.

I risultati sembrano mostrare una flessione verso l'approccio *colorblind*.

## **5. I FOCUS GROUP CON LE/I BAMBINE/I: PRESENTAZIONE, ANALISI E DISCUSSIONE DEI RISULTATI**

### **5.1. L'analisi delle parole scritte sui post-it**

Ciascun focus group ha preso avvio da una “domanda introduttiva” legata al materiale-stimolo (Frisina, 2010, p.48) proposto ai bambini durante la sessione, volta ad “aprire i canali comunicativi del gruppo” (Ivi, p. 49). A ciascun bambino/a veniva fornita una scheda nella quale erano visibili le fotografie (Capitolo 3, sotto-paragrafo 3.5.7), sotto alle quali era posizionato un post-it<sup>117</sup> sul quale poter scrivere. La domanda introduttiva era già stata testata nella sua efficacia nell'indagine esplorativa iniziale (Cardellini, 2017b; 2018d) e poneva la seguente richiesta:

Scrivete sui post-it le prime due cose che vi vengono in mente guardando queste persone.

Si è scelto di limitare la scelta a “due” soli elementi poiché, anche in relazione alla precedente ricerca esplorativa, si era osservata la frequente tendenza ad eccedere rispetto alla richiesta. Infatti, a fronte di un significativo numero di bambini che ha scritto più di 2 parole/frasi (arrivando sino a 7), solo pochi partecipanti si sono limitati a una sola parola. In nessun caso l'espressività dei bambini è stata limitata, né forzata. Qualora un bambino/a avanzava la richiesta di aumentare il numero di elementi, la risposta è sempre stata affermativa; così come nei rari – seppur presenti – momenti in cui un partecipante richiedeva di potersi limitare alla scrittura di una sola parola<sup>118</sup>. Tale scelta si è ritenuta necessaria per creare, sin da subito, un clima accogliente e non giudicante; un contesto nel quale ciascuno potesse portare la propria esperienza e le proprie competenze nelle modalità, nei tempi e con l'intensità da lei/lui desiderata. In aggiunta, si è scelto di utilizzare l'espressione generale “due cose” per evitare di definire un concetto più specifico come quello di “parola” o “frase”. Pertanto, la parola “cose” ha consentito ai partecipanti di esprimersi attraverso entrambe le possibilità sintattiche. Un primo livello di analisi, riguarderà le parole/frasi che i bambini hanno scelto di scrivere sui post-it. L'analisi, intrecciando un livello descrittivo e critico-argomentativo, avrà sia una natura quantitativa – volta a identificare la frequenza espressiva di alcune parole, piuttosto che altre – e qualitativa – al fine di addentrarsi nel merito di quanto scritto, attraverso chiavi di lettura critiche e riflessive. Questo consentirà di avanzare ipotesi che, seppur non generalizzabili sul piano statistico poiché legate allo specifico contesto, potranno avere una significatività teoretica, ancor più se ricollegabili ad altre ricerche e studi. Un secondo livello di analisi, metterà in luce alcuni stralci di conversazione che verranno suddivisi entro specifici nuclei tematici ritenuti significativi per la presente ricerca.

Grazie alla indagine esplorativa realizzata tra il 2015 e il 2016, che si è basata su metodologie e strumenti simili a quelli utilizzati nella ricerca qui presentata, è stato possibile avvalersi di un valido sostegno interpretativo, di linee-guida di riferimento nell'analisi della grande quantità di nuovi dati raccolti. Dalla precedente indagine era emersa la presenza di due macro-categorie dalle quali partire

---

<sup>117</sup> Sono stati utilizzati 4 post-it di 4 colori diversi: arancione per l'uomo con pelle scura, giallo per la donna con pelle chiara, grigio per l'uomo con pelle scura e azzurro per la donna con pelle chiara. I colori sono stati assegnati in maniera casuale.

<sup>118</sup> O addirittura nessuna.

con l'analisi delle parole; grazie a queste due macro-categorie si è quindi proceduto con un'ulteriore suddivisione "ad imbuto", ovvero con l'individuazione di sottocategorie. Questa scelta metodologica ha consentito di iniziare a dare un senso ai nuovi dati raccolti, riconducendo ciascuna parola/frase a uno specifico spazio interpretativo, ovvero a una categoria.

Le principali macro-categorie di suddivisione analitica sono state:

1. Elementi fisici: ovvero tutte le parole/frasi direttamente riconducibili all'aspetto fisico dei soggetti. Si tratta quindi di un livello puramente descrittivo, nel quale il bambino/a si limita a sottolineare parti del corpo più o meno visibili<sup>119</sup> del soggetto rappresentato nella foto.
2. Elementi non fisici: ovvero tutte le parole/frasi non direttamente collegate all'aspetto fisico, ma inferite dai bambini presumibilmente in relazione ad alcuni aspetti fisici del soggetto rappresentato nella fotografia.

L'individuazione di queste due macro-categorie generali, ha quindi permesso un'analisi su due livelli differenti, che potremmo identificare come rappresentativi di due diverse modalità di osservazione della realtà: una descrittiva del visibile e una legata a processi di inferenza, "che ci induce a supporre delle analogie fra caratteristiche immediatamente osservabili con altre caratteristiche più soggettive e attitudini comportamentali. L'inferenza può causare errori anche se in genere è un processo efficace per le scelte e le relazioni che intraprendiamo" (Bolognesi, in Bolognesi & Lorenzini, 2017, p. 85). Un breve schema delle due macro-categorie e delle sottocategorie individuate può risultare quindi utile per la successiva lettura dell'analisi dei dati.

<b>Elementi fisici</b>	<b>Elementi non fisici</b>
Capelli	Aggettivi o sostantivi
Orecchie	Lavoro
Altezza	Origine
Corporatura	Somiglia a...
Pelle	Sport
Genere	Vita
Barba/baffi	Nome
Occhi	Parole di significato incerto...
Bocca	
Volto	
Età	

<sup>119</sup> In che senso "più o meno"? Le fotografie mostrano il volto dei soggetti e una parte limitata del busto. Alcuni bambini, oltre a descrivere parti fisiche visibili (es: capelli, pelle, occhi, ecc.), hanno anche inferito alcuni elementi fisici non immediatamente visibili (es: altezza, corporatura).

Collo	
Braccio	
Naso	
Corpo	
Testa	

Tabella 19: sotto-categorie degli elementi fisici e degli elementi non fisici

Di seguito, quindi, verrà presentata un'analisi quantitativa e qualitativa delle categorie, entrando nello specifico delle parole scelte e della loro frequenza. In particolare, si procederà con un'analisi separata delle parole/frasi afferenti alle due macro-categorie (elementi fisici ed elementi non fisici); così come separata sarà l'analisi dei dati raccolti nelle due scuole.

### **5.1.1. Le parole riguardanti aspetti fisici**

#### *5.1.1.1. Scuola Primaria Federzoni – Bologna*

Delle 550 parole scritte sui post-it dai bambini della scuola Primaria Federzoni, 271 hanno riguardato l'aspetto fisico delle persone sulle fotografie, ovvero il 49,3%. Si rileva quindi un sostanziale equilibrio legato alle due macro-categorie, laddove circa la metà delle parole sono state legate ad aspetti fisici, mentre la restante metà è stata collegata al versante “non fisico”.

Nonostante nella ricerca siano state utilizzate 3 sequenze differenti di fotografie di uomini con pelle scura e chiara, e di donne con pelle scura e chiara, al fine dell'analisi si è scelto di considerarle in maniera raggruppata per genere e colore (non in relazione ai singoli soggetti delle fotografie)<sup>120</sup>. Pertanto, nonostante siano evidenti diversità fisiche tra i 3 uomini con pelle chiara, le 3 donne con pelle scura, le 3 donne con pelle chiara e i 3 uomini con pelle scura, è anche vero che possono essere raggruppati per alcune variabili comuni, tra le quali il simile colore della pelle, il genere, o anche per altre caratteristiche come ad esempio il colore dei capelli. Al fine di procedere con questo raggruppamento, si era fatta un'attenta scelta delle fotografie dal progetto *Humanae*, cercando di limitare le variabili che differenziavano i soggetti (es: simile espressione del volto, no make-up, no piercing o orecchini, ecc.), pur con i limiti legati alle innumerevoli diversità che caratterizzano gli esseri umani e che rendono ciascun individuo unico.

#### *5.1.1.1.1. Alcune considerazioni statistiche preliminari*

Prima di esaminare le parole scritte sui post-it, è importante mettere in luce quante parole sono state scritte dai bambini in relazione alle due macro-categorie dominanti dell'analisi (e che nei successivi paragrafi verranno scomposte in sottocategorie). Il seguente grafico mostra quante parole attenevano a ciascuna macro-categoria sia in relazione alle quattro triplette di fotografie (uomini con pelle chiara,

<sup>120</sup> Variabile che, seppur in maniera secondaria, è rilevante ai fini di questa ricerca.

donne con pelle scura, donne con pelle chiara e uomini con pelle scura) sia in relazione alla variabile principale oggetto di studio, ovvero il colore della pelle (pertanto: uomini e donne con pelle chiara e uomini e donne con pelle scura). In particolare, è interessante cogliere se il colore scuro della pelle abbia o meno sollecitato un numero maggiore di parole specificamente legate a questa peculiarità.

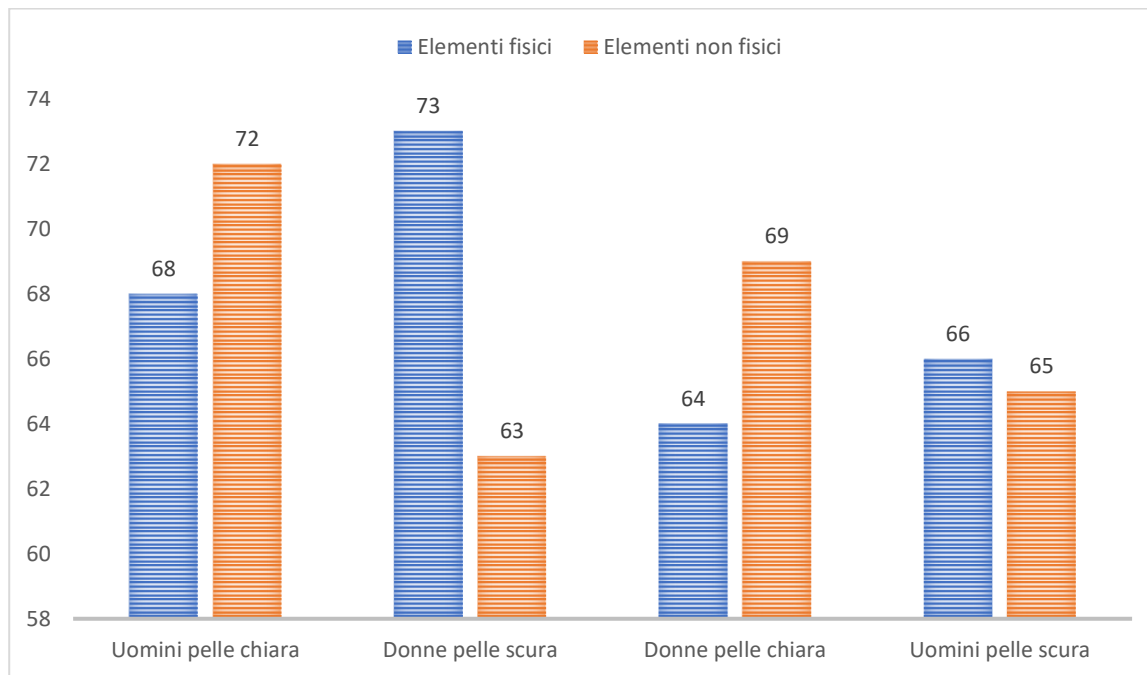


Grafico 20: distribuzione parole elementi fisici ed elementi non fisici per persona

Dal grafico si evince che:

- Per gli uomini con pelle chiara il 48,6% delle parole (68/140) è stato dedicato agli aspetti fisici, mentre il 51,4% (72/140 parole) agli aspetti non fisici.
- Per le donne con pelle scura il 54% delle parole (73/136) è stato dedicato agli aspetti fisici e il 46% (63/136 parole) agli aspetti non fisici.
- Per le donne con pelle chiara il 48,1% delle parole (64/133) è stato dedicato agli aspetti fisici, mentre il 51,9% (69/133 parole) agli aspetti non fisici.
- Per gli uomini con pelle scura il 50,4% (66/131 parole) delle parole è stato dedicato agli aspetti fisici, mentre il 49,6% (65/131 parole) agli aspetti non fisici.

In generale si rileva un sostanziale equilibrio nella distribuzione delle parole legate alle due macrocategorie. Focalizzando, però, l'attenzione sulla variabile oggetto di indagine, ovvero il colore della pelle, si rileva alcune differenze, come mostra il seguente grafico.



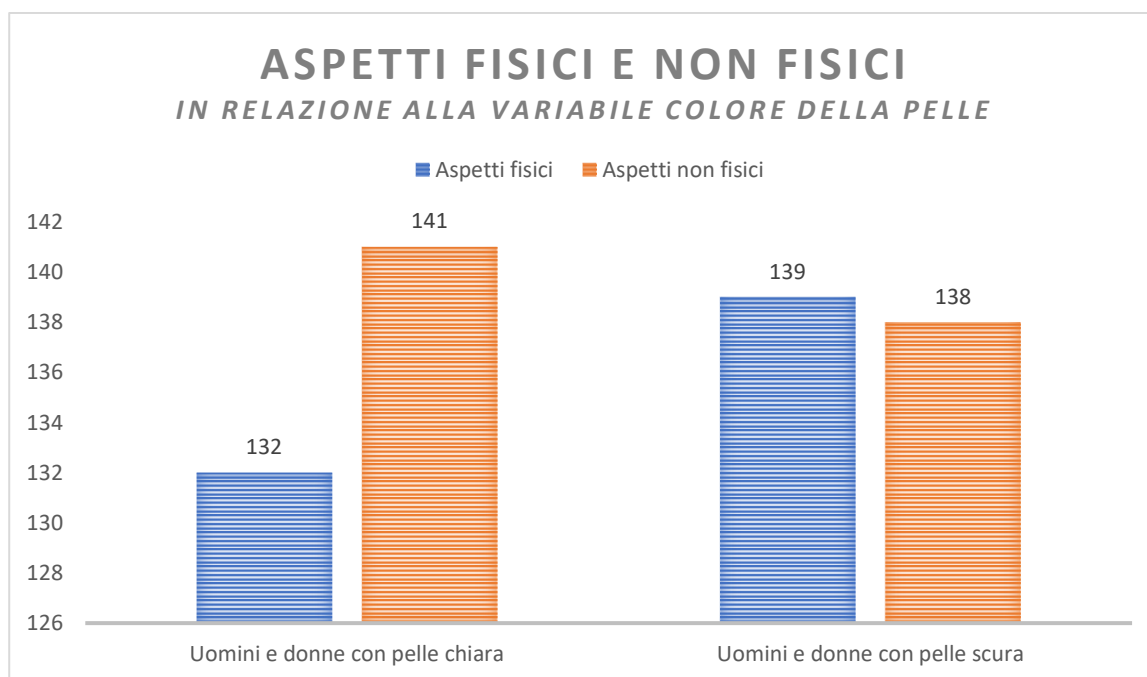


Grafico 21: distribuzione parole aspetti fisici e non fisici in relazione alla variabile del colore della pelle

Dal grafico si evince che:

- Per gli uomini e le donne con pelle chiara il 48,4% delle parole (132/273) è stato dedicato agli aspetti fisici, mentre il 51,6% (141/273 parole) agli aspetti non fisici.
- Per gli uomini e le donne con pelle scura il 50,2% delle parole (139/277) è stato dedicato agli aspetti fisici, mentre il 49,8% (138/277 parole) agli aspetti non fisici.

Anche da questa ulteriore analisi suddivisa in base alla variabile “colore della pelle”, è possibile rilevare un sostanziale equilibrio tra le due categorie di soggetti, fatta eccezione per un leggero aumento delle parole legate all’aspetto fisico delle persone con pelle scura e un leggero aumento delle parole legate a questioni non inerenti alla fisicità per i soggetti con pelle chiara. Ne possiamo dedurre una maggiore attenzione suscitata nei bambini per gli aspetti fisici dei soggetti raffigurati, quando il colore della pelle è scuro.

Di seguito, pertanto, l’analisi procederà specificando quali parole legate all’aspetto fisico sono state scritte dalle/dai bambine/i. Al fine di semplificare l’analisi, le parole sono state nuovamente raggruppate in categorie che potessero contenere riferimenti simili tra loro. Ad esempio, parole come “capelli neri”, “capelli castani”, “capelli ricci”, ecc., sono stati tutti raggruppati nella categoria “capelli”.

### 5.1.1.1.2. Uomini con pelle chiara



Figure 1: uomini con pelle chiara, <https://humanae.tumblr.com/>

Nel caso degli uomini con pelle chiara, particolare attenzione è stata rivolta alle caratteristiche “barba/baffi”. In particolare, tali parole sono state sollecitate dalla 1<sup>a</sup> e la 3<sup>a</sup> fotografia, così come la categoria “occhi” è stata sollecitata soprattutto dalla fotografia n.1, avendo il soggetto occhi di colore molto chiaro, che hanno catturato l’attenzione dei partecipanti.

In generale e in ordine di frequenza, le categorie maggiormente prese in considerazione sono state:

- Barba/baffi (15)
  - ✚ Barba (5)
  - ✚ Barba lunga (3)
  - ✚ Baffi (3)
  - ✚ Poca barba (2)
  - ✚ Barba nera (1)
  - ✚ Baffi neri (1)
- Occhi (12)
  - ✚ Occhi azzurri (6)
  - ✚ Occhi marroni (2)
  - ✚ Ha delle sopracciglia grandi (1)
  - ✚ Occhio (1)
  - ✚ Ceco (1)
  - ✚ Ha degli occhi grandi (1)
- Capelli (10)
  - ✚ Capelli neri (3)
  - ✚ Capelli lunghi (3)
  - ✚ Capelli brutti (2)
  - ✚ Capelli lisci (1)
  - ✚ Capelli (1)
- Genere (9)
  - ✚ Maschio (5)
  - ✚ Uomo (2)
  - ✚ Ragazzo (2)
- Pelle (9)
  - ✚ Pelle bianca (6)
  - ✚ Pelle rosa (2)
  - ✚ Pelle chiara (1)
- Corporatura (5)
  - ✚ Muscoloso (3)
  - ✚ Magrezza (2)
- Altezza (3)
  - ✚ Alto (3)
- Orecchie (2)
  - ✚ Piccole (2)
- Bocca (1)
  - ✚ Rossa (1)
- Volto (1)
  - ✚ Ovale (1)

### 5.1.1.1.3. Donne con pelle scura



Figure 2: donne con pelle scura, <https://humanae.tumblr.com/>

Nel caso delle donne con pelle scura, la categoria più menzionata ha riguardato i “capelli”: in particolare, la caratteristica che sembra aver sollecitato l’attenzione è il fatto che avessero i capelli ricci, nonostante fossero l’una differente dall’altra (mossa, riccia, capelli “afro”). Al secondo posto, troviamo invece la categoria della “pelle”, con una prevalenza dell’uso della parola “marrone”.

In generale e in ordine di frequenza, le categorie maggiormente prese in considerazione sono state:

- Capelli (27)
  - ✚ Ricci (9)
  - ✚ Neri (6)
  - ✚ Lunghi (5)
  - ✚ Corti (3)
  - ✚ Marroni (1)
  - ✚ Lisci (1)
  - ✚ Bellissimi (1)
  - ✚ Non ha la coda (1)
- Pelle (10)
  - ✚ Marrone (6)
  - ✚ Nera (2)
  - ✚ Scura (1)
  - ✚ È di colore bello come il mio! (1)
- Genere (9)
  - ✚ Donna (4)
  - ✚ Femmina (4)
  - ✚ Ragazza (1)
- Occhi (7)
  - ✚ Marroni (3)
  - ✚ Belli (2)
  - ✚ Storti (1)
  - ✚ Neri (1)
- Corporatura (5)
  - ✚ Magra (5)
- Età (3)
  - ✚ Giovane (2)
  - ✚ Grande (*intesa di età*) (1)
- Altezza (2)
  - ✚ Bassa (2)
- Volto (2)
  - ✚ Viso non bello
  - ✚ Faccia ovale
- Bocca (2)
  - ✚ Bocca grossa (1)
  - ✚ Bocca rossa (1)
- Naso (2)
  - ✚ “A patata” (2)
- Braccio (1)
  - ✚ Braccio (1)
- Collo (1)
  - ✚ Lungo (1)
- Orecchie (1)
  - ✚ Non si riescono a vedere le orecchie (1)
- Corpo
  - ✚ Corpo (1)

#### 5.1.1.1.4. Donne con pelle chiara



Figure 3: donne con pelle chiara, <https://humanae.tumblr.com/>

Nel caso delle donne con pelle chiara, la categoria maggiormente gettonata, come per le donne di pelle scura, ha riguardato i “capelli”. In particolare, la caratteristica che sembra maggiormente aver sollecitato l’attenzione è legata al colore dei capelli, ovvero un castano/marrone. Al secondo posto – ancora una volta analogamente alle donne con pelle scura – troviamo la categoria della “pelle”, con una prevalenza dell’uso della parola “bianca”.

In generale e in ordine di frequenza, le categorie maggiormente prese in considerazione sono state:

- Capelli (22)
  - ✚ Capelli castani/marroni (5)
  - ✚ Capelli lunghi (4)
  - ✚ Frangia/frangia bella (2)
  - ✚ Capelli corti (2)
  - ✚ Capelli ricci (2)
  - ✚ Capelli (2)
  - ✚ Mora (1)
  - ✚ Capelli legati (1)
  - ✚ Colore capelli (1)
  - ✚ Capelli lisci (1)
  - ✚ Belli (1)
- Pelle (11)
  - ✚ Bianca (6)
  - ✚ Rosa (2)
  - ✚ Chiara (1)
  - ✚ Viola (1)
  - ✚ Pallida (1)
- Occhi (11)
  - ✚ Occhi marroni (7)
  - ✚ Sguardo rilassato (1)
- ✚ Occhi belli (1)
- ✚ Occhi neri (1)
- ✚ Occhi fissi (1)
- Altezza (6)
  - ✚ Alta (4)
  - ✚ Piccola (*inteso bassa*) (2)
- Genere (7)
  - ✚ Femmina (3)
  - ✚ Donna (2)
  - ✚ Ragazza (2)
- Corporatura (2)
  - ✚ Magra (2)
- Bocca (2)
  - ✚ Bocca (1)
  - ✚ Rossa (1)
- Viso (2)
  - ✚ Lentiggini (1)
  - ✚ Viso quadrato (1)
- Testa (1)
  - ✚ Testa (1)

#### 5.1.1.1.5. Uomini con pelle scura

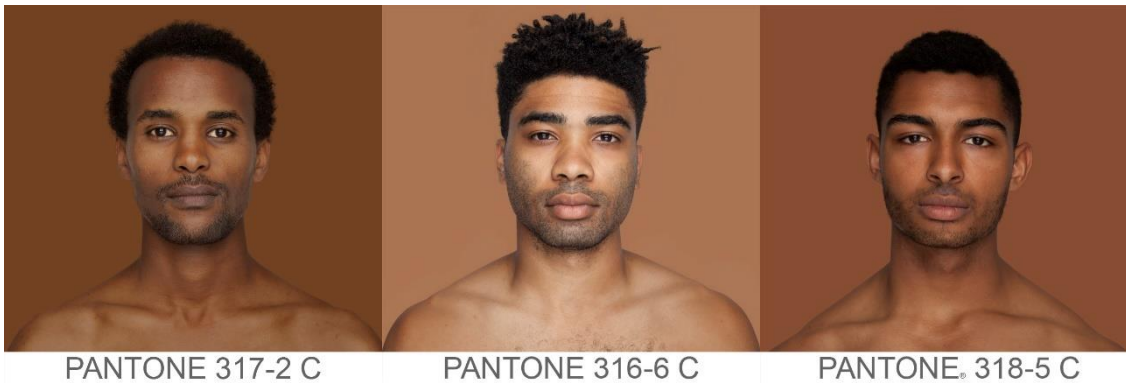


Figure 4: uomini con pelle scura, <https://humanae.tumblr.com/>

Nel caso degli uomini con pelle scura, la categoria prevalente ha riguardato i “capelli”, analogamente alle donne con pelle scura e chiara. In particolare, la caratteristica che sembra maggiormente aver sollecitato l’attenzione è quella relativa al taglio corto dei capelli, seguito dalla capigliatura riccia. Al secondo posto troviamo ancora una volta la categoria della “pelle”, con una prevalenza dell’uso della parola “marrone”.

In generale e in ordine di frequenza, le categorie maggiormente prese in considerazione sono state:

- Capelli (15)
  - ✚ Capelli corti (5)
  - ✚ Ricci (4)
  - ✚ Capelli neri (3)
  - ✚ Capelli a serpentina/vermicelli (2)
  - ✚ Capelli (1)
- Pelle (14)
  - ✚ Marrone (5)
  - ✚ Scura (4)
  - ✚ Nera (3)
  - ✚ Di colore (1)
  - ✚ Colore della pelle (1)
- Barba/baffi (11)
  - ✚ Barba (8)
  - ✚ Baffi (2)
  - ✚ Senza barba (1)
- Genere (7)
  - ✚ Maschio (4)
  - ✚ Uomo (2)
  - ✚ Ragazzo (1)
- Occhi (3)
  - ✚ Marroni (1)
  - ✚ Neri (1)
  - ✚ Perché ha sto sguardo (1)
- Bocca (3)
  - ✚ Labbra carnose (2)
  - ✚ Labbra (1)
- Naso (3)
  - ✚ Naso a patata (1)
  - ✚ Naso grande (1)
  - ✚ Naso (1)
- Corporatura (2)
  - ✚ Magro (1)
  - ✚ Grande (*spalle grandi*) (1)
- Altezza (2)
  - ✚ Alto (2)
- Volto (2)
  - ✚ Quadrato (1)
  - ✚ Viso (1)
- Collo (1)
  - ✚ Ha un bel collo (1)

### 5.1.1.1.6. Un confronto generale e grafico

Successivamente all'analisi sopra presentata, che ha mostrato non solo le categorie, ma anche le singole parole scritte dai bambini (raggruppate in categorie), osserviamo ora nel grafico n. 8 quali categorie siano state maggiormente oggetto di interesse in relazione alle fotografie loro presentate.

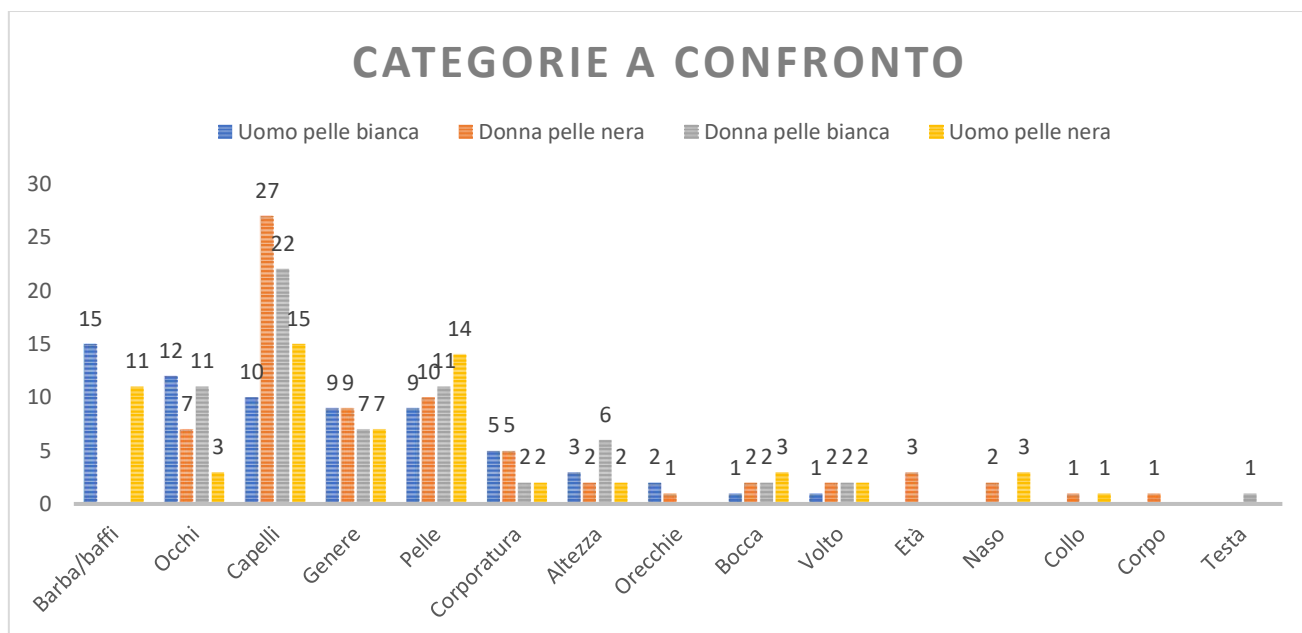


Grafico 22: categorie a confronto Scuola Federzoni

Da questo grafico è possibile osservare che le categorie maggiormente menzionate complessivamente sono:

- Capelli (74/271 parole) con una prevalenza per le donne (49/74 parole);
- Pelle (44/271 parole) con un sostanziale equilibrio tra tutti i soggetti, tranne che per l'uomo con pelle scura che ha registrato un numero maggiore di parole legate al colore di pelle (14/44 parole) e per l'uomo con pelle chiara per il quale si è registrato un numero minore (9/44);
- Barba/baffi solo per gli uomini (26/271 parole);
- Occhi (33/271 parole), con una prevalenza per le persone con pelle chiara (23/33 parole);
- Genere (32/271 parole) con un sostanziale equilibrio in relazione a genere e colore della pelle.

In generale, pertanto, la categoria fisica maggiormente citata è quella dei "capelli" con il 27,3% del totale delle parole legate ad aspetti fisici, ovvero 74/271 parole. Si tratta di un dato in controtendenza rispetto all'indagine esplorativa precedentemente realizzata, che aveva messo in luce una prevalenza di parole relative al colore della pelle (soprattutto nei soggetti con pelle scura) e che potrebbe altresì ricollegarsi alla composizione multietnico-

culturale di questa scuola e alla specifica progettazione interculturale attiva. Infatti, come precedentemente descritto, la Scuola Federzoni è frequentata da un'altissima percentuale di bambini e bambine di origine straniera e, nonostante la maggior parte di loro sia nata in Italia, la varietà di sfumature cromatiche del colore della pelle è molto ampia, con una significativa presenza di bambine e bambini di pelle più scura rispetto alle tonalità di pelle ancora prevalenti nel contesto italiano. È possibile, quindi, che questi bambini/e abbiano un occhio “abituato” a confrontarsi con questo tipo di diversità e che quindi sia per loro un elemento meno “eccezionale” di quanto non lo sia per bambini/e abituati a confrontarsi con una minor varietà di sfumature melaniniche. È altresì possibile che la progettazione interculturale messa in atto, volta alla valorizzazione e al rispetto delle differenze, abbia ulteriormente “allenato” il loro sguardo ad una sostanziale “normalizzazione” di alcuni tipi di peculiarità umane, ponendo tali elementi più o meno sullo stesso piano in termini di sollecitazione cognitiva ed emotiva. Si tratta altresì di ipotesi che ben si ricollegano ad alcuni studi, realizzati prevalentemente in ambito neuropsicologico, dai quali si evince che bambini vissuti in contesti familiari e/o sociali etnicamente eterogenei (primo fra tutti il caso studiato dei bambini figli di coppie *biracial*<sup>121</sup>) risulterebbero, sin dalla loro primissima infanzia, meno sollecitati dal punto di vista neurobiologico da queste peculiarità, facendo queste parte della quotidianità sin dalla nascita (Gaither, Pauker & Johnson, 2012), ed avendoli sottoposti a quello che viene definito un *habituation process* (un processo di abituação). È bene specificare, che non si tratta di introdurre un giudizio valoriale e non si sta affermando che i bambini delle scuole Federzoni hanno un minore o assente pregiudizio legato al colore della pelle (o altre diversità) perché “notano” meno questa caratteristica fisica. Non menzionare una certa caratteristica fisica non significa non notarla o non aver associato ad essa qualche contenuto stereotipato e negativo. E, d'altra parte, notare una caratteristica fisica non può considerarsi elemento sufficiente per affermare la presenza di un pregiudizio legato ad essa e, anzi, esistono studi che mettono in luce come il “permettere” ai bambini di notare e attivare discorsi sul colore della pelle possa delinearci come strategia educativa antirazzista (Cochran-Smith, 1995; Boutte, 2008; Kemple & Lopez, 2009; Lee et al., 2008; Ramsey, 2009; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Boutte, 2011; Kemple, Lee e Harris, 2016). Al contempo, è possibile però che essere quotidianamente a contatto con alcune peculiarità, renda tali caratteristiche meno “speciali” e “inusuali”, posizionandole alla pari di altre. In altre parole, non si sta qui affermando che gli alunni delle Federzoni non notino il colore della pelle solo perché abituati a vedere molteplici sfumature melaniniche, esattamente come non si potrebbe affermare che non notiamo i colori dei capelli solamente perché siamo abituati a vederne quotidianamente di diversi. D'altro canto, è possibile affermare che il nostro sistema cognitivo, predisposto a mettere in atto operazioni di *risparmio* di energie, tenda a

---

<sup>121</sup> La scelta di non utilizzare la definizione “coppie miste” è stata fatta poiché tale concetto non mette in luce ciò che la definizione inglese *biracial couple* vuole significare, ovvero una coppia che può o meno condividere riferimenti culturali, ma che sicuramente si differenzia per tratti fisici particolari (es: colore della pelle, taglio occhi, forma del viso, texture capelli). In italiano, la traduzione coppia “bi-razziale”, non avrebbe veicolato il significato che la parola inglese contiene al suo interno, poiché non si intende affatto legittimare la valenza del concetto biologico di razza ma si intende mettere in luce alcuni tipi di differenze fisiche (e, in questo caso, non legate a riferimenti culturali). Al fine di tale specifica, pertanto, il termine “coppia mista” sarebbe stato troppo generale, comprendendo anche le differenze culturali.

dedicare minori risorse a stimoli massivamente presenti nel nostro campo d'azione, rivolgendo invece maggiore attenzione a stimoli sconosciuti o meno frequentemente presenti. O a caratteristiche associate a stereotipi e pregiudizi diffusi.

#### *5.1.1.2. Scuola Primaria Teresa di Calcutta – Tremestieri Etneo (Catania)*

Terminata la ricognizione e analisi delle parole dedicate all'aspetto fisico dei soggetti fotografati, raccolte nella Scuola Primaria Federzoni di Bologna, si presenta in questo paragrafo l'analisi relativa alla Scuola Primaria Teresa di Calcutta di Catania. Delle 669 parole scritte sui post-it dai bambini coinvolti nella ricerca, 509 hanno riguardato l'aspetto fisico delle persone sulle fotografie, ovvero il 76%. Si osserva quindi una rilevante prevalenza delle parole legate all'aspetto fisico, rispetto a quelle relative ad altri aspetti (24%). Sembra che i bambini siano stati maggiormente colpiti da certe caratteristiche dell'aspetto fisico<sup>122</sup> e meno spinti a inferire caratteristiche che, sebbene partano da dati fisici visibili<sup>123</sup>, vanno nella direzione di avanzare interpretazioni e giudizi ulteriori. Da un lato, la fisicità dei soggetti delle fotografie potrebbe averli a tal punto colpiti per talune caratteristiche, da averli spinti a notare principalmente gli elementi ritenuti particolari, interessanti, inediti, non-convenzionali, ecc., primo fra tutti “la pelle”, ovvero la categoria che risulta, come si vedrà, percentualmente più rappresentata. Dall'altro, si tratta di una scelta che potrebbe far ipotizzare una competenza, sviluppata anche grazie alla progettazione interculturale attiva a scuola, che non porta a spingersi verso giudizi che vadano al di là del dato disponibile, in questo caso, quello fisico visibile. In ultimo, si potrebbe ipotizzare una forma di inibizione legata ad alcuni insegnamenti di natura etico-valoriale come, ad esempio, “non si giudica un libro dalla copertina”, “non bisogna giudicare dall'apparenza”; frasi sovente ripetute a mo' di slogan e che possono, talvolta, portare a censurare stereotipi e pregiudizi ma non alla loro decostruzione. Alla luce di queste ipotesi, sarà interessante addentrarsi nell'analisi qualitativa dei dati.

##### *5.1.1.2.1. Alcune considerazioni statistiche preliminari*

Come per la scuola primaria Federzoni, prima di addentrarsi nello specifico delle parole scritte sui post-it, si ritiene importante mettere in luce quante parole siano state scritte dai bambini in relazione alle due macro-categorie dominanti dell'analisi (e che nei successivi paragrafi verranno ulteriormente scomposte in sottocategorie). Si specificherà quindi quante parole sono state raggruppate in ciascuna macro-categoria sia in relazione alle quattro triplete di fotografie (uomini con pelle chiara, donne con pelle scura, donne con pelle chiara e uomini con pelle scura) sia in relazione alla variabile principale oggetto di studio, ovvero il colore della pelle (pertanto: uomini e donne con pelle chiara e uomini e donne con pelle scura), cercando di comprendere se il colore scuro abbia sollecitato un numero maggiore di parole o meno.

---

<sup>122</sup> Successivamente sarà possibile osservare come la categoria fisica più bersagliata sia quella relativa al colore della pelle.

<sup>123</sup> Unico dato a loro disposizione.



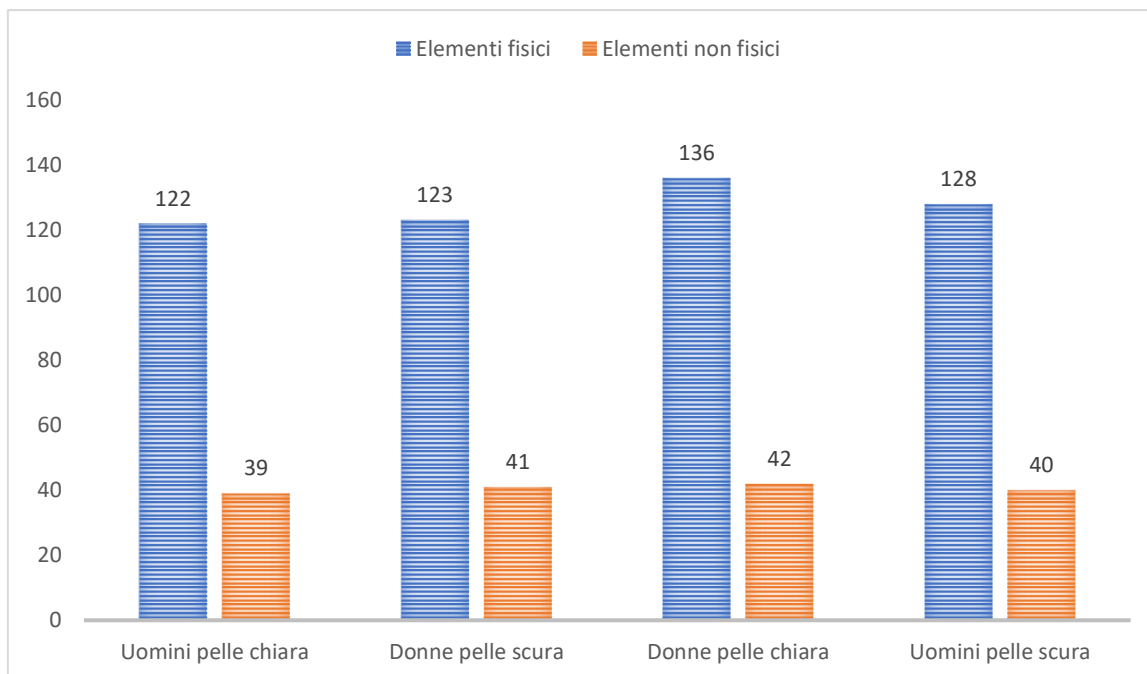


Grafico 23: distribuzione parole elementi fisici e non fisici Scuola Federzoni

Dal grafico si evince che:

- Per gli uomini con pelle chiara il 75,8% delle parole (122/161) è stato dedicato agli aspetti fisici, mentre il 22,2% (39/161 parole) ad aspetti non fisici.
- Per le donne con pelle scura il 75% delle parole (123/164) è stato dedicato agli aspetti fisici e il 25% (41/164 parole) agli aspetti non fisici.
- Per le donne con pelle chiara il 76,4% delle parole (136/178) è stato dedicato agli aspetti fisici, mentre il 23,6% (42/178 parole) agli aspetti non fisici.
- Per gli uomini con pelle scura il 76,2% delle parole (128/168) delle parole è stato dedicato agli aspetti fisici, mentre il 23,8% (40/168 parole) agli aspetti non fisici.

In generale si rileva la preponderanza di parole legate all'aspetto fisico per tutti i soggetti. Focalizzando l'attenzione sulla variabile oggetto di indagine, ovvero il colore della pelle, si rileva che:

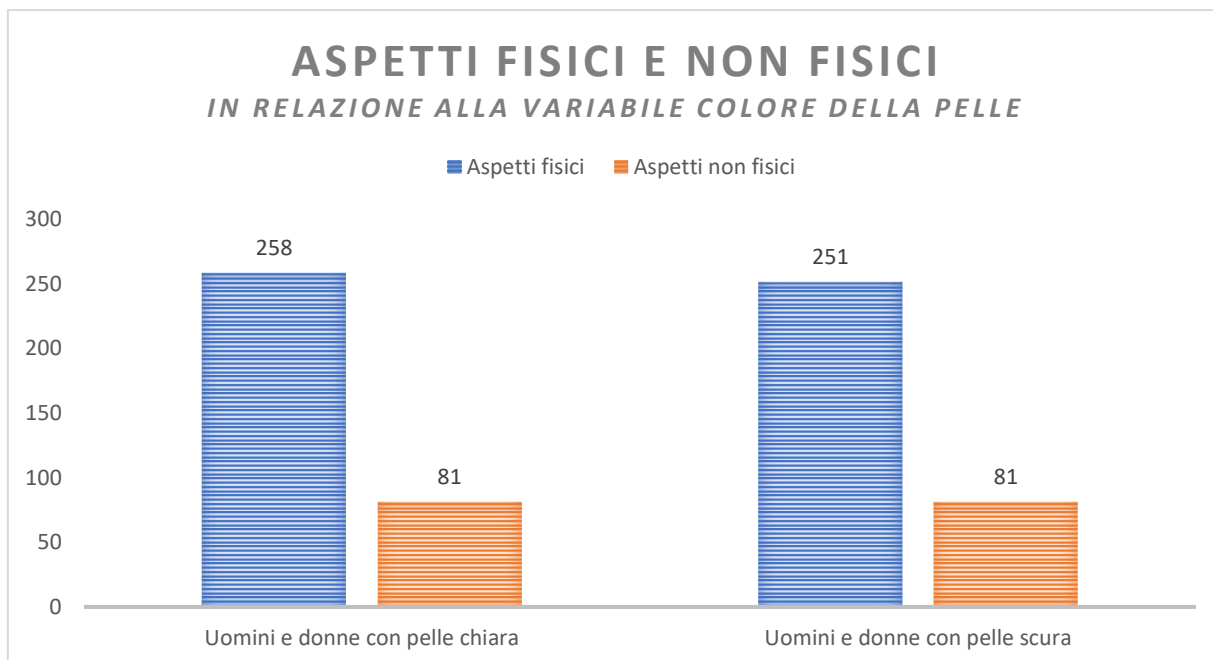


Grafico 24: distribuzione elementi fisici e non fisici in relazione alla variabile del colore della pelle, Scuola Teresa di Calcutta

Dal grafico si evince che:

- Per gli uomini e le donne con pelle chiara il 76,1% delle parole (258/339) è stato dedicato agli aspetti fisici, mentre il 23,9% (81/339 parole) agli aspetti non fisici.
- Per gli uomini e le donne con pelle scura il 75,6% delle parole (251/332) è stato dedicato agli aspetti fisici, mentre il 24,4% (82/332 parole) agli aspetti non fisici.

Anche da questa ulteriore analisi suddivisa in base alla variabile “colore della pelle”, è possibile rilevare un sostanziale equilibrio tra le due categorie di soggetti, fatta eccezione per un moderato maggior numero di parole legate all’aspetto fisico delle persone con pelle chiara. In generale, come già specificato, ciò che rimane più significativo rilevare è la percentuale più rilevante di parole relative agli aspetti fisici rispetto a quelli “non fisici”. Così come fatto per l’analisi della scuola di Bologna, anche in questo caso si procederà specificando quali parole legate all’aspetto fisico sono state scritte dalle/dai bambine/i in relazione ai soggetti da loro osservati.

### 5.1.2.2.2. Uomini con pelle chiara



Figure 5: uomini con pelle chiara, <https://humanae.tumblr.com/>

Nel caso degli uomini con pelle chiara, la categoria maggiormente emersa è quella della “pelle”, con particolare riferimento alla caratteristica della pelle definita “chiara”. Al secondo posto troviamo invece la categoria dei “capelli”, con una prevalenza dell’uso della parola “neri”.

In generale e in ordine di frequenza, le categorie maggiormente prese in considerazione sono:

- Pelle (43)
  - ✚ Chiara (23)
  - ✚ Bianco (19)
  - ✚ Del nostro colore (1)
- Capelli (23)
  - ✚ Neri (5)
  - ✚ Corti (5)
  - ✚ Castani (3)
  - ✚ Lunghi (3)
  - ✚ Capelli all’indietro (2)
  - ✚ Alti (1)
  - ✚ Molti (1)
  - ✚ Belli (1)
  - ✚ Lisci (1)
  - ✚ A onde (1)
- Genere (18)
  - ✚ Maschio (8)
  - ✚ Uomo (7)
  - ✚ Ragazzo (3)
- Barba/baffi (17)
  - ✚ Barba (13)
  - ✚ Baffi (3)
  - ✚ Pizzetto (1)
- Occhi (11)
  - ✚ Azzurri (6)
  - ✚ Marroni (4)
  - ✚ Colore occhi (1)
- Corporatura (3)
  - ✚ Robusto (1)
  - ✚ Muscoloso (1)
  - ✚ Magro (1)
- Altezza (3)
  - ✚ Alto (3)
- Bocca (2)
  - ✚ Piccole (2)
- Età (2)
  - ✚ Giovane (2)

### 5.1.2.2.3. Donne con pelle scura



Figure 6: donne con pelle scura, <https://humanae.tumblr.com/>

Nel caso delle donne con pelle scura, la categoria maggiormente gettonata è stata quella della pelle, così come per l'uomo con pelle chiara, con una prevalenza dell'utilizzo dell'aggettivo "scura". Al secondo posto – ancora una volta – troviamo la categoria dei "capelli", con una prevalenza dell'uso della parola "ricci".

In generale e in ordine di frequenza, le categorie maggiormente prese in considerazione sono:

- Pelle (47)
  - ✚ Scura (22)
  - ✚ Nera (12)
  - ✚ Di colore (11)
  - ✚ Marrone (1)
  - ✚ Negra (1)
  - ✚
- Capelli (29)
  - ✚ Ricci (10)
  - ✚ Neri (8)
  - ✚ Lunghi (6)
  - ✚ Mossi (2)
  - ✚ Scuri (1)
  - ✚ Brutto taglio (1)
  - ✚ Arruffati (1)
- Genere (17)
  - ✚ Femmina (8)
  - ✚ Donna (6)
  - ✚ Ragazza (3)
- Occhi (15)
  - ✚ Castani/marroni (8)
  - ✚ Neri (2)
  - ✚ Occhi (2)
- ✚ Sguardo (2)
- ✚ Sopracciglia (1)
- Corporatura (3)
  - ✚ Magra (3)
- Naso (3)
  - ✚ Grosso (2)
  - ✚ Medio (1)
- Altezza (2)
  - ✚ Bassa (1)
  - ✚ Alta (1)
- Volto (2)
  - ✚ Brutto (1)
  - ✚ Ovale (1)
- Bocca (1)
  - ✚ Sembra che si sia messa il rossetto
- Barba/baffi (1)
  - ✚ Senza barba
- Corpo (1)
  - ✚ Nuda (1)
- Età (1)
  - ✚ Grande (1)

#### 5.1.2.2.4. Donne con pelle chiara



Figure 7: donne con pelle chiara, <https://humanae.tumblr.com/>

Come per i precedenti, nel caso delle donne con pelle chiara, la categoria maggiormente scelta è stata quella della “pelle”, con una prevalenza dell’uso dell’aggettivo “chiara”. Al secondo posto – ancora una volta – troviamo la categoria dei “capelli”, con una prevalenza dell’uso della parola “lunghi”. In generale e in ordine di frequenza, le categorie maggiormente prese in considerazione sono:

- Pelle (45)
  - ✚ Chiara (23)
  - ✚ Bianca (20)
  - ✚ Pallida (1)
  - ✚ Colore uguale al mio (1)
- Capelli (44)
  - ✚ Lunghi (12)
  - ✚ Lisci (7)
  - ✚ Marroni/castani (5)
  - ✚ Ricci (3)
  - ✚ Legati (3)
  - ✚ Scuri (2)
  - ✚ Neri (2)
  - ✚ Ondulati (2)
  - ✚ Corti (2)
  - ✚ Frangetta (2)
  - ✚ Belli (1)
  - ✚ Coprono la fronte (1)
  - ✚ Capelli (1)
  - ✚ Colorati (1)
- Genere (20)
  - ✚ Donna
- ✚ Femmina (7)
- ✚ Ragazza (3)
- ✚ Signora (1)
- Occhi (11)
  - ✚ Marroni/castani (7)
  - ✚ Sguardo (2)
  - ✚ Un po’ chiusi (1)
  - ✚ A mandorla (1)
- Corporatura (2)
  - ✚ Magra (2)
- Corpo (2)
  - ✚ Nuda
- Bocca (2)
  - ✚ Piccola (1)
  - ✚ Labbra chiare (1)
- Naso (2)
  - ✚ Piccolo (1)
  - ✚ A patata (1)
- Barba/baffi (1)
  - ✚ Senza barba (1)
- Altezza (1)
  - ✚ Alta (1)

### 5.1.2.2.5. Uomini con pelle scura

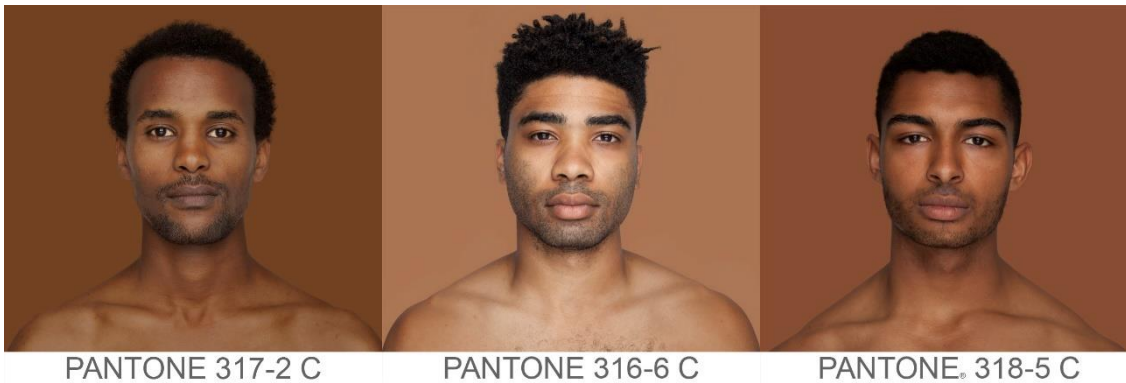


Figure 8: uomini con pelle scura, <https://humanae.tumblr.com/>

Anche nel caso degli uomini con pelle scura, la categoria prevalente è stata quella della “pelle”, con una prevalenza dell’uso dell’aggettivo “scuro” e al secondo posto troviamo la categoria dei “capelli”, con una prevalenza dell’uso della parola “corti”.

In ordine di frequenza, le categorie maggiormente prese in considerazione sono:

- Pelle (37)
  - ✚ Scuro (16)
  - ✚ Di colore (10)
  - ✚ Nero (9)
  - ✚ Marrone (1)
  - ✚ Negro (1)
- Capelli (27)
  - ✚ Corti (9)
  - ✚ Neri (8)
  - ✚ Ricci (7)
  - ✚ Lunghi (2)
  - ✚ Strani (1)
- Genere (22)
  - ✚ Uomo (10)
  - ✚ Maschio (9)
  - ✚ Ragazzo (3)
- Barba/baffi (12)
  - ✚ Barba (7)
  - ✚ Barba corta (2)
  - ✚ Barba lunga (1)
  - ✚ Baffi (1)
  - ✚ Pizzetto (1)
  - ✚
- Occhi (11)
  - ✚ Marroni/castani (6)
  - ✚ Neri (2)
  - ✚ Sopracciglia folte (1)
- ✚ Occhi (1)
- ✚ Sguardo (1)
- Corporatura (7)
  - ✚ Atletico/muscoloso (5)
  - ✚ Magro (2)
- Corpo (3)
  - ✚ Spalle (2)
  - ✚ Nudo (1)
- Altezza (3)
  - ✚ Alto (2)
  - ✚ Basso (1)
- Età (3)
  - ✚ Giovane (2)
  - ✚ Grande (1)
- Naso (3)
  - ✚ Naso (1)
  - ✚ Piccolo (2)
- Bocca (1)
  - ✚ Labbra grosse (1)

### 5.1.2.2.6. Un confronto generale e grafico

Vediamo ora la rappresentazione grafica delle categorie che sono state maggiormente oggetto di interesse da parte delle/dei bambine/i nell'osservare le persone fotografate.

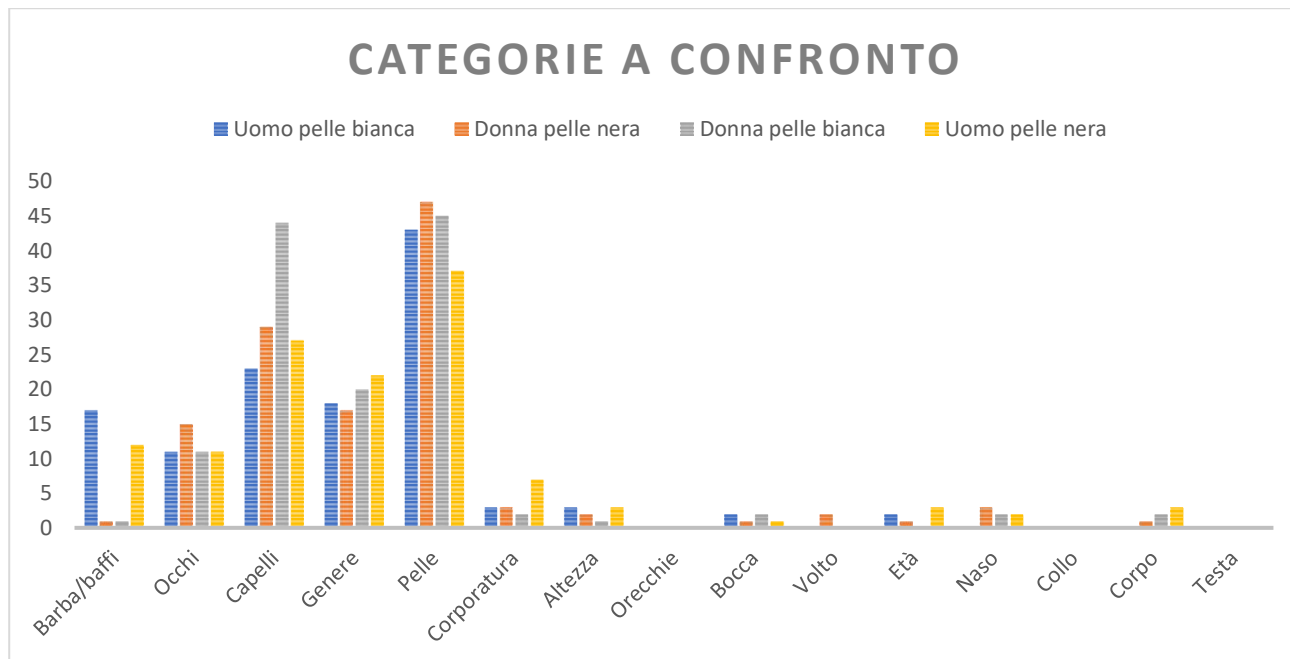


Grafico 25: categorie a confronto scuola Teresa di Calcutta

Dal grafico in sintesi si colgono le categorie maggiormente frequentate. Di seguito preciso in numeri assoluti quante volte è stata menzionata ognuna di esse:

- Pelle (172 parole) con una leggera prevalenza per le donne (92/172 parole);
- Capelli (123 parole) con una prevalenza per le donne con pelle chiara (44/123 parole);
- Genere (77 parole) con un sostanziale equilibrio per tutti i soggetti;
- Occhi (48 parole), con una leggera prevalenza per le donne con pelle scura (15/48 parole);
- Barba/baffi (31 parole) con una prevalenza per gli uomini (29/31 parole).

La categoria fisica maggiormente citata è la pelle e raccoglie il 33,8% del totale delle parole legate ad aspetti fisici (ovvero 172/509 parole). Si tratta di dati in linea con la precedente indagine esplorativa realizzata, dalla quale si è potuto rilevare come l'elemento fisico del colore della pelle fosse quello maggiormente messo in luce nei focus group realizzati con i bambini<sup>124</sup> (Cardellini, 2017b). Nonostante ciò, in controtendenza rispetto ai dati raccolti nelle precedenti indagini esplorative, il colore della pelle è stato messo in luce in maniera tendenzialmente equilibrata per tutti i soggetti presentati sulle fotografie, mentre dai precedenti risultati tale attenzione veniva prevalentemente riservata ai soggetti con pelle scura. Si tratta di un dato particolarmente interessante, che può sollecitare alcune riflessioni e supposizioni; prima fra tutte, che i bambini abbiano colto, inferendolo semplicemente dall'osservazione delle immagini presentate loro, il particolare interesse della ricercatrice nei confronti di questa caratteristica fisica. Era quindi il colore della pelle a essere

<sup>124</sup> È bene specificare che nell'indagine esplorativa qui menzionata, la ricerca è stata realizzata in scuole non specificatamente impegnate sul versante interculturale.

l'“oggetto dell'attività”, sebbene non sia stato loro detto in alcuna maniera dal punto di vista verbale. Altra ipotesi, ricollegata ad una possibile competenza e sensibilità interculturale sviluppata attraverso la specifica progettazione messa in campo, riguarda la percezione della diversità come un elemento di relazione e non un elemento fisso, proprietà esclusiva di un soggetto. La diversità, compresa quella legata al colore della pelle, non sta nella “pelle scura/nera” (così come non sta nemmeno nella pelle chiara/bianca), ma sta nella relazione che intercorre tra queste due peculiarità. Il fatto che i bambini mettano in luce in maniera sostanzialmente equilibrata le sfumature cromatiche presentate, ci può far ipotizzare la presenza di una forma di interiorizzazione di tale concetto. Nonostante sia vero che nel caso di questa scuola, il dato “pelle” risulta più considerato rispetto ad altri (diversamente dalla scuola bolognese) è altresì importante sottolineare un sostanziale equilibrio tra le diverse categorie. In tal senso, ulteriori riflessioni in continuità con le precedenti, possono essere avanzate in relazione al fatto che si tratta di una scuola prevalentemente composta da bambine e bambini di pelle bianca e italiani<sup>125</sup> che, diversamente dai bambini delle scuole Federzoni (Bologna), tendono ad avere un'esperienza visiva scolastica somaticamente più omogenea e che, pertanto, potrebbero essere meno “abituati” (e quindi cognitivamente ed emotivamente più sollecitati) allo stimolo visivo della pluralità melaninica (portandoli a dedicare un maggior numero di parole a questa caratteristica).

### ***5.1.3. Sotto una parola c'è un significato, sotto entrambi esiste una persona: le parole per parlare dei colori della pelle***

Tra le tante emerse, si ritiene importante focalizzare una ulteriore e specifica attenzione sulla categoria “pelle”, oggetto della presente ricerca. In particolare, è interessante osservare quali parole sono state utilizzate per descrivere il colore della pelle dei soggetti (Cardellini, 2017b). In accordo con la prospettiva del relativismo linguistico, riferendoci in particolare alla teoria sul linguaggio di Benjamin Whorf (1956) allievo di Edward Sapir (1921), le parole non formulano solo modi di comunicare, ma costituiscono anche lo strumento del pensiero stesso. Questa teoria, che si struttura in netta opposizione all'universalismo linguistico, il quale postula l'esistenza di un pensiero in maniera distinta dal linguaggio (Castiglioni, 2005), evidenzia rilevanti ricadute a livello epistemologico. Secondo questa prospettiva, infatti, le parole utilizzate per parlare di un colore della pelle, ad esempio, non sarebbero semplici vocaboli scelti per descrivere la «realtà oggettiva» ma elementi che danno conto di modalità soggettive di percezione, codifica, categorizzazione ed espressione di una realtà culturalmente determinata, osservata e condivisa. Lungi dal negare la presenza di una realtà esistente indipendentemente dal soggetto, le parole scelte dai bambini per descrivere i colori della pelle possono essere analizzate tenendo in considerazione il fatto che queste «semplici» parole, in realtà, descrivono un mondo nel quale non solo vi è il contributo e l'influenza delle fotografie presentate ai bambini, ma anche il loro personale modo di vedere e pensare quel determinato elemento entro un certo contesto culturale di appartenenza. In accordo con Federico Falloppa, docente dell'Università di Reading (Gran Bretagna), dove insegna Storia della Lingua Italiana e Sociolinguistica, si tratta di portare a consapevolezza – specie per quanto attiene alle questioni attinenti alle differenze umane sul piano “razziale” – le ragioni della scelta lessicale poiché

ogni ristrutturazione semantica della terminologia razziale (e razzista) non riguarda solo la superficie del lessico, ma le implicazioni cognitive di interi campi semantici, e più generalmente la percezione – e l'accettazione o la

---

<sup>125</sup> Intendendo con questo termine sia nati in Italia che aventi cittadinanza italiana.



stigmatizzazione – dei fenomeni sociali correlati al loro uso: ovvero la riorganizzazione discorsiva delle relazioni di potere tra maggioranza e minoranze (Faloppa, in Aime, 2016, p. 95).

A tal proposito, non si tratta quindi solo di rilevare e quantificare quali parole i bambini utilizzino per descrivere i colori della pelle – seppur sia un dato estremamente interessante e dal quale partire – ma anche e soprattutto riflettere intorno ai significati, spesso dati per scontati, veicolati da tali parole “subite” e ripetute senza consapevolezza critica (come d'altronde vale per molte delle parole che utilizziamo quotidianamente). Si ritiene, allora, importante focalizzare l'attenzione su questo aspetto, in particolare cercando di mettere in luce il fatto che parole che dovrebbero “solo” aver la funzione di descrivere una qualità fisica, siano in realtà portatrici di giudizio (positivo o negativo), co-costruttrici di visioni del mondo implicite e tacite, sino a veicolare significati impregnati di razzismo. “Choosing an ethnic label is part of a process of group self-determination and reflects a way of thinking about the self” (Thornton, Taylor & Brown, 2000, p. 149) e racconta molto dell'identità personale, socio-culturale e grupale di quello che potremmo definire un “gruppo etnico”. Le parole con cui una persona o un gruppo sceglie di definirsi o le parole che altri scelgono per definirli, possono suggerire significati più o meno espliciti, messaggi più o meno positivi che a quella persona/gruppo sono ricollegati. Il contesto statunitense si interroga da decenni – in termini scientifici e socio-culturali – sul tema delle *race labels*: letteralmente traducibile con “etichette razziali” in quanto etichette/categorie imposte dal punto di vista istituzionale in più contesti e situazioni, primo fra tutti il censimento a cui ciclicamente più cittadini sono sottoposti<sup>126</sup>. La richiesta, rivolta dallo stato ai cittadini, di definirsi entro specifiche caratteristiche ha prodotto una serie di interrogativi, riflessioni, dubbi e problematiche (Murphy, 1991) in relazione alla natura stessa della richiesta e alle caratteristiche verso le quali si rivolge attenzione. Si tratta di una richiesta di definizione di caratteristiche fisiche e fenotipiche (es: colore della pelle) o si tratta di una richiesta relativa alla mappatura dell'origine delle persone? Le risposte a queste domande sono cambiate nel tempo e mutano ciclicamente nei censimenti stessi, che rinnovano le *race labels*, in alcuni casi riconducendole maggiormente al versante delle caratteristiche fisiche (es: Black, White) e, in altri casi, più all'origine (es: Afro-American, European, Asian, Asian-American ecc.) o, in altri casi ancora, ricorrendo a diciture non prettamente riconducibili all'uno o all'altro aspetto (es: Hispanic, Latinos, Caucasian). Sembra altresì significativo specificare che anche l'accezione sociale, emotiva e culturale legata a queste parole è cambiata nel tempo, seguendo traiettorie diversificate. In particolare, in riferimento alle parole che sono state utilizzate nel corso dei decenni per definire il colore scuro della pelle, specie nel contesto americano (*Colored, Negro, Black, Afro-American*), studi dimostrano come questi termini abbiano goduto di accezioni più o meno positive e negative da parte dello stesso *ingroup*, diventando simbolo di oppressione o rivendicazione (ibidem, p. 151-154). Un interessante studio su alcuni *data set* contenenti termini che, nel corso del tempo, sono stati utilizzati per riferirsi al colore scuro della pelle hanno evidenziato che “Black has been the term most favored since the 1970s” (ibidem, p. 160) con alcune significative differenze in relazione all'età e al ceto sociale. La ricerca, però, esplicita e mette in luce l'eterogeneità dei dati raccolti, trovando risposte che si diversificano non solo per più variabili (età, genere, classe sociale), ma anche in relazione ai differenti *data set* di cui si dispone, e termina il proprio report scientifico suggerendo la necessità di uno studio di tipo

---

<sup>126</sup> Non è solo il contesto statunitense a richiedere una definizione dal punto di vista etnico-razziale (es: Brasile), ma è il Paese che ha prodotto il maggior numero di studi, specialmente riconducibili al campo dei *Race Critical Studies*, relativi a questa tematica.

qualitativo che possa concentrarsi sul come queste “etichette” siano collegate ai loro significati e a quelli attribuiti dal gruppo sociale e dal contesto stesso (p. 162).

Se da un lato la vasta eterogeneità esistente a livello internazionale di parole “per descrivere i colori della pelle” possa essere considerata un elemento positivo che consente al soggetto di utilizzare le parole che meglio descrivono un elemento identitario importante, dall’altro esiste una problematica più generale che crea difficoltà di comprensione a più livelli, compreso quello scientifico. Ci sono autori che, per tale motivo, fanno esplicita richiesta per un possibile accordo terminologico a livello internazionale (Bhopal, 2004, p. 441). A mio avviso, una ulteriore questione si aggiungerebbe a quella appena messa in luce, ovvero il mancato accordo a livello internazionale in relazione a parole altamente “operative”, in termini socio-culturali, come *race* e *ethnicity*. A tal proposito, un veloce aneddoto di natura personale può meglio dar conto di quanto appena esplicitato. Durante un esame di routine, un elettrocardiogramma finalizzato ad ottenere un certificato sportivo, mi sono accorta che nel monitor che mi stava di fronte mentre realizzavo l’esame, la dottoressa andava compilando dati personali, talvolta facendomene richiesta, talvolta no (come nel caso del sesso, deducendo fossi una donna). Uno degli ultimi dati necessari all’esame e richiesti sul monitor era la voce *razza*. Sotto la dicitura, un menu a tendina raggruppava le seguenti opzioni nel seguente ordine:

1. Caucasica;
2. Di colore;
3. Asiatica;
4. Non specificata.

Nonostante fossi a conoscenza dell’importanza di alcune caratteristiche legate all’origine e all’appartenenza etnica delle persone per meglio “decifrare” dati di natura medica, mi ha sorpreso e a tratti sconcertato leggere la parola *razza*. Come nel caso del sesso, anche in questo caso la dottoressa non mi ha rivolto nessuna domanda, procedendo automaticamente all’assegnazione dell’etichetta *caucasica*. Avuta l’occasione di discuterne insieme, un’amica epidemiologa mi ha spiegato come in alcuni esami queste variabili possono avere un ruolo nel far comprendere dati talvolta di difficile lettura. Detto ciò, mi ha altresì specificato che nel caso di un elettrocardiogramma non le era mai capitato di richiedere tali informazioni. Senza entrare in un campo decisamente non oggetto della presente discussione, la riflessione che qui si intende fare ricade su un versante più socio-culturale. In primis, una riflessione sul fatto che parole di quotidiano uso nel contesto anglofono, come *race*, non trovino corrispondenza né nei significati né nella tonalità emotiva con cui vengono utilizzate in diversi paesi del mondo, rendendo difficili – talvolta impossibili – comparazioni. Tanto più che “There is no consensus of on appropriate terms for use in the scientific study of health by ethnicity and race, and published guidelines on how to use these concepts [...] are yet to be widely adopted” (Bhopal, 2004, p. 441). Questo crea un problema in relazione a tutte le discipline, scientifiche e umanistiche. Ancor più, una riflessione ancorata maggiormente al versante socio-culturale, può essere legata ad alcuni specifici aspetti. Primo fra tutti l’utilizzo di una parola dal sapore così ambiguo in un contesto medico-scientifico, associata a etichette limitate e arbitrarie e senza alcuna spiegazione da parte del dottore/dottoressa del perché questa informazione sarebbe (o potrebbe essere) utile ai fini di tale esame. Si tratta della possibilità di generare fraintendimenti o veicolare messaggi sbagliati, ma ancora fortemente sensibili e necessitanti di particolare *cura*, come l’avvallamento del concetto di “razza” nel senso di differenza genetica tra gruppi umani. L’esistenza delle razze è già stata

ampiamente messa in discussione dall'autorevole studioso Luigi Cavalli-Sforza (1996), così come da numerosi altri ricercatori e ricerche (Livingstone e Dobzhansky, 1962; Kennedy, 1995; Appia, 2006; Barbujani, 2010; 2016). Con ciò, non si vuole sminuire l'esistenza *operativa*, particolarmente vivida in questo periodo storico, della categorizzazione e differenziazione su base razziale (Perilli, in Lorenzini e Cardellini, 2018). Ciò che si desidera mettere in luce, da un punto di vista educativo e interculturale, è l'importanza di prestare attenzione anche – e forse soprattutto – ai messaggi impliciti che arrivano da più parti in maniera pervasiva, sottile, privi di argomentazioni, lasciati nelle mani del senso comune e del buonsenso, dell'ovvietà e del pensiero superficiale, quello che assorbe il messaggio, quasi senza nemmeno accorgersene; depositato tra tanti, pronto a diventare pensiero e azione quando meno lo si aspetta. Inoltre, ammessa l'importanza del prendere in considerazione tale caratteristica umana, sarebbe altresì interessante – come già d'altronde messo in luce da Bhopal, famoso epidemiologo di origine indiana, professore all'Università di Edimburgh – interrogarsi su come tali caratteristiche vengano assegnate in mancanza di linee-guida condivise dalla comunità scientifica. Quali indicazioni hanno i medici per tale rilevazione? Il semplice guardare il paziente? Fare domande più specifiche sull'origine e quella dei genitori<sup>127</sup>? Siamo certi che queste 4 definizioni siano sufficienti e, soprattutto, affidabili? Un esempio, fra tanti: ipotizziamo che a fare quell'esame ci fosse un ragazzo nero, figlio di una coppia mista italo-senegalese. Immaginando che egli riceva il mio stesso trattamento, possiamo pensare che gli venga assegnata l'etichetta “di colore”. In questo caso, però, l'indicazione non potrebbe essere fuorviante essendo lui figlio del *mix* tra *di colore* e *caucasico* (facendo riferimento alle etichette presenti nel suddetto test medico)? E ancora, come sono state scelte queste parole? Si è tenuto conto della loro origine storica? Per esempio, la parola *caucasico* è stata inventata da Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), antropologo, fisiologo e naturalista tedesco, “per definire quelli che a suo giudizio erano i più belli, gli europei” (Barbujani, 2016, in Aime, p.16). E ancora, come avrebbero definito una ragazza di origine bangladesese e scura di pelle? Asiatica? Di colore? Senza voler entrare nel merito della disciplina epidemiologica e medica, si tratta di interrogativi, dubbi e spunti di riflessione che mi appaiono legittimi e supportati anche da studiosi afferenti allo stesso campo medico (Senior e Bhopal, 1994; Bhopal, 1997; Kaplan e Bennet, 2003; Osborne e Feit, 1992; Hahn e Stroup, 1994; Ahdieh e Hahn, 1996; Chaturvedi, 2001; Afshari & Bhopal, 2002) i quali ripetutamente si interrogano sulla valenza di queste etichette. Sarebbe, pertanto, importante una riflessione condivisa – in prospettiva transnazionale – rispetto ai concetti di “razza ed etnia”; parole che, come già specificato, possono assumere significati profondamente differenti in relazione al contesto specifico in cui vengono pronunciate.

### 5.1.3.1 Scuola primaria Federzoni: quali parole utilizzano i bambini per descrivere il colore della pelle?

Come anticipato, gli alunni coinvolti nella ricerca delle scuole Federzoni hanno scritto sui post-it un numero limitato di parole inerenti al colore della pelle, nello specifico 44/271 tra le parole legate all'aspetto fisico dei soggetti (il 16,2% sul totale delle parole riguardanti l'aspetto fisico) hanno messo in luce la caratteristica melaninica. Si è trattata della seconda categoria di parole statisticamente più frequentata, preceduta dalla categoria *capelli* con 74/271 parole (il 27,3% sul totale delle parole riguardanti l'aspetto fisico). Le due categorie si distanziano quindi per un numero di 30 parole e oltre

---

<sup>127</sup> E più in generale dei familiari.

11 punti in percentuale. In particolare, il seguente grafico mostra quali sono state le parole maggiormente utilizzate in relazione alle diverse fotografie presentate:

<b>Uomini con pelle chiara (9 parole)</b>	<b>Donne con pelle scura (10 parole)</b>	<b>Donne con pelle chiara (11 parole)</b>	<b>Uomini con pelle scura (14 parole)</b>
Bianco (6 volte)	Marrone (6 volte)	Bianca (6 volte)	Marrone (5 volte)
Rosa (2 volte)	Nera (2 volte)	Rosa (2 volte)	Scura (4 volte)
Chiaro (1 volta)	Scuro (1 volta)	Chiara (1 volta)	Nero (3 volte)
	Colore come il mio (1 volta)	Viola (1 volta)	Di colore (1 volta)
		Pallida (1 volta)	Colore della pelle (1 volta)

Tabella 20: parole per parlare di colori della pelle, scuola Federzoni

Interessante osservare alcuni elementi che consentono una riflessione critica relativa all'utilizzo delle parole per nominare i colori della pelle. Per i soggetti con pelle chiara (sia uomini che donne) la parola più utilizzata è "bianco", mentre per i soggetti con pelle scura (sia uomini che donne) la parola più utilizzata è "marrone". Segue il colore "rosa" per i soggetti con pelle chiara, il termine "nera" per la donna con pelle scura e l'aggettivo "scuro" per l'uomo con pelle scura. Interessante altresì osservare la presenza, per la donna con pelle scura, del desiderio di una bambina di scrivere "colore come il mio". Si tratta di una bambina nata in Italia da genitori marocchini, il cui colore di pelle, ai miei occhi, risulta "raggruppabile" nella macrocategoria della pelle chiara, nonostante evidentemente la bambina si senta maggiormente vicina al colore della pelle delle donne con pelle scura rappresentate in fotografia. Mi pare quindi rilevante osservare questo specifico caso, che ci invita a riflettere su tematiche che hanno strettamente a che fare con l'identità, poiché – come afferma Lorenzini (2017) – "il colore della pelle è parte dell'identità" (p. 152).

Il colore della pelle del proprio corpo ha a che fare con l'identità di un individuo, e lo hanno anche il valore o il disvalore, l'apprezzamento o il disprezzo ad esso attribuiti. Il pigmento della pelle è parte di ciascun individuo, indipendentemente dalla sua provenienza e dal luogo di nascita che, tra l'altro, non sempre coincidono tra loro (Lorenzini, 2017, p. 153)

Dal punto di vista educativo interculturale, risulta particolarmente significativo conoscere, prima di tutto, in quale immagine i bambini si riconoscano, indipendentemente dal dato di realtà. Ricordo ancora con sorpresa, durante un tirocinio, l'incontro con una bambina nera che rifiutava categoricamente di disegnare la sua immagine con il pennarello/matita marrone, esplodendo in manifestazioni di rabbia e pianti inconsolabili. Le parole delle educatrici – "ma guardati allo specchio, lo vedi che non è quello il tuo colore?" quando si ostinava a disegnarsi rosa – sembravano lacerarla profondamente, sino a farla smettere di disegnare, cercando di evitare quei momenti di gioco nei quali poteva essere richiesto di rappresentare la propria corporeità. È possibile che questa bambina sentisse il peso del disvalore ancor oggi rivolto alle persone il cui colore di pelle può, a livello generale,

rientrare nella categoria di “pelle scura” e l’ipervalorizzazione di un colore di pelle definibile come “chiaro”. In questo caso, un intervento educativo basato esclusivamente sul dato di realtà, seppur importante, può risultare non solo inefficace, ma anche ostacolante la costruzione di un’identità che possa accettare, includere e armonizzare positivamente le diverse caratteristiche che costituiscono la propria e unica corporeità. Detto ciò, non è altrettanto possibile affermare che l’intervento educativo più appropriato possa essere quello di non prendere in considerazione che, quella bambina con pelle nera e con il pennarello rosa in mano, ci sta comunicando qualcosa di molto importante, un messaggio che un occhio educato interculturalmente dovrebbe/potrebbe saper cogliere. Di qui, la domanda che potrebbe guidare un intervento educativo: come posso sostenere questa bambina nella ricostruzione di una prospettiva di valorizzazione del colore scuro della pelle (in primis, come categoria sociale per poi arrivare al proprio)?

Il caso della bambina che si riconosce in un colore della pelle più scuro di quello che la caratterizza, richiede un livello di problematizzazione differente rispetto all’esempio appena citato. Prima fra tutte, la possibilità che un valido intervento educativo interculturale, volto alla promozione e valorizzazione delle peculiarità umane, possa consentire a taluni bambini a desiderare/immaginare di avere un colore più scuro di pelle, ricollegandolo a una dimensione sociale positiva e desiderabile, elemento in controtendenza rispetto a dati che mostrano come l’aver un colore della pelle più scuro, possa portare al desiderio di aver la pelle chiara (Cardellini, 2018d). In aggiunta, però, è altresì possibile immaginare che questa bambina sia “vittima” di uno stereotipo; quello che ci fa immaginare la pelle di “tutti i marocchini”, come scura (o più scura di quella di una persona di origine italiana). Fortunatamente, le sfumature cromatiche del colore della pelle hanno una tale e infinita varietà che non è possibile ricollegare un solo colore (e nemmeno più colori) a una specifica origine/nazionalità/etnia. Se ci appellassimo alla realtà, ci accorgeremmo di quanto il processo di categorizzazione dello stereotipo fallisca quotidianamente nell’incontro con la diversità umana, prima fra tutte la diversità legata al colore della pelle. Sono ormai numerosi gli studi che, da più punti di vista, rinnovano e sottolineano il valore cognitivo del processo di stereotipizzazione in quanto processo di legato all’“economia” del pensiero, inteso come risparmio di “energie mentali” legate alla difficoltà di decodificare la complessità della realtà in tutti i suoi piccoli aspetti e in ogni momento della nostra vita (Rohani Moaied e Albanesi, in Lorenzini e Cardellini, 2018). Lo stereotipo, infatti, considerato nella sua valenza più “neutra”, si applica anche a oggetti non sociali e serve, per l’appunto, in qualità di strumento analitico e decodificatore finalizzato alla conoscenza (Mazzara, 1997, p.17). Detto ciò, l’utilità del processo di stereotipizzazione si incrina, mostrando i suoi volti più fragili e conseguenze nefaste, quando diventa l’unico strumento di comprensione della realtà e, in particolar modo, quando costituisce un processo “subito” piuttosto che “agito”. In assenza di un’educazione interculturale del pensiero all’apertura e alla flessibilità, lo stereotipo rischia di rimanere solo “un’immagine mentale rigida e grossolana” (Bolognesi, 2017, in Bolognesi & Lorenzini, p. 77) nella quale il soggetto imprigiona sé stesso e l’altro in caratteristiche immutabili, dentro le quali l’eccezione viene bandita. Per questo motivo, pare interessante e rilevante l’auto-definizione della bambina e, nonostante la difficoltà di trovare una risposta certa e definitiva, le diverse occasioni interpretative sostengono un’analisi critica plurale, aperta al possibile, capace di intrecciare antinomie che, seppur nella loro apparente opposizione, risultano coerenti dal punto di vista educativo interculturale poiché, per l’appunto, sostenitrici di “un pensiero aperto e flessibile, problematico e antidogmatico” (Pinto Minerva, 2002, p. 18).

Un altro elemento rilevante riguarda l'uso preponderante della parola "marrone" per definire il colore della pelle dei soggetti con pelle scura. Si tratta di un dato già osservato nelle mie prime ricerche (Capitolo 1, sotto-paragrafo 1.3.4) e che aveva segnalato l'utilizzo di parole socialmente ancora non diffuse come "bianco" e "nero" per definire i colori della pelle. Le parole "marrone" e "rosa" (indicato, sebbene in misura minore, per i soggetti con pelle chiara) presentano infatti il dato di una realtà che si modifica anche sul piano linguistico, forse nel tentativo di descrivere in modo più adeguato la "realtà" o forse ancora, per evitare il ricorso a parole e immagini infestate da significati negativi e svalutanti. Anche in questo caso, come precedentemente messo in luce per l'esempio della bambina che desiderava disegnarci con il colore rosa sebbene la sua pelle fosse marrone, esistono possibilità interpretative molteplici, sfaccettate, talvolta contraddittorie. Infatti, se da un lato si può cogliere un apprezzabile tentativo di rinnovare linguaggi ricollegati a un elemento fisico così bersagliato da stereotipi e pregiudizi, scoprendo campi semantici nuovi, probabilmente meno "sporcati" da significati frutto di intrecci storici, politici e culturali, è altrettanto vero che accettare incondizionatamente, senza una riflessione critica, questo tipo di introduzione terminologica, può sottrarci dal comprendere le motivazioni sottostanti tale rinnovamento linguistico, che rischia di divenire quindi una censura. Come detto, infatti, se da un lato si potrebbe trattare del desiderio di utilizzare un gergo più vicino alla realtà, dall'altro, potremmo domandarci come mai questo "desiderio di rinnovamento linguistico" sembri più forte per il versante "pelle scura" piuttosto che per quello della "pelle chiara". È possibile affermare che i contenuti legati al termine "pelle bianca" siano meno "sporcati" da significati negativi e che quindi si senta meno il bisogno di un loro rinnovamento? Può essere sufficiente modificare la parola "nero" per eliminare un immaginario negativo verso i neri? Come potremmo intervenire, per liberare termini così importanti, così sensibili e legati alle identità stesse delle persone, da contenuti pesanti e da sfumature dal "retrogusto" razzista? Se le parole che scegliamo per parlare sono nate da uno specifico contesto culturale e sociale, ma contribuiscono anche a ri-costruirlo e ri-formarlo, esiste la possibilità di intraprendere un cambiamento educativo interculturale estremamente significativo.

### *5.1.3.2. Scuola primaria Teresa di Calcutta: quali parole utilizzano i bambini per descrivere il colore della pelle?*

I bambini coinvolti nella ricerca presso la scuola Teresa di Calcutta hanno scritto sui post-it un numero significativo di parole inerenti al colore della pelle, nello specifico 172/509 tra le parole legate all'aspetto fisico dei soggetti (il 33,8% sul totale delle parole riguardanti l'aspetto fisico) hanno riguardato la caratteristica melaninica. Si è trattato della prima categoria di parole statisticamente più frequentata, seguita dalla categoria capelli con 123/509 parole (il 24,16% sul totale delle parole riguardanti l'aspetto fisico). Le due categorie si distanziano quindi per un numero di 49 parole e oltre 9 punti in percentuale. Nello specifico, il seguente grafico mostra quali sono state le parole maggiormente utilizzate in relazione alle diverse fotografie presentate:

<b>Uomini con pelle chiara (43 parole)</b>	<b>Donne con pelle scura (47 parole)</b>	<b>Donne con pelle chiara (45 volte)</b>	<b>Uomini con pelle scura (37 parole)</b>
Chiara (23 volte)	Scura (22 volte)	Chiara (23 volte)	Scura (16 volte)

Bianco (19 volte)	Nera (12 volte)	Bianca (20 volte)	Di colore (10 volte)
Del nostro colore (1 volta)	Di colore (11 volte)	Pallida (1 volta)	Nero (9 volte)
	Marrone (1 volta)	Colore uguale al mio (1 volta)	Marrone (1 volta)
	Negra (1 volta)		Negro (1 volta)

Grafico 26: parole per parlare dei colori della pelle, scuola Teresa di Calcutta

Dalla Tabella, è possibile osservare alcune significative differenze rispetto a quella relativa alla scuola bolognese. Innanzitutto, si riscontra che l'aggettivo maggiormente utilizzato sia "chiara" per donne e uomini con pelle chiara e "scura" per uomini e donne con pelle scura. Si tratta di un dato che riprende esattamente i risultati ottenuti dall'indagine esplorativa precedentemente realizzata (Cardellini, 2017b). In secondo luogo, è possibile osservare nuovamente l'utilizzo della parola "bianco/a" per descrivere la pelle dei soggetti con pelle chiara, mentre per i soggetti con pelle scura si osserva l'utilizzo di due termini che si distanziano quantitativamente in maniera assai poco rilevante (1 sola parola), ovvero: nera/nero e "di colore". Al contrario della scuola bolognese, invece, è del tutto assente la parola "rosa" e viene utilizzata solo una volta la parola "marrone". La definizione "di colore", dal punto di vista pedagogico e interculturale, necessita di una particolare riflessione. Il tentativo è quello di cercare di andare "dietro le quinte" di una espressione ampiamente utilizzata nel contesto sociale italiano. La prima riflessione riguarda un'analisi sociolinguistica di questi termini. Tale analisi ci consente di meglio comprendere cosa si nasconde dietro alcune parole, piuttosto che altre. Una interessante risposta arriva da Federico Falloppa. Lo studioso, rispondendo a un quesito di natura linguistica rivoltagli dall'Accademia della Crusca in merito alle parole "negro, nero e di colore"<sup>128</sup> (Falloppa, 2012), afferma:

Negro, fra i tre, era certamente quello più storicamente attestato, più semanticamente pregnante. Tradizionalmente, identificava una presunta «razza» (la «razza negra», o «i negri», appunto) a cui nei secoli erano state attribuite precise e specifiche caratteristiche, sia fisico-somatiche sia morali (ancora negli anni Cinquanta – anni in cui comincio a vacillare lo stesso concetto di «razza» – era possibile leggere sullo Zanichelli che «i negri» erano "popoli d'Africa di colore scuro... con cranio stretto e alto, prognatismo... collo grosso, pelle grossolana, statura piuttosto alta, vivaci, facili da imitare...»). Veicolava giudizi di inferiorità. Ed evocava secoli di «razzismo», e di crimini commessi in suo nome. Tuttavia, poteva essere utilizzato – soprattutto, in funzione aggettivale – senza provocare scandalo, o senza essere ritenuto necessariamente offensivo (idem).

Ed è solo all'inizio degli anni '70 che comincia a essere rivendicato, specialmente nel contesto statunitense, l'uso del termine *nero*, parola che diventa il simbolo di una lotta e di un movimento sociale e politico per la richiesta di diritti umani, civili e politici.

Quanto a nero o di colore, il dibattito è tuttora aperto. L'espressione di colore – da molti ritenuta neutra e priva di connotazione negativa – è stata in anni recenti messa sotto accusa. In proposito, si ricorderà la poesia anonima, circolata ampiamente sul web con intento ironico-polemico, Uomo di colore («Io, uomo nero, quando sono nato ero Nero/Tu, uomo bianco, quando sei nato, eri Rosa/Io, ora che sono cresciuto, sono sempre Nero/Tu, ora che

<sup>128</sup> Falloppa F. (2012): <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/nero-negro-colore> (ultimo accesso: 26/09/18).

sei cresciuto sei Bianco/Io, quando prendo il sole sono Nero/Tu, quando prendi il sole sei Rosso/Io, quando ho freddo sono Nero/Tu, quando hai freddo sei Blu/Io, quando sarò morto sarò Nero/Tu quando sarai morto sarai Grigio/E tu mi chiami uomo di colore»), o anche, forse, il vivace battibecco, negli Stati Uniti, tra il senatore Harry Reid e il giornalista Cord Jefferson, rispettivamente contro e a favore dell'uso del termine colored. In attesa di uno studio che dell'espressione ci fornisca, tanto in diacronia quanto in sincronia, contesti, occorrenze e co-occorrenze, frequenze d'uso, si fa strada la sensazione che il significato di colore – eufemismo adottato per sostituire l'offensivo negro – invece di essere percepito come neutro, metta l'accento proprio sulla caratteristica (il colore della pelle) che si vorrebbe non evidenziare e non discriminare. E quindi si tende a preferire nero, in generale, per indicare tutte le gradazioni più scure del colore della pelle (idem).

Appare in questa sede particolarmente significativo il richiamo di un così autorevole studioso alla necessità di “uno studio che dell'espressione ci fornisca, tanto in diacronia quanto in sincronia, contesti, occorrenze e co-occorrenze, frequenze d'uso” (idem). Allo stato attuale e con gli evidenti limiti che possono riguardare l'analisi della letteratura scientifica, è sembrato quantomeno difficoltoso reperire informazioni, studi e ricerche italiane relative all'uso di questi termini, salvo le rilevanti pubblicazioni del sociolinguista Fallopa, la cui riflessione conclusiva afferma che:

sarebbe meglio specificare il colore della pelle solo se effettivamente necessario ai fini della comprensione del messaggio o dell'informazione che si vuole trasmettere. Non certo per nascondere una caratteristica fisica; semmai – al contrario – per non rimarcarla quando non serve. Come si fa, d'altronde, comunemente con tutte le altre pigmentazioni: quante volte ci è realmente capitato, o ci capita – e la domanda è retorica – di dover specificare che qualcuno è "bianco", o appartiene al gruppo dei "bianchi"?» (idem).

Pur condividendo questa sollecitazione, che può dirizzarsi verso una maggiore consapevolezza e riflessività – tanto personale quanto collettivo-sociale – rispetto al bisogno che talvolta sentiamo di dover specificare il colore della pelle di un soggetto (o la sua presunta origine), specialmente quando si tratta di un colore di pelle scuro, ritengo che sia altresì importante potersi addentrare nella comprensione dell'uso che viene fatto di certe parole, piuttosto che una loro censura.

#### **5.1.4. Le parole riguardanti gli aspetti “non-fisici” (le inferenze)**

Le parole che le/i bambine/i hanno assegnato alla dimensione del “non fisico” possono essere considerate delle *inferenze*, ovvero il frutto dei meccanismi per i quali si prevede “la corrispondenza fra certi tratti immediatamente rilevabili e certe più nascoste caratteristiche soggettive e disposizioni comportamentali” (Mazzara, 1997, p.69). In generale potremmo dire che, partendo da caratteristiche *visibili* tendiamo a dedurre caratteristiche *invisibili*; spesso (in quanto altrimenti non sarebbero più meccanismi cognitivi legati all'economia del pensiero) sono utili e funzionali alla nostra vita quotidiana, ma talvolta possono indurci in errore poiché ciò che viene inferito può – e sovente è così – non corrispondere a verità (ad esempio: vedo una persona con pelle scura e inferisco, in virtù del suo colore della pelle, che sia “straniera”; mentre è possibile, invece, che sia italiana).

Ancora una volta, è bene specificare che la ricerca qui descritta non può (e non vuole) concludere che le parole relative all'aspetto “non fisico” che i bambini hanno scritto sui post-it siano state da loro inferite esclusivamente dal colore della pelle dei soggetti (o da altra isolata caratteristica fisica). Infatti, ogni soggetto umano non può essere considerato la mera somma delle sue peculiarità; al contrario, sarebbe meglio dire che l'essere umano è un “sistema unico” di caratteristiche intersecate fra loro; d'altra parte però, il focus della ricerca è il colore della pelle, un elemento che ha un “valore sociale” differente rispetto ad altre peculiarità quali capelli, occhi, naso, ecc. (Caronia, 1996, in



Nigris, a cura di). Per questo motivo, pur non potendo affatto asserire che tali parole siano unicamente da ricollegare alla variabile del colore della pelle, potremmo altresì ipotizzare che la sua influenza possa aver avuto un impatto significativo sulla scelta delle parole. Ho ritenuto utile, quindi, suddividere le parole in alcune categorie specifiche:

1. Aggettivi/sostantivi (caratteristiche, perlopiù caratteriali, di natura positiva e/o negativa)
2. Lavoro (ipotesi di mestieri)
3. Somiglia a... (ipotesi di somiglianza con soggetti conosciuti)
4. Origine (ipotesi legate alla provenienza o all'origine dei soggetti)
5. Nome (ipotesi di nome proprio e/o cognome)
6. Vita (immaginare alcuni aspetti della vita dei soggetti come, ad esempio, l'assetto familiare o la qualità della vita stessa, interessi, gusti, ecc.)
7. Parole dal significato incerto (alcune parole che non ho potuto inserire nelle precedenti categorie<sup>129</sup>).

Di seguito, però, presenterò esclusivamente una breve analisi ragionata delle parole scritte sui post-it inscrivibili nella categoria “aggettivi/sostantivi” che è quella quantitativamente più ampia (le altre – al contrario – non contengono un numero abbastanza significativo di parole per poter produrre riflessioni di senso). Si tratta di ipotetiche caratteristiche – perlopiù caratteriali (positive o negative) che i bambini hanno attribuito ai soggetti, inferendo tali elementi dalla loro immagine in fotografia.

#### 5.1.4.1. Le parole riguardanti gli aspetti “non-fisici” della Scuola Primaria Federzoni – Bologna

Delle 550 parole scritte sui post-it dai bambini coinvolti nella ricerca presso la scuola Primaria Federzoni, 279 hanno riguardato l'aspetto non-fisico delle persone sulle fotografie, ovvero il 50,7%. Come già specificato nell'analisi delle parole riguardanti gli aspetti fisici, si rileva un sostanziale equilibrio legato alle due macro-categorie, laddove circa la metà delle parole sono state legate ad aspetti fisici (49,3%), mentre la restante metà è stata ricollegata al versante “non fisico”.

Nell'analisi relativa agli aggettivi/sostantivi, ho anzitutto cercato di individuare quanti tra questi potessero essere considerati maggiormente legati ad un versante *socialmente positivo* (es: bello/a, gentile, serena/o, ecc.) o *socialmente negativo* (es: cattiva/o, brutto/a, arrogante, ecc.). In tal senso, mi sono avvalsa della mia soggettiva e culturalmente connotata interpretazione di tali parole in quanto ricercatrice italoфона e nata e cresciuta in Italia. Anzitutto si osserva che:

	Uomini pelle chiara	Donne pelle scura	Donne pelle chiara	Uomini pelle scura
Aggettivi positivi	32	35	38	27

<sup>129</sup> In taluni casi queste parole, dal significato incerto, venivano argomentate dai/dalle bambini/e, in altri casi (per ragioni di tempo) non era possibile soffermarsi su ogni singola parola; pertanto, permane l'incertezza sul significato attribuito ad alcuni termini.

Aggettivi negativi	7	17	3	7
--------------------	---	----	---	---

Tabella 21: numero aggettivi positivi e/o negativi per soggetto

Le donne con pelle chiara totalizzano il maggior numero di aggettivi positivi e il minor numero di aggettivi negativi a cui seguono le donne con pelle scura per aggettivi positivi, sebbene siano anche quelle che totalizzano il maggior numero di aggettivi negativi. Gli uomini con pelle scura e con pelle chiara ottengono il medesimo numero di aggettivi negativi, sebbene gli uomini con pelle chiara conquistino un maggior numero di aggettivi positivi rispetto agli uomini con pelle scura.

Entrando quindi in un'analisi qualitativa riscontriamo le seguenti caratteristiche relative al versante "positivo", gli uomini con pelle chiara sono definiti:

- determinati/forti/sicuri (7 parole)
- "per bene" (7 parole)
- tranquilli/rilassati (4 parole)
- esteticamente piacenti (3 parole)
- felici (2 parole)
- sportivi (2 parole)
- intelligenti (2 parole)

Le donne con pelle scura sono definite:

- dolci/sensibili/gentili (7 parole)
- esteticamente piacenti (6 parole)
- sicure (4 parole)
- simpatiche (4 parole)
- precise/responsabili (3 parole)
- felici (2 parole)

Le donne con pelle chiara sono definite:

- esteticamente piacenti (10 parole)
- felici (7 parole)
- gentili (5 parole)
- calme/tranquille (5 parole)
- simpatiche (4 parole)
- intelligenti (3 parole)

Gli uomini con pelle scura sono definiti:

- forti/coraggiosi (11 parole)
- esteticamente piacenti (4 parole)
- intelligenti (4 parole)
- gentili (2 parole)
- tranquilli (2 parole)

Cosa si può osservare nel complesso? Anzitutto come la dimensione della forza sia prevalente in relazione al genere maschile, mentre per le donne la prevalenza si rivolga alla dimensione estetica e alla “docilità” del carattere (dolce, sensibile, gentile, ecc.) Si tratta, ahimè, di elementi stereotipati attribuiti al femminile e al maschile coerenti con gli esiti di diverse ricerche condotte sul tema delle rappresentazioni di genere (Cretella et. Al., 2013).

Per quanto riguarda gli aggettivi negativi, di numero decisamente inferiore rispetto a quelli positivi, troviamo, per gli uomini con pelle chiara:

- Cattivo, arrogante, arrabbiato, pauroso, brutto, annoiato, strano (una occorrenza ognuna)

Per le donne con pelle scura:

- Brutta (5 parole)
- Triste (3 parole)
- Arrabbiata (2 parole)
- Estranea (2 parole)
- Impaurita (2 parole)
- Povera, stupida, annoiata.

Per le donne con pelle chiara:

- Antipatica, confusa, strana, inquietante, impaurita.

Per gli uomini con pelle scura:

- Strano (2 parole)
- Stupido, cattivo, brutto, antipatico, triste.

Pur – come già specificato – con una presenza inferiore, nelle parole “negative” è possibile riscontrare alcuni elementi significativi: il maggior utilizzo della parola *strano/estraneo* in relazione ai soggetti con pelle scura (nonostante sia presente anche per i soggetti con pelle chiara, ma in misura minore), la parola *impaurita* solo per le donne (da notare invece l’aggettivo *pauroso* per l’uomo con pelle chiara), il termine *cattivo* utilizzato solo per gli uomini, l’attribuzione dell’aggettivo *brutta* solo alla donna con pelle scura. Ritengo siano alcuni elementi rilevanti tanto in relazione a una riflessione che tenga in considerazione la dimensione di genere – laddove, ad esempio, l’essere impauriti sembra meno attinente al maschile rispetto al femminile – quanto a una riflessione che tenga in considerazione il colore della pelle – laddove, ad esempio, l’essere strani/estranei, è un aggettivo attribuito in maniera maggiore ai soggetti con pelle scura.

In ultimo, la parola *povera* per la donna con pelle scura.

5.1.4.2. *Le parole riguardanti gli aspetti “non-fisici” della Scuola Primaria Teresa di Calcutta – Tremestieri Etneo (Catania)*

Delle 669 parole scritte sui post-it dai bambini coinvolti nella ricerca della scuola Primaria Teresa di Calcutta, 160 hanno riguardato l’aspetto non-fisico delle persone sulle fotografie, ovvero il 24%. Come già specificato nell’analisi delle parole riguardanti gli aspetti fisici, si rileva una prevalenza di parole relativa all’area degli “aspetti-fisici”, e un numero decisamente inferiore di parole rivolto ad aspetti “non fisici”. Anche in questo caso, ho anzitutto provveduto a suddividere la categoria “aggettivi/sostantivi” (ovvero quella maggiormente popolata) in “aggettivi positivi” e “aggettivi negativi”.

	<b>Uomini pelle chiara</b>	<b>Donne pelle scura</b>	<b>Donne pelle chiara</b>	<b>Uomini pelle scura</b>
<b>Aggettivi positivi</b>	13	10	10	6
<b>Aggettivi negativi</b>	2	6	4	7

Tabella 22: numero aggettivi positivi e/o negativi per soggetto scuola Teresa di Calcutta

Gli uomini con pelle scura totalizzano il minor numero di aggettivi positivi e il maggior numero di aggettivi negativi (lo stesso accadeva alle donne con pelle scura per le scuole Federzoni – Bologna); seguono le donne con pelle scura per aggettivi negativi. Gli uomini con pelle chiara hanno invece il maggior numero di aggettivi positivi e il minor numero di aggettivi negativi; segue un esiguo numero di aggettivi negativi per le donne con pelle chiara. Donne con pelle chiara e con pelle scura, ricevono il medesimo numero di aggettivi positivi.

Entrando quindi in un’analisi qualitativa riscontriamo le seguenti caratteristiche relative al versante “positivo”, gli uomini con pelle chiara sono definiti:

- Felici (6 parole)
- Rispettati, attraenti, forzuti, affidabili, tranquilli, ricchi, buoni.

Le donne con pelle scura sono definite:

- Esteticamente piacenti (6 parole)
- Felici (3 parole)
- Generose

Le donne con pelle chiara sono definite:

- Esteticamente piacenti (3 parole)

- Felici (3 parole)
- Simpatiche (3 parole)
- Tranquille

Gli uomini con pelle scura tendono a essere rappresentati come soggetti.

- Simpatici (2 parole)
- Affettuosi (2 parole)
- Esteticamente piacenti (2 parole)

Ancora una volta, come già osservato, la dimensione della piacevolezza estetica predomina in relazione al genere femminile (anche se in questo caso compare anche per gli uomini con pelle scura). Inoltre, la dimensione della felicità sembra trovare posto in relazione a tutti/e, tranne che per gli uomini con pelle scura.

Per quanto riguarda gli aggettivi negativi, di numero decisamente inferiore rispetto a quelli positivi, troviamo, per gli uomini con pelle chiara:

- Disprezza le persone nere; molto serio.

Per le donne con pelle scura:

- Odiata/maltrattata/non accettata dalle persone con pelle bianca (3 parole)
- Impaurita, triste, povera.

Per le donne con pelle chiara:

- Diffidente, sofferente, povera, odia le persone con pelle nera.

Per gli uomini con pelle scura:

- Triste/sofferente (3)
- Disprezzato/odiato dalle persone con pelle bianca (2 parole)
- Povero, trascurato.

Nel caso della primaria Teresa di Calcutta è forse nelle parole “negative” che possiamo rintracciare elementi più significativi in relazione alla variabile oggetto della presente ricerca (ovvero il colore della pelle). Infatti, si può facilmente osservare come nei termini “negativi” vi sia un sostanziale *file rouge* legato all’elemento del colore della pelle e alle conseguenze che esso avrebbe rispetto alle esperienze di vita dei soggetti. In particolar modo è espressa la seguente situazione: le persone con pelle bianca odiano le persone con pelle nera, e le persone con pelle nera – odiate da quelle con pelle bianca – ne soffrono ampiamente. Si delinea, sin dalle prime parole che i bambini hanno scelto di scrivere sui post-it (ricordo, nei primi 10 minuti di avvio dei focus group) una dimensione rappresentativa molto netta, appresa e probabilmente già sedimentata nell’immaginario individuale e gruppale.

### 5.1.5. Se avessi la bacchetta magica e potessi trasformarti in una di queste persone, chi sceglieresti?

Durante tutti i focus group, indipendentemente dall'andamento della conversazione (tentando di trovare un momento opportuno) veniva rivolta ai bambini e alle bambine la seguente domanda: Se avessi la bacchetta magica e potessi trasformarti in una di queste persone, chi sceglieresti?

La scelta di porre ai bambini questa domanda si connette al concetto di empatia. Secondo la definizione dello psicologo statunitense Carl Rogers empatia è "la capacità di mettersi al posto dell'altro, di vedere il mondo come lo vede costui [...] nei suoi significati più intimi e personali come se fossero propri, senza dimenticare che in realtà non lo sono" (Rogers, 1951, p. 21). Partendo da questo concetto, è stata pensata la domanda che invita i bambini a immedesimarsi, o meglio, ad accettare l'ipotesi di immaginare di impersonificarsi in una delle quattro persone rappresentate nelle fotografie. Si è scelto di utilizzare sempre la medesima formulazione della domanda, avendo cura di non dimenticare l'elemento della "bacchetta magica" che mi ha consentito, in qualità di moderatrice, di evidenziare la dimensione magica della richiesta, una dimensione vicina alla fantasia, al "far finta" e, pertanto, al gioco simbolico. Il concetto stesso di empatia implica che il soggetto, per quanto abbia la capacità di immedesimarsi e pensarsi nei panni dell'altro, rimanga comunque nella consapevolezza dell'irrealità di tale elemento. Il soggetto si mette nei panni dell'altro, ma non è l'altro. L'*escamotage* della magia è sembrato lo strumento più utile per aiutare i bambini a immaginare tale possibilità.

La stessa domanda era stata precedentemente testata nell'indagine svolta tra il 2014 e il 2015 e questi erano stati i risultati:

	<b>Uomini con pelle chiara</b>	<b>Donne con pelle scura</b>	<b>Donne con pelle chiara</b>	<b>Uomini con pelle scura</b>
<b>Bambini con pelle chiara</b>	<b>54/76 (71%)</b>	2/76 (3%)	8/76 (10%)	12/76 (16%)
<b>Bambini con pelle scura</b>	<b>4/7% (57%)</b>	0/7 (0%)	0/7 (0%)	3/7 /43%)
<b>Bambine con pelle chiara</b>	7/70 (10%)	<b>35/70 (50%)</b>	26/70 (37%)	2/70 (3%)
<b>Bambine con pelle scura</b>	<b>5/9 (56%)</b>	0/9 (0%)	3/9 (33%)	1/9 (11%)

Grafico 27: risposte alla domanda "in chi ti vorresti trasformare"?

- La maggior parte dei bambini con pelle chiara accoglie l'ipotesi e sceglie di trasformarsi nell'uomo con pelle chiara (71%);
- La maggior parte dei bambini con pelle scura accoglie l'ipotesi e sceglie di trasformarsi nell'uomo con pelle chiara (56%);
- La maggior parte delle bambine con pelle chiara accoglie l'ipotesi e sceglie di trasformarsi nella donna con pelle scura (50%);
- La maggior parte delle bambine con pelle scura accoglie l'ipotesi e sceglie di trasformarsi nella donna con pelle scura (33%).

Alle scuole primarie Federzoni (Bologna) su 65/78 bambini/e (ovvero l'83%) hanno scelto di rispondere a questa domanda. Il restante 17% ha scelto – legittimamente (poiché era possibile non scegliere) – di non rispondere. I risultati sono stati i seguenti:

	<b>Uomini con pelle chiara</b>	<b>Donne con pelle chiara</b>	<b>Donne con pelle chiara</b>	<b>Uomini con pelle scura</b>
<b>Bambini con pelle chiara</b>	6/15 (40%)			<b>9/15 (60%)</b>
<b>Bambini con pelle scura</b>	6/13 (46%)			<b>7/13 (54%)</b>
<b>Bambine con pelle chiara</b>	2/15 (13%)	4/15 (27%)	<b>8/15 (53%)</b>	1/15 (7%)
<b>Bambine con pelle scura</b>	1/22 (4%)	<b>11/22 (50%)</b>	10/22 (46%)	

Grafico 28:: risposte alla domanda "in chi ti vorresti trasformare"?, scuola Federzoni

- La maggior parte dei bambini con pelle chiara accoglie l'ipotesi e sceglie di trasformarsi nell'uomo con pelle scura (60%);
- La maggior parte dei bambini con pelle scura accoglie l'ipotesi e sceglie di trasformarsi nell'uomo con pelle scura (54%);
- La maggior parte delle bambine con pelle chiara accoglie l'ipotesi e sceglie di trasformarsi nella donna con pelle chiara (53%);
- La maggior parte delle bambine con pelle scura accoglie l'ipotesi e sceglie di trasformarsi nella donna con pelle scura (50%).

Alle scuole primarie Teresa di Calcutta (Catania) su 73/73 bambini/e (ovvero 100) hanno scelto di rispondere a questa domanda. I risultati sono stati i seguenti:

	<b>Uomini con pelle chiara</b>	<b>Donne con pelle chiara</b>	<b>Donne con pelle chiara</b>	<b>Uomini con pelle scura</b>
<b>Bambini con pelle chiara</b>	13/38 (34%)	2/38 (5%)	1/38 (3%)	<b>22/38 (58%)</b>
<b>Bambini con pelle chiara</b>	3/35 (9%)	<b>16/35 (46%)</b>	15/35 (43%)	1/35 (3%)

Grafico 29: risposte alla domanda "in chi ti vorresti trasformare"?, scuola Teresa di Calcutta

- La maggior parte dei bambini con pelle chiara accoglie l'ipotesi e sceglie di trasformarsi nell'uomo con pelle scura (58%);

- La maggior parte delle bambine con pelle chiara accoglie l'ipotesi e sceglie di trasformarsi nella donna con pelle scura (46%);

In generale, sembra delinearci una maggiore disponibilità dei bambini (maschi) con pelle chiara ad accogliere e scegliere l'ipotesi di trasformarsi in un uomo (pertanto, medesimo genere) con un colore della pelle differente dal proprio (scuro) sia nella scuola di Bologna sia nella scuola di Catania. I bambini con pelle scura – e qui mi riferisco esclusivamente alle scuole di Bologna – tendono invece a prediligere la scelta di un soggetto che abbia un colore scuro della pelle. Per quanto riguarda il genere femminile, invece, nel caso delle bambine con pelle chiara troviamo una differenza tra le due scuole. Alle scuole Federzoni le bambine con pelle chiara tendono a compiere una scelta in linea con il proprio genere e il proprio colore della pelle (53%), mentre alle scuole Teresa di Calcutta – sebbene con una sola distanza di 3 punti percentuali – le bambine con pelle chiara scelgono maggiormente la donna con pelle scura. In continuità con i risultati dei bambini con pelle scura, anche le bambine con pelle scura sembrano più volentieri accettare l'ipotesi di trasformarsi in una donna con pelle scura (non mutando, quindi, né caratteristiche relative al genere né al colore della pelle).

In conclusione, quindi, sia nelle scuole di Bologna che nelle scuole di Catania sembra delinearci una certa disponibilità – perlopiù dei bambini e delle bambine con pelle chiara – ad accettare l'ipotesi di trasformarsi in un soggetto con pelle scura.

#### ***5.1.6. Secondo te, che lavoro fanno queste persone?***

La seconda domanda posta ai bambini/e durante i focus group – anche in questo caso cercando di “agganciarla” al discorso in atto tra loro, ad esempio, quando sui post-it erano scritte parole riconducibili ad un mestiere – è stata: secondo te, che lavoro fanno queste quattro persone?

Per sviluppare un'analisi quantitativa delle innumerevoli professioni immaginate da bambine e bambini rispetto alle persone delle quattro foto utilizzate nei focus group è stato scelto di far dialogare le risposte con la “Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali”, presentata dall'ISTAT nella sua ultima versione del 2013. Questa classificazione nasce nel 1881 sulla base dei primi censimenti che consentivano, a mano a mano, di aggiornare questo “database” di professioni<sup>130</sup>.

La classificazione ISTAT suddivide le professioni numericamente dalla 1 alla 9:

1. Legislatori, imprenditori e alta dirigenza
2. Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione
3. Professioni tecniche
4. Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio
5. Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi
6. Artigiani, operai specializzati e agricoltori

---

<sup>130</sup> Tale aggiornamento consente peraltro di rispondere alle numerose esigenze sollecitate dalla crescente domanda d'informazioni in materia di lavoro. L'ultimo decennio, infatti, ha visto consolidarsi l'impegno di diverse istituzioni nell'arricchire il patrimonio conoscitivo sul mondo delle professioni. I contenuti delle attività lavorative, i fabbisogni professionali delle imprese, l'offerta di formazione, l'incidentalità o la morbilità legate ai singoli mestieri sono solo alcuni esempi di temi sui quali Ministero del lavoro, Regioni, Isfol, Inail e Unioncamere hanno fatto importanti passi in avanti verso una produzione e una diffusione d'informazioni statistiche sempre più dettagliate e rispondenti alle esigenze di pianificazione e conoscenza del mercato del lavoro (ISTAT, 2013, p.5).



7. Conduuttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli
8. Professioni non qualificate
9. Forze armate

In linea generale, è possibile osservare una classificazione “a piramide”, nella quale al vertice troviamo i lavori più qualificati per poi scendere sino alla base con i lavori meno qualificati e non qualificati alla categoria 8. Per quanto riguarda la categoria 9 delle forze armate si intende considerarla come categoria a parte, non considerandola meno qualificata delle professioni non qualificate. Entro, quindi, nel merito dell’analisi quantitativa mostrando graficamente le risposte dei/delle bambini/e.

I risultati relativi alle scuole Federzoni (Bologna) sono rappresentati nel seguente Grafico.

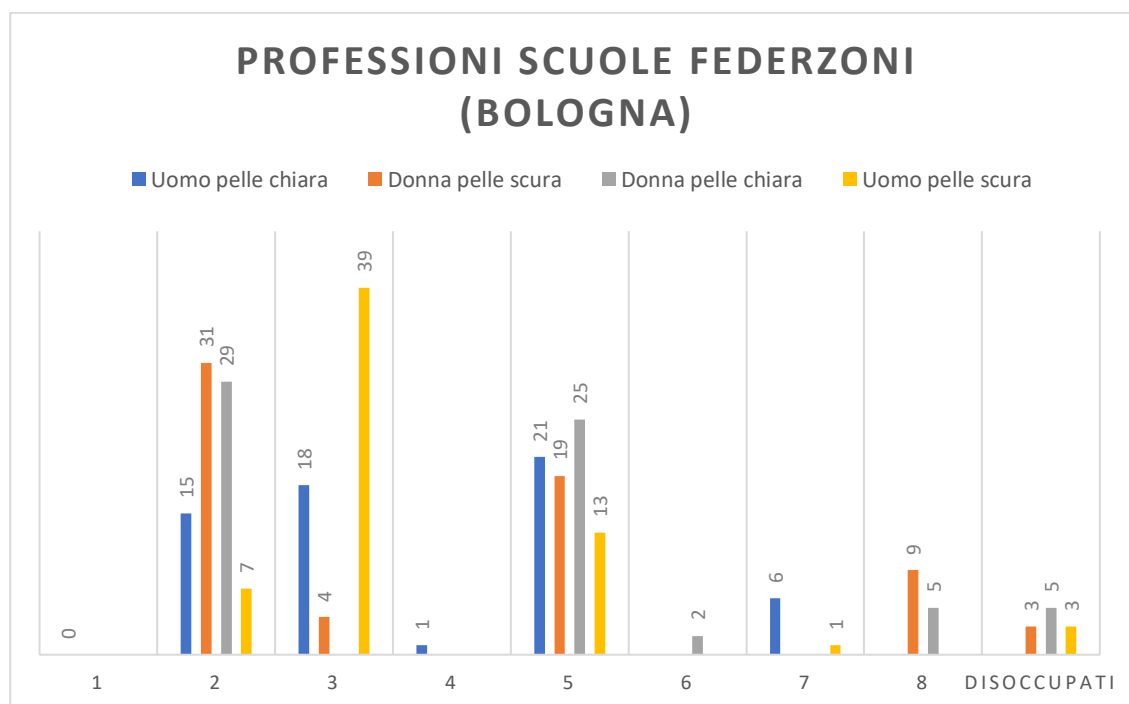


Grafico 30: professioni scuole Federzoni

Il grafico ci dà le seguenti informazioni:

- Alle donne viene assegnato il numero maggiore di professioni relative all’area 2: “Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione”.
- All’uomo con pelle scura viene assegnato un numero maggiore di professioni relative all’area 3: “Professioni tecniche”.
- Sebbene quantitativamente pochi, gli unici lavori relativi alla categoria 8 “Professioni non qualificate” vengono assegnati alle donne;
- Le “Professioni tecniche” vengono assegnate perlopiù agli uomini (prevalentemente quelli con pelle scura) e mai alle donne.
- Vengono pensati come disoccupati tutti i soggetti tranne gli uomini con pelle chiara (ai quali viene sempre assegnato un mestiere).

Si può ancora segnalare che:

- Riguardo all'elevato numero di professioni diverse assegnate alle donne nell'ambito della categoria 2, per la maggior parte si tratta di professioni quali: modella, ballerina e attrice. In relazione alla donna con pelle chiara, appare con una certa rilevanza la professione della maestra e della dottoressa. Si tratta di un dato emerso anche nella precedente indagine che aveva visto una prevalenza di "professioni d'immagine/artistiche" perlopiù assegnate alle donne con pelle scura e un numero significativo di professioni di cura per le donne con pelle chiara.
- Per quanto riguarda l'elevato numero di professioni assegnate agli uomini con pelle scura nella categoria 3, per la maggior parte si tratta di professioni di ambito sportivo: calciatore, allenatore, giocatore di basket, ecc. Anche in questo caso il dato si mostra in linea con la precedente indagine. È ipotizzabile che questo dato abbia significativi collegamenti con lo stereotipo che vede l'uomo con pelle scura particolarmente atletico, scattante, forzuto e sportivo (Staples, 1979; Wallace, 1999; Lawrence, 2016).
- Sebbene comparso "solo" 3 volte, è bene specificare che in relazione alle donne è stata assegnata la professione della pornoattrice, della prostituta e della ballerina in un locale notturno.

I risultati relativi alle scuole Teresa di Calcutta (Catania) sono rappresentati nel seguente Grafico:

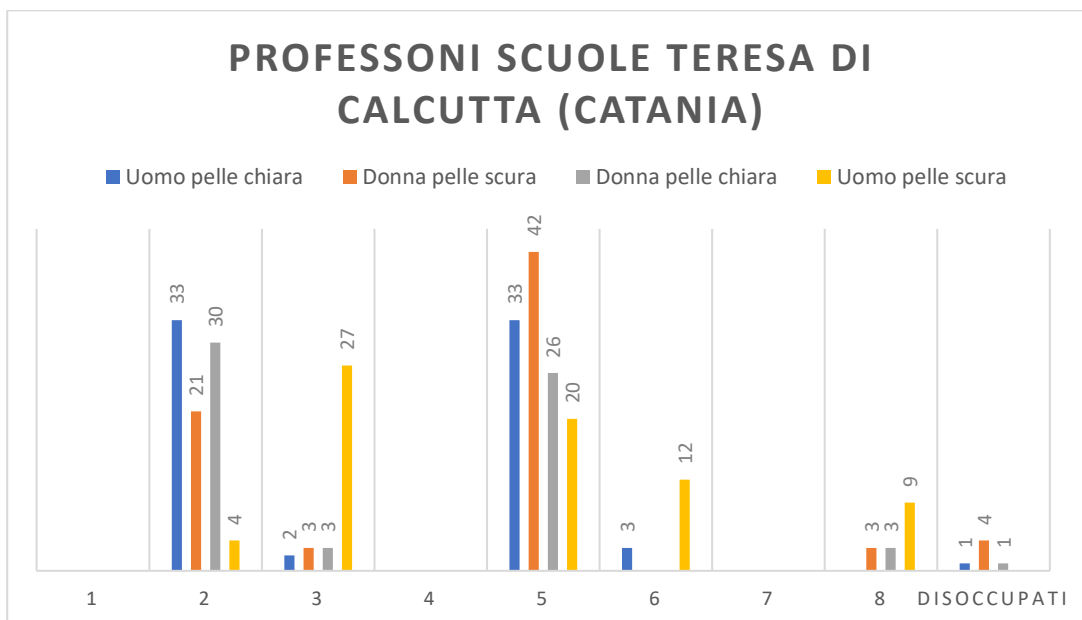


Grafico 31: professioni scuole Teresa di Calcutta

Il grafico ci dà le seguenti informazioni:

- All'uomo con pelle chiara vengono assegnate più professioni afferenti alla categoria 2: "Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione".
- Alla donna con pelle scura vengono assegnate più professioni nell'ambito della categoria 5: "Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi".
- All'uomo con pelle scura viene assegnato un numero maggiore di professioni non qualificate e professioni legate alla categoria 3; "Professioni tecniche";

- Alla donna con pelle scura viene maggiormente assegnata la caratteristica di “disoccupata”.  
Ancora, segnalo che:

- Entro l’elevato numero di professioni assegnate alle donne con pelle chiara nell’ambito della categoria 2, si rileva un numero significativo di professioni di “cura” come la dottoressa e la maestra, ma anche professioni come l’onorevole e l’avvocato.
- Per quanto riguarda l’uomo con pelle scura, ad esso sono state assegnate le “professioni” di ladro e venditore ambulante.
- Come nel caso delle scuole Federzoni – e coerentemente alla precedente indagine – all’uomo con pelle scura vengono assegnate numerose professioni sportive (categoria 3).

### ***5.1.7. Temi significativi emersi durante i focus group con i bambini: analisi tematica di conversazioni***

Sulle medesime tematiche affrontate nei focus group svolti per la ricerca qui presentata avevo già realizzato un altro studio pubblicato – in forma di articoli e capitoli di libro (Cardellini, 2015; Cardellini 2017b; Cardellini, 2018, in Lorenzini e Cardellini, a cura di) – in più sedi. Lo studio a cui faccio riferimento – realizzato per la mia tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia<sup>131</sup> – aveva come primo ed esplicito obiettivo quello di rilevare stereotipi e pregiudizi legati al colore della pelle e al genere, nelle conversazioni tra bambini. Condotta mediante focus group su un campione di 225 bambine e bambini di scuole primarie bolognesi, ha confermato la presenza di queste forme del pensiero tra i bambini coinvolti. Allo stesso tempo, ho tentato di mettere in luce anche quanto la frizzante competenza cognitiva, emotiva e critica dei bambini fosse un terreno fertile laddove permettere – in modalità consapevoli e attente dal punto di vista educativo interculturale – l’espressione di tali rappresentazioni, così da discuterle all’interno di un setting tutelato e tutelante al fine di analizzarle gruppalmente, osservare e apprezzare punti di vista differenti con la possibilità (anche) di farli divenire propri, modificando o pluralizzando il proprio punto di vista. In tal senso, come forse appare evidente sin da queste premesse, il focus group è una tecnica di raccolta dati di ricerca che porta con sé anche un impegno educativo interculturale e antirazzista. I bambini coinvolti hanno fatto esperienza di un’occasione educativa che, da un lato ha sì permesso a me di raccogliere dati scientifici, ma dall’altro ha consentito a loro di sperimentarsi protagonisti attivi e competenti in una conversazione grupppale che – in modalità e intensità diversificate – ha sollecitato il loro pensiero critico intorno ai temi oggetto di discussione, stimolando una competenza che non frequentemente siamo abituati a far lavorare, ovvero quella che ci consente di comprendere il *perché pensiamo quello che pensiamo* (detto in altri termini: quale caratteristica dell’altro/a – mixata alle mie caratteristiche – mi ha fatto pensare di lui/lei questa cosa?).

Nell’analisi legata a questo studio, che certamente può considerarsi la fase antecedente rispetto a quella presentata in questa tesi dottorale<sup>132</sup>, mi sono ampiamente dedicata all’analisi tematica di ciò che era emerso nei focus group. In tal senso, non mi pare opportuno e utile ripercorrere una strada già

---

<sup>131</sup> Supervisionato dalla prof.ssa Stefania Lorenzini, docente e ricercatrice di Pedagogia Interculturale presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione di Bologna.

<sup>132</sup> A cui antecede ancora un altro ampio studio condotto per l’Elaborato di Tesi triennale in Educatore nei Servizi per l’infanzia, nel quale ho coinvolto oltre 650 bambine e bambini di scuola primaria nella scrittura di alcune tracce scritte – ispirate dagli studi di Paola Tabel (1997). Anche in questa sede, lo studio ha rivelato numerose forme di pregiudizio e stereotipo in relazione al colore scuro della pelle tra bambini dai 7 agli 11 anni.

così largamente tracciata; non dovendo ribadire che sì, anche i bambini costruiscono pregiudizi e stereotipi legati al colore della pelle. Invece, ho ritenuto rilevante – in questa sede – dare più spazio all’analisi delle interviste con le insegnanti e dedicare uno spazio più limitato ai focus group. L’analisi che presenterò riguarderà alcuni aspetti che ritengo significativo mettere in luce in relazione a specifiche questioni che i bambini direttamente o indirettamente ricollegano alla caratteristica del colore della pelle dei soggetti, mettendo in campo anche le loro conoscenze ed esperienze personali alle quali ho sentito di dover dare uno spazio importante in questa analisi proprio in virtù delle specifiche progettazioni interculturali attivate nelle scuole coinvolte. Ancora una volta, mi preme ribadire che non è possibile ricollegare i contenuti emersi durante i focus group alla sola influenza della progettazione interculturale (tanto in termini positivi quanto negativi), poiché – come emerso dalle delle interviste – sussiste una forte eterogeneità all’interno delle progettazioni stesse. Esse possono aver avuto delle ricadute nella costruzione delle opinioni dei bambini, ma molti altri fattori potrebbero avervi influito. In ogni caso, come sarà possibile osservare dall’analisi, i bambini coinvolti non sono esenti da forme di pregiudizio ma sovente dimostrano una capacità critica spiccata in termini di rottura o rovesciamento dello stereotipo, così come la competenza di riuscire a sostare in una conversazione animata dalla pluralità di opinioni, laddove l’eterogeneità non diviene incoerenza, confusione o assurdità, ma la semplice possibilità di costruire – insieme – il puzzle della realtà. L’obiettivo di una progettazione interculturale e antirazzista – dal mio punto di vista – non è quello di eliminare le forme del pensiero stereotipate (operazione per altro impossibile), quanto piuttosto di offrire strumenti cognitivi e competenze volte allo svelamento di ciò che spesso appare ovvio e “dato per scontato”, sostenendo la riflessione critica del singolo e del gruppo.

#### *5.1.7.1. Focus group con bambine e bambini della scuola primaria Federzoni – Bologna*

##### *Discriminazione*

Nei 12 focus group svolti nella scuola primaria Federzoni sono stati coinvolti con 78 bambini (~ 6,5 bambini per focus group) il tema della discriminazione basata sul colore della pelle (detta altrimenti *colorism*) è stata ampiamente tematizzata. Sin da subito mi preme mettere in luce un elemento di specificità, che ritengo da ricollegarsi al contesto delle scuole Federzoni: i bambini non raccontano di episodi di esclusione nei confronti di compagni con pelle scura; gli episodi di cui narrano sembra abbiano avuto luogo al di fuori della scuola. D’altro canto, nella maggioranza dei casi le insegnanti intervistate hanno dichiarato di essere a conoscenza di episodi di discriminazione verso bambini con pelle scura, avvenuti a scuola. Ricordo che le scuole Federzoni si contraddistinguono per un elevato numero di bambine e bambini di origine straniera a cui segue una significativa eterogeneità dal punto di vista melaninico e somatico. Potremmo domandarci se il fare esperienza di contesti laddove sia possibile rintracciare una maggiore libertà di espressione della diversità somatica contribuisca, in un qualche modo, a contenere – quanto meno dal punto di vista dei bambini – la sensazione di esclusione o isolamento magari percepita in una scuola frequentata da una quasi totalità di bambini aventi la pelle chiara. D’altronde, questa sembrerebbe l’esperienza della bambina di cui riporto alcune battute di conversazione che racconta della sua esperienza mentre la discussione ruotava intorno alla seguente domanda: succede di vivere/osservare episodi di discriminazione/razzismo a scuola<sup>133</sup>?

---

<sup>133</sup> Specifico che si tratta di una domanda emersa dalla discussione e non progettata per far parte del focus group.

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 2*<sup>134</sup>

Sara<sup>135</sup> (nata in Italia da genitore marocchino e genitore siriano, pelle chiara): Sì, a volte sì.

Moderatrice: Quando succede?

Sara: Per esempio quando qualcuno non è accettato. Per esempio, io sto giocando con i miei amici, tutti bianchi, arriva uno con la carnagione scura e viene e vuole giocare e noi diciamo di no perché è di carnagione scura. Però noi non lo facciamo. È un modo di dire. Secondo me ci sono alcuni gruppetti che fanno così. Nell'altra scuola lo fanno.

Moderatrice: Quindi in questa scuola non succede?

Sara: Secondo me no. Perché ho visto tantissimi bambini che hanno il colore diverso e giocano sempre insieme.

Marco (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Perché non si giudica dall'aspetto, ma si giudica da... non mi ricordo.

Kamal (nato in Italia da genitori marocchini, pelle chiara): Dal carattere.

Marco: No, dall'emozione.

[...]

Meriam (nata in Italia da genitori marocchini, pelle chiara, porta il velo): Quando ero nell'altra scuola tutti i miei compagni erano italiani.

Marco: Ti sentivi esclusa.

Meriam: Quindi erano tutti bianchi e non mi hanno mai accettato nei loro giochi.

Moderatrice: Come mai secondo te?

Meriam: Perché dicevano che io ero scura e loro bianchi.

Moderatrice: E in questa scuola ti è mai capitato?

Meriam: No.

Da questo stralcio di conversazione si evince che Meriam ha vissuto esperienze di esclusione e discriminazione – che la stessa riconduce al suo colore della pelle<sup>136</sup> – nella scuola che frequentava prima. È la stessa bambina a dire, inoltre, che alle Federzoni non ha mai subito questa forma di esclusione poiché, come afferma Sara “ci sono tantissimi bambini che hanno il colore diverso e giocano insieme”. Come affermavo in precedenza, contesti misti dal punto di vista (anche) del colore della pelle, potrebbero risultare un fattore protettivo in relazione alla (forse) minor attenzione rivolta a questa peculiarità. D’altro canto, appare anche significativo mettere in luce come Sara definisca attraverso la parola *diverso* presumibilmente il colore scuro della pelle. Con la parola “diverso”, Sara inconsapevolmente si pone in una dimensione linguistica (e non solo) di etnocentrismo e biancocentrismo, laddove il diverso rappresenta un’entità rigida e a sé stante; è il diverso per eccellenza, il diverso senza se e senza ma, il diverso senza relazione, ovvero il diverso da una generica (e socialmente condivisa) norma (quella “bianca”). Al contrario, possiamo affermare che sarebbe auspicabile parlarle di “diverso da...” (diverso da me? Diverso da mia sorella? Diverso dal colore della pelle ancora predominante in Italia? ecc.). “Il diverso”, nelle parole e nell’immaginario, si trasforma così in una relazione e non più in un soggetto. Ecco allora che “tu sei diverso da me perché hai un colore della pelle più scuro”, ma “io sono diverso da te perché ce l’ho più chiaro” e poi volendo,

---

<sup>134</sup> Ad ogni focus group è stato assegnato un numero progressivo che verrà inserito prima di ogni stralcio.

Alcune informazioni utili per la lettura degli stralci di conversazione<sup>135</sup>:

- I nomi dei bambini sono nomi di fantasia.
- Di fianco al nome – la prima volta che compare – verranno indicate alcune informazioni che ritengo significative in relazione al presente studio: paese di nascita, origine dei genitori, generica descrizione del colore della pelle [pelle chiara, pelle scura, pelle molto scura]. Indicherò, inoltre, altri elementi che ritengo significativi da mettere in luce da un punto di vista interculturale come, ad esempio, la presenza del velo o di altri simboli religiosi.
- Ogni stralcio di conversazione è l’estrpolazione di un più ampio discorso che non è possibile riportare nella sua interezza. Si tratta, quindi, di una scelta ragionata della scrivente.

<sup>136</sup> Nonostante ai miei occhi il suo colore della pelle risulti *chiaro*.

ancora, “tu sei uguale a me perché hai i capelli marroni come i miei” e, ancora, “tu sei diverso da me perché io gioco a basket e tu giochi a baseball”, ma io e te siamo anche uguali perché “ad entrambi piace il gelato al cioccolato”.

D’altro canto, così come Meriam ha desiderato mettere in luce la minor presenza di episodi di discriminazione alle scuole Federzoni rispetto alla sua precedente scuola, altri bambini hanno narrato episodi di discriminazioni accaduti anche all’interno delle mura scolastiche:

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 12*

Analyn (nata in Italia da genitori filippini, pelle leggermente scura): C’è una nostra compagna che ci chiama “germi”.

Nabil (nato in Italia da genitori marocchini, pelle molto scura): È venuta quest’anno.

Hussein: È razzista.

Nabil: E ci chiama anche razzisti.

Daya (nata in Italia da genitori bengalesi, pelle scura): A me l’ha detto.

Analyn: Appena ci tocca così fa (fa finta di spazzolarsi la spalla).

Moderatrice: Cosa vuol dire secondo voi?

Daya: I germi ce li ha anche lei.

Hussein (nato in Italia da genitori pakistani, pelle molto scura): È come un insulto, come se siamo una razza minore di lei.

Daya: Questa compagna un po’ le abbiamo detto... “dai siediti”. Poi un giorno inizia a offendere me, Giona (nato in Italia da genitori filippini): Inizia (si alza in piedi e fa la voce squillante) a dire “nella mia scuola hanno detto che sono bella” ma in realtà sembra... Voleva una torta di compleanno, voleva tutto e le ho detto, vicino alla maestra e la maestra l’ha sgridata e ha detto “difenditi”, ma noi ci siamo difesi più di lei. Ci chiama “germi” ed è un insulto. E lei... i germi ci sono da tutte le parti, i germi.

Micol (nata in Italia da genitori nigeriani, pelle molto scura): Lei ci chiama germi, poi ci dice che le nostre madri sono malate. Poi ci ha spiegato perché ci chiama germi, perché noi non ci laviamo mai, puziamo. E poi un giorno abbiamo fatto una discussione in classe e lei ci ha detto che ci tratta così perché voleva che all’inizio dell’anno le dicevamo che era bellissima.

Seppur nel racconto non si evinca esplicitamente che la discriminazione verbale (“siete dei germi”, “puzzate”) siano da ricondurre al colore scuro della pelle dei compagni, è altresì vero che i bambini e le bambine che hanno narrato questa esperienza avevano un colore scuro della pelle, mentre la bambina della quale raccontano ha la pelle chiara, ed è nata in Italia da genitori marocchini. La situazione della quale i bambini narrano sembra intrecciare più piani di complessità che hanno a che fare con un atteggiamento influenzato da elementi di razzismo (come l’associare il puzzare e lo sporco alle persone con pelle scura), quanto un evidente stato emotivo di difficoltà della bambina che agisce questo comportamento, della quale raccontano aver cambiato scuola ed essersi inserita da pochi mesi nel nuovo contesto classe, mettendo sin da subito in campo un atteggiamento di difesa. Senza qui entrare nel dettaglio di una dinamica che richiederebbe di conoscerne maggiori dettagli per essere compresa, appare per me rilevante sottolineare l’immediatezza con la quale il canale del razzismo offriva possibilità di espressione violenta, indipendentemente dalle motivazioni che spingono il soggetto a farlo. La bambina in questione trova un terreno fertile (evidentemente perché sa di poterlo trovare e utilizzare) socialmente costruito, o per meglio dire, socialmente e culturalmente “fertilizzato” e “coltivato” sul quale agiscono elementi di discriminazione.

Che i bambini delle scuole Federzoni siano entrati a più riprese in contatto (diretto o indiretto) con il tema e il fenomeno del razzismo è stato confermato ampiamente dai loro racconti come, ad esempio:

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 8*

Kiram (nato in Italia da mamma russa e papà italiano, pelle chiara): Invece io volevo dire che infatti in un video – è stato brutto da vedere e anche triste un po' – c'era questo di colore che era marrone, è entrato in autobus e prendeva sempre l'autobus, per andare al lavoro, e sempre andava in quella strada, in quella strada e molte volte gli succedeva che incontrava qualcuno che lo iniziava ad offendere. Ma questa volta è successo che è andato nell'autobus, ha incontrato una signora che aveva appoggiato la borsa nell'altra sedia, davanti a sé. E cosa è successo? Che sto signore che era marrone si è seduto di fianco, nella punta, per non far spostare la signora e la borsa perché era anziana e non l'ha voluto far spostare. Allora sta signora si è arrabbiata, gli ha iniziato a sputare contro, aggredirlo, dicendogli "negro di m...". Quelle parole. Però un po' è triste perché non è che ha fatto qualcosa di male, non è che è entrato nell'autobus, ha preso la borsa e gli ha detto "oh bianca...!", qualcosa del genere. Ma praticamente siamo uguali, sono che loro hanno un altro colore, noi un altro, sono sempre uguali a noi. Cioè sono sempre umani.

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 4*

Michela (nata in Italia da genitori italiani, pelle chiara): C'era uno di colore chiaro e uno di colore scuro che stavano litigando per il colore della pelle, non so perché. In Sicilia. E allora si sono messi a discutere e dopo se ne sono andati tutti e due via.

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 4*

Michelle (nata in Italia da genitori filippini, pelle leggermente scura): Io ero andata al McDonald un giorno e avevo trovato un signore che aveva la pelle scura. C'era questa ragazza che era fuori aspettando il cibo e questo signore con la pelle scura era andato prima da lei perché lei stava parlando al telefono. Allora questo signore le è passato davanti e lei gli ha detto "Hei perché passi? Tu puzzi, vattene. Se no... puzza anche il mio cibo. Vattene". Si sono messi ad urlarsi e gli hanno detto tantissime parolacce e dopo basta. Dopo un signore del McDonald gli ha detto "basta se no ve ne andate tutti e due" e quindi hanno smesso e non hanno nemmeno fatto pace e se ne sono andati.

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 7*

Wilma (nata in Italia da genitori pakistani, pelle leggermente scura): Era un maschio marrone che stava litigando con un maschio italiano e quell'altro gli ha detto che "tu non hai nessun diritto di stare qua in Italia".

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 2*

Sara (nata in Italia da genitore marocchino e genitore siriano, pelle leggermente scura): Ma c'era anche un razzista. Ha fatto finta di essere anti-razzista ma poi l'abbiamo beccato che stava... c'era una pesca che tu prendevi dei nomi e li alzavi e venivano tutti nelle squadre e lui, il razzista, ha messo... dato che sapeva tutti i nomi, ha messo tutti i bianchi da una parte e i neri dall'altra.

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 7*

Ammar (nato in Italia da genitori Ucraini, pelle chiara): Oppure a Torino c'era una ragazza che è entrata nell'autobus e visto che i suoi genitori venivano dall'Africa era... cioè era un po' marrone. C'era un signore nell'autobus che le ha detto "sporca negra vattene di qui il tuo posto è per strada".

Letizia (nata in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Che per me, cioè, poi in questa cosa poi oltre ad avere detto questa cosa quel signore l'ha anche picchiata e nessuno è intervenuto e la cosa che mi dà più noia è che nessuno sia intervenuto per dire "ma lasciala stare, se lei vuole andare a scuola ci sono dei motivi" o cose del genere. Cioè, nessuno è intervenuto e quindi è quello che a me da noia.

Moderatrice: Ma secondo te come mai nessuno è intervenuto?

Letizia (nata in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Perché si vede che, cioè, conoscevano tutti quel signore quindi capivano... cioè sapevano che con quella persona era meglio non dirgli niente perché se no te ne poteva fare di tutte le qualità.

Carmelo (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Nel mio quartiere ho visto un maschio e un maschio. Un maschio bianco e un maschio nero che l'altro ha detto al nero... "sei un gran razzista di merda". Dopo il nero ha iniziato ad aggredire.

Sergio (nato in Italia da madre italiana-rom e padre italiano, pelle leggermente scura): Io credo che quella cosa che hanno detto Lucia dell'autobus... ma l'ha picchiata solo perché noi cioè, adesso siamo in Italia e tutti dicono

gli italiani che non vogliono stranieri, non vogliono terroristi, non vogliono niente. Ma anche noi alla fine siamo un po' terroristi... cioè dell'Italia, anche noi siamo cattivi. Non sono solo africani cattivi o... di tutti i colori.

Moderatrice: Ma chi l'hai sentita questa cosa?

Letizia: Io mi ricordo di aver sentito una cosa del genere, tipo quella che ha detto Paolo, cioè che però era al contrario. Che gli africani e tutti quelli di colore sono...cioè...sono le persone...lo stava dicendo un africano, stava dicendo che cioè, tradotto, che "ah noi non vogliamo le persone italiane perché sono fastidiose, sono dei razzisti" e cose del genere al telegiornale.

Moderatrice: E tu cosa hai pensato di questa cosa?

Letizia: Io di questa cosa pur essendo italiana ho pensato...anche se...in tutto il mondo ci sono delle persone cattive e razziste e tutte queste cose. Però non solo gli italiani e non solo gli africani possono essere terroristi perché un po' tutti siamo cattivi nel mondo. Infatti, non sono stati solo alcuni bianchi o alcuni marroni a scatenare la prima guerra e la seconda guerra mondiale, sono stati un po' tutti, bianchi e marroni.

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 8*

Karim (nata in Italia da genitori marocchini, pelle leggermente scura): Spesso le persone se vedono una persona per strada di colore, scappano o cambiano direzione e se invece vedono un'altra persona bianca del loro stesso colore continuano la stessa strada. Quando vado in tabaccheria con papà vedo una persona lì davanti di colore e delle persone che lo guardano male e cambiano direzione.

Che sia un video visto su Youtube o un servizio al telegiornale, che accada in autobus o in un negozio, mentre ci si trova in vacanza o nella strada sotto casa, il fenomeno del razzismo sembra raggiungere i bambini attraverso più canali e da più direzioni. Da un punto di vista interculturale e antirazzista si tratta di elementi di conoscenza che meritano di trovare sedi specificatamente pensate e progettate per essere condivise, discusse ed elaborate.

*Che cos'è il razzismo? Quanta confusione!*

Un'evidente confusione di piani si rintraccia anche in relazione ad un'altra questione che ho riscontrato più di una volta e che potrei riassumere nel seguente modo: una generica confusione in relazione al significato del termine "razzismo". Si tratta di un livello di fraintendimento tale che addirittura porta, ad un certo punto, a scambiare la "vittima" di razzismo come la persona che lo mette in atto. Che cosa vuol dire, quindi, essere razzisti? Un esempio di confusione emerge dalle parole di un bambino che racconta di aver utilizzato il termine razzismo – impropriamente – contro una compagna che non voleva dargli delle patatine.

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 12*

Hussein (nato in Italia da genitori pakistani, pelle molto scura): E poi c'è una in classe da noi che ha portato le patatine e una persona (non faccio nomi), ha chiesto le patatine...e ha cominciato a dire "razzista".

Moderatrice: A questa bambina?

Nabil (nato in Italia da genitori marocchini, pelle molto scura): Posso dirlo se vuoi. Io, sono stato io. Non sono stato solo io, sono stati molti gruppi di ragazzi che mi hanno detto che razzista significa quasi niente. Poi sono andato a cercare nel dizionario cosa significava e mi sono preso lo stesso una nota, di scrivere 15 volte razzista.

Moderatrice: Quindi, mi sembra di aver capito che tu le hai detto questa parola perché pensavi che non avesse...

Nabil (nato in Italia da genitori marocchini, pelle molto scura): Pensavo che significasse che per me era una ragazza carina. Allora loro iniziano a dire razzista con un mio compagno, lui ha detto che razzista...però non l'ha detto, ha detto che razzista è una cosa brutta, ma io non gli ho creduto.

Moderatrice: Hai detto che hai cercato sul vocabolario, cosa hai letto?

Nabil (nato in Italia da genitori marocchini, pelle molto scura): Sì mi ricordo un pezzo. Che se un bianco o un gruppo di bianchi e c'è questo nero e dice "togliti nero che non sei bianco come noi, togliti, non ti vogliamo da questa città". Questi sono i razzisti.



Hussein (nato in Italia da genitori pakistani, pelle molto scura): Donald Trump è razzista. Uccideva tutti quelli neri e tutti quelli che non avevano gli occhi dello stesso colore di Donald Trump.

Nonostante Nabil affermi che pensava che “razzista” significasse “ragazza carina”, è importante dire che, sia in questo stralcio di conversazione, sia nella narrazione del medesimo episodio da parte di altri bambini e delle insegnanti intervistate, è verosimile che Nabil non fosse a conoscenza del corretto significato del termine, ma che presumibilmente lo utilizzasse come un insulto (tanto che lo rivolge alla bambina che si rifiuta di dargli delle patatine; è quindi improbabile che lo utilizzasse come sinonimo di “ragazza carina”, mentre è più probabile che usi questa scusa come risposta più consona alla desiderabilità sociale). D’altro canto, sarebbe anche da verificare se la parola “razzista”, pronunciata da Nabil, sia il risultato di un vissuto di discriminazione che lui stesso ha attribuito al suo colore scuro della pelle (il pensiero sottostante potrebbe essere: “non mi ha dato le patatine perché sono nero”)<sup>137</sup>. In questo caso, un competente e consapevole intervento adulto, volto ad analizzare la situazione (tanto nei fatti realmente accaduti quanto nelle percezioni soggettive) potrebbe essere una valida azione educativa interculturale e antirazzista.

La confusione intorno al termine “razzista/razzismo” è comunque un elemento che ho rintracciato più volte nei discorsi dei bambini i quali sembravano non direzionare correttamente questa parola, significandola con contenuti di generica “negatività” (un generale comportamento non corretto, qualcosa che non si deve fare, un comportamento escludente/discriminante). Nel seguente stralcio, infatti, un bambino nel dire che i capelli dell’uomo con pelle chiara nella fotografia non gli piacciono aggiunge:

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 3*

Momo (nato in Italia da genitori marocchini, pelle leggermente scura): Io non voglio essere razzista, ma non è che mi piacciono tanto [i capelli].

Houd (nato in Italia da genitori pakistani, pelle scura): Discriminazione.

Moderatrice: Cosa intendi quando dici "non voglio essere razzista"?

Michael (nato in Italia da genitori rumeni, pelle chiara): Tu sei razzista dei bianchi.

Momo: Non è vero!

Carlo (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Cattivo! Ha detto che non vuole essere razzista.

Momo: Perché non voglio essere razzista perché quelli là sono delle persone moolto cattive. Eh, maestra, la maestra dice che...la maestra dice che le persone razziste sono quelle che...quelle che...praticamente non...[schiocca le dita, non gli viene la parola]...che...ha detto la maestra che le persone dicono che...non so come dirlo...

Alessandro: A parole tue.

Paolo (nato in Italia da genitori cinesi, pelle chiara): Che chi discrimina le altre persone è più debole.

Momo: Ecco, ma io non sono così.

Moderatrice: E ti posso chiedere come mai hai detto questa parola quando hai detto che "ha dei bruttissimi capelli"?

Momo: No perché...è razzista questo?

Moderatrice: Non lo so, te lo chiedevo perché tu dopo hai detto "non voglio essere razzista", ti chiedevo come mai avessi detto questa parola dopo aver detto che aveva dei "bruttissimi capelli", mi interessava.

Momo: Perché...perché...io non mi piace essere razzista, non è bello, cioè. È bello non essere razzista, ma esserlo no. A me non piace.

---

<sup>137</sup> In questo senso è bene specificare che, dai racconti, la bambina non avrebbe dato le patatine sia a bambini con pelle scura che chiara. Rimane comunque valida l’ipotesi che Nabil possa aver ricondotto tale comportamento ad un comportamento razzista.

Da questo stralcio si evince la confusione intorno al significato del termine “razzista” in particolare per Momo, il quale lo utilizza come a dire “non vorrei offendere...” (→ non vorrei essere razzista). Segnalo, inoltre, che lo stesso bambino ripeterà numerose volte questa frase come premessa rispetto al dire qualcosa che dell’altro/a (con particolare riferimento alle foto) non gradisce. Ne è esempio lo stralcio di conversazione nel quale Momo esprime il suo non gradimento nei confronti dei capelli dell’uomo in fotografia. Conferma della confusione intorno al termine si ha anche nelle battute laddove Momo tenta di spiegare chi siano “i razzisti” per lui. La spiegazione, che comincia con il descrivere generiche “persone cattive”, si conclude con espressioni di titubanza che lasciano, di fatto, la frase sospesa a metà. Poiché, come specificato, Momo durante il focus group si è ripetutamente avvalso della frase “non sono razzista.../non vorrei sembrare razzista...” (utilizzata, dal mio punto di vista, in maniera impropria), ho scelto di chiedergli esplicitamente come mai associasse questo termine all’affermazione “ha dei bruttissimi capelli”. Momo, un po’ perplesso e titubante, mi domanda – in cerca di conferma – se fosse razzista la sua espressione. L’ipotesi che non abbia chiaro il significato di questo termine, quindi, trova ulteriore conferma. Ritengo, da un punto di vista interculturale e antirazzista, che possa essere davvero importante (oltre che arricchente) fare chiarezza con i bambini sul significato di questi termini, tanto più quando utilizzati con frequenza e inesattezza. Non avere chiaro il significato di un termine così pregnante per i loro vissuti può avere ricadute su più piani: tanto nell’uso inesatto e non pertinente, quanto sull’impossibilità di riconoscere il fenomeno (nominarlo → riconoscerlo) quando questo colpisce loro stessi o persone a loro vicine. Tra i problemi che possono scaturire dalla mancata comprensione del corretto significato (e utilizzo) del termine razzista, metto in luce un altro esempio attraverso il seguente stralcio di conversazione. Fatima (bambina con pelle leggermente scura), durante il focus group, afferma di voler avere la pelle bianca come la donna rappresentata in fotografia; non appena Fatima finisce di dire che vorrebbe essere bianca, Roberto interviene additandola come “razzista” a cui segue immediatamente lo stesso epiteto da parte di Sara.

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 2*

Roberto: (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara) Razzista!

Sara (nata in Italia da genitore marocchino e genitore siriano, pelle chiara): Razzista!

Moderatrice: Sara puoi spiegare a Fatima perché hai detto razzista?

Sara: Perché sei di colore scuro e vuoi essere quella chiara, ma non ha senso perché lei potrebbe essere bella pure lei, potrebbe essere scura...ma non significa niente ed è dal carattere e dall’amicizia che importa.

Ripetuto due volte il termine “razzista”, chiedo a Sara di spiegare il perché abbia utilizzato questa parola. Sara risponde che Fatima dovrebbe accettare il suo colore della pelle senza desiderare di divenire più chiara poiché, in fondo, bisogna considerare elementi quali il carattere e l’amicizia, non il colore della pelle. All’interno di questo brevissimo scambio di considerazioni vi sono diversi elementi degni di nota. Anzitutto, segnalo quanto il termine “razzista” divenga, in questo caso specifico, una parola-arma che si rivolge direttamente contro colei che ha subito fenomeni di razzismo. Infatti, la stessa Fatima qualche minuto prima aveva raccontato di essere stata vittima di episodi di discriminazione in relazione al colore scuro della sua pelle in una scuola frequentata precedentemente e, per questo, desidererebbe molto divenire più chiara. D’altro canto, Sara esplicita con una certa chiarezza un tipo di pensiero di derivazione ideologica *colorblind*, ovvero facente parte di quella retorica che tende a sminuire (se non annullare) l’importanza e il ruolo simbolico, identitario, psicologico, sociale, politico ecc. che riveste il colore della pelle. Un’azione educativa interculturale e antirazzista, in questo caso, dovrebbe impegnarsi sia nella direzione del riposizionamento corretto

del significato dei termini, sia nel sollecitare capacità empatiche che aiutino a comprendere insieme quanto l'aver subito discriminazione per il colore della pelle costituisca un'esperienza così dolorosa da portare anche a desiderare di cambiare quella caratteristica che è stata bersaglio di discriminazione. E che questo – lungi dall'essere un pensiero o un atteggiamento razzista – è una conseguenza del razzismo stesso. Un simile intervento educativo dovrebbe poi ridare dignità e valore al colore della pelle (e al dolore che Fatima ha provato nel sentire questa sua caratteristica sbagliata o non bella), tanto quanto all'amicizia o al carattere di una persona.

### *Razzismo e amicizia interculturale*

Ritornando agli episodi di discriminazione e/o di razzismo di cui i bambini sono a conoscenza poiché vissuti in prima persona oppure osservati, porto ad esempio il racconto di Rebecca (nata in Italia da genitori italiani, pelle chiara) la cui sorella sembra avere pensieri ed atteggiamenti razzisti nei confronti della sua migliore amica Lena (nata in Italia da genitori tunisini, pelle molto scura). Oltre a riportare nuovamente l'attenzione sul tema della discriminazione, il racconto di Rebecca ha anche la funzione di mettere a fuoco il tema dell'amicizia interculturale. Rebecca e Lena, migliori amiche ed entrambe presenti nello stesso focus group, raccontano delle difficoltà che riscontrano in virtù del fatto che, la sorella di Rebecca, sembra avere atteggiamenti ostili nei confronti di Lena:

#### *Scuola Federzoni, Bologna, focus group 1*

Rebecca (nata in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Vabbè. Perché praticamente [Lena] era venuta a casa mia lei e anche l'amica di mia sorella, l'aveva toccata per sbaglio e faceva "germi germi germi". Perché gli danno fastidio quelli là di colore. E anche mia sorella, tipo è razzista. Perché non accetta le persone di un altro colore.

Rebecca racconta l'accaduto con tono arrabbiato e infastidito, affermando di aver chiesto alla sorella di non portare più a casa l'amica che aveva offeso la sua migliore amica Lena. Lena, seduta vicino a Rebecca, le sta vicino e la sfiora con un braccio, la lascia raccontare e la guarda mentre spiega che la sorella ritiene che "quelli di colore" abbiano invaso il "nostro mondo rubandoci il lavoro". Nonostante l'evidente difficoltà del racconto di Rebecca (tanto per lei che lo narrava quanto per Lena che lo ascoltava), l'atmosfera del focus group era di completa e totale difesa nei confronti di Lena, tutelata non solo dalle parole di Rebecca, ma anche dall'intero gruppo che guardava e ascoltava Rebecca sostenendo, con segnali verbali e non-verbali, la scorrettezza del comportamento della sorella e dell'amica. Un corale rimprovero, una corale sanzione, una corale svalutazione nei confronti dell'atteggiamento razzista sono gli esiti finali della possibilità di narrare questo racconto in un contesto accogliente e protetto, supervisionato da un adulto competente, che consente di esprimere punti di vista e vissuti (anche dolorosi).

### *Lecture critiche e politiche degli episodi di discriminazione e del razzismo*

Come già visto, sono stati molti gli esempi nei quali i bambini e le bambine hanno reso evidenti le loro conoscenze sul tema del razzismo in termini di apprendimenti esperienziali diretti e indiretti. Ciò che è altresì importante sottolineare – in riferimento alla possibilità che questo elemento sia anche da ricollegarsi alla progettazione interculturale presente nella scuola – è stata la presenza diffusa di numerose discussioni accompagnate da competenze critiche, riflessive e argomentative piuttosto spiccate. Ne è esempio il seguente stralcio di conversazione che riesce – in poche battute – a tenere insieme più livelli di complessità (immigrazione, razzismo, povertà, lavoro minorile):

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 8*

Kiram (nato in Italia da mamma russa e papà italiano, pelle chiara): Ho una cosa anche che mi dà fastidio che non ci ha spiegato la maestra...anzi, un po' sì e un po' no...è che alcuni bianchi hanno questo...di dire agli altri così, ma non so perché, ma da una parte c'è lavoro...perché pensano a dei lavori quindi dicono che i neri o i marroni hanno più lavoro e i bianchi meno e anche da qua un po' litigano fra di loro, perché sento molto che vengono qua in Italia, in Sicilia o cosa...perché stanno bene...

Moderatrice: Dove l'hai sentito, Kiram?

Kiram: In tv, sul telegiornale.

Lorenzo (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Ah sì. L'ho sentito anche io che dal sud Italia sono arrivate molte persone che secondo me erano delle persone che venivano dal sud Italia, immigrati che sono venuti da sotto, che secondo me sono venuti in Italia.

Kiram: Dall'Africa.

Lorenzo: Al nord per cercare lavoro. Perché da noi ci sono le più grandi fabbriche e quindi hanno montato un'offesa per quelli del sud, "terroni".

Kiram: Ecco io volevo dire una cosa. È stato brutto, ma loro vengono qua per cercare lavoro. In Africa ce l'hanno. Ma non è proprio questo è che in Africa hanno lavori diversi, tipo...non so. Per avere i soldi devono faticare molto e molti giorni, devono andare sotto dove alle volte non c'è proprio aria.

Moderatrice: Sotto?

Kiram: Sotto terra. E devono scavare, scavare, scavare. Trovare roba scientifica, tipo l'oggetto con cui si fanno i nostri telefoni, le video-camere e tutto e quindi devono scavare e molti bimbi anche lo fanno per avere i soldi per andare a scuola e molti sono anche morti. Ho saputo che c'è la...uno che mi sembra che sia sui 70 anni, 74 anni che ancora è stato in vita...ma è da molto che lo fa lui. Tipo 50 anni, una cosa del genere.

Karim (nata in Italia da genitori marocchini, pelle leggermente scura): Allora, secondo me invece gli immigrati vengono qua perché non hanno una buona...cioè non vivono molto bene nel loro paese. Cioè, la maggior parte viene per la guerra, cioè, per scappare dalla guerra.

Lorenzo: Ecco.

Karim: E ci sono alcuni che vengono per lavoro, ma soprattutto per vivere meglio. Perché l'Italia è vero, è un grande paese, dove offrono lavoro.

Lorenzo: Molto ricco.

Karim: Quindi vengono per vivere meglio.

Mali (nata in Italia da genitore pakistano e genitore cinese, pelle leggermente scura): Io volevo dire che mio papà e mio fratello maggiore di sera parlano di tutte queste cose, di politica ecc. E una volta stavano dicendo che tanti africani sono venuti qua perché nel loro paese c'è la guerra e sono scappati perché non volevano stare là. E alcuni adesso sono venuti qua e tipo la mia baby-sitter di quando ero piccola, ieri stava parlando con mamma che praticamente a Roma sono saltate fuori queste persone che praticamente, è strano, facevano finta di essere dei vecchietti, chiedevano l'elemosina, e invece poi dentro ad un palazzo hanno cominciato a rubare.

Lorenzo: Io volevo dire sempre una cosa a Kiram. Che i bambini anche venivano costretti per andare a scuola a lavorare in miniera. Volevo dire anche una cosa...che la maestra Francesca ci aveva detto anche che ad esempio le scarpe della Nike, anche quelle dove c'è scritto made in China...che le scarpe della Nike...

La medesima competenza critica, rintracciabile nel precedente stralcio di conversazione, si è resa manifesta anche in alcune conversazioni dal carattere storico-politico<sup>138</sup>:

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 11*

Juna (nata in Italia da genitori marocchini, pelle leggermente scura): Io cioè...ho visto un film che praticamente cioè...avevo...non so, me l'ha dato mia mamma non so. Avevo visto praticamente che loro, non so...quelli biondi. Non biondi, cioè...quelli...

Oliver (nato in Italia da genitori marocchini, pelle leggermente scura): Bianchi.

---

<sup>138</sup> Da specificare che questi focus group sono stati realizzati proprio nella settimana antecedente le elezioni politiche che hanno poi visto la salita al governo di Matteo Salvini e Luigi Di Maio.

Juna: Eh. Cioè...tenevano sempre in prigione, volevano sempre tenere in prigione quelli neri. Quindi dicevano sempre a loro, cioè...che erano brutti, insomma, che facevano...invece mentre erano in prigione facevano lucidare al giorno 1600 piatti, tappeti, qualcosa così perché appunto in alcuni bianchi non so...arrivano dal west e...perché erano praticamente in un palazzo che...giudicavano senza...

Simona (nata in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Devo dire una cosa che è un parere mio, proprio mio. Io odio la violenza, né sulle persone, né sugli animali, né sui bambini. Perché a me non mi piace vedere tipo...

Simona: Gomorra.

Simona: Tipo quando c'è stato quello degli ebrei, a me non mi piace vedere che alcune persone che si credono più grandi e vogliono fare più cose ammazzano delle altre persone, per dire agli altri che sono più grandi, ma secondo me loro sono ancora più piccoli di quelli che ammazzano.

Oliver: Per esempio Adolf Hitler.

Simona: Infatti quello d'Italia che ha collaborato con Hitler...posso dirlo? È uno scemo.

Oliver: Mussolini.

Giulia (nata in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Un giorno avevo conosciuto una bambina di colore che ci diceva "ah siete fortunati voi italiani che nessuno vi viene contro", cioè lei voleva dire che, voleva rinascere bianca. Cioè...non voleva essere così.

Moderatrice: Come mai? Cosa le era successo?

Giulia: Perché un giorno...non so chi, le aveva detto "Perché voi neri siete venuti qua in Italia, non potevate stare nel vostro paese"?

Simona: Questo è brutto.

Oliver: Posso dire una cosa? C'è un esempio che è successo nella Seconda guerra mondiale. Ad esempio, quando gli italiani, alcuni italiani si sono rifugiati in America. Anche loro erano immigranti, solo che erano in America e ora, visto che in Africa c'è la guerra gli africani, alcuni africani, si sono rifugiati in Italia.

Simona: Beh secondo me mi sembra giusto che...provare a scappare da una guerra. Si dovrebbe fare. Perché ci sono persone che muoiono durante la guerra e per me, secondo me, non è tanto bello.

Giulia: Ieri per esempio si andava a votare e i miei genitori volevano che non vincessero uno che, credo sia Matteo Salvini, ma non ne sono sicura...perché lui appunto...dice che...vuole mandare via quelli, insomma, con la pelle più scura, vuole mandarli in Africa. I cinesi tornano in Cina, gli africani in Africa...

Simona: E noi italiani stiamo qua.

Giulia: Quindi speriamo che non vinca lui.

Simona: Speriamo.

Oliver: Ma ha vinto Berlusconi.

Giulia: Ha vinto?

Oliver: Sì.

Simona: No Berlusconi ti prego. Già che ha rovinato l'Italia.

Juna: Io dico che...non si dovrebbe giudicare solo dalla pelle, come ha detto Simona.

Matteo: C'è Salvini che vuole anche dividere l'Italia in 2 parti. Quella del nord e quella del sud.

Giulia: È vero, quelli del nord stanno al nord e quelli del sud stanno al sud.

Moderatrice: Tutte queste informazioni, voi dove le avete...?

Giulia: Dal TG, perché i miei guardano sempre il TG mentre ceniamo e a me sta cosa dà un po' fastidio perché ci sono anche notizie tristi. È giusto che si sappiano ma ci roviniamo il pranzo e la cena. Sono sempre tristi. E pranzare sentendo gli accaduti che succedono...

Simona: Pure a me...non mi piace perché ogni volta che mangio a cena dagli zii, praticamente io ci vado...mangio martedì/sabato e domenica dagli zii a pranzo o a cena e non è che mi piaccia perché lo zio guarda il TG e poi parla alla tv, sembra che parla alla tv e si lamenta. Posso dire, ma perché non cambi canale se ti devi solo lamentare?

Moderatrice: Glielo dici a tuo zio?

Simona: Non glielo dico, però lo penso. E tanto.

Propria di questi bambini sembra essere la competenza di collegare e argomentare accadimenti del passato, dell'oggi e del domani, intrecciati con la possibilità di esprimere la propria personale opinione in relazione ai fatti, sostenendo una discussione gruppale. Possiamo, da un lato, ipotizzare

che si tratti di tematiche con le quali – volenti o nolenti – sono stati costretti a entrare in contatto più precocemente rispetto a molti altri loro coetanei, ma che d'altronde sembra abbiano arricchito il loro pensare critico, forse anche grazie all'aver trovato contesti dove queste discussioni potevano svolgersi e ricevere un corretto contenimento in relazione alla loro specifica età. Nell'affrontare questi discorsi è anche emersa la possibilità che un politico (o un'azione politica) possa essere razzista, come, ad esempio:

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 2*

Roberto (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Trump è razzista perché vuol fare un muro tra...

Sara (nata in Italia da genitore marocchino e genitore siriano, pelle chiara): Tra Africa e l'Italia.

Roberto (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Messico!

Sara (nata in Italia da genitore marocchino e genitore siriano, pelle chiara): Aaah!

Ammar (nato in Italia da genitori Ucraini, pelle chiara): Ma l'Africa e l'Italia non sono toccati.

Le parole “razzista” e “razzismo”, in generale, sembrano avere una particolare pregnanza e significatività per i bambini delle scuole Federzoni. Talvolta utilizzate in modo formalmente corretto, talvolta in maniera soggettiva e personale per dar conto di un vissuto; in generale ampiamente ripetute e condivise all'interno dei focus group. Segnalo, inoltre, come la dinamica e l'occasione del focus group possa assumere ben presto una valenza educativa (oltre che di ricerca) proprio grazie all'opportunità di condividere e far dialogare opinioni differenti, mixando sia quelle formalmente corrette ad altre “soggettivamente corrette” (mi riferisco con ciò a un uso formalmente scorretto della parola, ma che dà conto di una personale interpretazione che comunque ha senso per quel bambino). Nello stralcio di conversazione sotto riportato, infatti, richiederò ai bambini di meglio definire le parole “razzista” e “razzismo” che avevo sentito pronunciare molte volte nel corso del focus group. Si vedrà, facilmente, come si intersecano più piani che, a loro volta, si alimentano vicendevolmente grazie ai discorsi dei compagni. Si tratta di un effetto-eco che può avere una potenza educativa significativa in termini interculturali e antirazzisti, se opportunamente sostenuta:

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 7*

Moderatrice: Ho sentito che avete utilizzato spesso la parola razzisti. Allora volevo sapere dove l'avete sentita e che cosa vuol dire per voi?

Letizia (nata in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Io l'ho sentita sempre al telegiornale perché molte volte io sentivo che c'è...ma anche in un film avevo sentito che c'era una tizia che aveva chiamato la polizia e aveva detto "c'è un razzista in casa mia perché c'è invece da catturarlo". Per me...e io l'avevo sentita lì la parola razzista.

Moderatrice: Ma secondo te cosa vuol dire?

Letizia: Razzista? Cioè che è una persona che non vuole bene a nessuno. Cioè...vuole fare fare a tutti che...quando magari, cioè...che lui vuole fare del male a tutti, però quando fanno tipo...gli dicono qualcosa di brutto, tipo "sei sciocco non lo fare più, sei stro...". E quando dicono così lui non lo sopporta e quindi se ne va, come se fosse triste perché prima fa la parte del cattivo, cioè, pensando "adesso vado a fare una rapina e sparo a tutti", ma poi se gli dicono qualcosa di brutto lui diventa tipo un piccolo seme che non vuole germogliare perché ha paura.

Moderatrice: Qualcun altro vuol dire qualcosa?

Michela (nata in Italia da genitori filippini, pelle leggermente scura): Per me il razzista è una persona che giudica le altre dal colore.

Moderatrice: Dal colore di cosa?

Carmelo (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Della pelle.

Moderatrice: Della pelle dici? Qualcuno ha qualche altra idea?

Sergio (nato in Italia da genitore italiano e genitore Rom, pelle leggermente scura): Perché pensano che siamo diversi, solo dal colore.

Moderatrice: Chi è che pensa che "siamo" diversi?

Sergio: Tante persone, anche al telegiornale. Alla fine ti dicono tante cose sugli altri, ma non su se stessi.

Moderatrice: Ah, ho capito. Quindi tu l'hai visto al telegiornale.

Sergio: Sì e mi dà un po' fastidio, perché alla fine siamo tutti uguali, tutte persone siamo. Non che siamo...solo il colore è cambiato.

Letizia: Per me quella cosa che Sergio ha detto è completamente giusta perché non è che siamo come...cioè, esempio, io dico a Ammar, è un esempio eh, io dico a Ammar che lui è uno sporco negro.

Sergio: Ma non lo è.

Letizia: Che non lo è neanche. Cioè, io dico questa cosa a Ammar e lui va a casa sua e comincia a sparare, io chiamo la polizia e dico. Per piacere arrestate tizio-caio-sempronio. Praticamente loro arrivano, poi però gli dico "ah ma sono stata io a provocarlo, a farlo io..." e arrestano me. Però poi è come se io dicessi a Ammar che...cioè, quando gli dico "sporco negro" è come se gli dicessi "sporco animale, non sei niente, vattene via", perché anche se siamo tutti uguali, dire "sporco negro" è anche come dire "sei un animale non servi a niente".

Moderatrice: Pensi che sia questo il significato?

Letizia: Sì.

Carmelo: Io ho sentito pure in strada...c'erano un bianco e un nero, c'erano un bianco e un nero. Il bianco ha iniziato a litigare per un motivo e gli ha detto "torna a casa, sporco negro".

Moderatrice: Hai sentito questo?

Carmelo: Sì.

Moderatrice: Un po' quello che diceva Lucia.

Carmelo: Dopo il nero si è offeso e se n'è andato. Così però. Con la testa più.

Moderatrice: Con la testa bassa. Cosa significava?

Carmelo: Che era triste.

Sergio: No!

Moderatrice: Sergio?

Sergio: Primo perché si sentiva, non in colpa, ma perché crede che lui stesso è diverso da lui, cioè da quello bianco.

Moderatrice: Ah, lui lo crede?

Sergio: A tenere la testa bassa che praticamente è anche un po' senza...cioè che non è...come dire, che non reagisce, una brava persona anche se io gli dico...però alcune persone sono diverse. Se io ti dico tipo "scemo" alcuni si arrabbiano.

Letizia: Tipo io. Perché se lui mi dice tipo "sei una stro..." mi inizio a incavolare. E se tu continui io mi arrabbio, divento tipo un fuoco che diventa sempre più grande ed esplodo.

Ammar: Non stavamo parlando di te.

Moderatrice: Fa arrabbiare. Ci si può arrabbiare quando si ricevono degli insulti.

Sergio: Ma abbassa la testa...non so come spiegarlo.

Carmelo: Non si sente all'altezza.

Moderatrice: Quindi secondo voi non è triste...è quasi come se non si sentisse all'altezza e si sentisse diverso. Ah caspita. Mi sembra che abbiate già pensato a queste cose. Lo avete già pensato altre volte?

Sergio: A casa.

Moderatrice: Ti è capitato Sergio?

Sergio: Sì. Una volta stavamo mangiando e praticamente sento il telegiornale e dicono che questo italiano, era siciliano, era di origine siciliana e appunto con tutti gli africani...non hanno da mangiare e vengono qui in Italia a mangiare, cioè, a dare anche a loro un futuro bello e abbastanza...e invece questi italiani dicono "sporco negro vattene da questo paese perché nessuno vi vuole, siete sempre voi i cattivi, quando venite in Italia sporcate sempre l'Italia".

Carmelo: Invece c'è un bianco e ha iniziato a picchiare il nero poi è intervenuta la polizia e ha detto "oh, sta fermo!" a quello bianco e il bianco ha iniziato a reagire contro il poliziotto e poi sono venute 16 pattuglie.

Moderatrice: Ma dove l'hai visto?

Carmelo: Sul telegiornale.

Come si evince da questo lungo brano di conversazione, che inizia da un livello più generale nel quale il “razzista” è una persona che genericamente “non vuole bene a nessuno”, il discorso – grazie al supporto e al contributo del gruppo – si estende a più livelli, non solo cercando di rintracciare le azioni

che possono essere incasellate dentro questo termine (ad esempio è razzista una persona che “giudica” il colore della pelle, una persona che dice “sporco negro”, una persona che non vuole gli stranieri, ecc.), ma anche considerando l’esito emotivo che azioni razziste possono produrre nella persona discriminata. Qual è il messaggio – emotivamente doloroso – che arriva alle persone discriminate? “Sei un animale, non servi a niente” dice Letizia. Letizia, con la sua frase semplice e lapidaria, riassume contenuti tanto gravi quanto veri: disumanizzazione e inutilità. Il razzismo e il razzista producono anzitutto questi due effetti emotivamente devastanti riassumibili nelle semplici e chiare parole della bambina, “sei un animale, non servi a niente”. E ancora, quali possono essere gli esiti di queste aggressioni? Tanto l’abbassare la testa, come spiega Sergio, perché ci “si sente diversi” e ci “si sente in colpa”, quanto l’arrabbiarsi fortemente, come racconta nuovamente Letizia, sino a provare simbolicamente (e, ahimè, forse non solo) un fuoco grandissimo che alla fine *esplode*.

### *Le parole per parlare dei colori della pelle*

Come è possibile intuire dagli intrecci di conversazione di questi bambini, le loro competenze critico-riflessive sono piuttosto mature e – aggiungerei – particolarmente interessate e competenti in relazione all’argomento specifico della ricerca. Ciò che desidero aggiungere, come ulteriore spunto critico di riflessione, è la possibilità, sollecitata proprio dalla competenza e dall’interesse che mostrano questi bambini, di offrire occasioni nelle quali distinguere con maggiore chiarezza ciò che si può (o non si può) incasellare come atteggiamento/comportamento razzista onde evitare di creare controproducenti circoli viziosi. Più volte ho riscontrato un non corretto uso dei termini “razzismo/razzista” e a questo si aggiunge anche la frequente convinzione che parlare di colori della pelle (o addirittura nominarli) possa essere considerato un atteggiamento razzista. Si tratta di una modalità presente non solo tra i bambini di questa scuola, ed è conseguenza di un’ideologia ben più diffusa e radicata – la *colorblind ideology* – che sovente ha supportato retoriche discorsive che, più o meno implicitamente, portano a pensare che il solo notare, nominare o fare discorsi sul colore della pelle sia socialmente e politicamente non corretto. Cerco, di esplicitare meglio questo atteggiamento attraverso esempi tratti dai focus group:

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 3*

Moderatrice: Qua c’è un altro post-it che dice "nero" e "tanta barba". Momo. Ce lo spieghi?

Momo (nato in Italia da genitori marocchini, pelle leggermente scura): Anche su questo non voglio essere razzista...

Moderatrice: Perché sei razzista dicendo nero?

Momo: Non voglio essere razzista. Perché è una caratteristica.

Sul post-it di Momo vi sono scritte le parole “nero” e “tanta barba” e, alla mia richiesta di spiegazioni, Momo afferma “non voglio essere razzista”. Due elementi di riflessione mi appaiono opportuni nell’analizzare questo breve stralcio di conversazione: uno che riguarda Momo e uno che riguarda me stessa in qualità di moderatrice. Anzitutto, come già sottolineato, la misconcezione (evidentemente appresa in qualche luogo e in qualche tempo, a più riprese) che nominare i colori della pelle sia un atteggiamento razzista. In tal senso, faccio un particolare riferimento ad *alcune parole per parlare di colori della pelle* come, ad esempio, la parola “nero” che i bambini sembrano far più fatica a pronunciare come fosse la più *sporcata* da contenuti discriminatori; di fatto, messa alla pari della parola *negro*. La seconda riflessione riguarda il mio ruolo di moderatrice e l’importanza di una ricerca che possa includere un pensiero critico non solo verso gli altri, ma anche verso sé stessi.



Rendo esplicito – e nel farlo ne acquisisco io stessa maggior consapevolezza – che la mia domanda, seguita alla frase di Momo “non voglio essere razzista”, si è configurata come un’interpretazione: “Perché sei razzista dicendo nero?”. Ho inferito, cioè, che il dubbio di Momo di poter essere considerato razzista, fosse legato esclusivamente alla parola “nero” e non a “tanta barba”. D’altra parte, potremmo anche condividere che si trattasse di una corretta interpretazione, non solo poiché essa si collega all’esperienza di Momo che in altri momenti del focus group, aveva più volte ribadito questo timore, ma anche perché lo stesso dato e timore emerge chiaramente da altre ricerche (Cardellini, 2015). In ogni caso, segnalo che probabilmente la risposta/domanda più opportuna poteva essere “Perché pensi di essere razzista?”. In tal senso non solo avrei evitato l’inferenza, ma avrei dato più ampio spazio di spiegazione a Momo.

Andando oltre, vediamo come non solo la parola “nero” sembri sporcarsi di razzismo, ma anche la parola *scura*:

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 11*

Oliver (nato in Italia da genitori marocchini, pelle leggermente scura): Io stavo per scrivere "scura", poi l'ho cancellato.

Moderatrice: Come mai?

Oliver: Non mi piace essere razzista.

Moderatrice: Perché secondo te...?

Oliver: Dire bianco e negro è essere razzista.

Moderatrice: Dire quali parole?

Oliver: Negro, bianco. Non è bello.

Moderatrice: Come mai, secondo te?

Oliver: Perché se te vieni da un paese, tipo se te sei italiana e un altro viene, per esempio, dall'Africa e gli dici "te sei negro"; quello dall'Africa si offende.

Moderatrice: Quindi stai utilizzando questa parola e c'è una -g- in mezzo, mi sembra di sentire. E se invece non ci fosse questa -g- e venisse detto solo "nero" è comunque una parola razzista o no?

Oliver: Nero no, perché se è un colore è di meno.

Serena (nata in Italia da genitori nigeriani, pelle chiara): É un'offesa meno diretta.

Moderatrice: Mi pareva di aver capito da Oliver che lui voleva scrivere sul post-it "scura". Questa è una parola razzista o no?

Serena: No.

Paola (nata in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Per me no, perché scura è tipo la notte, le cose...tutte le cose, tipo l'armadio scuro, il vestito scuro.

Serena: Una carnagione più scura non é...

Paola: Infatti non è un'offesa.

Juna (nata in Italia da genitori marocchini, pelle leggermente chiara): Per me neanche.

Moderatrice: E quindi Oliver come mai dopo hai pensato di non scriverlo?

Oliver: Non mi piaceva scrivere questa cosa.

In questo caso, rispetto allo stralcio precedente, il discorso si articola maggiormente, accogliendo contributi e opinioni differenti (come d'altronde è caratteristica del focus group). Oliver che afferma di aver pensato di scrivere la parola “scura” senza poi farlo, traccia un percorso di cambiamento nell’espressione del suo pensiero. In tal senso, sembra che la *vera* parola razzista sia “negro”, non scuro e nemmeno nero. In ogni caso, anche a seguito dell’intervento di alcuni/e compagni/e, Oliver ribadisce che non gli sarebbe comunque piaciuto scrivere “scura”. A conferma del “processo di contaminazione” che ha sporcato/sporca anche il colore emotivo di parole che, di fatto, potrebbero essere pronunciate a ragion di diritto e con una sostanziale neutralità emotiva, un altro scambio di opinioni:

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 2*

Sara (nata in Italia da genitore marocchino e genitore siriano, pelle chiara): Io ho scritto questa cosa perché...per il colore della pelle.

Moderatrice: Di che colore è?

Sara: Bianco.

Ammar (nato in Italia da genitori Ucraini, pelle chiara): Per me è come un po' offensivo dire scuro o chiaro.

Moderatrice: Secondo te è offensivo, perché?

Roberto (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Si dice carnagione.

Ammar: Perché per certe persone è offensivo...

Roberto: Tipo quelli con la carnagione scura.

Sara: Che vengono dall'Africa.

Ammar: Che dicono...

Moderatrice: Cos'è che dicono?

Ammar: Negro...

Roberto: Non si dice.

Ammar: O bianco...

Moderatrice: E chi è che lo dice?

Ammar: I razzisti.

Anche in questo caso, la definizione inizialmente presentata come offensiva è “carnagione scura”. Roberto afferma, infatti, che le persone che vengono dall’Africa sovente vengono definite così. “Cosa dicono?” richiedo a Roberto, il quale a questo punto svela la “vera” parola discriminante, ovvero *negro*. Permane comunque una sfumatura di confusione rispetto all’utilizzo – più o meno razzista – anche della parola bianco. Il tema della confusione, la sensazione di camminare su un terreno molto scivoloso quando si parla di *colori della pelle*, ci viene ottimamente spiegata da Lorenzo:

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 8*

Lorenzo (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara): Voglio dire a Kiram che prima ha voluto precisare dicendo marrone, io volevo dire che da piccolino non capivo mai perché si diceva "nero"...che non capivamo l'importanza e dicevamo che è più "educato" dire "di colore". E nero...io non capivo perché si diceva nero che in realtà era marrone.

Karim (nata in Italia da genitori marocchini, pelle leggermente scura): Giusto.

Lorenzo: Non mi veniva in mente neanche perché...e neanche adesso capisco perché si dice nero e non marrone.

Kiram (nato in Italia da mamma russa e papà italiano, pelle chiara): Ci sono quelli veramente neri...

Karim: Marrone scuro.

Kiram: E ci sono quelli marroni chiaro, tipo lei è marrone chiaro e lui è marrone scuro.

Moderatrice: E secondo voi come mai si dice nero?

Kiram: Boh, secondo me è razzismo.

Moderatrice: È razzismo secondo te dire così?

Kiram: Non è proprio razzismo ma è brutto, perché non specifica bene com'è. È come se a me dicessero "bianco". Ecco.

Karim: Cioè...si dice...se una persona...alcune persone dicono per offendere secondo me.

Moderatrice: Si dice per offendere?

Karim: Sì.

Moderatrice: Quale parola?

Karim: Non mi piace dirlo ma...

Kiram: Nero.

Moderatrice: Nero.

Lorenzo: Qua puoi dire tutto quello che vuoi.

Karim: Lo so, ma non mi piace dirlo.

Lorenzo: Che poi non capisco che offesa è "nero". Non mi capacito...nero...beh? Hai la pelle nera. La pelle scura. Non mi capacito perché sia un'offesa dire questa cosa.

Mali (nata in Italia da genitore pakistano e genitore cinese, pelle leggermente scura): Io ho pensato che...alcune persone non lo dicono per offendere, ma per specificare, altre per offendere.

Moderatrice: A quale parola ti stai riferendo?

Mali: A quasi tutte quelle che abbiamo detto ora.

Kiram: Nero. Io volevo dire, un'offesa che con "nero" che a me mi darebbe fastidio. Infatti io se sono grande e sarei sull'autobus e un signore o una signora arriva e dice a uno "nero di me...", allora a quel punto allora il marrone o il nero so chi è, non gli dice niente, non reagisce, perché non fa niente, io un po' lo difenderei.

Moderatrice: Cosa diresti?

Kiram: Scusi signora non si fa, è una brutta cosa dirgli "nero di me..." e non ha fatto niente. Non ti ha picchiato, non ti ha aggredito, non ti ha rubato, non ha fatto niente. Cioè...

Lorenzo, con astuzia e vivacità intellettuale, svela e palesa un inghippo linguistico piuttosto evidente (anche se non all'occhio di molti!), ovvero quello che riguarda l'uso del termine "di colore". Lorenzo afferma, infatti, che tale termine viene presentato come un modo educato di dire "nero", sebbene Lorenzo non si capaciti del perché dire *nero* sarebbe offensivo. La parola è offensiva o è l'uso che ne viene fatto? Oppure, la parola diventa offensiva proprio per l'uso che ne viene fatto? La prospettiva linguistica relativista che accompagna questo percorso di ricerca mi chiama a mettere in luce quanto parole e pensieri siano di fatto strettamente connessi e intrecciati, quasi indistinguibili tra loro. Pertanto, sebbene sia possibile che anche la parola "nero" (o scuro) sia contaminata da contenuti negativi, un impegno educativo interculturale e antirazzista chiama a progettare percorsi e competenze (degli adulti e dei bambini) in grado di permettere che questa parola dismetta i panni della discriminazione, poiché parola fondamentale e fondante la costruzione dell'identità di molti/e bambini/e con pelle nera. Dal mio punto di vista, l'uso consapevole e competente del *discorso sui colori della pelle* – e quindi la possibilità che i bambini si sperimentino, senza timore e imbarazzo, in questi discorsi socialmente ritenuti tabù – è un primo passo in questa direzione. Ad esempio, il discorso sui colori della pelle può rendere ben visibile come l'uso della parola "nero" sia, di fatto, una convenzione sociale, poiché il colore nero e bianco della pelle semplicemente non esistono su un piano oggettivo di realtà.

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 3*

Momo (nato in Italia da genitori marocchini, pelle leggermente scura): Sì, ma non si vede perché ha la barba nera ed è nero.

Carlo (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara): È cioccolato.

Momo: Puoi assaggiarlo.

Paolo (nato in Italia da genitori cinesi, pelle chiara): È marrone.

Michael (nato in Italia da genitori rumeni, pelle chiara): Cioccolato...come Alessandro. Però anche marrone.

Moderatrice: Com'è che si dice?

Michael: Chocolate.

Momo: Anche questo non voglio essere razzista eh, vero.

Moderatrice: Posso chiederti perché dici che potrebbe essere razzista dire "nero"? Vuol dire essere razzisti dire "nero" secondo te?

Houd (nato in Italia da genitori pakistani, pelle scura): Nero è il colore della penna (mostra la penna a Momo).

Momo: Io in realtà direi sì, perché...ci sono in alcuni posti che...in alcuni film che dicono "nero" e non "marrone". Io ce l'ho nero, ma non è che...color pistacchio sono.

Moderatrice: Color pistacchio.

Carlo: Il color pistacchio è verde.

È la possibilità, d'altronde, di sperimentare modalità nuove, creative e personali di nominare i colori della pelle e, soprattutto, di nominare il proprio colore della pelle (es: chocolate, pistacchio, ecc.) o, ancora (come si osserva nella successiva conversazione) specificare e nominare il colore *marrone*; un colore marrone che diventa bello e buono come il cioccolato (e non come la *cacca*<sup>139</sup>), quasi da far venire voglia di assaggiarlo.

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 6*

Moderatrice: Hai scritto "pelle marrone" e "barba nera". Avete scritto però due parole diverse, no?

Amer (nato in Italia da genitori del Marocco, pelle leggermente scura): Però la pelle è nera.

Moderatrice: Nera?

Amer: Marrone. Uguale.

Moderatrice: Fatima ha scritto "è scuro", mentre tu hai scritto "pelle marrone". Sono parole diverse però.

Amer: Eh sì.

Imad (nato in Italia da genitori del Marocco, pelle leggermente scura): Marrone può essere diverso, marrone cioccolato, marrone scuro.

Moderatrice: E lui com'è?

Imad: Scuro.

Amer: Cioccolato.

Imad: Scuro, cioccolato. Magari pure buono il cioccolato! Bisogna dargli un morso...ma è un essere umano, non possiamo mangiarlo!

Talvolta, invece, l'uso del termine *marrone* sembra essere comunque affiancato a un'immagine negativa e allora emergono dubbi e perplessità rispetto a quali parole utilizzare: nero, marrone, di colore?

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 10*

Bilal (nato in Italia da genitori della Palestina, pelle leggermente scura): È un maschio, si vede ha il pomo d'Adamo. Dopo le femmine hanno un po' i capelli più lunghi, alcune volte. Poi ha la pelle di colore nero. Cioè, visto che non si potevano scrivere...

Meli (nata in Italia da genitori della Tunisia, pelle leggermente scura): Non è nero è marrone.

Bilal: Visto che non si potevano scrivere più di 2 parole io ho scritto nero. Marrone è brutto da dire.

Sergio (nato in Italia da genitori italiani, pelle chiara): E anche nero...anche negro.

Meli: Doveva scrivere di colore.

M: Perché non ti piace?

Bilal: Per me nero è il più giusto.

Moderatrice: Come mai?

Bilal: Perché marrone non è bello e ti possono anche tipo offendere per...

Andon (nato in Italia da genitori della Macedonia, pelle chiara): Dire "tu sei marrone".

Bilal: Eh sì.

Moderatrice: Perché vi è mai successo?

Bilal: Sì, tipo un nostro compagno...

Fatima (nata in Italia da genitori della Nigeria, pelle molto scura): Io sono marrone...

Sergio: Eh ok nero.

Bilal: Per me è più giusto.

Meli: Si può dire anche di colore.

---

<sup>139</sup> Mi riferisco in questo caso ad un episodio noto poiché riportato da numerose testate giornalistiche (denunciato dal padre della bambina) dove una bambina, figlia di una coppia mista e con pelle nera, si confidava con il padre – esprimendo le sue emozioni di dispiacere e rabbia – sul fatto che i suoi compagni le dicessero che aveva la pelle colore della cacca. La bambina in questione, inoltre, affermava di voler avere la pelle bianca. [https://www.ilmattino.it/napoli/cronaca/napoli\\_denuncia\\_bimba\\_virale\\_scuola\\_chiamano\\_cacca\\_pelle\\_scura-4072304.html](https://www.ilmattino.it/napoli/cronaca/napoli_denuncia_bimba_virale_scuola_chiamano_cacca_pelle_scura-4072304.html) (ultimo accesso: 30/05/19).

Bilal: Di colore...allora anche lui è di colore (indica l'uomo bianco). È di colore bianco.  
 Andon: Io sono bianco.  
 Moderatrice: Quindi per Bilal la parola più giusta è nero perché marrone alle volte viene utilizzato come un'offesa, ma non ho capito dove l'hai visto.  
 Bilal: Perché tipo un nostro compagno offende Nabil dicendogli "sei pieno di m\*\*\*\*"...cioè...Nizar, un nostro compagno che offende tutti in pratica.  
 Sergio: Sì, non fa delle offese bellissime.  
 Andon: Io e Nabil solo.  
 Umberto: Ma anche te non fai delle offese bellissime caro Andon.  
 Andon: Ma inizia lui.  
 Moderatrice: Quindi, vi è capitato di sentire questo vostro compagno che avesse detto una parola non tanto bella.  
 Umberto: Dice anche "negro di m\*\*\*\*".  
 Moderatrice: Ah, lo dice a questo vostro compagno?  
 Sergio: Sì, Nabil.  
 Bilal: Negro non si usa perché lo usavano tantissimo tempo fa.  
 Moderatrice: E quando succede questa cosa...questa cosa succede a scuola o fuori da scuola?  
 Bilal: A scuola. Fuori da scuola no, perché ci sono i loro genitori.  
 Andon: Gli africani!  
 Fatima: Oh.  
 Andon: Non sei tu!  
 Bilal: Non è un'offesa africano! Lui è italiano!

Se prima la parola *marrone* è stata associata ad un buonissimo gusto cioccolato (tutto da assaggiare e mordicchiare!) ecco che – con estrema facilità e rapidità – la sfumatura dell'immaginario cambia. “Sei pieno di m\*\*\*\*a” è l'offesa rivolta a un compagno con pelle scura. Ecco allora che la domanda muta nuovamente: utilizzare la parola pelle *marrone*? Pelle *nera*? Pelle *di colore*? Prima ancora di dare risposte a queste domande, si ritiene significativo mettere in luce quanto nelle parole dei bambini che hanno partecipato a questa discussione, il paradigma linguistico relativista emerga in tutta la sua forza. Le parole, nelle mani dei bambini (e non solo), acquistano un potere di accoglienza e di valorizzazione oppure di esclusione e discriminazione. La complessità del discorso che i bambini riescono a portare avanti, in un clima di rispetto reciproco e di adeguata turnazione di parola, esprime una competenza esercitata (non certo per la prima volta in questa sede), nonostante – come emerge – narrino anche vissuti ed esperienze di discriminazione e razzismo. L'uso discriminatorio – ovvero l'abuso – di parole così importanti può addirittura portare a ipotizzare la censura di questi termini, di fatto negandoli e bandendoli dal linguaggio comune, così da evitare ogni forma di discriminazione che possa avvalersi di queste parole-armi:

*Scuola Federzoni, Bologna, focus group 2*

Moderatrice: Ah ecco. Ammar ti volevo chiedere una cosa perché hai detto una cosa che mi ha colpito. Avevi detto che dicendo "scuro" si poteva offendere.  
 Ammar (nato in Italia da genitori Ucraini, pelle chiara): Sì, molto.  
 Moderatrice: Allora ti volevo chiedere, come si fa a non offendere.  
 Ammar: Carnagione scura.  
 Moderatrice: Ah, dicendo carnagione scura.  
 Ammar: Oppure, si dice di colore.  
 Sara (nata in Italia da genitore marocchino e genitore siriano, pelle chiara): No, è sempre offensivo. Secondo me è meglio proprio non dire il colore perché non ha senso. In questa scuola siamo tutti...è pubblica, quindi siamo tutti di tanti paesi diversi, alcuni con la pelle...carnagione scura e alcuni con la carnagione chiara e non importa. Per esempio, io e Samia...lei è abbastanza scura e io chiara. Siamo comunque amiche. Non c'è bisogno di offendere dicendo negro, carnagione scura...non è proprio un'offesa che ti colpisce.

### *In conclusione – Federzoni*

In conclusione, ciò che ritengo sia importante far emergere dall'insieme delle conversazioni a cui ho avuto modo di partecipare – in qualità di moderatrice e ricercatrice – alle scuole Federzoni, è la presenza di un alto livello di complessità espresso nei discorsi dei bambini. Si tratta di un livello che ben rispecchia la complessità e l'eterogeneità insita nel contesto stesso dove *vive e respira* questa scuola. Nei focus group, raramente ho assistito alla presentazione di una forma unica di pensiero portata avanti coralmemente dall'intero gruppo, bensì ho riscontrato manifestazioni critiche e riflessive del pensiero che hanno lasciato spazio all'assenso e al dissenso, in un clima di rispetto. Ho sì riscontrato la presenza di stereotipi e pregiudizi – anche relativi al colore della pelle – ma difficilmente essi rimanevano fissati in rappresentazioni rigide, poiché trovavano sempre possibilità di rovesciamento grazie all'intervento di una voce fuori dal coro che permetteva la messa in luce di plurali sfumature della realtà. Le scuole Federzoni sono state presentate tanto come un contesto protettivo quanto di rischio rispetto all'eventualità di subire forme di discriminazione (ricordo comunque che la maggior parte degli episodi di discriminazione subiti e narrati dai bambini sembra si siano verificati in situazioni extra-scolastiche); in ogni caso, quando tali episodi sono stati narrati, è sin da subito emersa una spiccata e vivace competenza critica; nelle narrazioni non sono mancate mis-concezioni e inesattezze ma, perlopiù, esse hanno dato vita a interessanti dibattiti e confronti gruppali. In conclusione, i focus group realizzati con i bambini e le bambine delle scuole Federzoni sono stati *colorati* di molteplici sfumature, abitati da contenuti diversificati, laddove i “contrari” hanno potuto co-esistere in maniera pacifica e tollerante, in un clima di reciproco ascolto e dialogo (Genovese, 2007).

#### *5.1.8. Focus group con bambine e bambini della scuola primaria Teresa di Calcutta – Catania*

##### *Da dove vengono queste persone?*

Nei focus group svolti con le bambine e i bambini della scuola primaria Teresa di Calcutta – ovvero 11 focus group con 73 bambini (~ 6,6 bambini per focus group), una domanda che ha accompagnato (poiché evidentemente ritenuta significativa per i/le bambini/e), in maniera quasi trasversale, molti dei focus group realizzati, è stata: ma da dove potrebbero venire queste persone?

Questo interrogativo è stato ampiamente tematizzato anche nel corso di una precedente ricerca che ho realizzato tra il 2015 e il 2016, svolgendo focus group con bambine e bambini di classi 4° e 5° al fine di rilevare stereotipi e pregiudizi relativi al colore scuro della pelle. Si trattava, in quel caso, di prendere a campione dei contesti scolastici non specificatamente dichiaratisi impegnati a livello interculturale come, invece, è stato fatto per questo progetto di ricerca. Specifico, che nell'analisi dei focus group di questa precedente analisi, questa domanda – ovvero “da dove vengono queste persone?” – era stato un interrogativo che i bambini si erano posti (spontaneamente) numerose volte perlopiù ipotizzando un'origine “straniera” dei soggetti con pelle scura e un'origine italiana dei soggetti con pelle chiara. Questo interrogativo, non è emerso con così ampia insistenza nei focus group delle scuole Federzoni, mentre è ritornato a emergere nei focus group nelle scuole Teresa di Calcutta, con un andamento simile a quello sopra descritto in relazione alla precedente ricerca.

Anzitutto, l'elemento del colore scuro della pelle sembra essere il primo (o il principale; talvolta lo sono anche gli occhi o i capelli) a sostenere l'inferenza pelle nera = straniero.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 5*

Moderatrice: Cosa ti fa pensare che venga dall'Africa?

Lorenzo<sup>140</sup>: Anche la carnagione è tipo un po' nera.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*

Moderatrice: Proprio da altri paesi. Da dove lo vedete che viene da un'altra città o da un altro paese?

Paola: Io l'avevo visto dalla pelle.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*

Elisa: Secondo me invece viene dall'Africa.

Moderatrice: Da dove lo vedi Elisa?

Elisa: Dalla pelle. Poi dalla carnagione...dagli occhi.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 1*

Moderatrice: Qualcun altro scrive "è un uomo di colore nero con i capelli neri". Serena, ce lo spieghi?

Serena: Perché uno di solito le persone nere vengono dall'Africa e due perché ha i capelli neri.

Moderatrice: Quindi secondo te lui viene dall'Africa?

Serena: Sì.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 3*

Nicol: Perché...è africano. Mi pare che è africano.

Moderatrice: Da dove lo vedi Nicol?

Elisa: Dal colore (sussurrando).

Nicol: Dal colore di pelle. E anche dal colore dei capelli perché quasi tutti gli africani hanno la pelle e i capelli neri. Perché non è che uno può essere negro<sup>141</sup> di pelle e biondo con i capelli bianchi.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 1*

Miriam: Si capisce che non è italiana.

Moderatrice: Da cosa?

Miriam: Dal colore, è troppo ovvio.

Da questi brevissimi stralci di conversazione, la sovrapposizione pelle scura = straniero sembra essere indiscussa e indiscutibile. Nel mio ruolo di moderatrice ho spesso tentato di sollecitare altre traiettorie di riflessione e spiegazione ponendo domande che potessero mettere in discussione l'apparente ovvio come, ad esempio, "da dove lo vedi che è straniero?", "quali sue caratteristiche ti fanno pensare questo?", "da cosa lo capisci?". Si è trattato di domande motivate dal desiderio di so-stare qualche secondo/minuto in più all'interno della tematica, cercando di capire se fossero presenti possibilità di messa in dubbio, proposte da uno o più partecipanti. Devo affermare che, nel caso dei bambini incontrati alle scuole Teresa di Calcutta, questo stereotipo sembrava essere particolarmente forte e rigido. "Dal colore, è troppo ovvio" mi risponde Miriam alla domanda "Da cosa capisci che non è italiana?", con un tono misto tra l'incredulo e l'infastidito, come se le avessi posto una domanda talmente assurda da non essere nemmeno concessa. Il senso di ovvietà passa anche attraverso gli stralci di conversazione seguenti, dove l'aggettivo *straniera* si trasforma in *stranierissima* con

---

<sup>140</sup> Nel caso dei bambini e delle bambine delle scuole Teresa di Calcutta di Catania non inserirò specifiche legate alla loro origine o il colore della pelle poiché si tratta di bambini nati e cresciuti in Italia da genitori di origine italiana, tutti di pelle chiara.

<sup>141</sup> Segnalo, a scanso di equivoci, che in questa sede non mi soffermerò sull'uso di questo termine improprio per descrivere il colore scuro/nero della pelle; questo verrà fatto, invece, in un successivo paragrafo. In ogni caso, del tema "parole per parlare di colori della pelle" è già stato ampiamente discusso anche nelle pagine precedenti.

l'utilizzo del superlativo assoluto, ovvero il grado più alto di espressione, quello che non consente nessun confronto. O, ancora, è espresso dalla convinzione che la donna con pelle scura non possa conoscere l'italiano in quanto lingua madre, ma solo in qualità di lingua appresa secondariamente.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*

Paola: Io ho scritto che quella (donna nera) sia stranierissima.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*

Moderatrice: Qualcun altro scrive "è una persona di colore che viene da un'altra città e parla lingue diverse", "si vede che è giovane dalla faccia e dall'aspetto". Chi l'ha scritto, lo vuol dire?

Cristian: Io non l'ho scritto.

Moderatrice: Ascoltate, mi dite cosa ne pensate? È una persona che viene da un'altra città, scrive questa persona.

Cristian: Per me non viene solo da un'altra città, secondo me viene da un altro paese proprio. Può darsi, possibilmente. Tipo dall'India, non lo so per dire.

Carolina: Può essere che viene da paesi come ha detto Cristian, non proprio da altre città.

Moderatrice: Proprio da altri paesi. Da dove lo vedete che viene da un'altra città o da un altro paese?

Paola: Io l'avevo visto dalla pelle.

Moderatrice: Poi dice anche "parla lingue diverse".

Carolina: Può essere che parla lingue diverse, forse lingue che un pochino capiamo ma non...

Moderatrice: Che lingua potrebbe parlare?

Carolina: L'indiano.

Moderatrice: L'italiano lo potrebbe parlare?

Carolina: Lo potrebbe imparare.

Paola: Ma anche qua ci sono...non proprio qua, ma alla Fiera...Quelli che fanno le bancarelle, che vendono le cose. A volte parlano un po' italiano, ma sono un po' più scuri.

L'ultimo intervento nella conversazione citata suggerisce una particolare attenzione, in senso interculturale, nei confronti del contributo che può essere portato dalle esperienze personali. È Paola a richiamare quest'attenzione, affermando: "Quelli che fanno le bancarelle [...] a volte parlano un po' l'italiano, ma sono un po' più scuri". Cosa sta comunicando Paola? Sta raccontando che, nella sua esperienza, le persone con pelle scura sovente sono quelle che incontra alle bancarelle e, pur essendo scuri, sanno parlare l'italiano. Inoltre, non si tratta di un'immagine isolata, ma riportata anche in altri passaggi dei focus group (presenti anche se non relativi al tema delle origini) come il seguente:

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 4*

Moderatrice: Qualcuno invece ha scritto che è "straniero" ed è un "uomo". Riccardo. Ce lo spieghi?

Riccardo: Straniero perché con questi capelli così, di carnagione scura, qui in Italia si vedono solo quelli alle bancarelle ambulanti diciamo...quindi di solito sono tutti stranieri. Poi un uomo...mi sembra...un uomo.

Sembra quindi delinearsi l'immagine stereotipata, alimentata dall'esperienza personale e contestuale, di una persona straniera = nera = povera (in quanto venditore alle bancarelle). Si tratta, raccontano i bambini, di persone scappate dalla guerra, i migranti, con gli occhi sempre "umidi" e tristi.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 3*

Nicol: Forse perché sono poveri...hanno...non si sono...o nei loro paesi c'è la guerra.

Paola: Io lo so! Sono i migranti!

Moderatrice: Sono i migranti? Cioè?

Paola: Che vengono da altri posti perché nel loro paese c'è la guerra.

Moderatrice: Da dove vengono?

Cristian: Africa.



Nicol: Dall'Africa...

Moderatrice: E potrebbe venire dall'Africa secondo te Cecilia?

Cecilia: Per me sì.

Riccardo: Io non dico che non può venire dall'Africa, ma c'è sempre il dubbio non lo sai con precisione perché con questi capelli corti corti vengono tutti da vicino all'Equatore.

Cecilia: Poi lo capisco dagli occhi. Gli stranieri che vengono oggi hanno degli occhi diversi, non lo so spiegare. Un pochino più...

Riccardo: Umidi. Quando lo guardi in faccia sembrano più mucosi. Più umidi in confronto ai nostri. Se io vedo lui (indica un compagno) e vedo uno straniero, gli occhi li vedo più...

Moderatrice: E come mai?

Riccardo: Li vedo più...umidi.

Cecilia: Più chiusi. Io li vedo più chiusi.

Riccardo: Più chiusi.

Moderatrice: Vi siete fatti un'idea sul perché?

Cecilia: Avendo questi occhi chiusi, quando io vedo nella televisione questi bambini e queste persone, mi fa ricordare una di queste persone, perché loro c'hanno un pochino gli occhi un po'...

Moderatrice: Ma secondo te come mai hanno questi occhi più chiusi?

Riccardo: Perché visto che vengono da paesi dove c'è molto sole, l'uomo lì si è sviluppato con gli occhi più chiusi.

Cecilia: E anche perché è un pochino magro.

Riccardo: È vero, la maggior parte degli stranieri sono magri.

Cecilia: Non mangiano molto.

Riccardo: Hanno pochi soldi.

Roberto: Secondo per ripararsi si chiudono gli occhi e siccome si sono abituati così hanno gli occhi così.

Come già affermato, la maggior parte delle bambine e dei bambini sembra convinta della non-italianità delle persone con pelle scura. Rare, ma presenti, sono state alcune spiegazioni alternative rispetto alla possibilità di avere un colore scuro di pelle senza essere stranieri.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 5*

Ilaria: Il primo e la terza vengono da un paese con la pelle scura e il secondo e la quarta, quelli lì possono sembrare anche italiani.

Giulio: Poi può venire dall'Africa per un solo motivo, la mamma si è trasferita in Africa e la mamma era bianca, se no era nera.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 5*

Nicol: Però può essere pure italiano. Perché ci sono pure bambini che nascono qua ma sono di altri colori, perché per esempio il padre e la madre sono di colori diversi, tipo uno bianco e uno nero, però sono italiani e la figlia o il figlio è sempre di colore bianco. [...] Io ho visto un film in cui c'era una bambina di una madre di colore bianco e il padre di colore proprio scuro. La bambina è nata mulatta.

Fabrizio: È perché se il papà è di colore nero e la figlia poi viene nera è perché come il cognome della mamma non si prende, si prende il cognome del papà.

Moderatrice: Ah, quindi se fosse la mamma nera e il papà bianco?

Fabrizio: Sarebbe, la figlia, bianca.

Moderatrice: Siete d'accordo?

(dicono di sì tutti, tranne Nicol che sembra un po' perplessa)

Fabrizio: Come per il cognome, prendi il cognome del papà, non della mamma. Come per il cognome che tu hai il cognome del papà e non l'hai preso dalla mamma e quindi a sua volta se il papà è di colore nero e la mamma è di colore bianco, tu come devi nascere? Nero. Perché è come per il cognome.

Nicol: Ma secondo me no.

Moderatrice: Secondo te com'è, Nicol?

Nicol: Può essere in tutti e due i modi. Per esempio Elisa ha detto che la bambina era un po' bianca e un po' nera.

Elisa: Mulatta.

Nicol: Quindi può prendere da tutti e due, non solo dal papà, ma anche dalla mamma.  
 Paola: Secondo me può nascere scuro e chiaro.  
 Fabrizio: Pulata<sup>142</sup>?  
 Paola: Mulatta. Che non si capisce se è nero o bianco.  
 Daniela: Mio papà è scuro e mia mamma è bianca.  
 Moderatrice: Tuo papà è scuro?  
 Daniela: Non tanto scuro, un po' scuro. Io sono nata bianca e sono diventata nera per il sole.  
 Nicol: Ah, ho capito. Forse tu sei di tutti e due perché tua mamma è bianca e...  
 Elisa: Sì, è abbronzata per il sole!  
 Moderatrice: Tuo papà che origini ha Giulia?  
 Elisa: È italiano oppure è nato in altro paese?  
 Giulia: Italiano, catanese.

Segnalo, in particolar modo, il secondo e lungo stralcio di conversazione dove emerge il tema della “mixité”, frutto dell’incontro tra “una madre di colore bianco e il padre di colore proprio scuro”. Mi appare rilevante mettere in luce sia la presenza di una spiegazione alternativa alla “diversità visibile” (Aluffi-Pentini, 2002), sia la presenza di convinzioni fortemente stereotipate in merito ai colori della pelle, cui si aggiungono elementi legati a un’idea decisamente patriarcale dei ruoli materno e paterno, laddove un bambino afferma che il colore, così come il cognome di una persona, è trasmesso dal padre! Questa idea, come si evince dallo stralcio, non è affatto supportata dall’intero gruppo e sollecita la perplessità di due bambine (Paola e Nicol).

### *Povertà e guerra*

In stretta connessione con i contenuti esposti nel precedente paragrafo, ritroviamo numerosi i momenti nei quali il discorso si è direzionato sulla possibile sofferenza attraversata dalle persone con pelle scura poiché – a detta dei bambini – scappati da paesi in guerra. Si tratta, ancora una volta, di un’immagine stereotipata poiché presentata nella sua rigidità e fissità, senza possibili discussioni e ipotesi alternative. È bene, d’altronde, prendere in seria considerazione il contesto (le rappresentazioni e le narrazioni) entro il quale questi bambini vivono la loro quotidianità: Catania e, più in generale, la Sicilia. Con solo un 3,8% di cittadini stranieri residenti (Dossier Statistico, 2018), il contesto siciliano rimane – sebbene con una diminuzione significativa dei cosiddetti “sbarchi” – la regione di “primo approdo” per coloro che sono costretti a raggiungere il contesto italiano via mare<sup>143</sup>. Nella mia – seppur breve – permanenza a Catania, anche la mia visualità di turista-ricercatrice è stata sollecitata da immagini che hanno facilmente “agganciato” un’immagine stereotipata del fenomeno migratorio. Nei 10 giorni trascorsi a Catania tra la scuola e il territorio (non solo catanese, ma anche delle province adiacenti) ho raramente incrociato persone con pelle scura. Gli unici contesti nei quali i miei occhi potevano essere sollecitati da una certa eterogeneità melaninica erano alcune zone (piuttosto degradate) della città dove perlopiù uomini con pelle scura, presumibilmente afrodiscendenti, svolgevano il lavoro di commercianti ambulanti; una situazione analoga era visibile nelle zone adiacenti il porto. Un altro momento/contexto in cui si ripeteva questa esperienza era – sempre in riferimento ad alcune zone della città – quello del “semaforo rosso”. Ricordo che mi colpì particolarmente l’essere circondata da molti giovani con pelle scura (sino a una decina alla volta) che, proponendo di lavare il parabrezza, o offrendo la vendita di pacchetti di fazzoletti, chiedevano

<sup>142</sup> Riporto correttamente l’errore di pronuncia del bambino.

<sup>143</sup> Numerosa, quindi, la presenza di “immigrati di recente sbarco” e di immigrazione non censita.

qualche monetina. Non mi è possibile, quindi, non dar senso alla presenza (numerosa) di immagini stereotipate nei discorsi dei bambini, mettendoli anche in relazione alla loro esperienza quotidiana. Ancor più rilevante diviene, allora, un impegno pedagogico interculturale volto a offrire immagini contro-stereotipate, per rendere più sfumati i confini di queste rappresentazioni, offrendo alternative attraverso un'analisi consapevole del proprio contesto di riferimento che può offrire un solo volto di un fenomeno complesso e che, proprio per questo, richiede un serio impegno verso la pluralizzazione dei volti possibili della realtà. Ecco quindi, che invito il lettore a tener conto di questa mia – seppur breve – annotazione di contesto, nel leggere gli stralci di conversazione che seguiranno e che, in maniera quasi ridondante, presentano l'immagine di una persona con pelle nera, povera e scappata dalla guerra.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 1*

Moderatrice: Qualcun altro scrive "ha avuto una vita difficile". Marco.

Marco: Perché secondo me, anche dal viso, ha avuto dei problemi familiari.

Moderatrice: Tipo?

Marco: Le sono morti i genitori.

Miriam: Sembra disperata.

Vincenzo: Oppure che ha...sì che ci sono morti i genitori oppure potrebbe essere che ha visto la guerra. Ha vissuto la guerra.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 1*

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*

Moderatrice: Tiziana ha scritto "triste, come se stesse succedendo qualcosa nella sua famiglia o nel mondo". Ce lo spieghi Tiziana?

Tiziana: Dalla sua faccia mi sembra che stia succedendo qualcosa ma...

Moderatrice: Tipo?

Tiziana: Tipo una guerra.

Moderatrice: E dove potrebbe essere questa guerra?

Tiziana: Nella sua città.

Moderatrice: Hai idea di quale può essere la sua città?

Tiziana: India.

Moderatrice: E poi dici che può essere successo qualcosa anche nella sua famiglia.

Tiziana: Tipo che sia morto qualcuno nella sua famiglia.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*

Cristian: Stavo a dirti praticamente la stessa cosa, ma dal vivo stavo pensando. Tipo una vera guerra, tipo impaurita.

Moderatrice: Quindi potrebbe aver visto una guerra in tv o dal vivo.

Tiziana: Dal vivo.

Carolina: Secondo me pure lei ha visto la guerra proprio di presenza nella sua città.

Giacomo: Anche secondo me perché vedendo le guerre, può essere che ci sono morti, persone che si sparavano.

Paola: A me mi è sembrato che avesse la matita sotto gli occhi e che avesse degli occhi molto lucidi, come tipo se stava per piangere con una guerra che è successa e si è molto spaventata.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 3*

Moderatrice: Qualcun altro ha scritto "dalla sua espressione mi sembra che non sia felice e che stia soffrendo, ci sono molte persone che nel mondo vengono trascurate". Elisa, ce lo spieghi?

Elisa: Perché delle persone io ho scritto che sono...non hanno un'espressione molto felice e sono giù di morale e in alcuni paesi ci sono delle persone che per la guerra soffrono.

Moderatrice: In che paesi?

Elisa: Tipo in Africa.

Nicol: In Asia, un po'.

Elisa: Di alcuni non mi vengono i nomi.

Moderatrice: E quindi secondo te questa persona viene da uno di questi paesi?

Elisa: Sì.

Moderatrice: Cosa te lo fa pensare?

Elisa: Perché è di un altro colore e basta.

Permane, quindi – piuttosto diffusa – l’idea di persone di origine straniera scappate, a causa della guerra, dal loro paese natale. Si intreccia, inoltre, con una certa facilità e immediatezza (tipica dello stereotipo) l’idea che si tratti di persone in uno stato di grave povertà. Anche in questo caso mi pare importante segnalare che i bambini fanno spesso riferimento alla loro esperienza, elemento significativo da un punto di vista interculturale che, in qualità di adulti educativamente e affettivamente responsabili, non può che interrogarci sul come, proprio a partire dalle loro conoscenze ed esperienze, progettare traiettorie che riescano a offrire “più spiegazioni” e “più visioni del mondo”.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*

Moderatrice: Qualcuno ha scritto "è una ragazza che è povera", "è di colore" ed "è scappata dalla guerra". Chi l'ha scritto lo vuol dire? Carolina.

Carolina: Secondo me sì è povera perché pure le persone che ci sono a Catania alcune volte sono povere, quindi...

Moderatrice: Che persone?

Carolina: Non lo so, delle persone che...

Giorgio: Tipo quelli che sono ai semafori.

Carolina: Eh sì. Eh appunto ecco perché ha gli occhi sfocati, perché piangeva...e sempre la stessa cosa perché magari è venuta da paesi dove ci sono guerre.

Moderatrice: Cosa ne dite? Siete d'accordo?

(dicono che sono d'accordo)

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 4*

Moderatrice: Leggo l'ultimo post-it e c'è scritto "un calciatore", "un uomo che vende telefoni". Federica.

Federica: Perché dalla muscolatura sembra che è un po'...che potrebbe fare il calciatore. E dall'altra parte può vendere telefoni perché alcune volte...

Riccardo: È vero, alle bancarelle ambulanti.

Federica: A Catania alcuni di altri paesi potrebbero vendere telefoni.

Riccardo: Secondo me vende telefoni e calciatore, nessuno delle due perché...vendere telefoni...può vedere quelli...non è che sia tanto...Uno così non lo vedo completamente a vendere telefoni. E poi come calciatore non lo vedo completamente.

Moderatrice: Come mai non lo vedi a vendere telefoni e calciatore?

Riccardo: Mah così, uno straniero non può vendere...al massimo ce ne ha uno o due quando fa le bancarelle ambulanti, ma non penso che possa vendere telefoni.

Umberto: Ma io non ho visto questa muscolatura, vedo solo ossa.

Cecilia: Per guadagnarsi da vivere può essere che vende telefoni o che fa il calciatore, perché per me è muscoloso, poi non lo so.

Francesco: Se vende telefoni almeno qualche soldino ce lo deve avere. Se viene dall'Africa è povero e soldi non ne ha. Per vendere telefoni...o se li fa lui, che non se li può fare.

Riccardo: Oppure si aggiunge a una società, ma lui non ha neanche i soldi per fare un concorso. Deve fare il concorso da venditore per avere possibilità di entrare e i soldi per fare il test. Mio zio è vulcanologo e geologo, è venuto una volta nella nostra classe, è vicino a Bologna, infatti noi da venerdì a lunedì andremo in vacanza lì vicino. Mio zio mi ha detto che c'è il test e ci vogliono circa 1000 euro, non lo vedo a spendere così tanto per fare un test. Magari pagarne 1 o 2 per una bancarella ambulante. Gli mancano i soldi per fare il test e se non fa questo test...

Moderatrice: Come mai ti immagini che possa essere povero?

Riccardo: Perché vengono da lontano, in posti dove non si hanno tanti soldi, perché c'è la povertà lì.

Cecilia: Per me invece potrebbe essere, cioè, potrebbe guadagnarsi da vivere in un altro modo. Essendo che caccia, potrebbe cacciare, può essere che...

Riccardo: Vende le prede.

Cecilia: Vende questi...

Umberto: Gli animali che caccia.

Cecilia: Le carni degli animali che caccia.

Riccardo: Le pelli.

Cecilia: E con i soldi che guadagna prende i telefoni e le vende.

Riccardo: Può vendere le pelli, le scarpe, i giubbotti.

Rivolgo una particolare attenzione all'ultimo stralcio di conversazione, laddove ben si evince quanto lo stereotipo (seppur alimentato dalla propria esperienza personale) si faccia rigido e irrigidente; da esso partono una serie di diramazioni stereotipate, pronunciate con il tono dell'"ovvio". Il colore scuro della pelle dell'uomo sulla fotografia, fa ben presto ipotizzare Riccardo e Francesco che sia uno "straniero", quindi povero; talmente povero da non poter nemmeno fare il venditore di telefoni. A stereotipo si aggiunge stereotipo con l'intervento di Cecilia che apparentemente sembra segnare un momento di "rottura" con la frase "potrebbe guadagnarsi da vivere in un altro modo". Ben presto sarà facile osservare che anche l'"altro modo", ipotizzato da Cecilia, è una rappresentazione vittima di stereotipizzazione. Si tratta, infatti, del mestiere del "cacciatore", mestiere che si aggancia ad un'idea di arretratezza e primitivismo. A tal proposito, un rimando alle rappresentazioni stereotipate legate ad un immaginario dell'Africa primitivo e arretrato che già aveva ben messo in luce l'antropologa Paola Tabet nel suo ampio lavoro di studi e ricerca (1997). Sembrirebbero, in tal senso, riproporsi stereotipi di "vecchia data" i quali hanno, evidentemente, radici profonde, difficili da sradicare. D'altro canto, potremmo domandarci se e cosa, nei quasi 30 anni che ci separano dalla ricerca della Tabet<sup>144</sup>, sia stato fatto per contenere la forza di questi pregiudizi.

### *Relazioni*

Un altro elemento che si può ricollegare all'indagine che ho realizzato tra il 2015 e il 2016, riguarda le relazioni. Infatti, talvolta i bambini si sono divertiti a immaginare o ipotizzare eventuali rapporti tra le persone rappresentate nelle fotografie con una particolare attenzione al tema delle relazioni amorose. L'elemento che sembra accompagnare queste riflessioni è il seguente: le persone con pelle chiara non possono fidanzarsi con le persone con pelle scura (e viceversa). Quando ciò emergeva, mi era possibile – in qualità di moderatrice – approfondire il perché bambine e bambini avessero questo tipo di convinzione.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 1*

Moderatrice: Ascolta Miriam ti faccio una domanda, secondo te lui (nero) potrebbe essere sposato con quest'altra donna qua (bianca)?

Ilaria: Con quella bianca?

Miriam: Secondo me no.

(qualcuno dice di sì e qualcuno no)

Moderatrice: Secondo te, come mai no?

Miriam: Perché bianchi e neri di solito non vanno molto d'accordo.

Moderatrice: Dove l'hai imparato? Dove l'hai visto.

Miriam: Io vado d'accordo con i neri, però certe persone no.

---

<sup>144</sup> Che ricordo essere stata condotta nei primi anni '90.

Moderatrice: Ti è mai capitato di vedere questa cosa?  
 Miriam: No.  
 Moderatrice: E come la sai allora?  
 Miriam: Perché ne abbiamo parlato in classe.  
 Moderatrice: Ne avete parlato in classe?  
 Rocco: È vero, prima di venire qua. Abbiamo parlato di queste cose prima di venire qua.  
 Moderatrice: Ah ne avete parlato? Che cosa avete detto?  
 Rocco: No, le nostre idee...se avevamo tipo visto bianchi maltrattare neri e cose così.  
 Moderatrice: Vi è mai capitato?  
 (dicono di no)  
 Marco: Secondo me sì però vivono in posti diversi.  
 Miriam: Oppure in base alla religione anche.  
 Moderatrice: In che senso?  
 Miriam: Cioè...siamo diversi in pratica anche nella religione.  
 Moderatrice: Che religione hanno queste persone?  
 Miriam: Può essere buddhista, musulmana...non lo sappiamo.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 5*

Ilaria: Il secondo è sempre di carnagione chiara e ha gli stessi colori della quarta (donna e uomo bianchi) e mi sa che questi due potrebbero anche essere fidanzati o fratelli.  
 Moderatrice: Fidanzati o fratelli?  
 Ilaria: Fidanzati.  
 Simona: E la prima e il terzo.  
 Moderatrice: Chi può essere fidanzato?  
 Giulian: La prima con il terzo (neri) e la seconda con il quarto (bianchi).  
 Moderatrice: Siete d'accordo?  
 (dicono di sì)  
 Giulio: Sono d'accordo. Poi secondo me tipo la prima (donna nera) è con il terzo (uomo nero) e la seconda (uomo nero) con la quarta (donna nera).  
 Ilaria: Oppure potrebbero fare viceversa, la prima con il secondo e il terzo con la quarta (quindi coppia di uomo bianco e donna nera e donna bianca e uomo nero).  
 (in coro dicono di no)  
 Giulio: È raro.  
 Ilaria: Ma io le ho viste alcune coppie in giro che una era chiara e uno era scuro.  
 Giulio: Per me perché ci sono alcuni che pensano che i neri sono persone brutte oppure ci sono i razzisti.  
 Moderatrice: E chi sono queste persone?  
 Giulio: Sono persone che non si fidano.  
 Moderatrice: Ne conosci qualcuno?  
 Giulio: No.  
 Moderatrice: E come lo sai?  
 Giulio: Perché l'ho sentito in tv.  
 Simona: Secondo me la prima con il terzo e il secondo con la quarta perché si assomigliano molto.  
 Andrea: Anche la carnagione.  
 Moderatrice: E la prima con il secondo e il terzo con la quarta?  
 Simona: No, secondo me no  
 Andrea: Anche secondo me il primo con il terzo e secondo con quarto perché sono dello stesso paese, si vede dalla carnagione.  
 Ilaria: Mi sta...questa cosa...se proprio devo essere sincera, di quello che ha detto Giulio, ci sono alcune persone...hai presente le bombolette, quelle con cui si colora? Alcuni di questi ragazzi scrivono sui muri dei palazzi disabitati o i centri abitati e alcune volte scrivono delle cose brutte sulle persone di colore.  
 Simona: Sì tipo "odiamo le altre persone".  
 Moderatrice Cosa scrivono Ilaria?  
 Ilaria: Scrivono ad esempio...

Giulio: Aspetta, non dire una brutta parola.

Ilaria: Là ci sono anche scritte, ma non lo dico. Ci sono scritti i "negri", "i neri fanno schifo", "siamo razzisti".

Moderatrice: L'hai vista questa cosa Ilaria

Ilaria: Sì.

Elia: Ti ricordi dove l'abbiamo visto?

Ilaria: L'abbiamo visto su un muro scritto dalle bombolette, una brutta parolaccia. Se non sbaglio era sempre sui neri.

(sembrano conoscere questa scritta tutti)

Giulio: Poi alcuni pensano che i neri vengono qui in Italia per rubarci il lavoro.

Moderatrice: Chi lo dice?

Giulio: Le persone che non sono d'accordo dell'immigrazione.

[...]

Giulian: Secondo me la prima (donna nera) con il secondo (uomo bianco) e il terzo (uomo bianco) con la quarta (donna nera) è molto raro.

Dalle parole di queste bambine e bambini sembra assai difficile una relazione sentimentale/amorosa tra una persona con pelle chiara e una persona con pelle scura. Numerosi gli ostacoli: anzitutto, il razzismo. Come afferma Giulio, infatti “ci sono alcuni che pensano che i neri sono persone brutte oppure ci sono i razzisti”. In generale, i bambini sembrano dar conto di un immaginario simbolico entro il quale “bianchi e neri di solito non vanno molto d'accordo”, come precisa Miriam. In aggiunta, saltando da uno stereotipo all'altro, i bambini affermano che questa relazione sarebbe difficoltosa anche in virtù del fatto che “bianchi e neri” vivrebbero in paesi diversi; questa la motivazione per la quale le persone con pelle chiara si fidanzano con persone con pelle chiara e persone con pelle scura solo con persone con pelle scura. Si aggiungerebbe, a questo problema geografico, un ulteriore problema legato alla differenza di credo religioso. Sull'intersezione di questi 3 stereotipi (credo religioso differente, colore diverso di pelle e provenire da un paese definito “straniero”) ho già avuto occasione di riflettere in relazione alla precedente ricerca (Cardellini, 2018b) laddove la rappresentazione dei soggetti con pelle scura tendeva a sovrapporsi con l'immagine rigida di una persona musulmana. Aggiungerei, inoltre, che le uniche due “voci fuori dal coro” – intendendo con ciò i/le bambini/e che tentano di presentare una visione-altra della realtà – rimangono quasi inascoltate. Mi sto riferendo, in particolare, a Vincenzo (nel primo stralcio) e Ilaria (nel secondo stralcio). Con particolare riferimento al secondo stralcio e al ruolo di Ilaria, è visibile un elemento che sovente ho avuto l'occasione di intercettare durante i focus group e che potrei riassumere nel seguente concetto: “quando la voce fuori dal coro rimane inascoltata, ben ritorna sul sentiero dello stereotipo”. In che senso? Non è infrequente che, nel corso dei focus group, anche laddove si stanno attraversando conversazioni abitate da stereotipi e pregiudizi (come in questo caso) prenda la parola un/una bambino/a “smontando” lo stereotipo stesso. In questo caso è Ilaria, per l'appunto, a dire che persone con pelle scura e pelle chiara possono stare insieme; Ilaria sembra inoltre farsi forza, ribadendo la sua posizione e citando un'esperienza diretta: “io le ho viste alcune coppie in giro che una era chiara e uno era scuro”. Eppure, non trovando riscontro e appoggio né nei compagni né nell'adulto<sup>145</sup>, ben presto si lascia rapire dall'andamento del discorso tracciato in precedenza da Giulio, dando appoggio al suo discorso e spiegando come anche lei, in realtà, era a conoscenza di situazioni iscrivibili entro il fenomeno razzista. Questo esempio può darci indicazioni sul piano educativo ed operativo in senso interculturale e antirazzista. In particolare, l'importanza di sostenere

---

<sup>145</sup> Da ricordare che in questo contesto la mia funzione principale era quella di ricercatrice (e quindi di ascolto e osservazione).

queste “voci fuori dal coro”, il coraggio di andare controcorrente e scaricare l’apparente ovvio e scontato. Una postura possibile, in tal senso, potrebbe essere quella di porre ulteriori domande a Ilaria, invitare il resto del gruppo ad un ascolto più attento di quanto sta dicendo la compagna, sollecitando un corale sforzo che potrebbe portare anche a scoprire che altre bambine e altri bambini hanno, nel proprio bagaglio informativo ed esperienziale, questa informazione. Proprio perché non risiede nel livello dell’ovvio e dello scontato, lo scardinamento dello stereotipo richiede un tempo maggiore di decantazione, la possibilità di aprire cassette mai aperti prima o arrugginiti poiché non continuamente alimentati dall’olio del pregiudizio e dello stereotipo.

*Razzismo: dalla storia, al “sentito dire”, alle esperienze dirette*

Il tema del razzismo o della discriminazione legata al colore della pelle è già emerso – qua e là – nei discorsi presentati nei precedenti sotto-paragrafi. Alcuni discorsi, però, sono stati più direttamente ricollegati a tale fenomeno, prevalentemente in 3 forme differenti:

1. Riferimenti a contenuti scolastici studiati (il razzismo nella storia);
2. Un generico riferirsi al tema della discriminazione razziale senza esplicitare né riferimenti storici né episodi esperienziali; l’informazione che il colore della pelle possa (anche) generare conflitti, sembra essere implicitamente presente;
3. La narrazione di esperienze dirette in cui si sono osservati episodi identificabili come razzisti.

Partendo dal punto n.1, ovvero il riferimento a contenuti scolastici studiati, è Cristian a esplicitare che “nella storia sappiamo che i bianchi hanno detto che i neri erano molto inferiori”:

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*

Moderatrice: Qualcun altro invece ha scritto, "secondo me si vede che lui è disprezzato dai bianchi come la prima persona", "questa persona è triste proprio perché è odiato". Cristian, ce lo spieghi?

Cristian: Io ho messo perché secondo me nella storia sappiamo che i bianchi hanno detto che i neri erano molto inferiori, quelli di colore, quindi ho pensato che possibilmente anche i due bianchi che ci sono in queste immagini, possibilmente disprezzavano lui e gli altri, così ho pensato.

Moderatrice: In che senso li disprezzavano?

Cristian: Nel senso che li consideravano inferiori, appunto. Esseri inferiori. Perché abbiamo...cioè, la maestra ci ha detto questa cosa.

Moderatrice: Cosa vi ha detto la maestra?

Cristian: Che un po' di tempo fa, ma anche ora...anzi, da sempre praticamente, i bianchi hanno pensato che i neri fossero tipo intelligenti inferiori, tipo inferiori...esseri inferiori rispetto ai bianchi e quindi li maltrattavano molto. E li schiavizzavano. Li hanno schiavizzati.

Cristian si riferisce a un contenuto storico ben preciso e iscrive il fenomeno della discriminazione razziale ad un tempo passato, con un rimando al fenomeno della schiavitù. Meno precisi, invece, altri riferimenti che – sebbene non richiamino né fatti storici né aneddoti esperienziali personali – mostrano una generale conoscenza sul tema della discriminazione o, quanto meno, della sua esistenza. Inoltre, sembra essere ben chiara la suddivisione dei ruoli: discriminante (“il bianco”) e discriminato (“il nero”).

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*



Moderatrice: "Questa è una persona ed è secondo me odiata dai bianchi e maltrattata e questo non è giusto, questo l'ho capito dalla sua espressione"<sup>146</sup>.

Cristian: Allora secondo me è un po' come ho fatto con la terza (uomo nero) e non è giusto che è maltrattata dai bianchi chiaramente e ho detto che l'ho capito dalla sua espressione, secondo me è un po' appunto come ha scritto Martina...molto impaurita, sbalordita, spaventata...dai bianchi. Magari hanno maltrattato la sua famiglia, hanno ucciso la sua famiglia, alcuni membri della sua famiglia, per dire. Potrebbe essere impaurita.

Carolina: Io sono d'accordo con quello che ha detto Cristian perché magari è impaurita, sbalordita, perché magari la sua famiglia è scomparsa e quindi lei ha paura proprio...anche dei bianchi come ha detto Cristian che gli possano fare qualcosa.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*

Moderatrice: Qualcun altro ha scritto che è "proprio come la seconda persona, è bianca e probabilmente disprezza e odia i neri e per di più è felice e questo non è giusto". Lorenzo?

Lorenzo: Allora, secondo me ho pensato, tipo ho messo in collegamento la seconda e la quarta (donna e uomo bianchi) che probabilmente chissà, possibilmente disprezzano i neri e questo non è assolutamente giusto, cioè se si è diversi non significa che bisogna odiarsi, appunto.

Moderatrice: Come mai li disprezzano?

Lorenzo: Proprio perché li considerano inferiori e quindi li maltrattano. Quello che ho detto prima praticamente.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*

Moderatrice: Qualcun altro scrive "secondo me questa persona a prima vista sembra buona, ma forse disprezza le persone nere", "non solo fa questo, ma sembra tranquillissimo". Lorenzo.

Lorenzo: L'ho scritto io. È appunto...dicevo che ho messo in collegamento i neri con i neri e i bianchi con i bianchi, infatti questo poi è collegato con la quarta. Ho scritto cose molto simili, infatti a prima vista sembra normale, sembra una persona che non disprezza i neri, però possibilmente può disprezzarli invece, li maltratta, li disprezza e questo l'ho...e se magari fosse così, questa espressione tranquilla secondo me non va assolutamente bene, cioè non è giusto che maltratti delle persone che non hanno fatto niente e poi avere quella faccia tranquillissima come se non fosse successo niente.

In questi stralci, i temi del razzismo e del *colorism* emergono senza specifici riferimenti a eventi del passato o del presente. Appare chiara, però, la dinamica della discriminazione: violenza (anche fisica, sino ad arrivare all'omicidio), asimmetria di potere (i "bianchi" considerano inferiori "i neri" e li maltrattano), conseguenze dolorose (paura, spavento, tristezza). In tutti gli stralci di conversazione è però presente un giudizio morale negativo in relazione all'atto discriminatorio, ovvero:

- Cristian: [...] e non è giusto che è maltrattata dai bianchi;
- Lorenzo: [...] questo non è assolutamente giusto, cioè se si è diversi non significa che bisogna odiarsi;
- Lorenzo: [...] non va assolutamente bene, cioè non è giusto che maltratti delle persone che non hanno fatto niente.

Comune e coerente è quindi la sanzione morale verso il fenomeno del razzismo e del *colorism*.

In ultimo, racconti che traggono spunto da esperienze dirette:

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 1*

Simona: Un nostro compagno ha raccontato che era al mare...Elena ha raccontato che era al mare e una bambina nera aveva chiesto a delle bambine bianche di giocare con loro e loro l'hanno rifiutata perché era nera, quindi questo è un esempio ben valido per quanto riguarda il colore della pelle.

---

<sup>146</sup> Leggo la scritta sul post-it.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 2*

Serena: Io ho un mio amico del mare che viene e i suoi genitori l'hanno adottato dal Congo, ma con lui sono cattivi...

Moderatrice: In che senso?

Serena: Perché alcuni bambini credono che può fare del male, ma non è vero.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 3*

Matilde: Una nostra compagna ci ha raccontato che c'erano due bambine chiare e una scura e la bambina scura ha chiesto se poteva giocare con loro e le bambine chiare hanno detto di no e la bambina scura si è messa a piangere.

Giacomo: Non l'hanno accettata per il colore.

Moderatrice: Cosa ne pensate di questa cosa?

Paola: Una cosa bruttissima.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 3*

Valentina: A me è successo che una volta ero con le mie amiche al Lido, avevo 7 anni o 8...l'anno scorso. Sono venute delle...allora, ero con delle mie amiche, sempre del Lido e stavamo giocando, sono venute altre 2 bambine però nere. Nere. E le altre...io stavo dicendo "sì, potete giocare con noi", perché ci hanno chiesto "possiamo giocare con voi visto che siamo sole. Nessuno vuol giocare con noi" solo perché erano di un altro colore. Le altre bambine hanno detto tutte di no e io ho detto "facciamole partecipare, che ci fa?". Non è che visto che sono di un altro colore dobbiamo farle andare via dal gioco, possono giocare lo stesso con noi.

Noemi: Io ho visto al telegiornale che c'era una signora che non l'hanno accettata al lavoro che la signora aveva...per i suoi figli doveva lavorare ovviamente, anche per lei. Non l'hanno fatta entrare al lavoro soltanto perché era di colore diverso, non l'hanno accettata.

“L’hanno rifiutata perché era nera”, “non l’hanno accettata per il colore della pelle”, “[...] solo perché erano di un altro colore/di colore diverso”, sono tutte frasi che danno conto di motivazioni e interpretazioni date ad eventi di esclusione. Come ben si evince dagli stralci sopra riportati, sono diverse le situazioni dove queste/i bambine e bambini si sono trovati – in maniera più o meno diretta – a far esperienza dell’influenza del fenomeno del razzismo (*colorism*) e delle sue conseguenze. Ben si osserva una preziosa (ma non sufficiente) sanzione morale nei confronti dell’azione discriminante (e nei confronti di colui/colei che l’ha compiuta).

### *Le parole per parlare dei colori della pelle*

Come nel caso delle scuole Federzoni di Bologna<sup>147</sup> diverse discussioni sono state alimentate dalla seguente domanda di “sfondo”: quali parole utilizzare per nominare i colori della pelle? Esistono parole più giuste? Esistono parole offensive o razziste?

Anzitutto segnalo che in alcuni casi ho assistito all’uso “normalizzato”<sup>148</sup> della parola “negro”, talvolta, utilizzata per dar conto di alcune specificità, come nel caso seguente, in cui la parola starebbe a significare “persone più alte”<sup>149</sup>.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 1*

Moderatrice: Qualcun altro scrive "è un maschio" "è negro". Giorgia, ce lo spieghi?<sup>150</sup>

Gaia: Perché è un maschio ed è negro.

(ridono)

<sup>147</sup> Ma anche come nel caso della precedente indagine (Cardellini, 2015).

<sup>148</sup> Utilizzo il termine “normalizzato” per dire che viene usato come termine “di norma”, di senso comune, di comune utilizzo.

<sup>149</sup> Questa immagine mi ha subito ricordato la canzone “I Watussi” dove essi vengono definiti “altissimi negri” (talvolta “neri”, a seconda delle versioni).

<sup>150</sup> La mia domanda diretta a Giorgia viene fatta poiché la bambina alza la mano mentre leggo il post-it.

Moderatrice: Cosa vuol dire Gaia? Ho visto che avete utilizzato delle parole diverse per parlare del colore della pelle di questa persona. Qualcuno ha scritto "è un uomo nero", qualcuno ha scritto "di colore" e tu hai scritto "è negro", giusto?

Gaia: Sì.

Moderatrice: Che differenza c'è tra queste parole?

Vincenzo: Che i neri sono persone nere, cioè di carnagione. E più o meno sono di altezza normale. Invece i "negri" sono di altezza maggiore rispetto agli altri perché i negri hanno un'altezza...

Marco: Hanno i trampoli.

Moderatrice: Dove l'hai imparato?

Vincenzo: Me l'ha detto una volta mio papà e ho visto pure un film dove c'erano i bianchi e i neri e poi c'erano delle persone alte e nel film li chiamavano negri.

Marco: Neri secondo me è per il colore, negri può essere razzista.

L'uso della parola "negro" non ha suscitato particolari reazioni all'interno del gruppo di pari, mentre è importante che io espliciti che, tanto nel leggerla sul post-it, quanto nel pronunciarla<sup>151</sup>, ho provato difficoltà e imbarazzo. Solo a conclusione del discorso, Marco ha affermato che la parola "negri" può essere razzista. A tal proposito, sono stati altresì messi in evidenza altri termini ritenuti potenzialmente offensivi o comunque non corretti, come la parola "nero".

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 5*

Gaia: È di carnagione scura.

Elia: A me sembra abbronzata.

Sergio: Nero è un po' offensivo.

Moderatrice: In che senso?

Elia: Nero è un po' offensivo nel senso che...

Giulio: Nel senso che tipo "no guarda quello lì è nero"...oppure "guarda, quello lì è di carnagione". Nero è un pochino più offensivo.

Simona: Nero si usa più per le cose e non le persone.

Giulio: E poi nero si scrive quando sono veramente neri e guardando la foto non vedo che sono proprio neri, ma più abbronzati, quindi meglio scrivere scuro.

Moderatrice: E invece quando dici nero a cosa ti riferisci?

Giulian: Alla sua pelle. Si dice...

Elia: Scuro!!!

Moderatrice: Nero o scuro?

Giulian: Scuro, ho sbagliato.

Giulio: Scuro perché dopo tutto sembra un pochino quando uno è abbronzato perché non è proprio nero nero nero.

Sull'uso (o il non uso) – e in generale sulla confusione – delle parole per parlare/nominare i colori della pelle ho già avuto ampiamente l'occasione di parlare all'interno di questo elaborato e non solo (Cardellini, 2015). Ciò che mi preme ancora una volta non è tanto (o non solo) fornire un *prontuario* che possa dar conto di quali parole siano da utilizzare e quali da evitare, quanto più mi appare significativo – in direzione interculturale e antirazzista – sollecitare una seria e impegnata riflessione sul tema delle parole per parlare dei colori della pelle. In maniera quasi trasversale alle diverse fasi di questa ricerca ho riscontrato – tanto tra i bambini quanto tra gli adulti – una seria difficoltà in merito a questo aspetto. L'uso di questi termini è tanto vario quanto lo è il significato che ciascuna

---

<sup>151</sup> Cercando di controllare tanto il livello verbale quanto quello paraverbale (onde evitare un livello troppo ampio di influenza sui bambini).

persona gli attribuisce, così come lo è il giudizio morale nei confronti di talune parole, piuttosto che altre (meglio dire “di colore?” Posso dire “scuro”, ma non “nero”? Posso dire “nero” ma non “negro”? O, forse, meglio non nominare del tutto i colori della pelle?). Si tratta di aprire spazi di ragionamento che possono portare a livelli di riflessività e autoconsapevolezza molto profondi, valorizzando e sostenendo competenze interculturali che si vengono sollecitate dal “dato-pelle”, ma che possono estendersi molto oltre. Né è un esempio concreto – dal mio punto di vista molto interessante – il dialogo che riporterò di seguito nella sua interezza (intervallato da commenti):

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 4*

Moderatrice: Come mai si dice è "di colore"?

Cecilia: Mmm...aspetta.

Riccardo: Perché ha un colore più scuro.

Cecilia: Perché ha un colore diverso dalla nostra pelle.

Moderatrice: Dalla nostra pelle di chi?

Riccardo: Degli italiani. In confronto a loro lui è scolorito.?

Cecilia: Quando per esempio...noi diciamo che loro sono di colore e loro dicono che siamo di colore.

Riccardo: No, non è vero.

Cecilia: Sì.

Riccardo: Di colore vuol dire che sei scuro.

Cecilia: Se loro sono di colore diverso da noi e noi diverso da loro, loro possono dire che "loro sono di colore", cioè che sono diversi dal loro tono di pelle.

Riccardo: Non ti do completamente ragione su questo.

Moderatrice: Cecilia mi sembra di capire che stai dicendo che dire "di colore", vuol dire "di colore diverso da me" e che anche le persone con pelle più scura dicono a quelle più chiare che sono "di colore".

Francesco: Siccome loro vengono di più da noi, forse si vede che quando arrivano persone di colore loro dicono che siamo di colore diverso da noi perché non ci hanno mai visto e noi diciamo che sono "di colore".

Cecilia: Infatti si sente nella televisione che si dice "di colore", perché significa che sono di colore diverso della nostra pelle. Quindi perché non possiamo dire che sono di colore anche noi?

Riccardo: Noi siamo sbiaditi, bianchi. Ci chiamano bianchi perché il bianco è un colore neutro. Come se non avessimo colore, mentre loro sono scuri.

Moderatrice: Riccardo mi puoi spiegare meglio?

Riccardo: Loro non ci chiamano a noi "di colore", è che noi abbiamo una pelle chiara ci chiamiamo anche "bianchi". No?

Francesco: No.

Riccardo: Certo. Bianco è un colore neutro. E dire di colore perché loro sono scuri, neri, che non è un colore neutro.

Francesco: Secondo me lei intende che siccome loro non ci vedono, secondo loro noi siamo di colore, ma secondo noi loro sono di colore. Ognuno ha un parere diverso.

Riccardo: Secondo me no.

Cecilia: Di colore non stai dicendo di colore nero, quindi chiunque può dire lui è di colore, perché noi ci possiamo chiamare...se c'è uno che ha la pelle nera e dice che noi abbiamo la pelle bianca, anche così si può dire.

Riccardo: Io non ti do ragione e chiudiamo qui.

Cecilia: Di colore è la stessa cosa.

Riccardo: Io non sono completamente d'accordo con quello che sta dicendo in questo caso.

Umberto: Comunque io dico che do ragione anche a Riccardo perché come fanno a chiamarsi di colore se sono di pelle chiara?

Riccardo: Non c'entra nulla, noi li chiamiamo di colore perché hanno un colore scuro perché sono neri. Noi veniamo chiamati bianchi perché abbiamo un colore chiaro, neutro. Li chiamiamo di colore perché hanno un colore scuro.

La discussione si apre con una mia domanda – fatta in qualità di moderatrice poiché i bambini stavano già iniziando a ragionare sulle parole, con particolare riferimento alla definizione “di colore”. Chiedo, quindi, come mai si utilizzi proprio questa. Sin da subito emergono posizioni contrastanti. L’uso della definizione “di colore” viene indicato per riferirsi a persone con pelle più scura o a persone con colore di pelle diverso dal mio (pertanto, una persona con pelle scura potrebbe dire a una persona con pelle chiara che è “di colore”). La posizione n.1 sembra ulteriormente avvalorata da questo dato: il bianco sarebbe un colore neutro, mentre il nero no, di qui l’uso della definizione “di colore”. Dopo poche battute di conversazione il discorso sulle parole si trasforma in un discorso sull’uso delle parole, un uso talvolta offensivo e discriminante.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 4*

Cecilia: Io ho visto persone che li prendono..."sei di colore vattene". Per me non è giusto.

Moderatrice: Chi è che lo dice?

Cecilia: Certe persone lo dicono.

Riccardo: Su questo gli do ragione.

Cecilia: Per me quindi non è normale che dicono di colore. Perché se siamo noi di colore che ci fanno? Ci prendono a calci e ci dicono "andate nel vostro paese". Noi che facciamo?

Riccardo: Su questo ti do ragione che alcuni non li rispettano. Sono di colore in confronto a noi, ma noi non siamo di colore di fronte a loro.

Cecilia: Io non dirò più di colore o di carnagione scura.

Il “punto di accordo” che prima non era stato possibile trovare sul significato dato ad alcuni termini, viene trovato ora in relazione all’uso discriminatorio che ne viene fatto (es: “sei di colore vattene”). Trovo particolarmente interessante e rilevante in senso interculturale e antirazzista il tentativo di decentramento e ribaltamento di punto di vista fatto tanto da Cecilia quanto da Riccardo. Utilizzo scientemente il termine “tentativo” per sottolinearne anche gli aspetti di criticità e difficoltà, ben visibili nell’affermazione di Cecilia “io non dirò più di colore o di carnagione scura”. La complessità del discorso è evidente e percepibile e l’affermazione di Cecilia sembra andare nella direzione di una chiusura che giunge alla negazione e alla censura (riassumibile nel seguente concetto: meglio non parlare di queste cose). Decido, quindi, di intervenire con una domanda.

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 4*

Moderatrice: E come puoi dire?

Cecilia: Dico che sono persone normali perché sono sempre persone anche se sono di carnagione scura. Se tu vedi le persone alla televisione, solo perché sono di carnagione scura loro li prendono e dicono che se ne devono andare dalle loro case che hanno pagato con i loro soldi.

Umberto: Come fai a sapere che loro ci chiamano di colore? Come fai a sapere se invece non ci chiamano anche tipo stranieri?

Cecilia: È un parere.

Riccardo: Io ti do ragione sulla cosa che alcuni non li rispettano, perché sono pur sempre persone. Però a dire che noi siamo di colore, no, non ci sta. Casomai loro sono di colore in questo caso.

Cecilia: Ma siamo tutti di colore.

Riccardo: Tutti sono diversi, però...

Moderatrice: Mi sembra che date un significato diverso, Cecilia e Riccardo, mi sembra che date un significato diverso alla parola “di colore”. Cioè, mi sembra che Cecilia dica che “di colore” significa un colore diverso da me.

Cecilia: Sì, sì.

Moderatrice: E quindi una persona con la pelle più chiara possa dire di colore a una persona con la pelle più scura non perché ce l’ha più scura, ma perché è diversa da me.

Cecilia: Ecco.

Moderatrice: Invece Riccardo dice che la parola di colore significa che ha una pelle più scura.

Riccardo: Perché significa che ha un colore più scuro addosso.

La domanda posta dà nuovamente vita al dibattito che, sino a questo momento, rimane tra Riccardo e Cecilia. Interessante osservare, inoltre, il collegamento tra parole e fenomeni (in questo caso specifico, tra le parole per parlare di colori della pelle e il fenomeno del razzismo e in particolare del *colorism*). Sembra evincersi che la difficoltà di Cecilia – difficoltà che probabilmente la stava spingendo verso la chiusura del discorso – sia legata anche al fatto che questi termini siano connessi a tematiche “difficili”, come può esserlo il tema della discriminazione. È infatti proprio la bambina ad affermare che delle “persone alla televisione, solo perché sono di carnagione scura [...] dicono che se ne devono andare dalle loro case”. Ben evidente, dal mio punto di vista, l’intreccio tra i due piani, quello delle parole e quello dei fenomeni. Scelgo, quindi, di verbalizzare – con l’obiettivo di portare più chiarezza tanto a Cecilia e Riccardo, quanto al resto del gruppo – i due differenti punti di vista. Interviene, quindi, Francesco:

*Scuola Teresa di Calcutta, Catania, focus group 4*

Roberto: Se tutto il mondo fosse di colore loro forse ci direbbero che siamo di colore.

Riccardo: A pensarci adesso mi viene da dire che noi siamo incolore.

Moderatrice: Sei senza colore?

Riccardo: Mah non proprio. Come noi diciamo a loro che sono di colore. E noi come se non l'avessimo. L'abbiamo neutro.

Moderatrice: Provate a guardarvi un attimo. Di che colore siete voi?

Riccardo: Noi siamo rosa in realtà, ma veniamo chiamati bianchi. No?

Moderatrice: E come mai?

Riccardo: Perché un colore molto chiaro che assomiglia al bianco. Come loro sono marroni e vengono chiamati neri.

Cecilia: Noi siamo di color pelle.

Umberto: Tutti sono di color pelle.

Cecilia: Si dice di più siamo di color...

Gaia: Carne.

Cecilia: Bianco. Siamo di colore chiaro e loro di colore scuro.

Francesco: Passiamo avanti?

Moderatrice: Sì adesso andiamo avanti. Avete intavolato una discussione interessantissima.

Parole, convenzioni, simboli e significati che a loro volta si intrecciano con fenomeni, azioni, pensieri e – soprattutto – con persone. Parlare di “colori della pelle” – ribadisco – dal punto di vista interculturale e antirazzista, è una preziosa occasione educativa (Cardellini, 2018b). Accompagnare il pensiero-bambino a riflettere sull’apparente ovvio e scontato, problematizzando parole così pregnanti e sensibili per la costruzione dell’identità è un compito educativo che la pedagogia interculturale può essere chiamata ad assumere. Questo dialogo, del quale ho desiderato riportare interamente i vari passaggi, è stato un “concentrato di capacità problematica” – capacità che è stata sostenuta da un adulto competente dal punto di vista interculturale – e che ha fornito l’occasione a questi bambini di sperimentarsi attori protagonisti di una conversazione forse non usuale, nella quale hanno mostrato plurali competenze interculturali. Osservo, in questo significativo scambio di opinioni, la presenza dei criteri pedagogici interculturali descritti da Antonio Genovese (2003, p. 189): la capacità di ascolto e dialogo, in un contesto dove pluralismo e differenza sono accolti nelle loro vesti di occasioni educative che consentono un confronto rispettoso e paritario; il tutto in un

clima di tolleranza (attiva) che consente di so-stare – senza troppe difficoltà – talvolta anche nella fatica del non riuscire a trovare subito un punto in comune, ma senza desistere dal tentativo di stare in relazione, arricchendosi vicendevolmente. Nonostante ciò, metto in luce come nei discorsi di questi bambini spesso manchino informazioni corrette. I discorsi si evolvono perlopiù seguendo le piste rassicuranti dello stereotipo, nonostante talvolta sia possibile rintracciare ipotesi creative o la presenza di “voci fuori dal coro” che tentano di presentare altre possibili interpretazioni della realtà.

### *In conclusione*

In conclusione, ciò che ritengo sia importante far emergere dall’insieme delle conversazioni a cui ho avuto modo di partecipare – in qualità di moderatrice e ricercatrice – alle scuole Teresa di Calcutta è sì la presenza di un numero significativo di stereotipi, manifestati ed esplicitati in forma piuttosto rigida e condivisa, da mettere – come già specificato – ma da porre anche in relazione allo specifico contesto che merita e chiede di essere problematizzato. Permea i discorsi, con una certa trasversalità, lo stereotipo della persona con pelle scura come fortemente disagiata, presumibilmente un migrante con un passato traumatico (perdite e lutti familiari sono frequenti nei racconti dei bambini) e sovente vittima di razzismo e discriminazione. Sembra altresì molto difficile anche una qualsiasi ipotesi di riscatto personale, sociale ed economico così come difficile sembra l’ipotesi di relazione (ad esempio, amorosa) tra persone con colori della pelle differenti l’uno dall’altro. Si respirano sfumature paternalistiche sostenute da uno spirito di solidarietà cristiana. Non sono mancate conversazioni ad alto livello di complessità, che hanno consentito di sperimentare occasioni di discussione e confronto su tematiche non usuali – talvolta difficili – in un clima di rispetto, entro il quale poter dar spazio alle proprie rappresentazioni (anche se stereotipate o abitate da pregiudizi). In generale, il contesto che ho avuto l’occasione di incontrare, sembra delinarsi come un terreno fertile all’interno del quale poter trovare direzioni progettuali più consapevoli e condivise al fine di mettere in atto effettive traiettorie interculturali e antirazziste.

## 6. PER UNA PEDAGOGIA INTERCULTURALE ANTIRAZZISTA

Della necessità che la pedagogia interculturale fosse chiamata a direzionarsi attivamente verso un obiettivo antirazzista già Antonio Genovese scriveva nel 2003 nel suo volume “Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia del pregiudizio all’impegno dell’incontro”, trattando ampiamente il tema del razzismo e del perché – ancora oggi – potesse/dovesse essere ritenuto una problematica (anche) di responsabilità educativa (p. 115). Guidato dal paradigma problematicista, l’obiettivo di Genovese è quello di tessere le fila di un discorso di ampia complessità. Per far ciò, non può che approfondire anche le tematiche e i fenomeni che “confinano” – come lo stesso autore afferma – con il razzismo, come gli stereotipi e i pregiudizi, anche quelli che riguardano i bambini e le bambine. È questo, infatti, uno dei pochi manuali di pedagogia interculturale che ho incontrato lungo il mio percorso che ha citato e presentato i lavori dell’antropologa Paola Tabet, con l’obiettivo di mostrare quanto la dimensione del pregiudizio etnico-razziale colpisce anche l’infanzia. Anche in virtù di questi dati di ricerca, il manuale richiama la pedagogia interculturale a farsi carico di un impegno in direzione antirazzista. Dal mio punto di vista, il manuale di Antonio Genovese, segna un punto di partenza importante per la scuola pedagogica interculturale bolognese di stampo problematicista. Si tratta, però, di un punto di partenza che richiede di essere ulteriormente approfondito e ampliato. Di questa “eredità” scientifica, politica ed educativa si faranno carico le allieve di Antonio Genovese – Stefania Lorenzini e Ivana Bolognesi – quando, nel 2017, pubblicano un nuovo manuale che a partire dall’impostazione di quello del 2003 rivede, aggiorna, amplia temi e problemi della pedagogia interculturale. Il nuovo volume, dal titolo “Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi e impegno educativo”, pur riprendendo le fila del discorso avviato dal prof. Genovese, si arricchisce di nuovi spunti, approfondendo alcune tematiche che erano state solo accennate, seppur abilmente. Sono ben due i capitoli (circa un centinaio di pagine!), scritti da Stefania Lorenzini (Lorenzini, 2017, in Bolognesi e Lorenzini, pp. 121-217), miratamente volti ad approfondire i temi del razzismo e dell’antirazzismo. Nel mio percorso di ricerca e studi non mi è stato possibile ritrovare in nessun altro manuale di pedagogia interculturale una tale ampiezza di scrittura e approfondimento su queste tematiche. D’altro canto, segnalo un ulteriore elemento che appare ai miei occhi piuttosto significativo: la posizione di questi capitoli all’interno del volume. Su 7 capitoli totali, i due capitoli dal titolo “Il razzismo” (Lorenzini, 2017, in Bolognesi e Lorenzini, a cura di, pp. 121-152) e “Alcuni bersagli del razzismo e l’antirazzismo” (Lorenzini, 2017, in Bolognesi e Lorenzini, a cura di, pp. 153-222) si configurano come il “cuore” del volume stesso. Il razzismo e l’antirazzismo sono, quindi, posti al centro delle problematiche pedagogiche interculturali. Afferma Lorenzini:

Le tante piccole o grandi forme di discriminazione che le ricerche ci restituiscono, legate al colore della pelle scura ad esempio, impongono ai teorici della pedagogia interculturale insieme a chi è dentro le prassi educative di preoccuparsi e occuparsi dei pericoli che esse portano con sé in termini di ripercussioni sull’autostima e l’identità individuale di chi ne è toccato in modo negativo e inferiorizzante e in termini di qualità delle relazioni dei contesti educativi e sociali in genere. [...] L’impegno antirazzista dovrebbe poter coinvolgere tanto le persone che sono direttamente toccate dalle discriminazioni quanto e insieme, coloro che, in nome dei diritti umani, di valori umanitari e della democrazia le avversano senza esserne personalmente coinvolti. [...] Fra tutte le scienze umane la Pedagogia ha per oggetto interamente l’educazione della persona [essa è chiamata a porre] l’attenzione alla scala di atteggiamenti e comportamenti discriminatori verso determinate categorie di persone [...]. Tanto più in una prospettiva interculturale (ivi, pp. 220-222).

Un altro autorevole riferimento teorico-scientifico che da oltre 20 anni scrive della necessità di includere un approccio antirazzista nella riflessione pedagogica interculturale è Anna Aluffi Pentini, professoressa presso l’Università degli Studi Roma Tre (Aluffi Pentini e Lorenz, 1996; Aluffi Pentini, 2002; Aluffi Pentini, in Lorenzini e Cardellini, 2018). Secondo la studiosa l’antirazzismo sarebbe



elemento di verità e verifica dell'approccio interculturale, un tema che invita ad affinare la sensibilità rispetto ad una dimensione ulteriore di attenzione problematica a tutti gli allievi, rispetto ai rapporti di potere che possono instaurarsi in classe, in relazione alla diversità visibile o ad altre diversità che si connotano come rivelatrici di differenze di potere in senso lato (Aluffi Pentini, 2002, p. 13).

Aluffi Pentini afferma che per verificare l'equilibrio tra educazione interculturale, pedagogia e orientamento antirazzista sia necessario riuscire a mantenere un adeguato bilanciamento fra 3 variabili ritenute significative, rappresentate dall'autrice in questo triangolo:

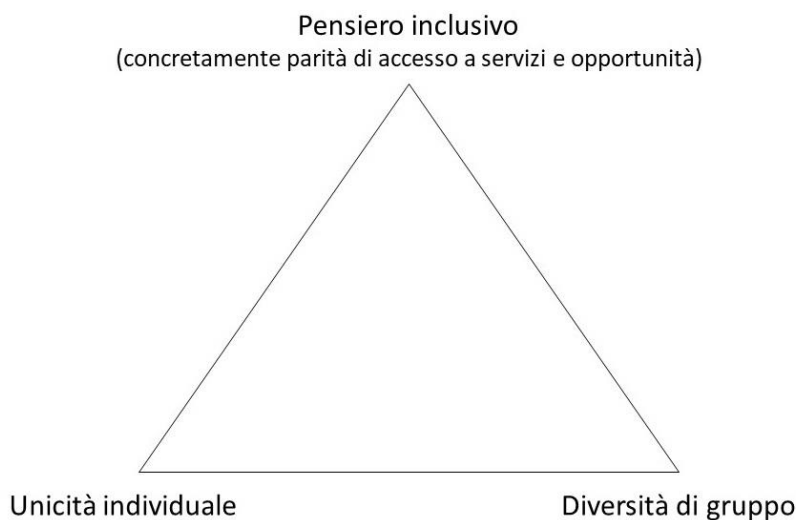


Figura 14: triangolo Aluffi-Pentini (2002), p. 14.

Si tratta di un triangolo utile tanto a livello simbolico quanto operativo, poiché consente agli educatori/insegnanti di domandarsi se le loro pratiche siano equilibrate o sbilanciate a favore, talvolta, di uno dei vertici. Aluffi Pentini, inoltre, ben spiega anche il senso di ciascun "vertice" tanto nel suo significato individuale quanto nella relazione con gli altri:

Il concetto di unicità individuale, posto ad uno dei vertici, si riferisce alla centralità della persona nella sua irripetibilità ed è quindi riconducibile ad un approccio pedagogico di tipo generale, che si interessa dell'educazione di tutti e di ognuno senza particolari distinzioni legate alle appartenenze culturali. [...] Tenendo conto esclusivamente dell'unicità dell'individuo si rischia di non attribuire la dovuta importanza alla sua appartenenza ad un gruppo e quindi ad elementi della sua cultura che vanno riconosciuti. [...] Il pericolo di dare importanza solo all'unicità dell'individuo, viene scongiurato dal riconoscimento della diversità di gruppo. Introdurre il "vertice" della diversità di gruppo significa infatti sottolineare l'attenzione ad un'appartenenza ad un gruppo o a più gruppi che hanno delle peculiarità rispetto ad una reale o pretesa omogeneità di appartenenze degli altri membri. Dal punto di vista pedagogico questo aspetto della diversità del gruppo viene sostenuto e curato dall'educazione interculturale che dichiara l'intento di una tematizzazione delle differenze a scopo conoscitivo per tutti i membri del gruppo [...] (Aluffi Pentini, 2002, pp. 14-15).

Ebbene, alla base del triangolo si trovano i vertici che rappresentano la pedagogia generale e la pedagogia interculturale, l'uno a "salvaguardia" dell'unicità individuale, l'altro a "salvaguardia" della diversità di gruppo. Detto ciò, manca un elemento che secondo Aluffi Pentini è fondamentale per mantenere l'equilibrio tra questi due vertici; equilibrio che, in assenza del vertice-apice, rischierebbe di essere continuamente compromesso: il pensiero inclusivo (o parità di accesso). "Il concetto di

pensiero inclusivo (parità di accesso), si riferisce all'esigenza di includere, nel senso di garantire l'accesso a servizi e opportunità" (Aluffi Pentini, 2002, p. 15). È, secondo l'autrice romana, la pedagogia antirazzista ad assumersi il compito di "vigilare" questo aspetto. Non dovrà trarre in inganno il fatto che tale dimensione sia posta al vertice più alto del triangolo – inducendo l'erroneo pensiero che si possa trattare dell'aspetto più importante. Infatti, se

[...] ci si preoccupasse solamente di questo aspetto, tralasciando l'attenzione all'unicità della persona, o la necessità di una conoscenza e di un riconoscimento reciproco fra i rispettivi gruppi di appartenenza, l'educazione interculturale, soprattutto per i ragazzi giovani o i bambini, potrebbe tradursi semplicemente in una arida analisi di responsabilità che facilmente genererebbe sensi di colpa, o comunque in un'analisi di situazioni che rendono difficoltosa la convivenza tra persone di culture diverse. Si rischierebbe in tal modo di tralasciare gli aspetti arricchenti, sia ludici, sia di tipo strettamente culturale, sia esistenziale valoriale, che possono comunque sostenere e ravviare una convivenza rispettosa e collaborativa (Aluffi Pentini, 2002, p. 15).

Ritengo, inoltre, davvero importante non dimenticare che – a livello normativo – la pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione del 24/3/1993, "Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola", già oltre 25 anni, fa metteva in luce come l'educazione interculturale fosse "la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza" (MIUR, 2006, p. 24)<sup>152</sup>. Si tratta, inoltre, di un elemento ripreso dal documento pubblicato nel 2007 dal titolo "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale"<sup>153</sup> dove si afferma che

L'educazione antirazzista può essere considerata uno degli obiettivi all'interno dell'interculturalità, anche se non coincide interamente con essa. [...] L'educazione interculturale deve comprendere la dimensione dell'antirazzismo, altrimenti si avrebbero istanze pedagogiche "ingenua", prive di contatto con la realtà delle problematiche della discriminazione; dove ci si limitasse all'antirazzismo, invece, si rischierebbe di limitarsi ad affrontare la dimensione socio-politica del pensiero prevenuto, ignorandone le implicazioni più ampie. Si parlerà, quindi, di educazione interculturale che affronta tra i suoi compiti l'elaborazione di strategie contro il razzismo, antisemitismo, islamofobia, antiziganismo, all'interno di un quadro globale di incontro tra persone di culture diverse" (MIUR, 2007, p. 16).

Sembrirebbe, quindi, delinearsi una panoramica entro la quale tanto la dimensione teorico-scientifica, quanto quella politica appaiono concordi sulla necessità che la pedagogia interculturale assuma un chiaro ed esplicito obiettivo antirazzista. D'altro canto, ritengo che la dimensione pratica<sup>154</sup> dell'educazione interculturale – ovvero le prassi che si ispirano ad essa – e della formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori (Vaccarelli, 2009), debbano ancora farsi pienamente carico di questa consapevolezza, direzionandosi in maniera più esplicita e "coraggiosa"<sup>155</sup> verso un obiettivo antirazzista ed essendo anzitutto più consapevoli della rilevanza sociale, politica, educativa e psicologica della variabile fisica del colore della pelle così da mettere in pratica azioni e progetti

---

<sup>152</sup> MIUR, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri: <https://www.scuolamascagni.gov.it/wp-content/uploads/2016/03/Linee-guida-per-l'integrazione-degli-alunni-stranieri.pdf> (ultimo accesso: 8/07/19).

<sup>153</sup> La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf) (ultimo accesso: 8/07/19).

<sup>154</sup> Ma anche quella teorica.

<sup>155</sup> Utilizzo l'aggettivo "coraggiosa" nell'accezione di "colorbraveness" (Fender, 2018). Letteralmente "essere coraggiosi in relazione al colore della pelle", indica la necessità e l'impegno in direzione di maggiore consapevolezza verso le ingiustizie e discriminazioni che si perpetuano quotidianamente e che hanno come bersaglio le persone con un colore scuro della pelle <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7359&context=etd> (ultimo accesso: 8/07/19); il concetto si avvicina a quello di "color awareness", presentato nel Capitolo 1.

che tengano (anche) conto delle diseguglianze e discriminazioni che da essa prendono vita. Ritengo altresì importante esplicitare che il tema dell'antirazzismo richiede di porre attenzione a più variabili; il colore della pelle è solo una fra queste (Vaccarelli, 2018, in Lorenzi e Cardellini, a cura di). Il tutto, affiancato da una formazione che si faccia carico di una lettura sistemica del razzismo e che si interessi tanto di un livello generale (macrosistemico), quanto di un livello specifico e contestuale (microsistemico) che tenga in considerazione i personali pregiudizi impliciti ed espliciti.

### **6.1. Un positivo modello antirazzista: l'esempio svizzero**

Da fine novembre 2018 a fine febbraio 2019 ho trascorso un periodo di mobilità dottorale presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), sotto la supervisione di Stefano Losa, Professore in lingue e plurilinguismo, Responsabile del Centro competenze, lingue e studi sul plurilinguismo (CLIP).

La motivazione che mi ha spinto a scegliere questo contesto è legata all'importante tradizione scientifica connessa all'interculturalità, con particolare riferimento all'incontro tra persone che si riconoscono in riferimenti culturali plurali e al versante del plurilinguismo. Coerentemente con l'obiettivo principale del mio progetto di ricerca di dottorato, ho cercato di indagare come e se – in un contesto che si dichiara particolarmente impegnato sulle tematiche interculturali – venisse incluso il tema dell'antirazzismo.

È stato particolarmente interessante scoprire la presenza di una specifica commissione federale chiamata "Commissione Federale Contro il Razzismo" (CFR), che "si occupa delle questioni di discriminazione razziale, promuove la comprensione reciproca tra persone di diversa razza<sup>156</sup>, colore della pelle, origine nazionale ed etnica, religione, combatte ogni forma di discriminazione razziale diretta e indiretta e presta particolare attenzione a una prevenzione efficace"<sup>157</sup>. Si tratta di una Commissione extraparlamentare indipendente, istituita nel 2005, successivamente alla ratifica della Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale e all'adozione della norma penale contro il razzismo (art 261<sup>bis</sup> del Codice Penale Svizzero). La Commissione, composta da 16 membri esperti, è l'attore principale della lotta alla discriminazione razziale in Svizzera. La CFR si occupa di:

- Prevenzione e sensibilizzazione;
- Analisi, ricerca e monitoraggio;
- Informazione, consulenza, perizie;
- Attività di pubbliche relazioni e raccomandazioni.

Afferma Martine Brunshwig Graf, Presidente della Commissione federale contro il razzismo CFR:

Con il passare degli anni, la necessità di mettere a disposizione della popolazione servizi di ascolto e di consulenza sul razzismo e la discriminazione si fa sempre più sentire. Si tratta di una constatazione fatta sul campo. Il bisogno permane, ma occorre potervi rispondere in modo adeguato, soprattutto attraverso una politica attiva e volontaristica nonché la concessione dei mezzi finanziari necessari [...] I membri della Rete sanno che oggi un certo numero di persone vittime di razzismo e discriminazione razziale non osano segnalare la loro esperienza o non sanno che possono usufruire di una consulenza. Per questo motivo, è fondamentale che le

---

<sup>156</sup> Si noti l'utilizzo della parola "razza". L'uso di questa parola non appare corretto da una prospettiva interculturale e antirazzista.

<sup>157</sup> Sito Commissione Federale Contro il Razzismo, <https://www.ekr.admin.ch/home/i112.html> (ultimo accesso: 12/02/19).

autorità politiche mettano a disposizione le risorse adeguate e specifiche per lottare contro il razzismo e la discriminazione razziale (2018, p. 1)<sup>158</sup>.

L'attenzione svizzera nei confronti degli episodi di discriminazione razziale si avvia nel 2005, con la nascita della CFR che attualmente si struttura in 24 consultori specializzati dislocati su tutto il territorio. Nel 2018 sono state registrate 278 segnalazioni di casi di razzismo (numero in lieve calo rispetto ai dati del 2017, anno in cui sono stati chiusi 3 consultori). Inoltre, come afferma il report CFR (2018): “gli episodi considerati nella presente analisi rappresentano solo la punta dell'iceberg dato che per diversi motivi molte vittime non si rivolgono a un consultorio per segnalare le discriminazioni subite” (CFR, 2018, p. 3). Infatti, affinché il “caso” venga registrato e preso in carico è necessario che:

1. la persona discriminata contatti il consultorio;
2. la persona discriminata racconti dettagliatamente l'episodio di discriminazione e che l'episodio in questione venga classificato come discriminatorio da parte dello specialista;
3. venga fornita una consulenza alla persona.

Nel 2018, i consulenti hanno ritenuto che 108 delle segnalazioni ricevute non fossero chiari casi di discriminazione razziale. Si tratta soprattutto di episodi per i quali non è stata fornita una descrizione sufficiente o per i quali mancano indizi oggettivi tali da far supporre l'esistenza di una discriminazione razziale. Tali segnalazioni sono comunque importanti, in quanto nella percezione delle persone coinvolte quella riportata era una discriminazione razziale. La mancata dimostrazione di moventi ed atti discriminatori non significa automaticamente che una discriminazione non sia avvenuta, ma piuttosto che l'esperienza personale e la valutazione di chi si rivolge a un consultorio devono essere prese sul serio. Inoltre, anche per queste segnalazioni vengono fornite consulenze importanti e onerose che in parte contribuiscono a un loro esito positivo (CFR, 2018, p. 19).

Per approfondire la conoscenza del servizio offerto ho rivolto l'attenzione al consultorio di Lugano – CARDIS (Centro Ascolto Razzismo e Discriminazione) – coordinato da Estelle Rechsteiner che ho intervistato in data 16 gennaio 2019. CARDIS è:

un centro di ascolto e informazione rivolto a tutte quelle persone che riscontrano un problema di questo tipo sul territorio del Canton Ticino, si rivolge quindi alle vittime, ma anche ai testimoni. Tra le discriminazioni... cioè, all'origine di una discriminazione ci può essere, come dicevo, l'etnia, la religione, la "razza" - tra virgolette - quindi colore della pelle, tratti somatici, origine territoriale, statuto giuridico (rifugiato, ecc.) o un permesso diciamo "precaro" e anche il modo di vita, quindi ci rivolgiamo anche a persone che hanno adottato un modo di vita nomade, quindi gli Jenisch, i nomadi svizzeri o i nomadi stranieri che passano attraverso la Svizzera e che si fermano nelle aree di transito per nomadi (Rechsteiner, 2019, intervista).

CARDIS fa parte dei consultori sostenuti indirettamente dalla Confederazione, quindi dal Servizio alla Lotta Contro il Razzismo (Dipartimento degli Interni) e collabora con la Commissione Federale contro il Razzismo (CFR) che fa parte della Rete di Consulenza per le Vittime di Razzismo. Dipendendo dalla Confederazione, CARDIS fatica spesso – come afferma la responsabile – a criticare e prendere posizione su aspetti della politica svizzera, pertanto, il suo ruolo è specificatamente quello di dare indicazioni alle persone vittime di discriminazione, “limitandosi” a riportare agli organi politici report e statistiche. L'intervento avviene:

---

<sup>158</sup> Episodi di razzismo trattati nell'attività di consulenza 2018: [https://www.ekr.admin.ch/pdf/Rassismusbericht\\_18\\_I.pdf](https://www.ekr.admin.ch/pdf/Rassismusbericht_18_I.pdf) (ultimo accesso: 8/07/19).

con l'ascolto, diamo un'informazione giuridica alla persona, le offriamo un accompagnamento sociale quando è necessario o la indirizziamo verso un servizio specializzato in un ambito particolare, per esempio l'associazione svizzera degli inquilini se il suo problema si interseca con un problema di tipo che ha a che vedere con l'alloggio (Rechsteiner, 2019, intervista).

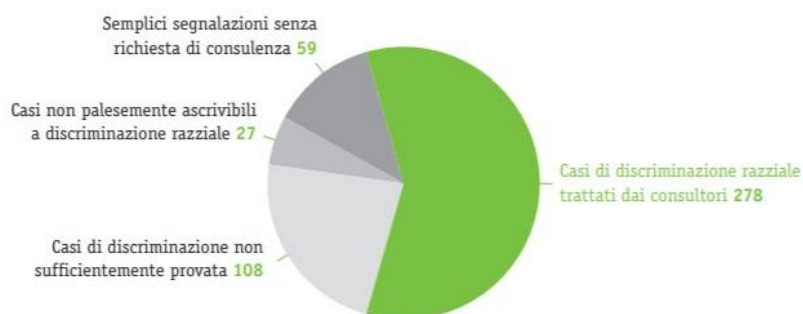
Anche nel caso di CARDIS sono emersi episodi di discriminazione accaduti in contesti scolastici laddove insegnanti e/o genitori hanno denunciato episodi di bullismo contro bambini/e con pelle nera. In termini di azione e prevenzione, la responsabile Rechsteiner mi ha parlato di moduli di sensibilizzazione che vengono diffusi nelle scuole secondarie di primo grado rivolti ai giovani adolescenti:

È un modulo di 4 ore, prima cominciamo... sì, parliamo... cominciamo il discorso con i pregiudizi e gli stereotipi, quindi sì, pregiudizi e stereotipi, in seguito spieghiamo come si può manifestare la discriminazione, quali sono le varie modalità tramite le quali si manifesta, quali sono le motivazioni di solito, quali sono i criteri utilizzati da CARDIS per qualificare una discriminazione. Spieghiamo tutti gli aspetti legali relativi al fenomeno, che cosa viene sanzionato e cosa no, quali sono le pene e poi c'è un'ultima parte che affrontiamo che è quella della cittadinanza attiva, cosa fare quando si è testimoni di un episodio del genere, come agire, come si possono cambiare le cose, come schierarsi, non rimanere testimoni neutrali. Rimanendo testimoni neutrali si può dare il messaggio che si è d'accordo con l'aggressore. La vittima è questo il messaggio che riceve e invece come comportarsi. Chiaramente non mettersi in pericolo, ma offrire il proprio aiuto, se si è tra coetanei manifestare la propria disapprovazione ecc. ecc. Quello che cerchiamo di fare è suscitare il dibattito, iniziamo con parecchi filmati... suscitare il dibattito e far dire le cose a loro chiaramente, che il messaggio scaturisca dalla discussione generale, altrimenti il rischio è che si venga percepiti come moralisti e che se qualcuno ha già un'idea, ha già delle idee che si stanno formando in questo senso... può avere un atteggiamento di rifiuto (Rechsteiner, 2019, intervista).

Nonostante ciò, Rechsteiner non ha mancato di mettere in luce alcune criticità – che corrispondono alla definizione di altrettanti nuovi obiettivi da raggiungere – come quella legata alla scarsa formazione degli insegnanti. In tal senso, i consultori da diverso tempo si prefiggono l'obiettivo di coinvolgere anche la SUPSI per attivare moduli/corsi specifici sul tema del razzismo e dell'antirazzismo.

Nonostante ciò, è apprezzabile (sebbene non sufficiente) che il contesto svizzero finanzi ricerche e report periodici per monitorare gli episodi di discriminazione razziale, come il report della CFR (2018). Di seguito è visibile una tabella riassuntiva del numero totale di segnalazioni, distinte fra quelle che – secondo le caratteristiche sopra esplicitate – sono state (o meno) definite come casi di discriminazione razziale. Si aggiunge, infine, una specifica di dati longitudinali relativi al numero di segnalazioni degli ultimi 10 anni.

**Numero complessivo di segnalazioni: 472**



**Numero di casi trattati annualmente**

2008: 87 casi, registrati da 5 consulenti	2014: 249 casi, registrati da 15 consulenti
2009: 162 casi, registrati da 5 consulenti	2015: 239 casi, registrati da 18 consulenti
2010: 178 casi, registrati da 7 consulenti	2016: 199 casi, registrati da 26 consulenti
2011: 156 casi, registrati da 10 consulenti	2017: 301 casi, registrati da 27 consulenti
2012: 196 casi, registrati da 11 consulenti	2018: 278 casi, registrati da 24 consulenti
2013: 192 casi, registrati da 11 consulenti	

Tabella 23: Segnalazioni discriminazioni report 2018, [https://www.ekr.admin.ch/pdf/Rassismusbericht\\_18\\_L.pdf](https://www.ekr.admin.ch/pdf/Rassismusbericht_18_L.pdf) (ultimo accesso: 16/08/19)

Il report denuncia che “dopo la xenofobia generale, con 96 indicazioni, il razzismo nei confronti di neri rimane la causa di discriminazione più frequente” (CFR, 2018, p.7). Il “razzismo nei confronti dei neri” viene definito come fenomeno:

Riferito specificamente al colore della pelle e a caratteristiche fisionomiche, il razzismo nei confronti dei neri trae conclusioni sull'indole (genotipo) di una persona partendo dal suo aspetto esteriore (fenotipo) e le attribuisce caratteristiche personali o comportamentali negative. Il razzismo nei confronti dei neri trae origine dall'ideologia razzista impostasi nel XVII e XVIII secolo per giustificare i sistemi di potere coloniali e lo schiavismo (CFR, 2018, p., 20).

**Forme di intolleranza, gruppi di popolazione e ideologie che hanno svolto un ruolo**

Numero di casi di consulenza: 278 (più indicazioni)

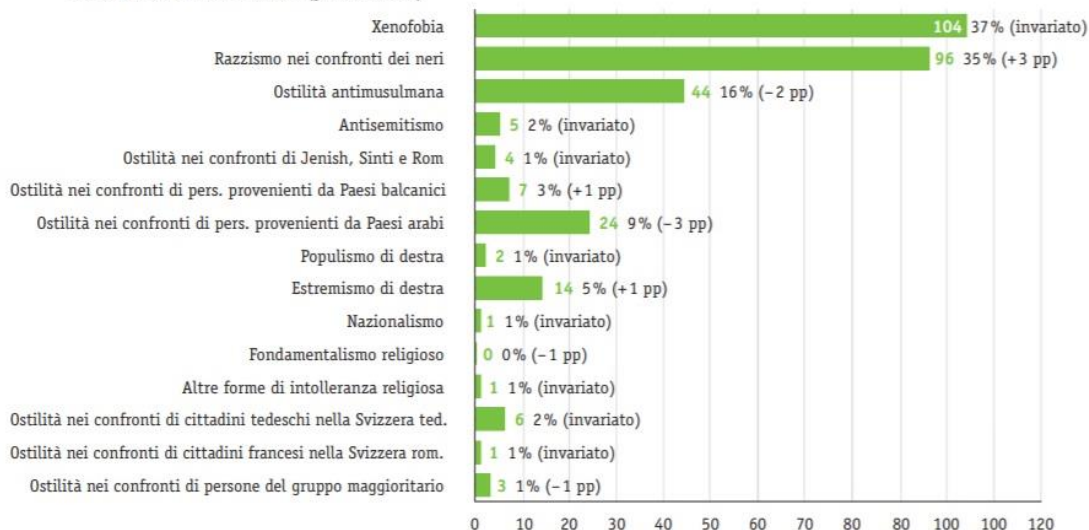


Figura 15: Forme di intolleranza, p. 14, [https://www.ekr.admin.ch/pdf/Rassismusbericht\\_18\\_L.pdf](https://www.ekr.admin.ch/pdf/Rassismusbericht_18_L.pdf) (ultimo accesso: 16/08/19).

Un dato che risulta coerente con gli esiti di altre ricerche condotte (Lorenzini, 2011; Lorenzini, 2013; Cardellini, 2015; 2017b) riguarda la scuola che sembra delinarsi come un contesto “privilegiato” entro il quale si verificano episodi di discriminazione.

Dal mio punto di vista, sia il report in questione che altri report realizzati dalla stessa commissione, sia il bollettino TANGRAM pubblicato dal Servizio per la lotta al razzismo, sono prodotti di alta qualità antirazzista poiché riescono, da un lato, a denunciare il fenomeno tramite dati quantitativi chiari e precisi, quanto a mettere in luce – attraverso affondi qualitativi – la dinamica dell’episodio discriminatorio. Un esempio fra i tanti è rintracciabile nel report laddove ben viene evidenziato l’episodio verificatosi e, subito dopo, l’intervento realizzato dal consultorio:

#### **Intervento per migliorare la situazione a scuola**

Una madre segnala la situazione difficile che suo figlio vive a scuola. Altri bambini diffondono menzogne sul suo conto e lo insultano con l’epiteto «negro». La situazione degenera al punto che quando suona la campanella alcuni compagni lo aspettano al varco costringendo la maestra ad accompagnarlo a casa. La docente propone allora un colloquio con il servizio psicologico scolastico, ma la vittima lo rifiuta.

Preso atto dell’estrema sofferenza che le aggressioni verbali causano al figlio della donna, il consultorio le consiglia di informare il servizio

psicologico scolastico e di affrontare il tema del razzismo in classe. La donna fissa allora un incontro con l’insegnante durante il quale descrive quanto sta accadendo e riferisce del colloquio con il consultorio. La docente coglie la gravità e l’urgenza della situazione. Pianifica quindi una settimana di progetto sul tema del razzismo e attiva il servizio di assistenza sociale scolastica che intensifica la sua presenza in classe e attua una serie di interventi. Tutte queste misure portano a un netto miglioramento della situazione della vittima.

Figura 16: Episodio e risoluzione, p. 9, [https://www.ekr.admin.ch/pdf/Rassismusbericht\\_18\\_I.pdf](https://www.ekr.admin.ch/pdf/Rassismusbericht_18_I.pdf) (ultimo accesso: 16/08/19).

Trovo, inoltre, particolarmente interessante la minuziosa attenzione dedicata alla scomposizione delle diverse forme di razzismo, dando valore a quella che – in questo contesto – viene denominata “razzismo anti-Nero”<sup>159</sup>, quale fenomeno avente una sua specificità. Un tipo di razzismo, afferma Kanyana Mutombo, dottore in relazioni internazionali, politiche e funzionario dell’UNESCO, che pur colpendo “il maggior numero di persone al mondo, non foss’altro che per la loro visibilità, quello anti-Nero è anche il razzismo con la specificità meno studiata nei congressi e meno considerata dai media o dall’opinione pubblica in generale” (2014, p. 51).

L’interesse sviluppatosi nel corso di questi anni, nel contesto svizzero, verso il cosiddetto “razzismo anti-Nero” ha dato altresì vita ad uno studio condotto dallo Swiss Forum for Migration and Population Studies (SFM), nel 2017. Lo studio esplorativo ha raccolto testimonianze di esperienze di razzismo anti-Nero, intendendo con questo “situazioni, atti o avvenimenti in occasione dei quali persone che sono considerate o si considerano esse stesse nere si sentono denigrate, ridicolizzate, escluse o altrimenti discriminate a causa del loro colore della pelle o di altri tratti somatici, tanto in pubblico quanto in privato” (Efionayi-Mäder e Ruedin, 2017, p. 8).

Lo studio è stato condotto attraverso 3 fasi:

1. l’analisi dei documenti e della letteratura;
2. interviste ad esperti;
3. focus group con persone vittime di razzismo anti-Nero.

<sup>159</sup> In questa tesi viene definito “colorismo” o *colorism*.

Premesso che questo studio ha avuto un'iniziale finalità esplorativa (non essendo prima stati condotti altri studi sul razzismo subito in Svizzera), i risultati ottenuti sono stati particolarmente interessanti per aver analizzato il fenomeno del razzismo anti-Nero, specialmente in relazione alla particolare "inevitabile visibilità" (ivi, p. 17) dei soggetti con questa caratteristica. Le "tipologie" di discriminazioni sono state ulteriormente categorizzate attraverso una specifica analisi delle loro manifestazioni:

- aggressioni e altri attentati all'integrità fisica ed eccessi nei controlli;
- discriminazioni situazionali o istituzionali;
- espressioni di disgusto, ingiurie, insulti o altre stigmatizzazioni;
- emarginazione, rifiuto e negazione del contatto;
- scherno e battute (ivi, p. 19).

Ancora una volta, i contesti scolastici emergono come luoghi entro i quali il razzismo anti-Nero ha una sua rilevanza.

Molti genitori e altre persone incontrate [...] citano spontaneamente la scuola, pur imputando all'istituzione scolastica discriminazioni tanto più gravi in quanto toccano i bambini, vulnerabili per definizione. [...] Le testimonianze dimostrano che la scuola non è il luogo che molte persone auspicano, perché suscettibile di veicolare le tendenze razziste osservate nella società, e questo vale tanto per gli allievi quanto per gli insegnanti. [...] Certe scuole sembrano poco preparate ad affrontare il razzismo anti-Nero e non osano prendere l'iniziativa per parlarne apertamente (ivi, p. 31)

Ciò che mi ha maggiormente colpito e motivato nello studio del "modello antirazzista svizzero", con particolare riferimento al razzismo anti-Nero, è stata l'ampiezza e l'elevata qualità dei report che ho reperito e consultato. Ma ancora di più il fatto che in molti di essi sia presente un rilevante slancio pragmatico. Ad esempio, nel volume "Il razzismo anti-Nero in Svizzera: il punto della situazione" (Efionayi-Mäder e Ruedin, 2017) è presente un intero capitolo dal titolo "Modi di far fronte al razzismo anti-Nero" (p. 53). Gli autori individuano tre modalità:

1. Strategie individuali: con particolare riferimento al sostegno ricevuto da parte di amici, colleghi, conoscenti o soggetti estranei che hanno reagito pubblicamente di fronte ad atti di razzismo.
2. Azione collettiva: con particolare riferimento alla possibilità di partecipare al dibattito pubblico sul tema dell'antirazzismo facendo parte di associazioni che consentono non solo uno scambio tra pari, ma anche forme di attivismo antirazzista.
3. Centri di sostegno e quadro giuridico: con particolare riferimento alla possibilità di ricevere un sostegno legislativo, istituzionale e psicologico quando si è vittima di razzismo. In tal senso, giocano un particolare ruolo i Centri di ascolto contro il razzismo.

In particolare, poi, il report dal titolo "Agire contro il razzismo. Esperienze e raccomandazioni per la realizzazione di progetti" (finanziato dal "Fondo progetti per i diritti umani e l'antirazzismo" del Dipartimento federale dell'interno),

risponde a esigenze pratiche più che teoriche. Non analizza il problema della discriminazione e del razzismo e non propone un piano di misure concreto. Dà piuttosto indicazioni pratiche su come realizzare in modo efficiente e mirato progetti di lotta al razzismo e di promozione dei diritti umani. Uno dei punti di forza della pubblicazione è il forte aggancio alla pratica, un aggancio che però, ovviamente, ha i suoi limiti. Ad esempio, non tratta tutte le forme di lotta al razzismo né tutti i settori in cui si possono adottare misure contro il razzismo. E non spiega



nemmeno come è possibile eliminare le cause strutturali della discriminazione e del razzismo. La ragione è semplice: per farlo occorrerebbe un approccio più globale, ben più ampio di quello adottato nell'ambito dei progetti (Kessler, 2005, p. 5).

Il report, coerentemente con le premesse poste sin dalle prime pagine, sorprende per chiarezza, sinteticità e funzionalità. La direzione pragmatica è evidente in tutti i capitoli. Ad esempio, nella spiegazione della modalità progettuale di un'azione antirazzista, ci si sofferma ampiamente sulla necessità che gli obiettivi:

1. Vengano definiti sulla base dell'analisi della situazione;
2. Definiscano il risultato da raggiungere;
3. Siano verificabili;
4. Siano ambiziosi, ma allo stesso tempo realistici;
5. Siano negoziati e co-progettati con i partecipanti (ivi, pp. 19-23)

Il report, quindi, si concentra su 3 contesti ritenuti particolarmente significativi: scuola, mondo del lavoro e sfera sociale di prossimità (comune, quartiere, associazioni). In particolar modo – pur rimandando alla lettura completa del report – mi soffermerò sul contesto scolastico in ragione degli obiettivi specifici della ricerca qui presentata.

### ***6.1.1. Il modello antirazzista svizzero a scuola***

Anzitutto, perché combattere il razzismo partendo dalla scuola? Afferma il report (Kessler, 2005, p. 39):

- Depositaria del sapere, la scuola è anche il luogo in cui veicolare valori sociali. In virtù della sua missione di socializzazione per bambini e ragazzi, il sistema scolastico è chiamato a preparare i cittadini di domani. I diritti umani – e dunque l'antirazzismo – fanno parte di questi valori.
- Per la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) la lotta al razzismo è una missione importante, così come lo è l'attuazione delle pari opportunità, principio fondamentale dell'educazione scolastica. In molti Cantoni, il programma scolastico integra i diritti umani e l'antirazzismo.
- La scuola è il luogo per eccellenza in cui vivere in prima persona la solidarietà, l'integrazione (ovvero la non esclusione) e la convivenza culturale. È dunque necessario affrontare attivamente tutte le difficoltà che ciò comporta. La scuola è un luogo sociale che non deve e non può tollerare il razzismo.
- La scuola modella la personalità di bambini e ragazzi, i quali giungono in questo laboratorio senza particolari pregiudizi. È qui che, grazie a processi di apprendimento calibrati in funzione dell'età, i più giovani imparano a pensare, esprimersi e agire senza atteggiamenti razzisti. La scuola non si limita a veicolare i valori, ma li vive in prima persona.
- La scuola è anche un luogo protetto che offre momenti di riflessione, magari inesistenti o improponibili all'esterno. Ad esempio, può far meditare su alcune «infrazioni alle regole». Le scuole, tra una lezione e l'altra, sono anche un terreno ricchissimo per parlare di discriminazione e razzismo (basti pensare agli intervalli, al percorso casa-scuola, ai momenti extrascolastici quali feste, gite ecc.). La scuola è un passaggio obbligato per tutti. Proprio il

fatto di poter rivolgersi con semplicità al grande «pubblico target» dei più giovani è un buon motivo per incoraggiare i progetti contro il razzismo nelle scuole.

In relazione al contesto scolastico, il report si concentra soprattutto sulla necessità di fornire strumenti adeguati tanto per le vittime di discriminazione, quanto per i testimoni: entrambi devono avere le capacità per affrontare la situazione, sapendo anche a chi potersi rivolgere. Un altro elemento al quale il report rivolge una riflessione, riguarda la necessità di integrare un'ottica sistemica nel processo di coinvolgimento. In particolare, si invita a coinvolgere più partecipanti (studenti, genitori, personale tecnico, bibliotecari, operatori sociali, direttori, ecc.) sin dalle fasi di progettazione.

Per quanto riguarda le procedure con le quali realizzare i progetti antirazzisti, il report fornisce indicazioni differenziate in base all'età dei destinatari. In particolare, per quanto riguarda la fascia dai 7 ai 9 in su (cioè, quella più vicina alla fascia d'età 9-11 anni dei bambini coinvolti nel progetto di dottorato presentato in questa tesi), si afferma che:

7°-9° anno scolastico e successivi: agli allievi è ora possibile parlare apertamente di razzismo e non solo di emozioni. Per discutere il tema e tracciare paralleli con l'attualità, si può evocare la Seconda guerra mondiale, il colonialismo, i rifugiati, i conflitti in Medio Oriente. Con gli allievi dei livelli superiori si può anche cercare una definizione dei concetti «razzismo» e «discriminazione» con domande del tipo: a cosa vi fanno pensare le due parole «razzismo» e «discriminazione»? A questa età è importante chiamare le cose con il loro nome. Il razzismo deve diventare un argomento di discussione – anche perché oggi è ormai diventata una parola comune (Kessler, 2005, p. 48).

Si aggiungono altresì alcune indicazioni trasversali, opportune per tutte le fasce d'età e che si ritiene importante qui mettere in luce perché coerenti con le modalità attraverso le quali ho svolto i focus group:

- Dare la possibilità agli allievi di esprimersi in un ambiente protetto;
- Far capire agli allievi che le loro richieste ed esperienze vengono prese sul serio (ivi, p. 49).

Il report entra poi nel merito di alcuni progetti già concretamente realizzati, per fornire alcuni riferimenti pratici su come l'antirazzismo può essere operativamente messo in campo nelle prassi quotidiane e nei differenti contesti (ivi, pp. 52-53).

## **6.2. Per una scuola interculturale e antirazzista**

### ***6.2.1 Come la bianchezza delle insegnanti può influenzare la relazione didattico-educativa***

Desidero ora affrontare un tema che ritengo particolarmente importante per cominciare a riflettere in maniera critica e consapevole sulla possibilità di pensare scuole interculturali impegnate in direzione antirazzista. Mi riferisco, in particolare, al come la bianchezza delle insegnanti possa influenzare la relazione didattico educativa.

In mancanza di dati specifici che possano dar conto di quante/i insegnanti con pelle nera siano presenti nel contesto scolastico italiano, non possiamo che richiamare l'esperienza personale, ciascuno la propria. Nella mia esperienza prima di studentessa che ha frequentato diversi istituti scolastici sino all'università e poi di dottoranda di ricerca, non mi è mai capitato di incontrare né insegnanti con la pelle scura né insegnanti con background migratorio di livello internazionale<sup>160</sup>. Con questo non

---

<sup>160</sup> Ritengo opportuna questa specifica perché, al contrario, mi è capitato frequentemente di intervistare insegnanti che avevano fatto esperienza di migrazione intranazionale.

voglio affermare che non esistano in assoluto insegnanti con un colore della pelle diverso rispetto a quello ancora prevalente nel nostro contesto nazionale (ovvero la pelle chiara/bianca); ma con un certo grado di certezza – seppur non avvalorata dal dato statistico – potrei affermare che il numero di insegnanti con pelle chiara è decisamente superiore a quello degli insegnanti con pelle scura. Anzi, assolutamente preponderante.

Negli Stati Uniti, contesto dove questo dato è rilevato, sappiamo che la percentuale sfiora l'80% per gli insegnanti con pelle bianca e il 20% con pelle nera (Department of Education, 2017)<sup>161</sup>.

Una riflessione interculturale consapevole dal punto di vista antirazzista, pertanto, non può che domandarsi se tale dato abbia una qualche influenza o conseguenza in termini socio-educativi e didattici (Johnson, 2002). Ad oggi, questo tipo di domanda è del tutto assente nel nostro contesto nazionale e comunque scarsamente diffusa in quello internazionale.

Alcuni studi qualitativi, condotti in ambito statunitense, hanno mostrato come alcune insegnanti con pelle bianca dichiarino di sentirsi insicure nel loro approccio didattico/educativo con alunni con pelle nera (Weiner, 1990); questa insicurezza le porterebbe a riprodurre atteggiamenti e pratiche alimentate da stereotipi e false credenze (Adams, 1995). Si aggiungono, inoltre, studi che mostrano come gli alunni con pelle scura vengano trattati peggio rispetto ai coetanei con pelle chiara dalle insegnanti (McCormick e Norienga, 1986) e altri che denunciano che i bambini con pelle nera sembrano avere maggiori problemi comportamentali e risultati scolastici inferiori (Sbarra e Pianta, 2001), anche a causa di atteggiamenti più o meno implicitamente stereotipati, pregiudizievole e razzisti da parte delle/degli insegnanti. Opportuno, in tal senso, un richiamo al famoso “effetto pigmalione” (Rosenthal e Jacobson, 1986) che denuncia quanto i pregiudizi espliciti e impliciti possano avere influenza diretta sul comportamento delle insegnanti e, di conseguenza, sui comportamenti degli alunni (i quali rispecchieranno, inconsapevolmente, le aspettative degli/delle insegnanti stesse). Uno studio in particolare (Kailin, 1999), mostra come diverse insegnanti, basandosi sul solo dato visivo del colore scuro della pelle, inferissero la possibilità (o meglio, la probabilità) che gli studenti provenissero da contesti familiari disagiati e di livello culturale basso. E ancora, in un altro studio, studenti afro-americani hanno dichiarato che, nella loro carriera scolastica, hanno ricevuto un minor supporto da parte delle insegnanti (con pelle chiara) rispetto ai loro coetanei con pelle bianca. Spesso si pensa – in maniera pregiudizievole e positiva – che le insegnanti non abbiano pregiudizi in relazione ai loro alunni; contrariamente, la letteratura scientifica di riferimento smentisce a più riprese questa falsa credenza (Sleeter, 2001).

Inoltre, le poche ricerche presenti – ancora una volta perlopiù afferenti al contesto statunitense – mostrano che anche l'ideologia *colorblind* è largamente diffusa tra gli/le insegnanti. Uno studio condotto da Schofield (1988), professoressa di psicologia e Senior Scientist dell'Università di Pittsburgh, ha mostrato come diverse insegnanti dichiarassero di “non vedere i colori” e come per loro fosse indifferente che gli studenti fossero “bianchi, neri o viola”. Si tratta, come spesso accade, di affermazioni pronunciate con intenti benevoli e con presunti (e dal punto di vista della scrivente, erronei) obiettivi antirazzisti. In realtà, come lo stesso studio dimostra, le insegnanti – a causa di questo loro “daltonismo” – sminuivano o addirittura ignoravano episodi di discriminazione e razzismo, così come sembravano non avere alcuna consapevolezza critica in relazione alla realtà del razzismo politico e istituzionale. E ancora, Sleeter (1992) ha sviluppato uno studio con un campione di insegnanti con pelle bianca, notando nuovamente la presenza di un approccio *colorblind* che le spingeva a non avviare (tanto a livello personale, quanto professionale) discorsi sul tema del colore della pelle e della valenza operativa del concetto di “razza”. Avvalendosi della teoria dell'identità razziale di Tatum (1992; 1994), si è osservato come alcune insegnanti siano però riuscite, dopo un

---

<sup>161</sup> Dwyer L. (2017), *80% Of America's Teachers Are White It's not just students of color who benefit from a diverse teaching force*, in: <https://education.good.is/features/wake-up-call-teacher-diversity> (ultimo accesso: 18/07/19).

percorso di formazione, a mutare il loro atteggiamento *colorblind* in un atteggiamento più consapevole e aperto al “colore della pelle”. Questo sembra altresì aver permesso di portarle a progettare e ad attivare azioni e percorsi di lotta contro il razzismo.

Sembra, quindi, trovare conferma l’ipotesi secondo la quale l’ideologia e l’approccio “daltonico”, non siano altro che un alibi che, cercando giustificazione nel non curarsi del colore della pelle perché non rilevante, di fatto fa rimanere ciechi di fronte alle numerose e quotidiane ingiustizie e disuguaglianze che colpiscono proprio questo elemento della fisicità umana. Un approccio più consapevole consentirebbe alle/agli insegnanti di spogliarsi di questa falsa credenza assumendosi la responsabilità educativa anzitutto di *vedere il razzismo*, per poi poter agire contro di esso.

Potremmo domandarci, quindi, come sostenere le insegnanti a superare un approccio *colorblind* a favore di un approccio *colorconscious*.

Esistono diverse teorie in risposta a questo interrogativo. Alcune sembrano mettere particolare enfasi su un approccio di tipo autobiografico, affermando quanto la storia di vita dei singoli soggetti possa essere messa in relazione allo sviluppo (o meno) di un’attitudine consapevole sul tema dell’identità etnica e del colore della pelle (Clark & O’Donnell, 1999; Frankenburg, 1996; Sleeter, 1996; Thompson, 1996; Wellman, 1996; 1999; Paley, 1995). L’aspetto autobiografico sicuramente necessita di essere preso in considerazione in maniera attenta e consapevole da un punto di vista educativo e interculturale ma, per quanto la storia di vita di ciascun soggetto abbia una peculiare importanza, non è possibile concludere una riflessione pedagogicamente fondata basandosi solo su questo livello di esperienza. Partendo, però, dalla consapevolezza della biografia dei soggetti che si incontrano, sarà possibile pensare e ipotizzare percorsi formativi interculturali e antirazzisti che, partendo *anche* dalle loro conoscenze e/o consapevolezze pregresse (se presenti), si direzionino verso la possibilità di favorire competenze interculturali e antirazziste. Altre teorie scientifiche di riferimento presentano perlopiù 3 strategie volte a stimolare una maggiore consapevolezza antirazzista. Questi approcci puntano a:

1. *Sollecitare l’empatia* (Greene, 1995; Paley, 1995) provando a sostenere riflessioni in merito a eventuali discriminazioni di cui si è fatto esperienza in relazione a qualche caratteristica personale (es: identità di genere, orientamento sessuale, disabilità, corporatura, caratteristiche fisiche, credo religioso, ecc.) in modo tale da sollecitare l’empatia connettendo la propria esperienza emotiva di persona discriminata con quella di altre persone discriminate.
2. *Favorire il contatto* (Allport, 1995) con persone appartenenti a gruppi etnici differenti l’uno dall’altro. Si pensa, infatti, che questo possa portare alla riduzione del pregiudizio, grazie alla quotidiana relazione con persone che portano riferimenti ed elementi etnico/culturali differenti rispetto ai propri.
3. *Favorire il confronto* (Hartsock, 1987) con persone appartenenti a gruppi etnici differenti l’uno dall’altro su tematiche quali discriminazione, razzismo, pregiudizi, stereotipi, ecc. Questa terza possibilità è da mettere in stretta connessione con la seconda. Nonostante possa apparire un’opzione quasi sovrapponibile con quella precedente, è invece importante metterne in luce la sostanziale differenza. Molti studi che si sono avvalsi della teoria dell’ipotesi del contatto di Allport ne hanno enfatizzato ampiamente i benefici, intendendo il contatto come l’abitare un medesimo contesto (scolastico, lavorativo, sportivo, ecc.). È interessante notare però come esistano ricerche che, prendendo a riferimento la medesima teoria, tendano a mettere in luce i limiti di un approccio che vede nella prossimità la risoluzione al problema del conflitto. In tal senso, come affermano Hewstone e Brown (1986) “contact is not enough” (ovvero, il contatto non basta). Il contatto può essere il punto di partenza, una condizione

necessaria ma non sufficiente, per favorire l'incontro e limitare gli effetti distruttivi del conflitto, attraverso una progettazione educativa interculturale e antirazzista.

Ritengo – avvalendomi di una riflessione che intreccia tanto la letteratura scientifica da me consultata quanto i dati di ricerca raccolti per il presente studio – necessario che la pedagogia interculturale integri un esplicito obiettivo antirazzista nel suo modello teorico di riferimento, così da sostenere maggiormente una riflessione e una formazione più consapevole di tutti i professionisti dell'educazione sul tema degli stereotipi, dei pregiudizi e del razzismo. Per far ciò, è necessario sviluppare un pensiero critico interculturale e antirazzista che riesca a “tenere insieme” tanto lo specifico quanto il generale; ovvero, non solo le problematiche presenti (o non presenti) nel proprio specifico contesto (es: classe, scuola), ma anche una visione più allargata – che potremmo definire sistemica – che consideri il senso comune, il clima politico e culturale e l'insieme dei messaggi veicolati da cartoni animati, programmi televisivi, libri per bambini, videogames, pubblicità, serie tv, film, telegiornali, social network, ecc. Una visione che non si fondi su di una prospettiva allargata potrebbe rischiare di “non vedere” il problema. Ad esempio, una scuola nella quale non sono presenti bambine e bambini con pelle nera potrebbe limitarsi a pensare che tale fenomeno non coinvolge *i propri alunni/e*. Una competenza interculturale e antirazzista può consentire di comprendere che, al contrario, tale approccio può arricchire il percorso formativo di ciascun/a bambino/a. Citando gli studi condotti da Thiery e Francis (2015), potremmo domandarci quanto e come la scarsa presenza di personaggi con pelle nera negli albi illustrati possa influenzare le rappresentazioni dei bambini/e. E ancora, potremmo domandarci quale *visione del mondo* possano avere bambine e bambini che raramente (per non dire mai) incontrano docenti con pelle nera nel loro percorso scolastico e, allo stesso tempo, che tipo di educazione interculturale possa essere veicolata da un/una docente che ha interiorizzato pregiudizi e stereotipi etnico-razziali senza nemmeno esserne consapevole. È necessario – dal punto di vista della scrivente – promuovere un approccio più consapevole, tentando di superare il tabù del colore della pelle, attraverso una formazione che si faccia carico, anzitutto, di *svelare* pregiudizi espliciti e impliciti così come forme di razzismo più o meno latenti – quasi invisibile ad occhi ineducati dal punto di vista interculturale – portandole a un livello di *visibilità* che consenta di mettere in atto piccole e/o grandi azioni in direzione antirazzista.

### **6.2.2. “Fare antirazzismo” a scuola quale parte di un intervento interculturale**

#### *6.2.2.1. Al cuore della riflessione: sostenere una consapevole identità etnica*

Pubblicato oltre 20 anni fa e curato dal pedagogista tedesco Walter Lorenz e dalla pedagogista italiana Anna Aluffi Pentini, il volume *Anti-Racist Work with Young People. European Experiences and Approaches* (1996) ritengo rimanga uno dei più “attuali” – poiché attuale è la tematica e la necessità di includere un approccio antirazzista nei curricula scolastici e nelle prassi educative interculturali – e rari volumi che trattano in maniera efficace e consapevole il tema dell'antirazzismo da una prospettiva pedagogica interculturale. Il testo nasce grazie a un progetto europeo, PETRA Youth for Europe project, commissionato dall'ECCE (European Centre for Community Education). L'obiettivo era quello di progettare un modello per promuovere competenze di tipo antirazzista nei giovani europei. Il progetto ha consentito un positivo scambio di idee e prassi tra studiosi provenienti da diversi paesi (Italia, Germania, Inghilterra, Olanda); da questo scambio e dal lavoro svolto è nato il volume sopra citato. Da questo volume, ancor oggi, è possibile cogliere spunti e direzioni di senso verso un approccio antirazzista e interculturale.

L'approccio proposto riesce a tenere insieme l'aspetto teorico e quello pratico, dando vita a una riflessione significativa poiché radicata sul piano teoretico e gettata verso la dimensione del cambiamento. Uno degli elementi centrali della riflessione è il tema dell'identità etnica. Si intende, con questo concetto: "that part of an individual's self-concept which derives from his/her knowledge of his/her membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership" (Tajfel, 1978, p. 73). Gli autori mettono in luce tutti i limiti legati al "definire" tale costrutto, in quanto parte dell'identità in continua evoluzione, cambiamento, negoziazione e dialogo con il mondo esterno, ma evidenziano anche come l'evoluzione dell'identità presenti – dal loro punto di vista – significative differenze in relazione al colore della pelle degli individui. Volendo, in maniera alquanto arbitraria e ribadendo ancora una volta i limiti di tale definizione, prendere in considerazione persone con pelle bianca e persone con pelle nera, Lorenz afferma che si potranno osservare asimmetrie in relazione allo sviluppo dell'identità etnica. "This asymmetry exists for purely social and political reasons, and may be summarized: 'In the context of a racist society, feeling proud of being Black is not analogous to feeling proud of being White'" (Tizard e Phoenix, 1993, p. 35, in Lorenz e Aluffi Pentini, a cura di, 1996, p. 160). La costruzione dell'identità etnica, quindi, non attraverserebbe stadi influenzati solo dalla psicologia della mente, ma anche (e secondo gli autori, soprattutto) dalla dimensione socio-culturale. Si tratta di elementi che, quindi, nulla hanno a che vedere con spiegazioni di tipo biologico o puramente psicologico, ma che richiedono di essere considerate nella loro valenza operativa. Appartenere (o sentire di appartenere) ad un gruppo etnico non è un fatto biologico, mentre le differenze somatiche sono allo stesso tempo un fatto biologico e sociale. Per questo motivo, Lorenz mette in luce modelli diversificati di sviluppo dell'identità "bianca" e "nera".

The difference is not caused by the colour of skin, but by the dominance and inferiority attributed to the White and Black groups respectively. It is as yet unclear from the research literature to what extent all dominant and oppressed groups conform to the same patterns, but there seems sufficient evidence to warrant a look at such stages as an organizational and pedagogical tool (Lorenz, in Lorenz e Aluffi-Pentini, 1996, pp. 169-170).

Sembrano esserci diversi stadi – uguali per tutti/e – e attraverso i quali i soggetti passano nella costruzione della propria identità etnica; ciò che si differenzia sono i modi e i tempi con i quali i soggetti si confrontano con tali stadi (Phinney, 1989):

1. *Identità etnica non esaminata*

È lo stadio nel quale il tema dell'identità etnica non è percepito come significativo e vi è una implicita e passiva assimilazione dei riferimenti forniti dalla società.

2. *Ricerca dell'identità etnica*

Il tema dell'identità etnica comincia a essere "solleticato". Talvolta questo può accadere a causa/grazie ad un evento particolare.

3. *Raggiungimento dell'identità etnica*

Si tratta della fase nella quale il soggetto ha consapevolmente elaborato aspetti significativi che contribuiscono a definire la propria identità etnica.

Secondo il modello di sviluppo della "black racial identity" di Cross (1991), il processo di costruzione dell'identità avverrebbe attraversando 5 stadi di sviluppo:

1. *Pre-incontro*

In questo stadio vengono assimilati i modelli "bianco-centrici". Si tratta di una fase che antecede un livello di consapevolezza. In questa fase è possibile rintracciare messaggi verbali

*colorblind* (es: il colore della pelle non è importante) e, allo stesso tempo, si possano sperimentare microaggressioni quotidiane (Sue et al., 2007).

2. *Incontro*

È una fase che si attiva successivamente ad un evento scatenante (es: discriminazione, formazione, attacco razziale, la visione di un film, ecc.) e che pone al centro il tema delle ingiustizie e disuguaglianze che si basano sul colore della pelle delle persone. In questa fase i soggetti possono sperimentare forme di rabbia contro coloro che identificano come “bianchi”.

3. *Immersione/Emersione*

In questa fase i soggetti tendono ad enfatizzare e mostrare pubblicamente con sentimento di rivendicazione e appartenenza i simboli del proprio gruppo etnico. La rabbia nei confronti degli altri gruppi etnici tende ad affievolirsi a favore del sentimento di orgoglio del proprio gruppo.

4. *Interiorizzazione*

Con l'aumento di un senso di autostima e sicurezza identitaria, il soggetto “getta definitivamente le armi” nei confronti di coloro che considera gruppi etnici differenti dal proprio, comprendendo che con essi è possibile instaurare un positivo dialogo e confronto sul tema delle disuguaglianze e del razzismo.

5. *Interiorizzazione-impegno*

Forte della sicurezza guadagnata nei precedenti due stadi e con la consapevolezza del confronto, il soggetto può sperimentare il desiderio di mettere in atto azioni in direzione antirazzista insieme ad altre persone anche appartenenti a gruppi etnici differenti dal proprio (o con colori della pelle differenti dal proprio).

Allo stesso modo, sono stati individuati modelli di sviluppo della “white racial identity”. Lorenz (in Lorenz e Aluffi-Pentini, a cura di, 1996, p. 171) presenta quello di Helms (1990), suddiviso in 5 stadi piuttosto simili a quelli del modello di Cross:

1. *Contatto*

In questa fase i soggetti non hanno consapevolezza del tema dell'identità etnica e assimilano passivamente i valori bianco-centrici della società di appartenenza. Possono mostrare atteggiamenti stereotipici nei confronti delle persone con pelle nera, sia attraverso atteggiamenti naïve e/o esoticizzanti o atteggiamenti discriminatori o razzisti.

2. *Disintegrazione*

Il passaggio a questo stadio spesso consegue a particolari momenti o eventi (es: formazione, visione di un film sul tema del razzismo, un fatto politico rilevante, un amico che ha subito un attacco razzista, la lettura di un libro, ecc.). In questa fase si sollecita una prima forma di consapevolezza del razzismo istituzionale. Spesso si sperimentano emozioni di imbarazzo, senso di colpa, disagio e rabbia. Si tratta di una fase molto delicata, all'interno della quale il mix di emozioni provate può portare ad un effettivo “salto all'indietro” che si manifesta attraverso atteggiamenti di resistenza.

3. *Re-integrazione*

In questa fase, come anticipato, si sperimenta una rinnovata rigidità. Più o meno consapevolmente ed esplicitamente si mettono in atto atteggiamenti di *white supremacy* e si cerca di “spogliarsi” del senso di colpa sperimentato nella fase precedente. Si tratta di una fase molto delicata, per certi versi ambivalente poiché – se adeguatamente sostenuta – può essere superata attraverso il contenimento delle emozioni negative promuovendo il sentimento della responsabilità piuttosto che quello del senso di colpa.

#### 4. *Immersione/emersione*

In questa fase è possibile fare i conti con il disagio, l'imbarazzo e il senso di colpa. La possibilità è quella di auto-analizzare i propri pensieri, i propri atteggiamenti, la propria quotidianità e la società di appartenenza in maniera critica. Si può raggiungere la consapevolezza che si può avere la pelle bianca ed essere antirazzisti non prima di aver analizzato se e come il razzismo abbia influenzato la propria persona.

#### 5. *Autonomia*

Si può sperimentare un rinnovato senso di identità etnica (che include anche il colore della propria pelle) senza sentirsi in opposizione all'Altro. Si ha consapevolezza delle diseguglianze e discriminazioni che prendono vita anche sulla base delle differenze somatiche. Si tratta della fase entro la quale è possibile progettare azioni di tipo antirazzista.

Come è possibile osservare dalla lettura di questi due modelli, le fasi risultano simili, talvolta addirittura sovrapponibili; ciò che si differenzia è perlopiù il modo in cui l'identità etnica del soggetto dialoga con la fase stessa. In tal senso, la variabile del colore della pelle, può avere un'influenza su questo processo di negoziazione. Lorenz, inoltre, suggerisce come il confronto e il dialogo tra gruppi etnici differenti possa essere particolarmente significativo da un punto di vista interculturale per promuovere competenze di tipo antirazzista. Nella possibilità di mettere in dialogo soggetti che appartengono (e sentono di appartenere) a gruppi etnici differenti l'uno dall'altro, è importante – secondo lo studioso – avere particolare attenzione per alcuni elementi (Lorenz, in Lorenz e Aluffi-Pentini, a cura di, 1996, p.173-176) come:

1. il rischio che si rafforzino stereotipi;
2. la possibilità che nasca un conflitto;
3. il rischio che il discorso si esaurisca nell'osservare la variabile del colore della pelle come l'unico elemento significativo;
4. l'asimmetria e l'abuso di potere.

Si tratta di rischi possibili che un formatore, un insegnante, un/a educatore/trice consapevole dal punto di vista interculturale e antirazzista deve tenere in considerazione sapendo direzionare e contenere abilmente l'evolversi della discussione. In tal senso, possedere alcuni riferimenti – guida, come possono essere i modelli sopra presentati, ritengo possa essere uno strumento utile dal punto di vista educativo, se utilizzato in maniera riflessiva e flessibile.

#### 6.2.2.2. *Possibili attenzioni antirazziste*

Come è possibile, quindi, sostenere un approccio *colorconscious* nei bambini? Come è possibile incoraggiare attività e discussioni sul tema delle differenze (includendo in questi discorsi anche le differenze somatiche e melaniniche)? Cominciamo, anzitutto, da un esempio che ritengo particolarmente opportuno e che penso possa adeguatamente esemplificare una tipica e quotidiana "situazione educativa". Immaginiamo, quindi, un bambino affacciato alla finestra della scuola mentre guarda interessato il giardinetto che affaccia proprio di fronte alla sua classe. Nel giardino vi sono alcune aiuole di fiori; la maggior parte dei fiori sono gialli, mentre qua e là spunta qualche fiorellino rosso che cattura l'attenzione dell'attento osservatore. "Maestra!" esclama il bambino ad alta voce, "Vieni a vedere! Guarda, guarda lì. Ci sono dei fiorellini rossi in mezzo a quei fiori gialli". Probabilmente una "brava" maestra si avvicinerà a quel bambino, direzionerà lo sguardo verso "l'oggetto di attenzione" e, magari invitando anche altri compagni di classe a osservare questa



“scoperta”, rinforzerà le parole del bambino: “È proprio vero! Guardate bambini. Là, proprio là, ci sono 5 cespugli di fiori gialli. Ma ha proprio ragione il vostro compagno. Se le contate...ecco, ci sono una decina di fiorellini rossi” (Kemple, Lee e Harris, 2015). L’insegnante in questione ha colto uno stimolo dell’esperienza quotidiana trasformandolo in un momento educativamente e didatticamente significativo. Il bambino ha potuto sperimentare un vissuto di competenza e rinforzo, così come è stato possibile – per lui e per il resto della classe – stimolare alcuni concetti significativi, come il dato cromatico e quello numerico (e i due messi insieme). Penso di poter affermare che molto probabilmente l’insegnante in questione, nel mettere in campo questa semplice (ma importante!) azione, abbia sperimentato uno stato emotivo di intensità moderata; è possibile che l’abbiano attraversata emozioni di gioia, ed è improbabile che abbia sperimentato emozioni di disagio o imbarazzo. Proviamo ora a pensare una situazione analoga, ma questa volta al posto dei fiori immaginiamo un gruppo di bambini che giocano tra di loro. Ancora una volta, il bambino alla finestra – attento osservatore – esclama: “Maestra, vieni a vedere! Guarda, guarda lì. Ci sono dei bimbi con la pelle scura tra quei bimbi con la pelle chiara!”. Potremmo ipotizzare che, in una simile situazione, la medesima insegnante venga attraversata da emozioni e sensazioni differenti rispetto alla precedente situazione. È possibile, oltretutto, che la stessa insegnante – che prima aveva competentemente sostenuto l’evento – questa volta si trovi a sperimentare il desiderio di “chiudere” il discorso, colpita da sensazioni di disagio e imbarazzo. Ad esempio, potremmo sentirla dire: “Sono tutti bambini e quindi sono tutti uguali! Non importa il colore della pelle”, mettendo quindi in campo un atteggiamento di tipo *colorblind* e perdendo la possibilità di trasformare anche questo stimolo in un’occasione didattico-educativa.

Such responses, and even ignoring the child’s comment altogether, send a message: “It is not OK to talk about such differences”. An accumulation of similar messages is likely to lead the very young child to an understanding that such differences among people are, somehow, “bad”. We believe this is a very damaging message for any child to internalize. Children use their inquiries to make sense of their world. They use questions and adult responses as important means of figuring out who they are, and how they are the same and different from other people. The messages children receive (and do not receive) about race have the potential to impact their self-concept and attitudes toward others in significant ways (Kemple, Lee e Harris, 2015, p. 98).

Un consapevole approccio interculturale e antirazzista avrebbe potuto sostenere l’insegnante in questa specifica situazione, consentendole di non negare eventuali emozioni negative, ma comprendendone le origini e l’importanza di non rendere alcuni argomenti dei tabù solo perché incapaci di trattarli nel modo più adeguato. L’insegnante, assumendosi la responsabilità e facendosi carico dei propri vissuti, avrebbe potuto sostenere la scoperta del bambino anche nel secondo caso, avvicinandosi a lui, richiamando l’attenzione del resto della classe e, perché no, stimolando una riflessione gruppale sulle differenze fisiche in generale e sulle competenze osservative legate alle differenze dei colori della pelle dei soggetti osservati (es: i bimbi che giocano in cortile) e successivamente sulle proprie.

Taking an activist anti-bias approach to nurturing young children’s respect for diversity means that adults do not wait around for children to ask direct questions about differences they observe, and certainly do not brush aside those questions when they come. In an anti-bias approach, adults intentionally and pro-actively encourage children to talk about their curiosity, rather than taking a passive stance. Derman-Sparks distinguishes between a “color blind denial” stance and a “color filled celebration” approach to teaching respect for diversity. The proactive “color-filled” approach seeks to enable children to develop ease with, and respect for, physical differences; to help children become aware of the shared common physical characteristics that make everyone human beings; to enable children to feel pride, but not superiority, about their racial identity; and to provide children with accurate, developmentally appropriate information (Derman-Sparks 1989, in Kemple, Lee e Harris, 2015, p. 99).

In un periodo socio-politico come quello che stiamo sperimentando – dove discriminazione, razzismo, xenofobia sembrano aver superato anche i deboli confini della indesiderabilità sociale e del *politically correct*, divenendo baluardi di vanto, propaganda politica e socializzazione – l'educazione interculturale ha il dovere di richiamare gli educatori e gli insegnanti a rendere esplicite – anzitutto a sé stessi – le proprie credenze, i propri valori, i propri stereotipi e pregiudizi in merito al tema delle differenze somatiche ed etnico-culturali onde evitare di “agire passivamente” le influenze di un clima socio-politico razzista che rischia di insinuarsi sibillantemente nelle sezioni di nidi, scuole dell'infanzia, scuole primarie, ecc.; quegli stessi luoghi dai quali la parola “razzismo” sembra essere tenuta lontana proprio perché quasi ossimorica nell'essere associata alla parola “infanzia”. Eppure, questa parola e le azioni ad essa ispirate sono già entrate nei *luoghi dell'educazione* e ritengo che la pedagogia interculturale debba farsi seriamente carico di questo dato di realtà.

Includere, attivare o sostenere discussioni di gruppo sul tema delle differenze somatiche/melaniniche può essere un'occasione educativa e didattica per i bambini ai quali tale confronto viene permesso sotto l'attenta supervisione di un professionista dell'educazione consapevole dal punto di vista interculturale e antirazzista. Ritengo che siano plurali ed eterogenee le “possibilità di movimento” che un professionista può avere nel far ciò; partendo dal cogliere le opportunità offerte dalla quotidianità delle relazioni nei contesti educativi, dagli eventi della cronaca, da stimoli visivi forniti da libri, fumetti, video, cartoni animati, film, sino a progettare momenti ad hoc per sollecitare questo discorso. La competenza del/della professionista dell'educazione interculturale gioca, in questo specifico caso, un ruolo centrale, pena – dal mio punto di vista – il fallimento dell'attività, il rischio di irrigidimento degli stereotipi, sino alla possibile trasmissione di pregiudizi<sup>162</sup>. La tematica, certamente delicata e sensibile, richiede competenze di alto livello interculturale che non possono essere lasciate al caso. Desidero quindi, rendere espliciti 8 punti da utilizzare come direzioni, indicazioni e suggerimenti educativamente significativi da un punto di vista interculturale e antirazzista. Si tratta di alcune considerazioni da me elaborate sulla base della letteratura di riferimento e delle ricerche condotte e che ritengo importanti per potersi accingere con consapevolezza ad affrontare queste tematiche nelle conversazioni con bambine e bambini, in particolare nella fascia della scuola primaria.

1. *Be color brave! Be color Aware!*

Un insegnante/educatore che desidera dar spazio alla conversazione sulle differenze melaniniche, considerando anche i temi delle discriminazioni e dei razzismi ad esse collegati, assume un atteggiamento *colorbrave* (letteralmente “coraggioso in relazione ai colori”). In una società tendenzialmente *colorblind*, aprire spazi di conversazione su un tema considerato “scomodo” e tabù può non essere semplice. La convinzione rassicurante che i bambini “non notino” i colori della pelle e che non discriminino sulla base di questo dato visivo è ancora piuttosto resistente nel nostro contesto nazionale. Coloro i quali desiderano affrontare queste tematiche, probabilmente necessiteranno di entrare in contatto con concetti, ricerche e approfondimenti afferenti all'ambito internazionale, specialmente quello anglofono, come ampiamente mostrato in questo intero lavoro di dottorato che ha richiesto un rilevante ricorso alla letteratura statunitense. L'ideologia *colorblind* rischia, nel nostro contesto nazionale, di essere supportata da retoriche discorsive convincenti e seducenti; essere *colorbrave* è, ancor oggi un impegno politico ed educativo piuttosto “inattuale” (Bertin, 1977).

2. *Andare dietro alle quinte*

---

<sup>162</sup> Mi riferisco a pregiudizi più o meno impliciti dell'insegnante/educatore che possono essere veicolati ai bambini proprio perché non consapevoli.

Ovvero tentare di scardinare e svelare la “banalità dell’ovvio”, delle prassi che si tramandano senza riflessività e delle parole che si pronunciano senza riflessione. L’obiettivo è quello di riuscire a vedere/intravedere i piccoli tasselli che hanno contribuito a “mettere in scena” lo spettacolo della realtà e dei fenomeni prima ancora di pronunciare giudizi e/o sentenze, alimentando anzitutto il piacere e il godimento dell’osservazione critica.

3. *Riflettere sul privilegio bianco*

Definito da McIntosh (1988) uno “zaino invisibile di privilegi”, il privilegio bianco è composto da un insieme di dati di realtà dei quali le persone con pelle bianca beneficiano quotidianamente senza alcuna consapevolezza. Quando la femminista americana parla di “Unpacking The Invisible Knapsack” si riferisce alla possibilità di percepire il peso di questi privilegi non in un’ottica di promozione del senso di colpa, ma di stimolo al senso di responsabilità. Particolarmente interessanti, e operativamente utili, i 50 punti che la McIntosh individua come alcuni dei più rilevanti *white privilege*, tra questi: la maggiore facilità di affittare una casa, la possibilità di accendere la tv e vedere il proprio colore della pelle rappresentato nella maggior parte dei programmi televisivi, il non essere fermati dalla polizia sentendosi richiedere il permesso di soggiorno (e non la carta d’identità), ricevere cure mediche di qualità maggiore, non essere guardati sempre come “stranieri”, ecc.

4. *Analizzare i propri pregiudizi impliciti*

La possibilità di “andare dietro alle quinte” si connette strettamente con l’impegno ad analizzare i propri pregiudizi impliciti, applicando la competenza critico-osservativa anche alla propria persona. Si tratta, quindi, di dismettere la convinzione – sostenuta da una certa desiderabilità sociale – di non essere persone razziste (e nemmeno influenzate dal razzismo) per tentare di comprendere come il razzismo influenzi i nostri pensieri e/o i nostri atteggiamenti. Sarà facile incontrare forti resistenze in tal senso, laddove il senso di colpa di pone come barriera alla scoperta (non semplice!) dell’esistenza e della presenza di pregiudizi. Un invito, in tal senso, a divenire i ricercatori di sé stessi, cercando – per quanto possibile – di tendere alla sospensione dell’auto-giudizio e dell’auto-critica. La possibilità è, in questo caso, quella di avere particolare cura e attenzione nell’osservazione della propria quotidianità domandandosi se e come il tema della differenza melaninica si insinui, talvolta, nei nostri pensieri e se e come influenzi le nostre azioni. Essere competenti da un punto di vista interculturale e antirazzista non vuol dire non avere pregiudizi, ma conoscerli approfonditamente tanto da poterli controllare e “supervisionare”, sino a intravederne le radici e i limiti sono a decostruirli e per quanto possibile scardinarli.

5. *Essere consapevoli delle microaggressioni*

“Racial microaggressions are brief and commonplace daily verbal, behavioral, or environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial slights and insults toward people of color. Perpetrators of microaggressions are often unaware that they engage in such communications when they interact with racial/ethnic minorities” (Sue et al., 2007, p. 271). Ritengo utile riportare integralmente (ma in forma tradotta) un’interessante tabella prodotta come esito di una ricerca scientifica sul tema delle aggressioni, condotta da un gruppo di ricerca dell’Università della Columbia<sup>163</sup>. La tabella, costruita da ricercatori americani e realizzata per essere di utilità operativa nel contesto statunitense, risente inevitabilmente dell’influenza dello specifico contesto geografico e socio-culturale nel quale è nata. Sarebbe, d’altro canto, particolarmente

---

<sup>163</sup> In taluni casi è stato necessario apportare lievi modifiche poiché la traduzione letterale non era possibile. In tal senso, è possibile che vi siano alcune sfumature interpretative differenti rispetto alla versione originale che il lettore può visionare in Sue et al. (2007), pp. 276-277.

opportuno poter riflettere in termini analoghi anche nel nostro contesto nazionale. La tabella in questione si suddivide in 3 colonne: nella prima si indica l'area tematica di riferimento, nella seconda si entra nello specifico di un esempio (o più esempi) di microaggressioni e nella terza si esplicita il messaggio implicito che sottende la microaggressione.

<b>Tematica</b>	<b>Microaggressione</b>	<b>Messaggio</b>
<p>“Alieno” a casa propria</p> <p>Quando si presume che gli Asian-Americans e i Latino siano nati all'estero</p>	<p>“Da dove vieni?”</p> <p>“Dove sei nato?”</p> <p>“Parli bene l'inglese.”</p> <p>Una persona che chiede ad un Asian-American di insegnargli una parola nella sua lingua nativa</p>	<p>Non sei americano.</p> <p>Sei straniero.</p>
<p>Attribuzione di intelligenza</p> <p>Attribuire intelligenza a una persona di pelle nera sulla base della sua appartenenza etnica</p>	<p>“Non pensavo fossi così intelligente”</p> <p>“Magari fossero tutti intelligenti come te”</p> <p>Chiedere ad una persona asiatica ti aiutarti con un compito di matematica o di scienze</p>	<p>Le persone con pelle nera solitamente non sono intelligenti come le persone con pelle bianca.</p> <p>È raro trovare persone del tuo colore della pelle e intelligenti come te.</p> <p>Tutti gli asiatici sono intelligenti e bravi in matematica/scienze.</p>
<p>Colorblindness</p> <p>Fraasi che indicano che una persona con pelle bianca non vuole considerare il tema del colore della pelle</p>	<p>“Quando ti guardo non vedo il tuo colore”</p>	<p>Negare il colore della pelle della persona.</p>
<p>Criminalità</p> <p>Si presume che una persona con pelle nera sia un criminale o un deviante</p>	<p>Un uomo o una donna con pelle bianca stringe la sua borsa o controlla vi sia ancora il portafoglio quando si avvicina una persona con pelle nera.</p> <p>Il bodyguard di un negozio segue una persona con pelle nera all'interno del negozio per paura che rubi qualcosa.</p> <p>Una persona con pelle bianca attende il successivo ascensore perché dovrebbe dividerlo con una persona con pelle nera.</p>	<p>Sei un criminale.</p> <p>Sei un ladro, sei povero, sei pericoloso.</p>

Negazione del razzismo individuale	“Non sono razzista, ho molti amici neri”.	Sono immune dal razzismo perché ho amici neri.
Mito della meritocrazia Frase che indicano che il colore della pelle non influisce nei successi della vita	“Credo che siano le qualità di una persona a consentirgli di essere assunto per un lavoro”  “Tutti possono avere successo se si impegnano”	Le persone nere motivano le ingiustizie trovando come “scusa” il proprio colore della pelle.  Se le persone con pelle nera non hanno successo è perché sono incompetenti.
Idea che i valori e gli stili comunicativi delle persone con pelle bianca siano i migliori	Chiedere a una persona con pelle nera: “Perché hai un tono della voce così alto? Calmati!”  Chiedere a una persona asiatica: “Perché sei così calmo? Cerca di parlare di più”	Assimila la cultura dominante e omologati agli altri.
Cittadini di seconda generazione  Fatti che accadono quando una persona con pelle bianca riceve un migliore trattamento rispetto a una persona con pelle nera	Una persona con pelle nera scambiata per un domestico  Essere rifiutati da un taxi e vedere che fa salire una persona con pelle bianca.  Essere ignorati in un negozio mentre si dà più attenzione ad un cliente con pelle bianca.	Le persone con pelle nera sono i domestici delle persone con pelle bianca. Non possono occupare posizioni apicali.  Potresti causare dei problemi o potrei doverti portare in quartieri malfamati.  Clienti con pelle bianca sono “migliori clienti” rispetto a clienti con pelle nera.
Microaggressioni ambientali  Microaggressioni di macro-livello	Edifici di un’università o un college che prendono il nome da maschi, bianchi, eterosessuali.  Show televisivi dove sono presenti perlopiù persone con pelle bianca.	Non avrai successo qui.  Sei un outsider.

Tabella 24: Esempi di microaggressioni razziali di Sue et al. (2007, p.276-277)

Ritengo si tratti di una tabella utile a stimolare riflessioni comparate per quanto riguarda il contesto italiano e, ancor più, riflessioni che possano nuovamente sostenere la competenza dell’“andare dietro alle quinte” alla ricerca dei propri personali pregiudizi impliciti (e di come questi divengano azioni, nello specifico microaggressioni). Faccio riferimento a tipologie di microaggressioni ancor più sfumate e subdole rispetto a quelle sopra presentate come, ad esempio, lo sperimentare e comunicare sorpresa nel sentire una persona con pelle nera parlare un fluente italiano (o ancor più nell’udire pronunciare parole in forma dialettale).

6. *Spazi di parole e confronto su “tematiche difficili”*

Prima ancora di pensare di attivare e/o sostenere conversazioni tra/con bambini sui temi della differenza melaninica, sarebbe opportuno sperimentarsi in prima persona come soggetti attivi

e competenti in tali discussioni per poter vivere “sulla propria pelle” le sensazioni che tali discorsi provocano. Si potrà scoprire, ad esempio, di essere completamente a proprio agio nell’attraversare questi sentieri tematici, oppure, si potranno incontrare sensazioni di disagio, imbarazzo, talvolta la percezione di attraversare un “terreno minato”, laddove ogni parola pronunciata rischia di essere fraintesa. Importante, in tal senso, la competenza di un professionista che possa supervisionare e controllare la discussione tanto nei suoi contenuti, quanto nelle sue sfumature emotive, sollecitando i partecipanti a mettere in gioco le proprie emozioni come terreno di prova e di ricerca condivisa. Una particolare attenzione andrà rivolta alle parole: mi collego quindi al successivo punto.

7. *Riflettere sulle parole per parlare dei colori della pelle*

Nel corso della stesura del presente lavoro, più volte ho evidenziato quanto il tema delle “parole per parlare dei colori della pelle” abbia un’importanza particolare; al di là delle velleità linguistiche o della necessità di “trovare le parole giuste”, si tratta di un’operazione critica riflessiva che consente di *pensare* le parole senza *subirle*. Mi riferisco, in particolare, all’uso e all’abuso della definizione “di colore”, utilizzata per riferirsi alla pelle scura/nera e spesso per circumnavigare la sensazione di imbarazzo vissuta nel pronunciare altri termini, come ad esempio “nero”, così come della possibilità di trovare nuove parole per definire e definirsi poiché se è vero che la realtà eccede le parole, è anche vero che la lingua italiana può fornire più possibilità – sostenute da un pizzico di creatività – di definire il colore della propria pelle (e quello altrui).

8. *Promuovere uno sguardo ricercante e problematico*

Sostenuta da un complessivo e trasversale approccio problematicista, ritengo che – oltre alle possibili direzioni sopra individuate – sia importante sollecitare in maniera complessiva, ampia e globale la possibilità di godere di uno sguardo ricercante e problematico. “Imparare a entrare in rapporto profondo con sé stessi, dunque, attraverso una continua pratica di autoriflessività e il continuo esercizio del confronto con gli altri, per imparare a conoscere la propria conoscenza, scoprendo, ad esempio, imprevisi stereotipi e pregiudizi accanto a imprevisibili capacità di apertura e cambiamento di prospettiva. E mentre si realizza una simile pratica metacognitiva si offre la possibilità di un incontro/scontro con le emozioni che ‘colorano’ pensieri, valutazioni e aspettative accentuandone la portata e il significato mentre, nello stesso tempo, devono tanto, del loro emergere e farsi ‘sentire’, ai processi cognitivi stessi: quante emozioni vengono negate o non riconosciute perché non legittimate dal nostro modo di pensare? E quante, che proviamo, non parlano di noi ma dei condizionamenti che abbiamo subito? Se per educazione alla ragione si intende un’educazione all’arricchimento e alla dilatazione di ‘possibilità’ plurilaterali per i soggetti educativi, al suo interno va perciò prevista anche un’alfabetizzazione sul piano di emozioni e sentimenti: la loro interconnessione e mescolanza con i processi cognitivi implica infatti che possano crescere e svilupparsi soltanto nel loro reciproco intreccio e non nella rispettiva separatezza” (Contini, 2006, p. 14).

## Conclusioni

Negli anni che mi hanno vista impegnata in questo percorso di studi si è verificato un elevato numero di vicende pubbliche allarmanti concentrate in episodi di discriminazione verso persone con pelle nera. La visibilità data a notizie di eventi che denunciano violenze verbali o fisiche contro persone con pelle scura è aumentata negli ultimi quattro/cinque anni suscitando interesse, scandalo e sconcerto, soprattutto quando le vittime di tali narrazioni erano bambini e bambine.

L'associazione Lunaria – che dal 1992 si occupa della promozione di pace, giustizia sociale ed economica, uguaglianza e garanzia dei diritti di cittadinanza, democrazia, inclusione sociale e dialogo interculturale – si è impegnata, con grande cura reportistica, a tenere una traccia visibile (e quindi denunciabile) dell'incremento delle manifestazioni razziste, rilevando oltre 1400 discriminazioni e violenze fisiche e verbali, tra l'1 gennaio 2015 e il 31 maggio 2017, descritte nel "Quarto Libro Bianco sul razzismo in Italia". In prima linea, nella fase attuale, anche e soprattutto le associazioni di genitori adottivi che hanno vissuto tale incremento sulla pelle dei propri figli e figlie, italiani a tutti gli effetti, pur se di origini straniere e di pelle scura. Possiamo ricordare, tra le diverse vicende che hanno ottenuto visibilità da parte dei media, le ricorrenti denunce pubbliche effettuate da Gabriella Nobile, presidentessa dell'associazione "Mamme per la pelle", in relazione a episodi di razzismo subiti dal proprio figlio, così come da altri figli adottivi portatori di peculiarità somatiche ancora oggi ricondotte perlopiù a un'origine straniera: prima fra tutti, la pelle nera.

Nelle conclusioni di questo lavoro di ricerca, non è mia intenzione ripercorrere l'evoluzione cronologica di tali episodi, né tantomeno addentrarmi in riflessioni relative alle connessioni – seppur evidenti – di tali gravi episodi con il clima e la retorica politica che ha attraversato – e attraversa ancora – il nostro paese. Ciò che mi pare importante sottolineare è quanto la disciplina pedagogica interculturale non possa più sottrarsi dall'assumere un chiaro ed esplicito obiettivo antirazzista tanto nelle sue premesse teoriche quanto nella progettazione di prassi ad essa ispirate, abbandonando le "confortanti" – perché preservano l'idea di un'infanzia pura – ma inattuali e prive di fondamento scientifico, retoriche colorblind a favore di approcci più consapevoli dell'importanza di accompagnare i bambini e le bambine dell'oggi a divenire adulti dotati di "occhiali" capaci di decodificare le più diversificate forme di razzismo (da quelle più evidenti a quelle più subdole e nascoste).

Nel corso della ricerca, ho deciso di osservare attentamente due realtà scolastiche seriamente impegnate a livello interculturale proprio per comprendere come e se obiettivi di tipo antirazzista fossero inclusi in prassi ispirate al pensiero pedagogico interculturale. Come ho avuto l'occasione di mettere in luce all'interno della tesi, è stato possibile rilevare obiettivi e azioni di tipo antirazzista all'interno delle progettazioni interculturali delle scuole che hanno partecipato alla ricerca. Nonostante ciò, esse erano sovente sostenute perlopiù dalla discrezionalità e dalle competenze di alcune/i insegnanti. Ritengo, pertanto, che la messa a fuoco di tali obiettivi debba rendersi più esplicita e condivisa e che, a supporto di tale direzione, la disciplina pedagogica interculturale possa impegnarsi formalizzando e sistematizzando chiari obiettivi antirazzisti.

Al termine di questo percorso e consapevole di aver analizzato un campione di scuole assai limitato, il quale non mi può consentire generalizzazioni avvallate dal dato numerico, ho sviluppato quattro considerazioni conclusive che mi auguro la pedagogia interculturale possa far divenire proprie come direzioni antirazziste da mettere in campo nelle scuole.

## 1. La colorblind ideology è ancora molto diffusa!

Una delle maggiori resistenze incontrate durante lo svolgimento della ricerca ha proprio riguardato la convinzione stereotipata – da parte degli insegnanti e/o genitori – che i bambini non potessero in alcun modo avere pregiudizi etnico-razziali, né tantomeno agire in direzione di discriminazione. È stato sorprendente osservare casi nei quali tale convinzione, pur scontrandosi con il dato di realtà, mantenesse la sua vitalità. Faccio riferimento, in particolar modo, alla scuola bolognese, una scuola con un’altissima percentuale di alunni e alunne di origine straniera, diversi dei quali con sfumature melaniniche raggruppabili nella macro (e imperfetta!) definizione di “pelle scura”. Sia dai racconti dei bambini che da quelli delle insegnanti è emersa la narrazione di alcuni episodi legati alla discriminazione rivolta contro bambini/e con un colore scuro della pelle (spesso nella forma di appellativi offensivi e denigranti). Nonostante ciò, le stesse insegnanti che hanno rilevato questi episodi hanno poi fornito risposte legate ad un’idea colorblind di bambino. Ritengo che di questo dato scientifico la teoria pedagogica interculturale possa farsi carico nella promozione di una cultura educativa che valorizzi l’idea di un’infanzia competente (e non ingenua!) e, in quanto tale, capace di discernere le diverse sfumature del colore e, sulla base di esse, agire anche manifestazioni discriminatorie come prodotto del clima socio-politico e culturale che respira la società. Ammettere che i bambini possono essere attori di aggressioni razziste (verbali e/o fisiche) sembra un’idea ancora difficilmente pensabile per molti adulti e questo, dal mio punto di vista, ostacola fortemente la progettazione di interventi educativi con espliciti obiettivi antirazzisti. Parallelamente ho potuto osservare la presenza di tale ideologia anche nella scuola di Catania, laddove la percentuale di bambine e bambini di origine straniera e/o con pelle nera sfiorava lo 0%. In questo caso, seppur l’ideologia colorblind può essere difficilmente falsificabile dal dato di realtà – poiché in assenza di bambini con questa peculiarità fisica è presumibile che non si osservino con frequenza episodi legati a questo tipo di discriminazione all’interno della scuola – ritengo ugualmente importante che si mettano in campo progettazioni che includano obiettivi antirazzisti partendo, ad esempio, da una seria riflessione sui messaggi impliciti che una scuola “tutta bianca” può veicolare ai bambini che la abitano. In generale, ho riscontrato una certa coerenza tra la momentanea assenza di chiari obiettivi antirazzisti della pedagogia interculturale (o quanto meno dalla maggior parte delle correnti pedagogiche interculturali) e l’assenza di espliciti obiettivi antirazzisti nelle progettazioni interculturali che ho avuto l’occasione di conoscere. Con ciò non voglio e non posso affermare che Fabbrica Federzoni e il Polo Catanese dell’Educazione Interculturale non abbiano ricadute positive sul piano antirazzista, ma esse non sono state esplicitamente pensate come parte integrante della progettazione interculturale messa in atto. In tal senso, penso che l’impegno della pedagogia interculturale – se chiaramente direzionato verso obiettivi antirazzisti – possa legittimare e alimentare discorsi e prassi più color aware da parte delle/degli insegnanti. Laddove ho trovato una maggiore propensione all’utilizzo di un pensiero critico e riflessivo, ho altresì avuto l’occasione di dialogare con insegnanti che hanno desiderato mettere in discussione le proprie opinioni, preconcetti e prassi educativo-didattiche.

## 2. Un approccio critico-riflessivo sostiene l’obiettivo antirazzista della pedagogia interculturale

Che un approccio di tipo critico sia coerente e utile nell’avvicinarsi a tematiche quali la “razza” (intesa come costruzione sociale), il razzismo e il potere già lo ha ampiamente dimostrato il paradigma della critical race theory (CRT) (Delgado, 1995), il quale – tra gli anni ’70 e gli anni ’80 del secolo scorso – ha registrato un boom di “adesioni scientifiche” negli USA proprio per aver deciso di porre un’attenzione mirata al tema delle pervasive disuguaglianze sociali che si legittimavano su base razziale. La CRT ha posto l’accento su questioni scomode come il tema del privilegio bianco e delle microaggressioni, svelando i tasselli di un puzzle che contribuivano alla



produzione e riproduzione di sistemi discriminanti. Decisamente più recente e nato in un diverso contesto geografico e culturale, il volume che ho curato insieme alla prof.ssa Stefania Lorenzini (2018), *Discriminazione tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, cerca proprio di assumere tale prospettiva, nella convinzione – sostenuta altresì da un approccio problematicista – che un'analisi debba farsi critica per cogliere il cuore della questione relativa ai fenomeni di discriminazione oggetto del volume. Intendiamo con questo aggettivo la necessità (o il dovere?) di prendere anzitutto in considerazione i meccanismi impliciti, quelli apparentemente meno evidenti, quelli che – senza accorgercene – riproduciamo nella nostra quotidianità, talvolta anche con le migliori intenzioni. Si tratta, dal mio punto di vista, di un lavoro che non può che partire da noi stessi in qualità di docenti, ricercatori, insegnanti, educatori e, più in generale, di adulti e cittadini. Accostandomi alla tematica della discriminazione legata al colore scuro della pelle ho sentito la necessità di fare i conti con il mio – più o meno implicito – pregiudizio e con il “razzista che è in me”, come diceva un vecchio slogan. Si è trattato, nel corso di questi anni, di divenire soggetto e oggetto di ricerca, per prestare la massima attenzione ai possibili “sentieri di errore” che avrei potuto intraprendere (e che, d'altronde, non sono certa di non aver intrapreso qualche volta!). Andando oltre il mio impegno di ricercatrice, dal quale ho avuto l'occasione di verificare la validità di tale approccio, posso affermare che laddove le insegnanti hanno mostrato un atteggiamento descrivibile come critico-riflessivo, la direzione antirazzista delle loro azioni sembrava essere più chiara. Un esempio, fra i tanti: durante un'intervista, un'insegnante ha desiderato esplicitare apertamente a me la possibilità di essere influenzata dal razzismo. “Io non sono proprio sicura di non essere razzista”, mi ha detto. L'intervistata ha proseguito prendendo in considerazione come un clima socio-politico e/o familiare razzista (vissuto nel passato o nel presente) possa aver influenzato le sue opinioni e se e come potesse influenzare la relazione con i suoi alunni/e. Ancora una volta desidero ribadire quanto espresso nel precedente punto: la pedagogia interculturale, se direzionata verso obiettivi antirazzisti espliciti, può legittimare discorsi (auto) critici che possano prendere in considerazione l'analisi dei propri pregiudizi e del proprio razzismo senza censura, ma con l'impegno e il dovere etico della consapevolezza in direzione di contenimento e riduzione di questi elementi.

### 3. Definirsi scuola interculturale non basta!

Appare quindi piuttosto evidente, dai precedenti punti, che il definirsi scuola interculturale non sia sufficiente né a mettere in campo progetti “realmente” interculturali (Portera, 2019), né tantomeno a includere obiettivi di tipo antirazzista. Negli ultimi anni, molti servizi educativi e/o scolastici hanno etichettato con questo aggettivo alcuni dei loro progetti, ma non tutti posso dirsi coerenti con la disciplina pedagogica dalla quale si dicono ispirati. La scelta messa in campo per questa ricerca di dottorato – ovvero quella di cercare scuole che si definissero interculturali, ma che utilizzassero tale definizione in un senso ampio e trasversale alle loro discipline, senza avere progetti limitati nel tempo o relativi a una sola e semplice attività – ha sicuramente favorito la selezione di realtà più vicine all'approccio pedagogico interculturale. Nonostante ciò, in entrambe le scuole ho rintracciato alcuni elementi non coerenti dal punto di vista interculturale e che richiederebbero la possibilità di ri-condividere gruppalmente le premesse epistemologiche alla base del proprio operato. Partendo poi da una solida base interculturale, ritengo possibile direzionare lo sguardo verso gli obiettivi antirazzisti che auspico possano diventare propri della disciplina pedagogica interculturale.

### 4. Le scuole coinvolte in questa ricerca sono dei possibili terreni fertili per azioni interculturali e antirazzista.

In ultimo, sebbene non meno importante, desidero mettere l'accento su un punto che ritengo significativo. Nell'analisi dei dati e nella scrittura del mio report di ricerca, sovente mi è capitato di mettere in luce elementi sui quali sarebbe necessario – riprendendo in prestito il punto 2 – poter riflettere nuovamente in maniera maggiormente critica da parte delle due scuole coinvolte e in relazione alle loro progettazioni interculturali. In entrambe le scuole coinvolte nella ricerca ho trovato tante risorse e alcuni nodi di difficoltà, talvolta legati a condizioni ambientali difficili, talvolta dovuti alla mancanza di formazione, talvolta ancora riconducibili ad alcune rigidità personali-professionali che probabilmente hanno reso più complesso il lasciarsi attraversare da alcune nozioni interculturali. In questo punto e nelle battute finali della mia scrittura, desidero mettere in luce quelle che sono state le tante risorse incontrate, fatte di una sorprendente voglia di mettersi in discussione, di far conoscere il proprio operato e il proprio impegno, condividerlo con altri professionisti dell'educazione per consentire di scambiare e mixare idee. Le scuole che ho avuto l'occasione di conoscere sono degli ottimi terreni fertili laddove migliorare le progettazioni interculturali in atto e costruire espliciti obiettivi antirazzisti a beneficio dei bambini che abitano la scuola, ma anche a beneficio dei bambini (e degli adulti) che abitano il mondo.

Ritengo – e con questo mi accingo a concludere – che la pedagogia interculturale direzionata verso obiettivi di tipo antirazzista possa essere un valido strumento del pensiero e dell'azione utile a decodificare e migliorare la realtà dell'oggi e del domani.

## Bibliografia

- About F. E. (1988), *Children and Prejudice*, Blackwell, Oxfordall.
- Adams Natalie G. (1995), *What Does it Mean? Exploring the Myth of Multicultural Education*, Urban Education, vol. 30, pp. 27-39.
- Agosti A. (1996) (a cura di), *Intercultura e insegnamento. Aspetti teorici e metodologici*, Torino, Società Editrice Internazionale.
- Ahdieh L. e Hahn R. A. (1996), *Use of the terms 'race', 'ethnicity', and 'national origins': A review of articles in the American journal of public health, 1980–1989*, Ethnicity & Health, vol. 1, n. 1, pp. 95-98.
- Albanesi C. (2004), *I focus group*, Roma, Carrocci Editore.
- Allport G.W. (1954/1973), *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia.
- ALUFFI E...?
- Aluffi Pentini A. (2002), *Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educativi multiculturali*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Aluffi Pentini A. (2018), *Pedagogia interculturale e pedagogia antirazzista: una sinergia necessaria*, in Lorenzini S. e Cardellini M. (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli, pp. 197-207.
- Amir Y. (1969), *Contact hypothesis in ethnic relations*, Psychological Bulletin, vol. 71, pp. 319-342.
- Angori S. (1995), *Il tema della "differenza" nei programmi scolastici*, in S. Macchietti (a cura di), *Prospettive di educazione interculturale*, Roma, Bulzoni Editore.
- Appia, K. A. (2006), *Xv\*—how to decide if races exist*, Proceedings of the Aristotelian Society (Hardback), vol. 106, n. 1, Oxford, UK, Blackwell Publishing Ltd, pp. 365-382.
- Atwater, S. A. (2007), *An investigation of teacher's 'color-blind' racial attitudes and diversity training experiences: Implications for teacher education*, Journal of Education and Human development, vol. 1, n. 2, pp. 1-15.
- Ausilia Chang H e Checcin M. (1996), *L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli Organismi internazionali e della Scuola italiana*, Roma, Il Prisma.
- Ayón, C. (2016), *Talking to Latino children about race, inequality, and discrimination: raising families in an anti-immigrant political environment*, Journal of the Society for Social Work and Research, vol. 7, n. 3, pp. 449-477.
- Bacchini D., Boda G. e De Leo G. (a cura di) (2004), *Promuovere la responsabilità. Percorsi di cittadinanza attiva*, Milano, FrancoAngeli.
- Balduzzi G. e Facchini Rosanna (1995) (a cura di), *Bambini stranieri a scuola*, Bologna, Barghigiani Editore.
- Barbera G. (2007) (a cura di), *Pedagogia interculturale e solidarietà globale. Dalla relazione umana all'educazione alla pace*, Bologna, EMI.
- Barbiero, M. C. (1985), *Noi e gli altri: atteggiamenti e pregiudizi nel bambino*, vol. 132, Guida Editori.
- Barbujani G. (2010), *L'invenzione delle razze: capire la biodiversità umana*, Firenze, Giunti.
- Barbujani G. (2016), *Gli africani siamo noi: alle origini dell'uomo*, Bari, Laterza.
- Barbujani G. (2016), *Invece della razza*, in M. Aime (a cura di), *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti*, Torino, Eianudi
- Behtoui A. e Neergaard A. (2009), *Perceptions of Discrimination in Recruitment and the Workplace*, Journal of Immigrant & Refugee Studies, vol. 7, n. 4, pp. 347-369.
- Benedicente E., Bolognesi I. et al. (1994), *Banco di esplorazione. Percorsi scolastici di pedagogia interculturale*, Firenze, Cospe.
- Berry D. e Bell M. P. (2012), *Inequality in organizations: stereotyping, discrimination, and labor law exclusions*, Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, vol. 31, n. 3, pp. 236-248.
- Bertin G. (1986), *Decidere nel pubblico, Tecniche di decisione e valutazione nella gestione dei servizi pubblici*, Milano, ETAS Libri.
- Bertin G. M. (1977), *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze

- Bertolini P. (1983), *Pedagogia e scienze umane*, Bologna, CLUEB.
- Bhopal R. (1997), *Is research into ethnicity and health racist, unsound, or important science?*, *Bmj*, vol. 314, n. 7096, pp. 1751.
- Bhopal R. (2004), *Glossary of terms relating to ethnicity and race: for reflection and debate*, *Journal Epidemiol Community Health*, n. 58, pp. 441-445.
- Bloor M. (a cura di.) (2001), *Focus groups in social research*, UK, Sage.
- Bolognari V. (1996), *Multiethnicità e diversità nei programmi scolastici*, in S. Terranova, *Docenti e formazione interculturale*, Torino, Il Segnalibro.
- Bolognesi (2017), *Stereotipi e pregiudizi*, in I. Bologesi e S. Lorenzini, *Pedagogia Interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press.
- Bolognesi I. e A. Di Rienzo (2007), *Io non sono proprio straniero, Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Bolognesi I. e Lorenzini S. (2017), *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press.
- Bonilla-Silva E. (2001), *White supremacy and racism in the post-civil rights era*, USA, Lynne Rienner Publishers.
- Borrelli M. (1993), *La ricostruzione interculturale ermeneutico-dialettica della pedagogia*, in O. Filtzinger e Sirna C. (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Boutte G. S. (2008), *Beyond the illusion of diversity: How early childhood teachers can promote social justice*, *The Social Studies*, vol. 99, n. 4, pp. 165–173
- Boutte G. S., Lopez-Robertson J. e Powers-Costello E. (2011), *Moving beyond colorblindness in early childhood classrooms*, *Early Childhood Education Journal*, vol. 39, n. 5, pp. 335.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development*, UK, Harvard University Press.
- Butler J. (1993), *Endangered/endangering: Schematic racism and white paranoia*, in Goodwing-Williams R. (a cura di), *Reading Rodney King/reading urban uprising*, New York, Routledge, pp. 15-22.
- Butterworth G. e M. Harris (1994), *Fondamenti di psicologia dello sviluppo*, Psychology Press, New York.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carrocci.
- Cambi F. (2014), *Introduzione*, in Ellerani P. (2014) (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Caravita S. C., Donghi E., Banfi A. e Meneghini F. (2016), *Essere immigrati come fattore*, *Maltrattamento e Abuso all'Infanzia*, vol. 1, pp. 59-87.
- Caravita Simona CS, et al., (2016), *Essere immigrati come fattore di rischio per la vittimizzazione nel bullismo: uno studio italiano su caratteristiche individuali e processi di gruppo*, *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, vol.1, pp. 59-87.
- Cardellini M. (2015), *Colori della pelle: cosa pensano bambine e bambini? Uno studio su stereotipi e pregiudizi nelle scuole primarie della città di Bologna*, *Educazione Interculturale*. vol. 13, pp. 1-12.
- Cardellini M. (2017a), *Il "genere" nelle parole di bambine e bambini di scuola primaria in Italia: tra stereotipi ed esperienze*, vol. 6, pp. 74-101.
- Cardellini M. (2017b), *Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni*, *Educazione Interculturale*, vol. 15, pp.1-10.
- Cardellini M. (2017c), *Using photos in pedagogical and intercultural research with children. Images and research: between sense and reality*, *Proceedings*, vol. 1, pp. 1-10.
- Cardellini M. (2018a), *C'erano una volta i luoghi della discriminazione...e ci sono ancora: racconti di quotidiano razzismo verso i minori stranieri non accompagnati*, in A. Traverso (a cura di), *Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli.
- Cardellini M. (2018b), *Della necessità di "Fare antirazzismo" con bambini/e di scuola primaria in una prospettiva pedagogica interculturale*, in Lorenzini S. e Cardellini M., *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli.

- Cardellini M. (2018c), *Discorsi sul colore della pelle tra bambini di scuola primaria: parole, significati, pregiudizi*, in Fondazione Interculturale Olus, *Multicultural identities. Challengin the sense of belonging*, Colle Val d'Elsa, Editore Fondazione Interculturale ONLUS.
- Cardellini M. (2018d), *Skin color discrimination among primary school children*, *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, vol. 3, pp. 93-113.
- Caronia L. (1996), *Costruire le differenze. Immagini di straniero e situazioni educative*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione Interculturale*, Milano, Mondadori.
- Castiglioni I. (2005), *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Roma, Carocci.
- Castiglioni L. e Mariotti S. (1996), *Vocabolario della lingua Latina*, Bologna, Loescher.
- Cavalli Sforza L.L. (1996), *Razze, popoli, lingue*, Milano, Feltrinelli.
- Chaturvedi N. (2001), *Ethnicity as an epidemiological determinant – crudely racist or crucially important?*, *International Journal of Epidemiology*, vol. 30, n. 5, pp. 925-927.
- Chiesi F. e Primi C. (2004), *La misura del pregiudizio etnico in bambini delle scuole elementari: Uno studio trasversale attraverso il Multi-response Racial Attitude (MRA)*, *Età Evolutiva*, vol. 78, pp. 5-13.
- Clark C. e O'Donnell J. (1999), *Becoming and unbecoming White: Owning and disowning a racial identity*, Westport, CT, Bergin and Garvey.
- Clark K.B. e M.P. Clark (1947), *Racial Identification and Preference in Negro Children*, *Readings in Social Psychology*, pp. 602-611.
- Cochran-Smith M. (1995), *Color-blindness and basket-making are not the answers: Confronting the dilemmas of race, culture, and language diversity in teacher education*, *American Educational Research Journal*, vol. 32, n. 3, pp. 493-522.
- Cochran-Smith M. (2000), *Blind vision: Unlearning racism in teacher education*, *Harvard Educational Review*, vol. 70, n. 2, pp. 157-190.
- Coggi C. e Ricchiardi, P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci.
- Cohen L. Manion L. e Morrison K. (2018), *Research Methods in Education*, 8th Edition, Routledge, UK.
- Collier J. (1957), *Photography in anthropology: A report on two experiments*, *American anthropologist*, vol. 59, n. 5, pp. 843-859.
- Collins C. A. (1999), *Racism and health: segregation and causes of death amenable to medical intervention in major US cities*, *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 896, n. 1, pp. 396-398.
- Compagnoni E. e Pregreff V. (2001), *Di tutti i colori. Educare all'identità e all'interculturalità nella scuola multi-etnica e dell'autonomia*, Bari, La Meridiana.
- Contento S., Genovese A. e Zorzi D. (1994), *Il quadro teorico dei progetti*, in E. Benedicente, I. Bolognesi, S. Contento, M.L. Conti, A. Genovese, P. Leone, P. Margutti, R. Pugliese, D. Zorzi Calò (1994), *Banco di esplorazione. Percorsi scolastici di pedagogia interculturale*, Firenze, Cospe.
- Contini M. (2006), *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, *Ricerche di pedagogia e didattica*, vol. 1, n. 1, pp. 51-65.
- Cook, E. P., Heppner, M. J., & O'Brien, K. M. (2002), *Career development of women of color and white women: Assumptions, conceptualization, and interventions from an ecological perspective*, *The Career Development Quarterly*, vol. 50, n. 4, pp. 291-305.
- Copenhaver-Johnson J. (2006), *Talking to children about race: The importance of inviting difficult conversations*, *Childhood Education*, vol. 83, n. 1, pp. 12-22.
- Corbetta P. (1999), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*, Bologna, Il Mulino.
- Corte M. (2004), *Stranieri e mass media. Stampa, immigrazione e pedagogia interculturale*, Padova, CEDAM.
- Cosmides L., J. Tooby e R. Kurzban (2003), *Perception of race*, *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 7, n. 4, pp. 173-178.
- Cretella C., Crivellaro F., Gallerani M., Guerzoni G., Lorenzini S., Nardone R., Tarabusi F., Truffelli E., Zanetti F. (2013), *Generi in relazione. Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia-Romagna*, Napoli, Loffredo Editore.
- Cross Jr W. E. (1991), *Shades of black: Diversity in African-American identity*, USA, Temple University Press.

- Cuccurullo R. (1995), *Le "differenze" nei libri di testo*, in S. Macchietti (a cura di), *Prospettive di educazione interculturale*, Roma, Bulzoni Editore.
- Damiano E. (1999) (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione Interculturale in Europa*, Milano, FrancoAngeli.
- Damisch H. (1978), *Five notes for a phenomenology of the photographic image*, October, vol. 5, pp. 70-72.
- Darity W. A. e Mason P. L. (1998), *Evidence on discrimination in employment: Codes of color, codes of gender*, Journal of Economic Perspectives, vol. 12, n. 2, pp. 63-90.
- De Caroli, M. E. (2005), *Categorizzazione sociale e costruzione del pregiudizio: riflessioni e ricerche sulla formazione degli atteggiamenti di "genere" ed "etnia"*, Milano, FrancoAngeli.
- Deitch E. A., Barsky A., Butz R. M., Chan S., Brief A. P. e Bradley J. C. (2003), *Subtle yet significant: The existence and impact of everyday racial discrimination in the workplace*, Human Relations, vol. 56, n.11, pp. 1299-1324.
- Della Porta D. (2014), *L'intervista qualitativa*, Laterza, Roma.
- Demetrio D. (1995), *La Pedagogia interculturale tra integrazione e interazione. Per nuove quotidianità educative non soltanto a scuola*, in V. Telmon e L. Borghi, *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*, Roma, Armando Editore.
- Demetrio D. (1997), *Nel tempo della pluralità. Educazione Interculturale in discussione e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia.
- Demetrio D. e Favaro G. (2005), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli.
- Demetrio D. e Graziella F. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Derman-Sparks L. e Edwards J. O. (2010), *Anti Bias Education for Young Children and Ourselves* Washington, DC, NAEYC.
- Derman-Sparks L., C. Tanaka Higa, B. Sparks (1980), *Children, Race, and Racism: How Race Awareness Develops*, Council on Interracial Books for Children Bulletin, vol.11, n. 3/4, pp. 3-15.
- Derman-Sparks, L. (1989), *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*, National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue, NW, Washington, DC.
- Diehl S. F., Moffitt K. A. e Wadee S. M. (1991), *Focus group interview with parents of children with medically complex needs: an intimate look at their perceptions and feelings*, Children's health care, vol. 20, n. 3, pp.170-178.
- Dipboye R. L. e Colella A. (a cura di) (2013), *Discrimination at work: The psychological and organizational bases*, UK, Routledge, Psychology Press.
- Dixon A.R. e Telles E.E. (2017), *Skin Color and Colorism: Global Research, Concepts and Measurement*, Annual Review of Sociology, vol. 43, pp. 405-424
- Durino Allegra A. (1993), *Verso una scuola interculturale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Durino Allegra A. (1996), *Differenza e diversità. Apertura ed esclusione*, in V. Telmon e L. Borghi (1995), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*, Roma, Armando Editore.
- Durino Allegra, Fabi e Traversi (1997), *Dall'accoglienza alla convivenza. Il capo d'istituto e gli insegnanti nella scuola interculturale*, Roma, Meltemi.
- Dyer C. (1995), *Beginning Research in Psychology*, Oxford, Blackwell.
- Edwards, L., Kontostathis, A. E. e Fisher, C. (2016), *Cyberbullying, race/ethnicity and mental health outcomes: A review of the literature*, Media and Communication, vol. 4, n. 3, pp. 71-78.
- Efionayi-Mäder D. e Ruedin D. (2017), *Il razzismo anti-Nero in Svizzera: il punto della situazione. Studio esplorativo commissionato dal Servizio per la lotta al razzismo (SLR)*, Université de Neuchatel, SLR.
- Ellerani P. (2014) (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Lecce, Pensa Multimedia
- Espino R. e Franz M. M. (2002), *Latino phenotypic discrimination revisited: The impact of skin color on occupational status*, Social Science Quarterly, vol. 83, n. 2, pp. 612-623.

- Falloppa F. (2016), *Per un linguaggio non razzista*, in M. Aime, *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti*, Torino, Giunti.
- Falteri P. (1994), *Multiculturalità ed educazione interculturale*, in Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per gli scambi culturali, Movimento di Cooperazione Educativa, *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nella scuola dell'obbligo*, Firenze, Unità Italiana di Eurydice.
- Falteri P. (1995), *Cultura, etnocentrismo e diversità*, in R. Zuccherini, *Le culture della scuola. L'interculturalità nel progetto educativo*, Perugia, I.R.R.S.A.E.
- Favaro G. (1996), *"Fare" educazione interculturale. Progetti, percorsi e materiali didattici*, in S. Terranova (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Torino, Il Segnalibro.
- Favaro G. e Luatti L. (2004), *L'interculturalità dalla A alla Z*, Milano, FrancoAngeli.
- Feagin, J. R. (1991), *The continuing significance of race: Antiblack discrimination in public places*, American sociological review, vol. 56, n. 1, pp. 101-116.
- Fields J. (2005), *"Children having children": Race, innocence, and sexuality education*, Social Problems, vol. 52, n.4, pp. 549-571.
- Filippi N. (1996), *Radici etnoculturali e ragioni etico-politiche di convivenza democratica*, in A. Agosti (a cura di), *Intercultura e insegnamento. Aspetti teorici e metodologici*, Torino, Società Editrice Internazionale.
- Filtzinger O. (1993), *Costruire l'interculturalità*, in O. Filtzinger e C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Filtzinger O. e Sirna C. (1993) (a cura di), *Migrazione e società multiculturale*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Finlay L. e Gough B. (2003), *Introducing reflexivity, "Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*, USA, John Wiley & Sons.
- Fiorucci M. Pinto Minerva F. e Portera A. (2017) (a cura di), *Gli alfabeti dell'interculturalità*, Pisa, ETS.
- Fischer A. R. e Shaw C. M. (1999), *African Americans' mental health and perceptions of racist discrimination: The moderating effects of racial socialization experiences and self-esteem*, Journal of Counseling psychology, vol. 46, n. 3, p. 395.
- Francis V., Pileri A., Bolognesi I., Biemmi I. e Barbosa V. (2018), *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Frankenburg R. (1996), *When we are capable of stopping, we begin to see: Being White, seeing Whiteness*, in B. Thompson S. Tyagi (a cura di), *Names we call home: Autobiography on racial identity*, UK, Routledge.
- Frisina A. (2018), *Introduzione. "Razza", (anti)razzismo e (contro)visualità*, in E. Arfini, V. Deplano et al. (a cura di), *Visualità e antirazzismo*, Padova, Padova University Press.
- Frisina A. (2018), *L'altro/a razzializzato/a. Un percorso esplorativo tra i bambini della scuola primaria in Veneto*, in S. Lorenzini e M. Cardellini (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli, pp. 130-156.
- Frisina A. (a cura di) (2016), *Metodi visuali di ricerca sociale*, Bologna, il Mulino.
- Frisina, A. (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Bologna, il Mulino.
- G. Allport (1954), *La natura del pregiudizio*, Nuova Italia, Firenze.
- Gaither S.E., Pauker K. e Johnson S. P. (2012), *Biracial and monoracial infant own-race face perception: an eye tracking study*, "Developmental Science, vol. 15, n. 6, pp. 775-782.
- Garley, D., Gallop, R., Johnston, N. e Pipitone, J. (1997), *Children of the mentally ill: A qualitative focus group approach*, Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, vol. 4, n. 2, pp. 97-103.
- Gelpi E. (1995), *Paesi europei e minoranze etniche*, in M. Giusti, *Risultati di una ricerca e indicazioni per gli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia.
- Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna, Bononia University Press.
- Gibson E. J. (2012), *Interviews and Focus Groups with Children: Methods That Match Children's Developing Competencies*, Journal of Family Theory & Review, vol. 4, pp. 148-159.
- Gibson F. (2007), *Conducting focus groups with children and young people: strategies for success*, Journal of research in nursing, vol. 12, n. 5, pp. 473-483.

- Giovannini D. e Vezzali L. (2011), *Sicurezza, coesione sociale e immigrazione. Prospettive teoriche e analisi di un caso*, Milano, Unicopli.
- Giromini M. (1999), *Il conflitto organizzato: educazione interculturale e antirazzista in Gran Bretagna*, in E. Damiano (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione Interculturale in Europa*, Milano, FrancoAngeli.
- Giusti M. (1995), *L'educazione interculturale nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia
- Giusti M. (1996), *L'identità. Complessità e educazione interculturale*, Firenze, Giunti.
- Giusti M. (1996), *Una scuola tante culture. Un percorso di autoformazione interculturale*, Firenze, La Nuova Grafica Fiorentina.
- Giusti M. (1998) (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati un progetto, molte storie*, Firenze, La Nuova Italia.
- Giusti M. (2004), *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Bari, Laterza.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carrocci.
- Goering J.M. (1972), *Changing Perceptions and Evaluations of Physical Characteristics among Blacks*, Phylon, New York.
- Goering J.M. (1972), *Changing Perceptions and Evaluations of Physical Characteristics among Blacks*, Phylon, New York.
- Guillaumin C. (1992), "Je sais bien mais quand même ou les avatars de la notion de race", in C. Guillaumin, *Sexe, Race et Pratique du pouvoir. L'idée de Nature, coté-femmes*, Parigi, 217, saggio originariamente pubblicato in *Le Genre Humain*, n. 1, 1981.
- Hachfeld A., Hahn A., Schroeder S., Anders Y., e Kunter M. (2015), *Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms*, *Teaching and Teacher Education*, vol. 48, pp. 44-55.
- Hage, G. (2012), *White nation: Fantasies of white supremacy in a multicultural society*, UK, Routledge.
- Hahn R. A. e Stroup D. F. (1994), *Race and ethnicity in public health surveillance: criteria for the scientific use of social categories*, *Public Health Reports*, vol. 109, n. 1, pp. 7-15.
- Hall, C. C. I. (1995), *Beauty is in the soul of the beholder: Psychological implications of beauty and African American women*, *Cultural Diversity and Mental Health*, vol. 1, n. 2, pp. 125-137.
- Harris, A. P. (2008), *From color line to color chart: Racism and colorism in the new century*, *Berkeley J. Afr.-Am. L. & Pol'y*, vol. 10, p. 52.
- Harrison M. S. (2005), *Colorism in the job selection process: are there preferential differences within black race?*: [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/harrison\\_matthew\\_s\\_200512\\_ms.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/harrison_matthew_s_200512_ms.pdf) (ultimo accesso: 21/08/19).
- Harrison M. S. e Thomas K. M. (2009), *The hidden prejudice in selection: A research investigation on skin color bias*, *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 39, n. 1, pp. 134-168.
- Heary C. M. e Hennessy E. (2002), *The use of focus group interviews in pediatric health care research*, *Journal of pediatric psychology*, vol. 27, n. 1, pp. 47-57.
- Heidegger M. (1927/1962), *Being and time*, Germany, Max Niemeyer Verlag Tubingen.
- Helms J. E. e Carter R. T. (1991), *Relationships of White and Black racial identity attitudes and demographic similarity to counselor preferences*, *Journal of Counseling Psychology*, vol. 38, n. 4, pp. 446-457.
- Hewstone M. e Brown R. (1986), *Contact is not enough: An intergroup perspective on the 'contact hypothesis*, in M. Hewstone & R. Brown (a cura di), *Social psychology and society. Contact and conflict in intergroup encounters*, Cambridge, MA, US, Basil Blackwell, pp. 1-44.
- Hinojosa M. S. e Moras, A. (2009), *Challenging colorblind education: a descriptive analysis of teacher racial attitudes*, "Sociology faculty publications", vol. 2, pp. 27-45.
- Hoppe M. J., Wells E. A., Morrison D. M., Gillmore, M. R. e Wilsdon, A. (1995), *Using focus groups to discuss sensitive topics with children*, *Evaluation review*, vol. 19, n. 1, pp. 102-114.
- Horner S. D. (2000), *Using focus group methods with middle school children*, *Research in Nursing & Health*, vol. 23, n. 6, pp. 510-517.
- Hughes M., Hertel B. (1990), *The Significance of Color Remains: A study of Life Chances, Mate Selection, and Ethnic Consciousness among Black Americans*, *Social Forces* vol. 68, n. 4, pp. 1105-1120.



- Hunter M. (2007), *The persistent problem of colorism: Skin tone, status, and inequality*, *Sociology Compass*, vol. 1, n. 1, pp. 237-254.
- Hunter M. L. (2002), "If you're light you're alright": *Light skin color as social capital for women of color*, *Gender & Society*, vol. 16, pp. 175-193.
- Hyland N. E. (2005), *Being a good teacher of black students? White teachers and unintentional racism*, *Curriculum Inquiry*, vol. 35, n. 4, pp. 429-459.
- Iori V. (2016), *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, *Encyclopaideia*, vol. XX, n. 45, pp. 18-29.
- ISTAT (2013), *La classificazione delle professioni*, Roma, Stealth.
- Jansen P. W., Mieloo C. L., Dommisse-van Berkel A., Verlinden M., van der Ende J., Stevens, G. e Tiemeier H. (2016), *Bullying and victimization among young elementary school children: The role of child ethnicity and ethnic school composition*, *Race and Social Problems*, vol. 8, n. 4, pp. 271-280.
- Jha, M. (2015), *The global beauty industry: Colorism, racism, and the national body*, UK, Routledge.
- Jordan P. e Hernandez-Reif M. (2009), *Reexamination of Young Children's Racial Attitudes and Skin Tone Preferences*, *Journal of Black psychology*, Sage, vol. 35, n.3, pp. 388-402.
- Kailin J. (1999), *How White Teachers Perceive the Problem of Racism in Their Schools: A Case Study in 'Liberal' Lakeview*", *Teachers College Record*, vol. 100, n. 4, pp. 724-750.
- Kaplan B. e Maxwell J. A. (2005), *Qualitative research methods for evaluating computer information systems. In Evaluating the organizational impact of healthcare information systems*, Springer, New York, NY.
- Kaplan J. B. e Bennett T. (2003), *Use of race and ethnicity in biomedical publication*, *Jama*, vol. 289, n. 20, pp. 2709-2716.
- Keith V. M., e Monroe C. R. (2016), *Histories of colorism and implications for education*, *Theory Into Practice*, vol. 55, n. 1, pp. 4-10.
- Keith V.M., Herring C. (1991), *Skin Tone and Stratification in the Black Community*, *American Journal of Sociology* vol. 97, pp. 760-778.
- Kemple K. M. e Lopez M. (2009), *Blue Eyes, Brown Eyes, Cornrows, and Curls: Building on Books to Explore Physical Diversity With Preschool Children*, *Dimensions of Early Childhood*, vol. 37, n. 1, pp. 23.
- Kemple K. M., Lee I. R. e Harris M. (2016), *Young children's curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation*, *Early Childhood Education Journal*, vol. 44, n. 2, pp. 97-105.
- Kennedy C., Kools S. e Krueger, R. (2001), *Methodological considerations in children's focus groups*, *Nursing Research*, vol. 50, n. 3, pp. 184-187.
- Kennedy K. A. (1995), *But professor, why teach race identification if races don't exist?*, *Journal of Forensic Science*, vol. 40, n. 5, pp. 797-800.
- Kessler D. (2005), *Agire contro il razzismo. Esperienze e raccomandazioni per la realizzazione di progetti*, Berna, Servizio per la lotta al razzismo, Dipartimento federale dell'interno.
- King J. E. (2015), *Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers*. In King J.E. *Dysconscious Racism, Afrocentric Praxis, and Education for Human Freedom: Through the Years I Keep on Toiling*, UK, Routledge, pp. 125-139.
- Kinzler K.D., E. S. Spelke (2010), *Do infants show social preferences for people differing in race?*, *International Journal of Cognitive Science*, vol. 119, n. 1, pp. 1-9.
- Kinzler K.D., K. Shutts, J. DeJesus, E. S. Spelke (2009), *Accent trumps race in guiding children's social preferences*, *Social Cognition*, vol. 27, n. 4, pp. 623-634.
- Kirova A. e Emme M. (2008), *Fotonovela as a research tool in image-based participatory research with immigrant children*, *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 7, n. 2, pp. 35-57.
- Kitzinger J. (1995), *Qualitative research: introducing focus groups*, *Bmj*, vol. 311, n. 7000, pp. 299-302.
- Kreamelmeyer K., Kline A., Zygmunt E. e Clark P. (2016), *To see or not to see: Preservice teacher attitudes toward color blindness*, *The Teacher Educator*, vol. 51, n. 2, pp. 136-152.

- Krueger A., & M.A. Casey (2009), *Focus groups: A practical guide for applied research (4th Ed.)*. Thousand Oaks, CA, *Focus groups: A practical guide for applied research*, 4th ED, UK.
- Krueger R.A., Casey M.A. (2001), *Designing and Conducting Focus Group Interviews*, Social Development Papers, n. 36.
- Larson C. L. e Ovando C. J. (2001), *The Color of Bureaucracy: The Politics of Equity in Multicultural School Communities*, 7625 Empire Dr., Florence, KY 4104, Taylor and Francis Group.
- Lawrence S. (2016), *Racialising the "great man": A Critical Race study of idealised male athletic bodies in Men's Health magazine*, International Review for the Sociology of Sport, vol. 51, n. 7, pp. 777-799.
- LeCompte M. e Preissle J. (1993), *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (second edition), London, Academic Press Ltd.
- Lee R., Ramsey P. G. e Sweeney B. (2008), *Engaging young children in activities and conversations about race and social class*, Young Children, vol. 63, n. 6, pp. 68-76.
- Levy S. R., & Hughes J. M. (2009), *Development of racial and ethnic prejudice among children*, Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination, pp. 23-42.
- Levy S. R., West T. L., Ramirez L. F., & Pachankis J. E. (2004), *Racial and ethnic prejudice among children*, The psychology of prejudice and discrimination: Racism in America, vol. 1, pp. 37-60.
- Lewis, A. E. (2001), *There is no "race" in the schoolyard: Color-blind ideology in an (almost) all-white school*, American educational research journal, vol. 38, n. 4, pp. 781-811.
- Lincoln Y.S. e Guba E. (1986), *But is it rigorous? Trust-worthiness and authenticity in naturalistic inquiry*, in D.D. Williams (a cura di), *Naturalistic Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 73-84.
- Livingstone F.B. e Dobzhansky T. (1962), *On the Non-Existence of Human Races*, Current Anthropology, vol. 3, n. 3, pp. 279-281.
- Lorenzini S. (2019), *I razzismi del passato per comprendere i razzismi del presente. L'importanza di promuovere un impegno interculturale e antirazzista*, Convegno 1st International Conference of «Scuola Democratica» Education and Post-democracy, 6-8 giugno 2019.
- Lorenzini S. (2017), *Educazione Interculturale per la Pluralità nell'Identità. Il colore della pelle è parte dell'identità*, "METIS", Speciali di MeTis, pp. 152 - 163
- Lorenzini S. e Cardellini M. (a cura di) (2010), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli.
- Macchietti S. S. (1995) (a cura di), *Prospettive di educazione interculturale*, Roma, Bulzoni Editore.
- Maiotti P. (1997), *Il mondo in gioco. Percorsi ludici e repertorio di giochi per l'educazione interculturale*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Marx S. (2006), *Revealing the invisible: Confronting passive racism in teacher education*, UK Routledge.
- Mazzara B. M. (1997), *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, il Mulino.
- McCormick T. E. e Noriega T. (1986), *Low versus High Expectations: A Review of Teacher Expectations Effects on Minority Students*, Journal of Educational Equity and Leadership, vol. 6, n. 3, pp. 224-34.
- McDonald W. J. e Topper G.E. (1998), *Focus-group research with children: A structural approach*, Applied Marketing Research, vol. 28, n. 2, pp. 3-11.
- McDonald W.J., Topper G.E. (1988), *Focus-group Research With Children: A Structural Approach*, Applied Marketing Research, International Journal of Research & Method in Education, vol 28, n. 2, pp. 3-11.
- McGee, E. O., Alvarez, A. e Milner IV, H. R. (2016), *Colorism as a salient space for understanding in teacher preparation*, Theory Into Practice, vol. 55, n. 1, pp. 69-79.
- McIntosh P. (1988), *White privilege: Unpacking the invisible knapsack*, Peace and Freedom Magazine, July/August, pp. 10-12.
- Menichetti, L. (2017), *Leadership e e-leadership nella scuola. Tra progettazione e competenze digitali*, Form@re, vol. 17, n. 2, pp. 178-199.
- Merleau-ponty M. (1996), *Phenomenology of perception*, Motilal Banarsidass Publisher, UK,
- Mezzini M. e Rossi C. (1997), *Gli specchi rubati. Percorsi interculturali per la scuola elementare*, Roma, Meltemi Editore.
- Michele Wallace (1999), *Black Macho and the Myth of the Superwoman*, London, Verso.

- Migliarini, V. (2018), *'Colour-evasiveness' and racism without race: the disablement of asylum-seeking children at the edge of fortress Europe*, *Race Ethnicity and Education*, vol. 21, n. 4, pp. 438-457.
- Migliorini L. w N. Rania (2001), *I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa*, *Animazione Sociale*, n. 150, p. 82.
- Morgan D.L. (1988), *Focus Groups as Qualitative Research*, London, Sage.
- Morgan M., Gibbs S., Maxwell K. e Britten N. (2002), *Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years*, *Qualitative research*, vol. 2, n. 1, pp. 5-20.
- Morin E. (1993), *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli.
- Moscato M.T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Murphy M. L. (1991), *Defining Racial Labels: Problems and Promise in American Dictionaries*, *Journal of the Dictionary Society of North America*, n. 13, pp. 43-64.
- Mutombo K. (2014), *Racisme anti-Noir: dix traits qui en font une spécificité*, *TANGRAM*, vol. 33, n. 6, pp. 44-51.
- Nanni A. e Curci S. (2005), *Buone pratiche per fare intercultura*, Bologna, EMI.
- Negrini A. (1993), *Educazione interculturale e razzismo*, in O. Filtzinger e C. Sirna, *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Nelson, S. C., Prasad, S., & Hackman, H. W. (2015), *Training providers on issues of race and racism improve health care equity*, *Pediatric blood & cancer*, vol. 62, n. 5, pp. 915-917.
- Nesdale D. (1999), *Social identity and ethnic prejudice in children*, *Psychology and society*, pp. 92-110.
- Neville H. A., Worthington R. L., & Spanierman L. B. (2001), *Race, power, and multicultural counseling psychology: Understanding white privilege and color-blind racial attitudes*, in In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (a cura di), *Handbook of multicultural counseling*, Sage Publications, Thousand Oaks, US.
- Nigris E. (2003) (a cura di), *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Nigris E. (2015), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson.
- Nigris E. (a cura di) (1996), *Educazione Interculturale*, Milano, Mondadori.
- Offermann, L. R., Basford, T. E., Graebner, R., Jaffer, S., De Graaf, S. B., & Kaminsky, S. E. (2014), *See no evil: Color blindness and perceptions of subtle racial discrimination in the workplace*, *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 20, n. 4, p. 499.
- Ontiveros, M. L. (1993), *Three perspectives on workplace harassment of women of color*, *Golden Gate UL Rev.*, vol. 23, p. 817.
- Orsi D. (1999), *Incontri colorati. Educazione Interculturale: progetto per un percorso di pedagogia interculturale*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Osborne N. G. e Feit M. D. (1992), *The use of race in medical research*, *Jama*, vol. 267, n. 2, pp. 275-279.
- Paley V. (1995), *Kwanzaa and me: A teacher's story*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Pallok, K., De Maio, F., & Ansell, D. A. (2019), *Structural racism—a 60-year-old black woman with breast cancer*, *N Engl J Med*, vol. 380, n. 16, pp. 1489-1493.
- Pampanini G. (1996), *Nuove conversazioni in Sicilia. Intercultura e comparazione in educazione*, Catania, Latessa.
- Pampanini G. (2011), *Il maestro, the teacher, al mu'allim*, Catania, CUECM.
- Pampanini G. (2012), *A dialogue among civilizations. World philosophy of education. An essay*, Catania, CUECM.
- Parker I. (1999), *Qualitative data and the subjectivity of 'objective' facts*, *Statistics in society: the arithmetic of politics*, London, Arnold.
- Patton T. O. (2006), *Hey girl, am I more than my hair?: African American women and their struggles with beauty, body image, and hair*, *NWSA journal*, vol. 18, n. 2, pp. 24-51.
- Perrucca A. (1998), *Educazione, sviluppo, intercultura*, Lecce, Pensa.

- Pettigrew T. F. (1997), *Generalized intergroup contact effects on prejudice*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 23, pp. 173-185.
- Phinney J. S. (1989), *Stages of ethnic identity development in minority group adolescents*, *The Journal of Early Adolescence*, vol. 9, n.1-2, pp. 34-49.
- Phoenix A. e Tizard B. (1996), *Thinking through class: The place of social class in the lives of young Londoners*, *Feminism & Psychology*, vol. 6, n. 3, pp. 427-442.
- Piaget J. (1955/1966), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Edizioni scientifiche Einaudi, Torino.
- Pieterse, A. L., Todd, N. R., Neville, H. A., & Carter, R. T. (2012), *Perceived racism and mental health among Black American adults: A meta-analytic review*, *Journal of Counseling Psychology*, vol. 59, n1, p. 1.
- Pinto Minerva F. (1996), *Le parole dell'interculturalità*, Bari, Mario Adda.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'interculturalità*, Bari, Laterza.
- Poletti F. (1992) (a cura di), *L'educazione interculturale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Portera A. (2003), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Milano, Vita e Pensiero.
- Portera A. (2004), *Educazione interculturale in famiglia*, Brescia, La Scuola.
- Portera A. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento, Erickson.
- Powell-Hopson D., D. Hopson (1988), *Implications of doll color preferences among Black preschool children and White preschool children*, *African American psychology: Theory, research, and practice*, Newbury Park, pp. 183-189.
- Punch S. (2002), *Research with children: the same or different from research with adults?*, *Childhood*, vol. 9, n. 3, pp. 321-341.
- Ramsey P. (2009), *Multicultural education for young children*, New York, The Routledge International Companion to Multicultural Education.
- Rhodes M., S.A. Gelman (2009), *A developmental examination of the conceptual structure of animal, artifact, and human social categories across two cultural context*, *Cognitive Psychology*, vol. 59, n. 3., pp. 244-274.
- Rodriguez I. e Kies, D. (1998), *Developing critical thinking through probative questioning*, *Reading Improvement*, vol. 25, n. 2, pp. 80-89.
- Rogers C.R. (1951), *La terapia centrata sul cliente*, Bologna Giunti Editore.
- Ronen G. M., Rosenbaum, P., Law, M., & Streiner, D. L. (2001), *Health-related quality of life in childhood disorders: a modified focus group technique to involve children*, *Quality of Life Research*, vol.10, n.1, pp. 71-79.
- Rosenthal R. e Jacobson L. F. (1968), *Teacher expectations for the disadvantaged*, *Scientific American*, vol. 218, n. 4, pp. 19-23.
- Russell, K., Wilson, M., & Hall, R. E. (2013), *The color complex: The politics of skin color among African Americans*, New York, NY, Random House
- Salvarezza M. (2007), *Gli scenari attuali della formazione e la pedagogia interculturale*, in Barbera G. (a cura di), *Pedagogia interculturale e solidarietà globale. Dalla relazione umana all'educazione alla pace*, Bologna, EMI.
- Sanchez-Hucles, J. V. e Davis, D. D. (2010), *Women and women of color in leadership: Complexity, identity, and intersectionality*, *American Psychologist*, vol. 65, n. 3, p. 171.
- Santerini M. e Reggio P. (2007) (a cura di), *Formazione interculturale: Teoria e pratica*, Milano, Unicopli.
- Santerini M. (2003), *Interculturalità*, Brescia, La Scuola.
- Santerini M. (2007), *Comprendere e narrare l'immigrazione: percorsi interculturali*, in Santerini M. e Reggio P. (a cura di), *Formazione interculturale: Teoria e pratica*, Milano, Unicopli.
- Sapir E. (1921), *Language: An introduction to the study of speech*, New York, Harcourt, Brace and company.
- Sbarra David A. e Robert C. Pianta (2001), *Teacher Ratings of Behavior Among African American and Caucasian Children During the First Two Years of School*, *Psychology in the Schools*, vol. 38, n. 3, pp. 229-238.

- Scherr, T., & Larson, J. (2009), *Bullying dynamics associated with race, ethnicity, and immigration status*, Handbook of bullying in schools: An international perspective, pp. 223-234.
- Schofield J. (1986), *Causes and consequences of the colorblind perspective*, in J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (a cura di), *Prejudice, discrimination, and racism*, San Diego, CA, Academic Press, pp. 231-253
- Schofield, J. W. (1982), *Black and white in school: Trust tension or tolerance?* New York, Teachers College Press.
- Schofield, J. W. (1986), *Causes and consequences of the colorblind perspective*, in J. F. Dovidio e S. L. Gaertner (a cura di), *Prejudice, discrimination, and racism*, San Diego, CA, US, Academic Press, pp. 231-253.
- Scuderi A. e Galeano S. (1990) (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative vol. II, Pedagogia Interculturale e scuola*, Catania, Co.E.S.S.E. editrice.
- Sebastiani C. (2018), *Essere bambine e bambini neri afroitaliani: una riflessione su immagine e identità*, in Lorenzini S. e Cardellini M. (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli.
- Seltzer R., Smith R.C. (1991), *Color Differences in the Afro-American Community and the Differences They Make*, Journal of Black Studies vol. 21, pp. 279-286.
- Silva C. (2004), *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*, Milano, Unicopli.
- Silva C. (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Parma, Junior.
- Silverman D. (2002), *Come fare ricerca qualitativa*, Roma, Carrocci.
- Sirna Terranova C. (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, Guerini studio.
- Sleeter C. E. (1992), *Keepers of the American dream: A study of staff development and multicultural education*, London, Falmer.
- Sleeter Christine E. (2001), *Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness*, Journal of Teacher Education, vol. 52, n. 2, pp. 94-106.
- Sleeter, C. E. (1996), *Multicultural education as social activism*, Albany, State University of New York Press.
- Solomona R. P., Portelli J. P., Daniel B. J., & Campbell A. (2005), *The discourse of denial: How white teacher candidates construct race, racism and 'white privilege'*, Race ethnicity and education, vol. 8, n.2, pp. 147-169.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007), *Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity*, Journal of Adolescent Health, vol. 41, n. 2, pp. 283-293.
- Staples R. (1979), *The myth of black macho: A response to angry black feminists*, The Black Scholar, vol. 10, n. 6-7, pp. 24-33
- Stoll L. C. (2014), *Constructing the color-blind classroom: teachers' perspectives on race and schooling*, Race Ethnicity and Education, vol. 17, n. 5, pp. 688-705.
- Stone-Romero, E. F. (2005), *Personality-based stigmas and unfair discrimination in work organizations, Discrimination at work: The psychological and organizational bases*, UK, Taylor and Francis.
- Sue D. W., Capodilupo C. M., Torino G. C., Bucceri J. M., Holder A., Nadal K. L. e Esquilin M. (2007), *Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice*, American psychologist, vol. 62, n. 4, pp. 271-286.
- Surian A. (1998), *L'educazione interculturale in Europa*, Bologna, SERMIS.
- Susi F. (1995) (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Roma, Anicia.
- Susi F. (1999) (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando Editore.
- Taguieff P.A. (1997), *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Raffaello Cortina
- Tajfel H. (1978), *Differentiation between social groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, London, Academic Press.
- Tarca K. (2005), *Colorblind in control: The risks of resisting difference amid demographic change*, Educational Studies, vol. 38, n. 2, pp. 99-120.
- Tarca K. (2005), *Colorblind in control: The risks of resisting difference amid demographic change*, Educational Studies, vol. 38, n. 2, pp. 99-120.

- Tarozzi M. (1997), *Uguale ma differenti. Per una costruzione fenomenologica della pedagogia interculturale*, in Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione Interculturale in discussione e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia.
- Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, FrancoAngeli.
- Tatum B. (1992), *Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom*, Harvard Educational Review, vol. 62, n. 1, pp. 1-25.
- Tatum B. D. (1994), *Teaching White students about racism: The search for White allies and the restoration of hope*, Teachers College Record, vol. 95, pp. 462-476.
- Telmon V. e Borghi L. (1995), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*, Roma, Armando Editore.
- Terranova S. (1996) (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Torino, Il Segnalibro.
- Thierry N. e Francis V. (2015), *Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse*, Spirale-Revue de recherches en education, vol. 55, n.55, pp. 39-57.
- Thompson B. (1996), *Time traveling and border crossing: Reflections on White identity*. In B. Thompson & S. Tyagi (eds.), *Names we call home: Autobiography on racial identity*, New York, Routledge, pp. 93-109.
- Thornton M. C., Taylor R. J., Brown T. N. (2000), *Correlates of racial label use among americans of African descent: colored, negro, black, and African American*, Race & Society, vol. 2, n. 2, pp. 149-164.
- Toledano E. (2012), *The looking-glass ceiling: Appearance-based discrimination in the workplace*, Cardozo JL & Gender, vol. 19, p. 683.
- Trevino K. M., Zhang B., Shen M. J. e Prigerson H. G. (2016), *Accuracy of advanced cancer patients' life expectancy estimates: The role of race and source of life expectancy information*, Cancer, vol.122, n.12, pp. 1905-1912.
- Turner R. N., Hewstone M. e Voci A. (2007), *Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety*, Journal of Personality and Social Psychology, vol. 93, pp. 369-388.
- Ullucci K. (2006), *Book Review: Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*, in "Urban Education", vol. 41, n.5, pp. 533-540.
- Uzogara, E. E. (2019), *Dark and sick, light and healthy: black women's complexion-based health disparities*, Ethnicity & health, vol. 24, n. 2, pp. 125-146.
- Vaccarelli A. (2009), *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, Pisa, ETS.
- Vaccarelli, A. (2017), *The Black Venus. African female bodies as objects of desire between colonial sexism and racism*, Pedagogia Oggi, vol. 5, n.1. pp. 149-162.
- Vaccarelli A. (2018), *Il razzismo tra genere e colore della pelle: le storie del passato e l'impegno interculturale*, in S. Lorenzini e M. Cardellini (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli.
- Valentine S., Silver L. e Twigg N. (1999), *Locus of control, job satisfaction, and job complexity: The role of perceived race discrimination*, Psychological Reports, vol. 84, n. 3, pp.1267-1273.
- Vaughn S., Shay Schumm J. e Sinagub J. (1996), *Focus group interviews in education and psychology*, California, SAGE Publications.
- Vaught S. E. & Castagno A. E. (2008), *"I don't think I'm a racist": Critical Race Theory, teacher attitudes, and structural racism*, Race Ethnicity and Education, vol. 11, n. 2, pp. 95-113.
- Vertovec S. (2007), *Super-diversity and its implications. Ethnic and racial studies*, vol. 30, n. 6, pp. 1024-1054.
- Viganò R. (1995), *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero.
- Visalberghi A. (1996), *Possibilità e ostacoli per l'educazione interculturale in prospettiva mondiale*, in Telmon V. e Borghi L. (1995), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*, Roma, Armando Editore.

- Vittrup B. (2016), *Early Childhood Teachers' Approaches to Multicultural Education & Perceived Barriers to Disseminating Anti-Bias Messages*, *Multicultural Education*, vol. 23, pp. 37-41.
- Walker A. (1982), *The Color Purple*, *Harcourt Brace Jovanovich*, Harcourt, New York.
- Wallace S. A., Townsend T. G., Glasgow Y. M. e Ojie, M. J. (2011), *Gold diggers, video vixens, and jezebels: Stereotype images and substance use among urban African American girls*, *Journal of Women's Health*, vol. 20, pp. 1315-1324.
- Wallnöfer G. (2000), *Pedagogia interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Weiner L. (1990), *Preparing the Brightest for Urban Schools*, *Urban Education*, vol. 25, n. 3, pp. 258-273.
- Wellman D. T. (1996), *Red and Black in America: Discovering cross-border identities and other subversive activities*, in B. Thompson & S. Tyagi (a cura di), *Names we call home: Autobiography on racial identity*, New York, Routledge.
- Wellman D. T. (1999), *Transforming received categories: Discovering cross-border identities and other subversive activities*, in C. Clark & J. O'Donnell (a cura di), *Becoming and unbecoming White: Owning and disowning a racial identity*, Westport, CT, Bergin and Garvey, pp. 78-91.
- Wells Brown W. (1853), *Clotel*, Penguin Classics, United Kingdom.
- Whorf L. (1956), *Language, Thought, and Reality*, New York, The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology and John
- Wilder J. (2008), *Everyday colorism in the lives of young black women: revisiting the continuing significance of an old phenomenon in a new generation*, University of Florida.
- Williams P. J. (2016), *Seeing a color-blind future: The paradox of race*, Straus and Giroux, Farrar.
- Williams R. e Williams-Morris R. (2000), *Racism and mental health: The African American experience*, *Ethnicity & health*, vol. 5, n. 3-4, pp. 243-268.
- Williams, D. R. (2018), *Stress and the mental health of populations of color: advancing our understanding of race-related stressors*, *Journal of health and social behavior*, vol. 59, n. 4, pp. 466-485.
- Winkler E.N. (2009), *Children Are Not Colorblind, How Young Children Lear Race*, PACE, Pratical Approaches for Continuing Education, vol. 3, n. 3., pp. 1-8.
- Zammuner V.L. (2003), *I focus group*, Il Mulino, Bologna.
- Zaniello G. (1992) (a cura di), *Interculturalità nella scuola primaria*, Brescia, La Scuola.
- Zaniello G. (1992), *Il significato dell'educazione interculturale*, in G. Zaniello G., *Interculturalità nella scuola primaria*, Brescia, La Scuola, pp. 57-81.
- Zannoni, F. (2008), *Stereotipi e pregiudizi etnici nei pensieri dei bambini: Immagini, discussioni, prospettive*, *Ricerche di pedagogia e didattica*, vol. 3, n. 3, pp. 1000-1030.
- Zanutto F. e Wandekoken B. (2018), *Geografia dei colori della pelle. Il Brasile tra classificazioni razziali e il progetto fotografico di Humanae di Angélica Dass*, in S. Lorenzini e M. Cardellini (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Milano, FrancoAngeli.
- Zuccherini R. (1995), *Le culture della scuola. L'interculturalità nel progetto educativo*, Perugia, I.R.R.S.A.E.