

Colori della pelle: cosa pensano bambine e bambini? Uno studio su stereotipi e pregiudizi nelle scuole primarie della città di Bologna

Margherita Cardellini

Laureata in Educatore nei Servizi per l'Infanzia presso la Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione – Università di Bologna, con una tesi dal titolo Colori della pelle: cosa pensano i bambini? Studio su stereotipi e pregiudizi nella scuola primaria, Relatrice: Stefania Lorenzini.

Abstract

Indagare la presenza di stereotipi e pregiudizi etnici in età infantile e come questi si manifestino permette a insegnanti, educatori e pedagogisti di pensare progettualità funzionali a un “qui e ora” temporale e spaziale. La ricerca presentata è nata per comprendere come e se bambini e bambine della scuola primaria facessero emergere pregiudizi e stereotipi legati ai colori della pelle. Ponendo loro due semplici domande, abbiamo cercato di capire cosa pensassero riguardo la “pelle bianca” e la “pelle nera”.

Il caso e l'intercultura

Mounsif è un ragazzo di origine marocchina e oggi ha 22 anni. È alto, magro, gentile, sorridente ed educato. 16 anni fa, Mounsif è stato il mio compagno di banco. Era già iniziata la prima elementare quando la maestra ci disse che avremmo avuto un nuovo compagno. “Siate pazienti e accoglienti” ci dissero a scuola, “questo bambino è appena arrivato dal Marocco e non sa l'italiano”. Decisero di far sedere Mounsif vicino a me e mi chiesero di provare ad aiutarlo ad ambientarsi nella nuova classe. Ricordo ancora un iniziale senso di difficoltà, non sapevo cosa fare con quel bimbetto che mi appariva intimorito; eppure mi sentivo anche orgogliosa, perché era una grande responsabilità quella che mi avevano affidato.

Quando tornai a casa da scuola, quel giorno, passai il pomeriggio a preparare delle schede per Mounsif. Prendevo un pennarello, facevo un piccolo segno su un foglio e scrivevo di fianco, in italiano, il nome del colore. Preparai tante schede per il mio nuovo compagno di banco e ogni volta tornavo a scuola impaziente di mostrarglielo. Io leggevo le parole, lui le ripeteva e spesso mi confidava sottovoce qualche altra parola nella sua lingua. Ero sempre curiosa di sapere parole marocchine, ma lui non era molto contento di dirmele, avevo la sensazione che si vergognasse. Ero una bambina che osservava la diversità di questo nuovo amico, osservava la diversità del colore della sua pelle, della sua lingua madre, delle sue abitudini, delle sue caratteristiche fisiche; ero una piccola esploratrice curiosa nell'addentrarmi in un mondo diverso dal mio. Nessuno però mi spiegò che anche per lui era la stessa cosa, che anche lui osservava la mia diversità, nonché la diversità del contesto in cui si era ritrovato a vivere. Nessuno mi spiegò che come io potevo essere un “sostegno” per lui nell'insegnargli l'italiano, così lui avrebbe potuto insegnare a me e ai miei compagni parole di una nuova lingua. Nessuno mi fece comprendere che io lo

vedevo diverso così come lui vedeva diversa me e che entrambi eravamo portatori di una ricchezza che avremmo potuto scambiarci vicendevolmente. Al contrario, mi fecero credere che solo la mia fosse importante.

Credo, in ogni caso, che grazie all'incontro con la Pedagogia Interculturale nel mio percorso universitario e prima grazie all'incontro con Mounis sia nato il mio grande interesse per l'educazione interculturale e, in particolar modo, per i colori della pelle; credo che grazie a lui si sia "acceso" in me, sin da allora, un "pensiero interculturale".

La progettualità e l'interculturalità

Ho ritenuto significativo iniziare questo articolo raccontando un aneddoto personale per distinguere quella che è stata un'esperienza interculturale casuale da quella che invece può e deve essere una progettualità interculturale intenzionale e mirata. Educare bambine e bambini a una prospettiva interculturale oggi non può essere lasciato al caso. Gli anni '90, quando sono entrata nella scuola primaria, sono stati i primi che hanno visto l'ingresso crescente di bambini immigrati e figli d'immigrati nelle classi della scuola italiana che ha così dovuto iniziare a confrontarsi con questo nuovo fenomeno. La pedagogia ha intrapreso un cammino di riflessione interculturale e si è dovuta interrogare su come questo, che si configurava quale "incontro/scontro" tra riferimenti culturali diversi, potesse delinearsi come esperienza positiva e arricchente per i bambini, gli adulti del domani. I primi tentativi che la scuola ha intrapreso hanno visto il ricorso a modelli lontani da quella che oggi è definita "prospettiva interculturale".

Seguendo una logica assimilazionista, la scuola ha tentato di assimilare dentro al modello culturale italiano dominante i bambini stranieri che accoglieva. In questo senso non ha fatto che utilizzare un approccio etnocentrico, con il quale indirettamente dichiarava la cultura italiana superiore alle altre. I bambini immigrati dovevano acquisire lingua e regole sociali del paese d'immigrazione, abbandonando il bagaglio culturale che portavano con sé dal loro paese d'origine. In questo approccio si esprime un grande timore nei confronti della differenza, vista esclusivamente come un ostacolo all'incontro tra i bambini e a una convivenza scolastica serena. Pertanto, le differenze non devono esistere e tutto si deve fare per occultarle.

In una prospettiva di separazione,¹ invece, mutano le forme dell'intervento, ma non muta il pensiero sottostante, ovvero il pensiero secondo il quale le differenze sono un ostacolo, un pericolo, un elemento negativo; talmente grandi ed evidenti che non si può trovare nessun punto d'incontro. Benché inadeguati, i tentativi del sistema scolastico, hanno dato vita a un acceso dibattito sull'esigenza di nuove progettualità interculturali, contribuendo alla nascita di una nuova coscienza, consapevole, finalmente, della ricchezza della diversità. Una consapevolezza che ha portato alla comprensione che ogni soggetto, qualsiasi sia la sua etnia di nascita, è portatore di una rivisitazione personale della propria "cultura", sempre diversa da quella dell'altro, una consapevolezza cosciente del fatto che un incontro etnico può essere uno "scontro", ma che si possono progettare interventi educativi capaci di re-interpretare uno scontro per mutarlo in una esperienza di scambio, in arricchimento reciproco, scoperta e, perché no, in un'amicizia.²

Fortunatamente, nella vita quotidiana dei bambini di diverse provenienze culturali i nuovi incontri, la nascita di amicizie, di simpatie o antipatie, di relazioni, si verifica spesso spontaneamente, ma questo non è sufficiente e occorre continuare a sottolineare il dovere che ha la scuola nel favorire la costruzione di relazioni interculturali. Se, come ci ricorda Edgard Morin, multiculturalità è quotidianità (Morin, 1994, p. 23), altrettanto dovrebbe poter essere l'interculturalità. Nell'approccio interculturale non vi è solo la disponibilità a riconoscere pari valore alle differenze etniche, culturali, fisiche, ma vi è anche la disposizione a scambiare piccoli intimi pezzetti di ciò che noi siamo, è accogliere la diversità sapendola

riconoscere e valorizzare, è scontrarsi con ciò che ci sembra lontano e incomprensibile, è arricchire la nostra identità culturale; è temere di vedersi portar via una parte di sé e poi comprendere che non si è perso nulla, ma si è guadagnato qualcosa, è al contempo sorprendersi delle sfumature del mondo e rimanere sorpresi/delusi pensando che quella che ci sembrava essere la persona più diversa da noi può rivelarsi anche molto simile.

Nei contesti scolastici si rileva ancora confusione sul reale significato del “fare intercultura”; ancora oggi, erroneamente, si confonde l’educazione interculturale con attività ludico-didattiche a tematica multiculturale. Questo fraintendimento può portare gli insegnanti a credere che progettare interventi interculturali corrisponda a proporre attività nelle quali, in modi più o meno stereotipati, vengono presentati ai bambini elementi di altre culture. Si possono mostrare fotografie, documentari, oggetti, cibi, vestiti, si possono leggere storie o leggende d’altrove, ma questo non può in sé essere inteso come intervento interculturale. Non può bastare ad accompagnare i bambini alla maturazione di una *forma mentis* interculturale.

Per comprendere meglio questo concetto si può fare riferimento a come Agostino Portera (2000) declina tale forma della mente: portatrice di categorie necessarie ad aprirsi a un pensiero interculturale. Le categorie di cui parla vedono la formazione di un pensiero libero che si concede la possibilità di esprimersi perché accolto e ascoltato, mai giudicato a priori, mai fatto sentire inutile o sbagliato, ma oggetto e spunto di ricchi dibattiti, e della capacità di accettare le differenze e di ascoltare attivamente l’altro con curioso interesse, essendo pronti a dialogare e dibattere senza giudicare. Queste categorie non possono essere acquisite se non sollecitando i bambini verso operazioni di decentramento mentale e di sviluppo delle capacità empatiche.

Si può ben comprendere come le categorie indicate da Portera non possano essere sviluppate esclusivamente mostrando ai bambini “elementi di altre culture”. Attività di questo tipo saranno prive di significato interculturale se prima ai bambini non verranno dati gli strumenti per una comprensione profonda dell’alterità, della differenza e del confronto. Pertanto, portare la pedagogia interculturale a scuola non significa fare lezione ai bambini sulle “culture”, né semplicemente raccontare la storia del paese di provenienza del nuovo compagno immigrato, non basta mangiare cibi tipici di altri paesi o fare musica con tamburi, se non si è prima o contestualmente lavorato all’evoluzione di una impalcatura mentale interculturale. Se non si tiene conto che “le competenze interculturali riguardano saperi, attitudini, capacità e sensibilità che attengono a tutta la persona, si acquisiscono durante tutto il corso della vita, difficilmente quantificabili e misurabili, da promuovere in ogni ordine, grado e tipologia di scuola e da implementare come parte costitutiva di ogni curriculum e politica scolastica” (Portera, 2000, p. 128).

La ricerca

Profondamente convinta dell’importanza di ricercare, di indagare ciò che avevo solo letto sui libri, ho avviato un percorso di ricerca qualitativa che mi ha portato a osservare un panorama che non avrei mai ipotizzato di poter incontrare. Numerose volte mi sono imbattuta negli esiti della ricerca condotta dall’antropologa Paola Tabet (1997) negli anni Novanta e riportata nel libro “La pelle giusta” e numerose volte, nel rileggere le parole dei bambini coinvolti, mi sono chiesta se anche oggi si sarebbero ottenute le medesime risposte a circa 20 anni di distanza. L’antropologa, infatti, 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...” (questa la domanda prevalente rivolta loro).³ La ricerca ha portato alla luce numerosi stereotipi e pregiudizi legati al colore della pelle; in particolar modo i bambini collegavano al colore nero elementi decisamente negativi (ad esempio paura, schifo, vergogna, violenza, povertà, ecc.).

Mossa dalla curiosità di indagare e comprendere come e se questi pregiudizi fossero mutati nel tempo,

nel confronto e con il sostegno della Prof.ssa Stefania Lorenzini, docente di Pedagogia Interculturale presso la Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione di Bologna, tra Novembre 2013 e Gennaio 2014 sono entrata in 5 scuole primarie di Bologna incontrando 658 bambine e bambini. 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 fossero neri. 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 tutti 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 in 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. Data la grande quantità di materiale raccolto mi sono concentrata inizialmente sull'analisi delle risposte alla seconda domanda, in quanto ho ritenuto contenessero spunti interessanti e utili anche per la successiva comprensione delle parole scritte dai bambini nel primo testo.

Ricerca: da dove partire?

La fase di avvio della ricerca è stata una delle più difficoltose. Infatti ho dovuto trovare scuole primarie disponibili ad accogliermi all'interno della struttura, nelle classi e a diretto contatto con gli alunni, ed anche disposte (o magari interessate) ad accettare la tipologia di domande che avrei posto ai bambini. Per prima cosa ho inviato a tutte le scuole primarie di Bologna un'e-mail nella quale brevemente richiedevo il permesso di effettuare la ricerca e un incontro con il dirigente o referente preposto per concordare meglio tutti gli aspetti pratici (date, modalità, tempi, classi da coinvolgere, collaborazione di un insegnante della classe, ecc.).

Nell'e-mail ho specificato che la ricerca avrebbe avuto una tematica rilevante dal punto di vista interculturale, in classi multiculturali. I referenti delle scuole hanno risposto e hanno fissato un incontro preliminare per comprendere meglio che tipo di domande avrei fatto ai bambini e di quale tempistica necessitavo. Dopo aver letto le domande che avrei posto, diversi referenti hanno deciso di non partecipare alla ricerca, ritenendo rischioso presentare una tematica del genere, spesso temendo che i genitori potessero non essere d'accordo. Altri, pur accordandomi il permesso, hanno selezionato le classi in cui farmi entrare sostenendo che alcuni insegnanti non avrebbero accettato, altri ancora hanno preferito inviarmi direttamente nelle classi a chiedere personalmente alle maestre la possibilità di interrompere per un'oretta la loro lezione; anche in questo caso si sono alternati atteggiamenti di grande disponibilità e

apertura con atteggiamenti di grande timore e chiusura.

Diverse insegnanti hanno espresso un parere del tutto sfavorevole rispetto al proporre agli alunni le tematiche che avevo anticipato loro, proprio perché centrate sul colore della pelle. Alcune di loro hanno sottolineato che l'età era ancora troppo immatura per comprendere e approfondire temi come la diversità, l'uguaglianza, la discriminazione, l'accoglienza ecc. Altre ancora sostenevano che tra bambini non vi fossero problematiche legate ai colori della pelle in quanto nessuno di loro "fa caso al colore della pelle dei compagni". Hanno, inoltre, esplicitato di non ritenere opportuno introdurre l'argomento proprio per evitare di "attirare l'attenzione" su un elemento che fino a quel momento non era stato problematico (a loro parere).

La maggior parte delle volte, le maestre che hanno formulato questo tipo di osservazioni non ha poi consentito che la loro classe partecipasse alla ricerca. Nei casi in cui pur con perplessità, hanno permesso lo svolgersi dell'indagine, si sono in seguito mostrate molto stupite dalle risposte dei bambini, accorgendosi del fatto che, non solo argomentavano la tematica del colore della pelle con interesse e consapevolezza, ma che dalle loro parole emergevano problematiche che le loro stesse, insegnanti della classe, non avevano colto né considerato. D'altronde, come è possibile accorgersi che i bambini maturano stereotipi e pregiudizi etnici se questi vengono percepiti come elementi radicalmente lontani dal mondo infantile?

Questo primo dato mi ha fatto comprendere come un'educazione interculturale non possa dirsi presente in tutte le scuole di Bologna e come, ancor oggi, molti insegnanti temano di accendere nei bambini dibattiti e conversazioni che potrebbero far nascere domande difficili. Difficili da gestire, accogliere, rielaborare insieme a un adulto capace di farsene carico.

Le scuole primarie coinvolte nella ricerca sono state 5: Carducci, Gualandi, Longhena, Padre O. Marella, Santa Teresa del Bambin Gesù. Le scuole sono situate in quartieri diversi, questo ha permesso di avere una panoramica più varia. Un altro aspetto di difficoltà ha reso necessario riflettere sulla possibilità di definire in maniera "oggettiva" e condivisibile i colori della pelle. Sarebbe stato possibile interpretare più aspetti delle risposte date dai bambini alle domande potendo tenere conto del loro colore. Ma quale era il colore della loro pelle? Come definirlo? Come tener conto delle molteplici sfumature possibili? Ogni qual volta entravo in una classe, redigevo una sorta di elenco nel quale indicavo i Nomi dei bambini e vi affiancavo la (mia soggettiva) definizione del colore della pelle che i miei occhi osservavano. Ma di che colore è la pelle? Bianca? Nera? Forse abbronzata? Un po' scura? Molto scura? Molto chiara? Pallida? Olivastra? Mi è capitato di entrare in una classe e di "etichettare" la pelle di una bambina come "nera" e venire a sapere poco dopo che si trattava di una bambina italiana appena tornata dalle vacanze alle Mauritius. Alla fine abbiamo deciso di utilizzare tre categorie di riferimento: Pelle chiara, Pelle scura, Pelle molto scura.

Alle volte la linea sottile che separava una pelle chiara da una pelle scura e una pelle scura da una molto scura era estremamente sottile. Da questo punto di vista, il fatto che la ricerca sia stata sempre somministrata da un'unica ricercatrice, ha permesso di avere dati quanto più uniformi possibile (pur sempre all'interno di una dimensione di soggettività).

I colorblind children

Il termine *colorblind children*, ovvero "bambini daltonici", è stato utilizzato da Erin N. Winkler, docente dell'Università della California, non per definire l'inabilità del soggetto a percepire totalmente o parzialmente i colori, bensì per indicare l'idea secondo la quale i bambini non fanno caso ai colori della pelle. Winkler afferma: "Esiste un mito nella cultura popolare che dice che i bambini sono 'daltonici' o che non notino la razza. Secondo questa logica, i bambini sono 'tabula rasa' e non sviluppano pregiudizi razziali se non esplicitamente messi a contatto con questi ultimi. Questo porta molti adulti a non discutere

di razza con i bambini, perché ‘troppo giovani’ e anche solo menzionare questa tematica potrebbe voler dire ‘metter loro delle idee in testa’ e ‘avvelenare le loro menti’ (Winkler, 2009, p. 1).

Una breve precisazione sul termine “razza”, utilizzato nell’articolo appena citato: come afferma l’antropologa Anna Maria Rivera, “negli ultimi decenni la genetica ha dimostrato in modo inconfutabile che ogni popolazione umana contiene tutti i geni umani esistenti, variando solo la frequenza con cui essi si manifestano, e che la differenza genetica media fra gli individui appartenenti a una medesima popolazione è di gran lunga maggiore della differenza genetica media fra due popolazioni qualsiasi, pur lontanissime l’una dall’altra” (Gallissot, Kilani e Rivera, 1997, p. 154). Queste parole sintetizzano le ragioni principali della scelta di non utilizzare qui la parola razza, sostituendola con “etnia”. D’altra parte, i contenuti dell’articolo di Winkler sono di particolare interesse per spiegare un fenomeno in cui ci si imbatte di frequente, incontrato anche nel caso della ricerca qui presentata.

Infatti, ho spesso incontrato questa “credenza colorblind” in numerose insegnanti, spaventate dalla tematica della ricerca, e dalla possibilità che i “loro bambini” potessero improvvisamente scoprire l’esistenza di diversi colori della pelle e cominciasse a porsi delle domande relativamente a questa differenza. Penso siano due i punti cardine attorno ai quali dobbiamo riflettere. Per riflettere sul primo punto è necessario, per un attimo, far finta di credere anche noi al daltonismo dei bambini; daltonismo che, come vedremo successivamente per riflettere sul secondo punto, è una falsità. Ipotizziamo allora di essere noi quelle insegnanti, con la nostra classe e i “nostri alunni”, e cioè bambine e bambini che non pensano alla tematica “colori della pelle”, non la notano, non ne hanno alcuna idea, poiché la categoria mentale non si è ancora strutturata. Si presenta a noi una ricercatrice che ci esprime il desiderio di trattare l’argomento con la classe. Se tale tematica per noi insegnanti fosse ritenuta positiva e tale da offrire ai bambini un’occasione stimolante, arricchente e didatticamente “utile”, a quella ricercatrice sarebbe permesso di lavorare. Al contrario, se nella tematica proposta riscontrassimo eventuali elementi negativi, pericolosi, disdicevoli e inadatti, ovviamente rifiuteremo la proposta.

La domanda viene spontanea. Cosa vi è di negativo, pericoloso, disdicevole o inadatto nel parlare di colori della pelle? Dobbiamo desumere che, se una maestra ritiene le domande legate al colore della pelle domande “a bollino rosso”, questa o abbia una personale difficoltà con la tematica o che non abbia una formazione sufficiente riguardo la fondamentale importanza di un’educazione interculturale nell’infanzia.

La seconda riflessione ci porta sul piano delle ricerche scientifiche che mostrano come i bambini, dall’età di 6 mesi, possiedano la capacità categorizzare i volti a seconda del genere e della etnia. Le ricerche di Katz e Kofkin (1997) hanno permesso di comprendere che il cervello di un bambino di 6 mesi reagisce a immagini di volti di diversa etnia e genere con impulsi differenti, pertanto tali impulsi dimostrano che il soggetto ha percepito una differenza nelle immagini proposte. Perciò possiamo affermare che non solo i bambini già dalla primissima infanzia fortunatamente si accorgono dei diversi colori che li circondano, compresi i colori della pelle, ma che creano anche le categorie mentali e strutturano stereotipi e pregiudizi. Il grande rischio della diffusione della credenza dei “colorblind children” è il diffondersi di una cultura scolastica che ritiene che si tratti di tematiche troppo complicate e troppo lontane dal mondo dell’infanzia.

La “bugia del daltonismo” ha una grande forza e si diffonde con estrema facilità come si può osservare dalle reazioni di alcune insegnanti che hanno incontrato la ricerca; ma ciò che mi ha colpito maggiormente è stato un recente commento di un pedagogo, probabilmente inconsapevole della pericolosità della sua riflessione che riporto testualmente: “Da un po’ di tempo mio figlio era diventato molto amico con una bambina di nome Anna” mi ha detto. “Stava sempre con lei, giocava solo con lei, sembrava non vedere nessun altro. Mi pareva quasi avesse una sorta di ‘attrazione fisica’ nei confronti di questa bambina. Anna aveva la pelle nera. Un giorno lo sono andato a prendere a scuola e mi sono sorpreso di non vederlo insieme a lei. Curioso gli ho chiesto dove fosse la sua amichetta. Sul momento

mi sfuggiva il nome della bambina e allora in maniera sbrigativa gli chiesi ‘Dov’è la tua amica nera?’. Mi resi conto solo in quel momento di aver fatto un grande errore. Gli avevo fatto scoprire la sua differenza”.

Nel cuore della ricerca

Poiché ogni bambino era libero di rispondere alla domanda che preferiva (optando autonomamente per la trasformazione in bianco/a o nero/a), indipendentemente dal proprio colore di pelle, i dati ottenuti dall’analisi delle risposte degli/le alunni/e sono stati divisi in 4 macro categorie. La prima contiene i temi dei bambini (descritti come) con pelle chiara che rispondono alla domanda “Ti piacerebbe diventare nero/a? Perché?” (definita anche “bambini con pelle chiara che rispondono coerentemente;)⁴ la seconda vede i temi dei bambini con pelle chiara che rispondono alla domanda “Ti piacerebbe diventare bianco/a? Perché?” (definita anche “bambini con pelle chiara che rispondono incoerentemente”); la terza raggruppa i temi dei bambini con pelle scura che rispondono alla domanda “Ti piacerebbe diventare bianco/a? Perché?” (definita anche “bambini con pelle scura che rispondono coerentemente”), la quarta comprende i temi dei bambini con pelle scura che rispondono alla domanda “Ti piacerebbe diventare nero/a? Perché?” (definita anche “bambini con pelle scura che rispondono incoerentemente”).⁵

Analizzando questi temi, ciò che ho dovuto immediatamente fare, è stata un’operazione mentale di svincolamento rispetto ai significati che attribuisco al termine “bianco” e “nero”. Questo è il primo inatteso risultato portato alla luce. I bambini, a differenza degli adulti, nel riferirsi ai colori della pelle, non si sono mostrati così strettamente vincolati a definizioni il cui significato viene spesso dato per scontato come “pelle nera” o “pelle bianca” e alle sottese (e contrapposte categorie) “i neri”, “i bianchi”. Questo dovrebbe accendere una prima riflessione e un attento ripensamento rispetto a pratiche educative costruite appunto su queste terminologie e categorie. Ovviamente, questo non riguarda la totalità dei bambini; infatti una grande percentuale collega in maniera “ordinaria” i due colori ai colori della pelle. Per comprendere meglio riporto quindi le parole di alcuni dei soggetti coinvolti.⁶

Ti piacerebbe diventare bianco? - Perché? *Mi piacerebbe diventare bianco perché assomiglierei a un vampiro, e a me piacciono i vampiri!* (Carlo, 9 anni, classe quarta, italiano).

Ti piacerebbe diventare nero? No - Perché? *Perché se diventassi nero avrei la faccia dello stesso colore delle pupille, avrei la mano del colore dell’inchiostro e al buio non mi vedrebbero.* (Federico, 19 anni, classe quinta, italiano).

Di grande interesse è stato rilevare la frequente tendenza dei bambini con pelle chiara a interpretare nei più svariati modi i colori “bianco” e “nero”, mentre i bambini con pelle scura raramente uscivano dal consueto significato che si attribuisce a queste parole. Sembra di poterne evincere che le questioni inerenti il “colore della pelle” costituiscano una esperienza con cui i bambini di pelle scura “hanno a che fare” in maniera più intensa. Se è vero che coloro che hanno vissuto un’esperienza di “erosione culturale”, ovvero un’esperienza dove “gli immigrati si ritrovano in un ambiente straniero e non familiare, caratterizzato da eterogeneità etnica” (Moro, 1997, p. 48), hanno una maggiore consapevolezza della propria “identità etnica”, proprio perché il soggetto “sente messa in discussione [...], sente il disagio di avere a che fare con la proposta di un’altra identità, con valori diversi da quelli che l’individuo ha assimilato nel suo processo di socializzazione”. Probabilmente questi aspetti giocano un ruolo anche nelle esperienze dei bambini, e dunque nelle loro risposte (ibidem).

Altro risultato evidenziatosi con grande insistenza risiede nei contenuti negativi associati all’ipotetica possibilità di cambiare il proprio colore di pelle nel colore “nero” per i bambini con la pelle chiara.

Riporto qui di seguito alcuni esempi particolarmente pregnanti:

Ti piacerebbe diventare nera? *No perché mi vergogno e non mi piaccio.* - Perché? *Perché mi*

scambiarebbero per una che viene dai paesi dell'Asia o comunque per una nera e non mi piace molto. Poi mi piace il colore della mia pelle; e mi sentirei a disagio e mi vergognerei. E comunque se già mi vergogno e non mi piaccio ad andare in giro con un brufolo figuriamoci con la pelle nera!! (Martina, classe quinta, 10 anni, italiana).

Ti piacerebbe diventare nero? No a me non piacerebbe diventare nero - Perché? Perché sarei brutto e poi sembrerei un marocchino. (Giuliano, 9 anni, classe quinta, italiano)

Come si osserva dagli scritti di Martina e Giuliano si evidenzia che i bambini ricollegano al colore della pelle e alla nazionalità (“una che viene dai Paesi dell'Asia”, “sembrerei un marocchino”) caratteristiche fortemente negative di cui i bambini si vergognerebbero.⁷

Benché in percentuale inferiore (23%), alcuni bambini con pelle chiara hanno risposto positivamente alla richiesta di ipotizzare di avere la pelle nera. Frequentemente le risposte positive sono legate al richiamo a personaggi famosi con pelle scura:

Ti piacerebbe diventare nero? Mi piacerebbe diventare nero perché potrei essere Balotelli. Perché? Sarei bravissimo a giocare a calcio e sarei famosissimo. (Tommaso, 9 anni, classe quarta, italiano);

Ti piacerebbe diventare nero? Sì mi piacerebbe. Perché? Perché correrei più veloce e poi perché avrei qualcosa in comune con Nelson Mandela. (Matteo, 8 anni quasi 9, classe terza, italiano).

Per far emergere in maniera più specifica le caratteristiche di ogni macrocategoria (bambini con pelle chiara che rispondono coerentemente, bambini con pelle chiara che rispondono incoerentemente, bambini con pelle scura che rispondono coerentemente, bambini con pelle scura che rispondono incoerentemente), nuovamente queste ultime sono state suddivise in sottocategorie che rendessero espliciti gli elementi più interessanti e ricorrenti nei temi. La categoria dei “bambini con pelle chiara che rispondono coerentemente” è stata suddivisa in 7 sottocategorie:

1. La parzialità: bambini che accettano il cambiamento ponendo delle condizioni e delle limitazioni.
2. L'estetica: bambini che si pongono il problema di quanto “più belli” o “più brutti” li possa rendere tale cambiamento.
3. L'uguaglianza: bambini che sostengono che il cambiamento del colore della pelle non porterà differenze alla loro vita in quanto “siamo tutti uguali” e “il colore della pelle non conta”.
4. La paura: bambini che esprimono sentimenti di paura e angoscia nell'affrontare il cambiamento.
5. Il nero come colore e non come colore della pelle: bambini che non si riferiscono al colore “nero” come colore della pelle, ma come semplice colore.
6. Caldo, mare e sole: bambini che al cambiamento associano elementi esotici.
7. Elementi negativi: bambini che associano al cambiamento una serie di caratteristiche negative legate al colore scuro della pelle.

La categoria dei “bambini con pelle scura che rispondono coerentemente” è stata suddivisa in 3 categorie:

1. L'omologazione: bambini che dicono di voler diventare bianchi per poter essere come gli altri.
2. Scherno: bambini che vogliono cambiare il colore della pelle per non essere più presi in giro.
3. Identità: bambini che rivendicano l'importanza del proprio colore della pelle come parte integrante della loro personale identità.

La categoria dei “bambini con pelle chiara che rispondono incoerentemente” è stata suddivisa in 6 categorie:

1. Il bianco come colore e non come colore della pelle: bambini che non si riferiscono al colore “bianco” come colore della pelle, ma come semplice colore.
2. Identità: bambini che parlano del “bianco” come proprio colore della pelle.
3. Pelle bianca: colore di pelle di altre nazionalità: bambini che si riferiscono al colore bianco della pelle relativamente ad altre nazionalità.
4. Omologazione: bambini che dicono di voler essere bianchi come tutti gli altri.
5. Non voglio essere nero: bambini che rispondono a questa domanda semplicemente per affermare di non voler diventare neri.
6. Bianco positivo e bianco negativo: bambini che evidenziano le caratteristiche positive e negative del colore bianco.

I “bambini con pelle scura che rispondono incoerentemente” non si è potuta ulteriormente suddividere in quanto presentava al suo interno solo 13 temi, che sono stati analizzati singolarmente in mancanza di elementi che li accomunassero.

Nel cuore dei dati

Di grande sostegno all’analisi qualitativa dei contenuti espressi dai bambini sono stati i dati quantitativi emersi da questa ricerca.⁸ L’analisi quantitativa non ha potuto prescindere dal considerare nuovamente i dati separati secondo il colore della pelle dei soggetti protagonisti della ricerca (pelle chiara, pelle scura, pelle molto scura).

Il primo dato emerso è stato quello relativo alla coerenza/incoerenza delle risposte. Interessante constatare come i bambini e le bambine con pelle chiara diano risposte coerenti per il 61% delle volte, quelli/e con pelle scura per il 63%, mentre quelli con pelle molto scura per l’80%. A cosa sarà dovuto questo scarto di percentuale? Nuovamente l’ipotesi va nella direzione della maggiore consapevolezza che i bambini, specie se di pelle molto scura, hanno della propria identità etnica dovuta alla visibile differenza che inevitabilmente li porta a riflessione vivere una esperienza più intensa e frequente in merito alla tematica.

È stato altrettanto interessante osservare se le differenze di genere potessero avere un’influenza sull’andamento delle risposte. Considerando separatamente le risposte date da maschi e femmine (e ancora una volta osservando separatamente le tre categorie di colori di pelle), è emerso che le bambine sembrano essere maggiormente disponibili a immaginarsi con un colore di pelle differente dal proprio e che, ancora una volta, la coerenza della risposta aumenti quanto più il colore della pelle è scuro. Ciò che si evidenzia con chiarezza è che i bambini con la pelle scura sostengono con maggiore frequenza di voler diventare bianchi. In questo senso la riflessione deve rivolgersi verso i numerosi pregiudizi esplicitati dai bambini con pelle chiara nei confronti della pelle scura. Pregiudizi negativi, emarginanti e violenti che probabilmente portano i bambini con carnagione scura a prediligere un ipotetico cambiamento di colore di pelle piuttosto che i loro coetanei con carnagione chiara.

Conclusioni

I risultati emersi grazie a questa indagine sono stati numerosi e interessanti. Credo che molti aspetti, come ad esempio la terminologia “bianco” e “nero” in riferimento al colore della pelle, ci mostrino come i bambini lancino ai professionisti dell’educazione interculturale un nuovo “guanto di sfida”, invitando a riflettere e ripensare a quanto spesso diamo per scontato. Io stessa mi sono trovata a chiedermi come mai

non avessi ipotizzato la possibilità che termini come “bianco” e “nero” potessero essere intesi in modi diversi e non univoci. Quando mi sono chiesta quale poteva essere la domanda più giusta da porre ho trascorso mesi, nel confronto con Stefania Lorenzini, per trovare le giuste parole da presentare ai bambini intervistati. Il risultato finale è stato frutto di un’attenta e minuziosa riflessione su ogni singolo termine. Eppure ci è sfuggito questo particolare a dimostrazione di quanto siamo legati al significato comunemente attribuito ad alcuni vocaboli. Le parole non sono solo lettere che si susseguono, sono anche pensieri che si formano, concetti che si strutturano, immagini che mutano e informazioni che si danno e si ricevono. Cosa vuol dire pelle bianca e cosa vuol dire pelle nera? Perché si usano questi due termini? Esistono realmente la pelle bianca e la pelle nera? E perché si continuano ad usare queste due parole se non corrispondono alla realtà? Ci sono secoli di storia dietro il “bianco” e dietro il “nero” e oggi, nel 2014, bambine e bambini ci hanno presentato una nuova realtà, che si può interpretare come una nuova richiesta. Da un lato, si è evidenziato come molti bambini hanno sentito l’esigenza di precisare e distinguere entro l’“erronea” terminologia “bianco-nero” differenziandola dal “rosa-marrone”, e dimostrando una personale capacità di individuazione della differenza, mostrando di non essere legati a terminologie “sociali” e preferendo l’uso di altre più “reali”. Dall’altro, trovo nelle parole di questi bambini una profonda esigenza di immergersi con maggiore approfondimento nella tematica. Un’esigenza di educazione interculturale.

Non comprendere il significato di “pelle bianca” e “pelle nera” (o far finta di non comprenderlo), collegare al colore della pelle elementi negativi, esplicitare numerosi pregiudizi e determinare l’esclusione in relazione alla carnagione di una persona sono aspetti che fanno riflettere sul fatto che oggi l’educazione interculturale viene lasciata in mano agli stessi bambini, senza la guida esperta di professionisti dell’educazione. Questo ha fatto sì che i bambini abbiano formulato un panorama di significati, immagini e pensieri legati al mondo della multiculturalità pieno di confusione... Cercare di far dialogare questa infinita varietà di pensieri potrebbe essere invece un’enorme ricchezza per l’educazione interculturale. Incoraggiare e ascoltare questi bambini confrontarsi sul perché uno di loro parla di pelle bianca e l’altro di pelle rosa, o perché si dice pelle nera piuttosto che marrone, sentirli “discutere” tra di loro nell’osservare insistenti le piccole differenze cromatiche anche tra i colori della loro pelle è accompagnarli dentro un lavoro di grande intensità e spessore. Si tratta di un lavoro che richiede profondo coraggio da parte dei professionisti dell’educazione, il coraggio di affrontare tematiche scomode, il coraggio di permettere ai bambini di esplicitare e manifestare tutti quei pregiudizi di cui inevitabilmente e giustamente siamo tutti portatori e trovare un modo per contenerli, riflettendo sul loro contenuto, il coraggio di permettere a ciascuno di rimanere protagonista e portatore dei propri pensieri senza sentirsi giudicato e senza sentirsi in dovere di uniformarsi al resto delle opinioni, perché anche questo vuol dire interculturalità.

In conclusione è evidente come pregiudizi e stereotipi etnici siano assolutamente presenti tra i bambini e come si delineino oggi con un crescente grado di complessità e articolazione. Si evidenzia pertanto una fondamentale importanza per l’educazione interculturale e per la ricerca interculturale al fine di rendere espliciti e visibili tali pregiudizi per pensare progettualità che tengano conto e partano dalla grande competenza ed esperienza che hanno già maturato i bambini e le bambine in ambito multiculturale e si possano progettare, da questo punto di partenza, interventi educativi interculturali volti a problematizzare stereotipi e pregiudizi etnici.

Bibliografia

- Ahuja G. (2009), *What a doll tells us about race*, ABC News.
- Bolognesi I. e Di Rienzo A. (2007), *Io non sono proprio straniero, Dalle parole dei bambini alla*

- progettualità interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S. e Pileri A. (2006), *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*, Milano, La Melagrana.
- Gallissot R., Kilani M. e Rivera A. (1997), *L'imbroglione etnico*, Bari, Dedalo.
- Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna, Bononia University Press.
- Katz P.A. e Kofkin J.A. (1997), *Race, gender, and young children*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Morin E. e Kern A.B. (1994), *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina.
- Moro A.C. (1997), *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità*, Roma, Studium.
- Portera A. (2000), *Manuale di pedagogia interculturale*, Bari, Laterza.
- Tabet P. (1997), *La pelle giusta*, Torino, Einaudi.
- Winkler E.N. (2009), *Children are not colorblind: How young children learn race*, PACE (Practical Approaches for Continuing Education), University of Wisconsin-Milwaukee.
- Zannoni F. e Di Rienzo A. (2006), *Con gli occhi dei bambini: come affrontare stereotipi e pregiudizi a scuola*, Roma, Carocci Faber.

Sitografia

Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole statali e non statali di Bologna A.S. 2012/2013:
http://www.comune.bologna.it/media/files/alunni_con_cittadinanza_non_italiana_nelle_scuole_statali_e_
Il Resto del Carlino, *Una classe tutta di stranieri alla scuola media Besta, il preside: "Non è un ghetto"*, 4 Novembre 2013:
<http://www.ilrestodelcarlino.it/bologna/cronaca/2013/11/04/976760-classe-solo-stranieri-scuola-besta.shtml>

¹ Un esempio del modello separatista si può ritrovare in tempi recenti nella proposta di istituire "classi ponte" per l'accesso a scuola di bambini di origine straniera. Si veda anche "Il Resto del Carlino", *Una classe tutta di stranieri alla scuola media Besta, il preside: "Non è un ghetto"*, 4 Novembre 2013.

² Questo aspetto viene approfondito nel capitolo "L'orizzonte interculturale nella riflessione pedagogica e nella pratica educativa" in A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna, Bononia University Press, 2003.

³ 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".

⁴ I termini "coerente" e "incoerente" sono stati utilizzati in riferimento al colore della pelle del bambino, così come attribuito in seguito alla mia osservazione.

⁵ Nell'analisi qualitativa la categoria pelle scura e pelle molto scura è stata accorpata nella sola dicitura "pelle scura".

⁶ Per garantire la salvaguardia dell'anonimato dei bambini è stato chiesto loro di scrivere solo il nome e l'età. Alcune insegnanti hanno anche preferito far scrivere ai bambini nomi di fantasia.

⁷ Il tema della vergogna è osservabile nel documentario di G. Ahuja, *What a Doll Tells Us About Race*,

ABC News, 2009

⁸ Uno speciale ringraziamento per il prezioso supporto nella fase di analisi quantitativa dei dati va alla Prof.ssa Elisa Truffelli, ricercatrice in Pedagogia Sperimentale, insegna Progettazione, documentazione e valutazione e Teorie e metodi di Progettazione e Valutazione dei Processi Formativi presso la Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.

© 2015 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.