

Discorsi sul colore della pelle tra bambini di scuola primaria: parole, significati e pregiudizi

Margherita Cardellini

PhD Student in Scienze Pedagogiche, Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione, Università di Bologna

The aim of this paper is to highlight a specific form of discrimination related to the "melanin diversity". This form of discrimination is often and unconsciously acted through the words. The results of this study are part of a wider research project with a view to detect stereotypes and prejudices related to skin color in primary school children. This research project had confirmed that the melanin prejudice is still present and widespread in this age group and it allows to focus on the words that children use to name skin colors and their meanings. Ethnocentric and white-centric shades are often hidden under these words.

*Tu non sei come me: tu sei diverso
Ma non sentirti perso
Anch'io sono diverso, siamo in due
Se metto le mie mani con le tue
Certe cose so fare io, ed altre tu
E messi insieme sappiamo far di più
Tu non sei come me: son fortunato
Davvero ti son grato
Perché non siamo uguali:
Vuol dire che tutt'e due siamo speciali
(Bruno Tognolini)*

Introduzione

Sono numerosi i documenti ufficiali che, negli ultimi anni, affermano l'importanza del concetto di "diversità" come elemento chiave dell'educazione, intesa come riconoscimento e valorizzazione delle peculiarità umane che contraddistinguono e rendono unico ogni singolo individuo (Consiglio d'Europa, 2008; UNESCO, 2013; UNESCO, 2015). Un grande focus di attenzione è stato (e tuttora è) riservato al concetto di *diversità culturale*, definita dall'UNESCO un "fatto" del quale bisogna prendere atto e "una risorsa da promuovere" (UNESCO, 2009, p.5) attraverso la valorizzazione del *dialogo interculturale*, "strumento essenziale, senza il quale sarà difficile conservare la libertà e il benessere di tutte le persone che vivono nel nostro continente" (Consiglio d'Europa, 2008, p. 13). Concetto che alle volte viene accostato al dibattito riguardante la diversità culturale, sebbene con minor intensità, è quello di *diversità etnica* (menzionata alle volte come "racial diversity" nella letteratura americana)¹, utilizzato per dar maggiore rilievo alle differenze fenotipiche che distinguono le persone di diversa origine (es: colore della pelle, taglio degli occhi, texture dei capelli, ecc.). La questione "etnica" e quella "culturale" si intrecciano e dialogano reciprocamente, spesso unite in un medesimo aggettivo, ovvero "etnico-culturale" (Ambroso & Mingione, 1992; Chiozzi & Grechi, 1992; Ting-Toomey et al., 2000; Pozzi, 2012). In altre parole potremmo dire che, nel grande *meltingpot* della diversità etnico-culturale, esiste un tipo di diversità più visibile, fatta sia di elementi fisici propri del corpo del soggetto (es: colore della pelle, taglio degli occhi, colore dei capelli, colore degli occhi, ecc.), elementi altrettanto visibili ma

1 Si rileva difficoltosa una comparazione tra dibattito italiano e americano su tali tematiche poiché esso richiederebbe uno spazio relativo ad un'approfondita riflessione terminologica. Parole come *race*, *ethnicity*, *diversity*, ecc. hanno un differente significato pronunciate in lingua italiana o in lingua inglese. Pertanto, sebbene in questo *paper* questi aspetti non vengano approfonditi questi temi, si ritiene esplicitare tale rilevante differenza.

“accessori” (es: vestiario, simboli religiosi, ecc.) e una diversità meno visibile fatta sia di elementi velocemente rivelabili nell'*incontro* con l'Altro (es: lingua), ma anche di elementi più sfumati, meno evidenti, intimi e percepibili solo all'interno di una *relazione* (es: abitudini, comportamenti, usi, alimentazione, routine, ecc.). Sebbene interconnesse e dialoganti, queste diversità non sempre viaggiano parallelamente e il loro continuo accostarsi potrebbe alimentare e rafforzare il già veloce processo di inferenza che porta ad agganciare a una differenza fisica, riconducibile a un'origine diversa da quella italiana, ad un altrettanto differente cultura, dimenticando quelle persone che, sebbene caratterizzate da tratti che nell'immaginario comune non vengono ancora associati all'essere italiano (es: colore scuro della pelle), di fatto sono nati e/o cresciuti in Italia. È il caso, ad esempio, delle cosiddette “seconde generazioni” (Demarie & Molina, 2004; Benadusi, 2006; Palmas, 2006; Cosacchia et al., 2008; Cerravolo, 2013) o delle bambine e dei bambini divenuti italiani tramite un percorso di adozione internazionale (Lorenzini, 2012; 2013; 2017), ancora ottime vittime di questa sovrapposizione concettuale che alimenta lo stereotipo di una diversità culturale sempre rafforzata da una diversità fisica e viceversa.

Il dibattito sulla diversità, fisica e culturale, meriterebbe quindi un doppio canale di riflessione, tanto intrecciato quanto aperto, tanto sovrapposto quanto separato, vicino e lontano allo stereotipo allo stesso tempo, in direzione di un pensiero complesso (Morin, 2000), multiforme, plurale e aperto al possibile, possibile che sì, ma anche possibile che no (Contini, 2006; 2009).

Cenni sull'evoluzione storica del fenomeno del *colorism*

La parola *colorism* è stata per la prima volta utilizzata da Alice

Walker (1982), scrittrice e attivista femminista per la difesa dei diritti civili delle donne afroamericane e delle lesbiche, nel suo romanzo, “Il colore viola”, vincitore del Premio Pulitzer per la narrativa. Il termine *colorism* viene definito come “*prejudicial or preferential treatment of same-race people based solely on the color of their skin*” (Walker, 1982, p. 290). Benché si tratti di un termine certamente innovativo e di sostegno all’individuazione di un fenomeno con caratteristiche peculiari, il tema del pregiudizio e della discriminazione legata al colore della pelle non era certo nuovo, ma collocato e compreso all’interno del grande fenomeno del razzismo. Già altri romanzi avevano visto il narrare e il narrarsi di vicende volte a denunciare il complesso e difficile rapporto tra società e colore della pelle come, ad esempio, il romanzo *Clotel* di William Wells Brown (1853).

Secondo la sociologa ed esperta di *colorism* JeffriAnne Wilder, gli USA hanno attraversato almeno 3 tappe significative in relazione a questo particolare fenomeno (Wilder, 2008):

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 che ha succeduto i Diritti Civili (dal 1964 in poi).

La prima, ovvero la l’epoca che ha preceduto la legge sui Diritti Civili (1865-1950), ha segnato un profondo cambiamento in relazione alla questione melaninica. Il 18 Dicembre 1865 segna un passaggio fondamentale nella storia dei diritti civili poiché la schiavitù nera viene definitivamente abolita dal 13° emendamento della Costituzione degli Stati Uniti. Termina un lungo periodo di storia nel quale il legame tra pelle scura e schiavitù era stato legalmente sostenuto. Sebbene venga istituzionalmente dissolto e condannato questo legame, a livello sociale e culturale esso continua ad avere forti ripercussioni. Gli USA si apprestano a vivere una primissima fase di cambiamento e numerose

ricerche cominciano a essere pubblicate in campo psicologico e sociologico per denunciare le forti correlazioni tra discriminazione e colore della pelle, in particolar modo da autori di origine afro-americana (Drake et al., 1945; Parrish, 1946; Cox, 1948; Frazier, 1957). Lo strumento della ricerca sembra scendere in campo a favore della lotta per il riconoscimento dei propri diritti, cercando di dimostrare scientificamente le conseguenze della discriminazione in termini di lavoro, guadagno, selezione matrimoniale, status, educazione, potere, ecc.

Escamotage locali, come le Leggi di Jim Crow², vengono organizzati per rendere possibile la separazione tra bianchi e neri, utilizzando lo slogan *“separate but equal”*³. Alcune di queste citano: *“Sarà illegale per una persona nera e una persona bianca giocare insieme o in compagnia a qualsiasi gioco di carte o dadi, domino o dama”* (Birmingham, Alabama, 1930, trad. mia) o *“Sono state istituite scuole gratuite separate per l’educazione di bambini con discendenza afro-americana; sarà illegale per ogni bambino di colore frequentare qualsiasi scuola bianca, o per qualsiasi bambino bianco frequentare una scuola di colore”* (Missouri, 1929, trad. mia).

Le leggi di Jim Crow verranno abolite solo nel 1964 con il *Civil Rights Act*, con la grande soddisfazione e riscatto delle persone con pelle scura che finalmente sentono di aver conquistato un posto nella società equivalente a quello delle persone con pelle bianca. Si diffonderanno numerosi movimenti connotati da sentimenti di fierezza e orgoglio nei confronti della pelle nera, accompagnati da slogan come *“Black is beautiful”* e *“Black is Ok!”*⁴. Nel 1972, Goering (1972), un ricercatore americano pubblicherà uno studio dimostrando che i giovani neri, proprio in quegli anni, avrebbero aumentato il senso di apprezzamento

2 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>, USA.

3 “Separati ma equali” (trad. mia).

4 “Nero è bello” e “Nero è ok!” (trad. mia)

e stima nei confronti del loro colore della pelle.

Sebbene il percorso storico sinora presentato sembra mostrare una tensione rivolta al superamento del pregiudizio melaninico, la curva di cambiamento sembra non essere lineare ed attraversare momenti di *up* e *down* continui. E' interessante, ad esempio, osservare che ancora molta della letteratura presente mostri e dimostri la presenza delle medesime forme di discriminazione denunciate intorno agli anni '50 del secolo scorso (Sykes, 2016; Hunter, 2016; Kosny et al., 2017).

Il tema del *colorism* sembra quindi essere ancora attuale, poiché il fenomeno non solo rimane presente a livello sociale e culturale in molte zone del mondo, ma pare riproporre i medesimi *outcomes*.

Pregiudizi e stereotipi legati al colore della pelle: quali parole per dirli?

Obiettivi della ricerca

In questa pubblicazione si presenteranno alcuni degli esiti di una ricerca che si colloca all'interno di un progetto più ampio avviato nel Novembre 2013, dal titolo "*Colori della pelle: cosa pensano i bambini? Studio su stereotipi e pregiudizi nella scuola primaria*". Tra Novembre 2013 e Gennaio 2014 sono stati raccolti oltre 1300 testi scritti grazie a 658 bambine e bambini di età compresa tra 6 e 11 anni frequentanti 5 scuole primarie di Bologna. L'obiettivo della ricerca era quello di individuare la presenza o meno di stereotipi e pregiudizi legati al colore della pelle e osservare in quale modo si manifestassero nelle produzioni scritte dei bambini di questa specifica fascia d'età⁵. I risultati della ricerca,

5 Gli esiti principali di questa ricerca sono stati pubblicati sulla rivista Educazione

attraverso l'analisi delle parole usate dai bambini nel testo scritto, hanno consentito di individuare la presenza di pregiudizi e stereotipi legati al colore della pelle nelle parole dei bambini e la modalità con la quale questi ultimi venivano esplicitati in forma scritta. L'analisi dei testi conferma un fenomeno di ipervalorizzazione della pelle bianca e la svalutazione della pelle nera, così come Paola Tabet, antropologa senese, aveva esplicitato nel suo libro "La pelle giusta" (Tabet, 1997) dal quale la precedente ricerca ha tratto spunto. Da qui si è consolidata la consapevolezza che tale ricerca andasse approfondita e che la tematica andasse indagata ulteriormente anche con modalità differenti dal componimento scritti. Da qui l'idea del focus group, strumento di ricerca utile e funzionale per attivare una conversazione su uno o più tematiche individuate dal ricercatore in un clima di dialogo spontaneo, rispetto e ascolto. In totale sono stati effettuati 30 focus group, in 5 scuole primarie di Bologna⁶, ubicate in 4 diversi Quartieri della città di Bologna con un totale di 225 bambine e bambini. Sono state complessivamente coinvolte 10 classi 4° e 5°, ovvero le ultime due classi della scuola primaria e in ciascuna scuola sono stati fatti 6 focus group in 2 diverse classi (3 focus group per classe) da Novembre 2015 a Febbraio 2016 (Cardellini, 2017).

Strumento di ricerca

Grazie all'utilizzo dei focus group è stato possibile cogliere la dimensione relazionale e avere uno sguardo attento alla co-costruzione dei contenuti emersi durante quello specifico momento (Zammuner, 2003). È stato altresì possibile facilitare l'e-

Interculturale, M. Cardellini, *Colori della pelle: cosa pensano bambine e bambini? Uno studio su stereotipi e pregiudizi nelle scuole primarie della città di Bologna*, in *Educazione Interculturale*, vol. 13(2), Maggio 2015 (Sezione Approfondimenti): <http://rivistedigitali.ericsson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-2/>

6 Una email di richiesta di partecipazione è stata inviata a tutte le scuole primarie del territorio bolognese.

mergere di un numero maggiore di racconti legati ad esperienze e vissuti, poiché il focus group stesso ne consente maggiore ampliamento grazie alla condivisione e il confronto dei propri racconti con quelli degli altri partecipanti (Palmer et al. 2010, p. 100).

Scegliere di svolgere focus group con bambine e bambini richiede particolari attenzioni e accorgimenti legati alla specifica tipologia di partecipanti alla ricerca e che, pertanto, richiederanno il ripensamento di un setting di ricerca utilizzando “children centered research methods”, ovvero metodi di ricerca rispettosi, sia dal punto di vista strumentale che etico, dei bambini (Barker & Weller, 2003; Einarsdottir, 2005; Cappello, 2005; Mithchell, 2006; Dennis et al., 2009). Alcuni elementi di fondamentale importanza, ai quali i ricercatori occorre che pongano grande attenzione nei focus group con i bambini sono:

1. *Importanza di elementi concreti.* In particolar modo nella fascia di età dai 7 agli 11 anni, denominata da Piaget (1966) la “fase delle operazioni concrete” è 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 11-14 anni, fase 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 una maggiore connessione con l’oggetto di conversazione del focus group.

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 partico-

lari 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. Ancora una volta si rinnova l'importanza di porre grande 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 utilizzate con tutti i bambini, cercando di stimolare in loro fiducia nei confronti dell'adulto (McDonald e Topper, 1988, p.4).

Sebbene esistano in letteratura alcuni esempi di focus group condotti con bambini, si osserva una maggiore attenzione ai risultati emersi dai focus group e una scarsa attenzione alla parte metodologica (Baraldi e Maggioni, 2000; Morcellini e Grassi, 2005; Dejman et al. 2015; Shields e Synott, 2016), la quale passa in secondo piano. Alle volte si percepisce la difficoltà a distinguere l'intervista di gruppo dal focus group, in quanto raramente vengono evidenziati gli aspetti inter-relazionali e comunicativi propri di questo strumento così come frequentemente vengono estrapolate alcune frasi dette dai bambini e dalle bambine senza un'adeguata contestualizzazione e cancellando i turni di parola del moderatore.

Coerentemente con quanto appena detto si è scelto di presentare alle bambine e ai bambini 4 fotografie, presentate in Figura 1, scelte tra le centinaia scattate dalla fotografa Angélica Dass per progetto Humanae⁷, chiedendo loro di scrivere su dei post-

7 Il progetto Huamane (<http://www.angelicadass.com/humanae-work-in-progress/>) è ancora *work in progress* e si pone l'obiettivo di fotografare il maggior numero di gradazioni cromatiche (PANTONE) di colori della pelle. L'artista brasiliana è attualmente impegnata in un tour internazionale e nell'ultimo anno ha esibito le sue foto in: Svezia, USA, Sud Corea, Spagna, Italia e Indonesia.

it colorati le prime due cose che ti vengono in mente guardando queste persone.

Figura 1 Fotografie utilizzate durante lo svolgimento dei focus group e scelte tra le centinaia scattate dalla fotografa Angélica Dass per il progetto Humanae (Courtesy of Angélica Dass)



Nel prossimo paragrafo verrà presentato un focus limitato relativo alla ricerca condotta, ovvero il tema delle parole per parlare dei colori della pelle. La postura relativista scelta per portare avanti questo progetto, ovvero il paradigma scelto per analizzare e interpretare i dati di questa ricerca, ha richiesto di osservare le parole utilizzate da bambine e bambini non come termini “neutri” per descrivere un colore della pelle “oggettivo”, ma come elementi che si contenevano spunti tratti dal dato di realtà, ma anche (e forse soprattutto) parole che potessero raccontarci qualcosa della persona che le pronunciava, della sua relazione simbolica con l’“oggetto-pelle” e di entrambi questi elementi situati in una relazione, comunicazione e situazione grupale come quella del focus group.

Quali parole per parlare dei colori della pelle?

Secondi il relativismo linguistico, le parole non sono solo strumenti di comunicazione, ma anche strumenti propri del pensiero (Castiglioni, 2005). Utilizzare questo assunto come lente per osservare i discorsi emersi durante i focus group, richiedere di

analizzare le parole non come descrittori oggettivi della realtà, ma come strumenti soggettivi e culturali di percepire, interpretare e condividere la realtà. Quando una bambina o un bambino utilizza un termine per descrivere il colore della pelle di una delle persone delle fotografie non sta solo dando informazioni rispetto all'elemento melaninico, ma sta anche esplicitando una soggettiva modalità di percezione intrecciata a una modalità culturalmente influenzata di riferirsi a quel particolare aspetto fisico.

Partendo proprio dalle parole scritte dalle bambine e dai bambini sui post-it, alcune delle quali esplicitamente riferite al colore della pelle dei 4 soggetti rappresentati nelle fotografie, si sono attivate diverse interessanti conversazioni accomunate dalle medesime domande e perplessità: che parole devo utilizzare per parlare di colori della pelle? Posso nominare i colori della pelle? È un atto di discriminazione parlare dei colori della pelle? Come posso chiamare la pelle *scura*?

Ad esempio, in questo primo stralcio di conversazione, Michele ed Elisa esprimono l'idea che sia inappropriato, inadeguato e maleducato nominare i colori della pelle e che, pertanto, sia meglio esplicitare il nome del paese d'origine. In aggiunta, dalle parole di questi bambini sembra potersi dedurre il ruolo di chi agisce e chi subisce l'eventuale offesa arrecata e/o agita pronunciando il nome del colore della pelle, ovvero le persone con pelle chiara nel ruolo di autori di offesa e le persone di pelle scura come destinatari dell'atto offensivo.

“Michele⁸: I colori esistono, però non bisogna dirli. Bisogna dire «una persona di quel paese», «la mia amica africana» e così. Non bisogna offendere dicendo «la mia amica di pelle scura». Non esiste.

Elisa: Volevo dire che comunque per me, anzi, per loro... tutti i termini che possiamo dire sui colori della pelle sono un po' maleducati dal

8 Tutti i nomi delle bambine e dei bambini sono stati modificati per garantire la loro privacy.

loro punto di vista.

Moderatrice: Da quale punto di vista?

Elisa: Loro si trovano unici come sono, ma noi li troviamo un po' diversi da noi.

Moderatrice: Elisa, quando dici noi a chi ti riferisci?

Elisa: Noi...

Marco: Tutta l'Italia.

Elisa: Sì.

Marco: Tutto il mondo.

Elisa: Noi con pelle più o meno bianca. Io non ce l'ho proprio bianchissima però. Comunque per me non c'è un termine non offensivo, perché dal loro punto di vista può essere offensivo tutto."

(5B-1, Scuola 1⁹)

“Noi con pelle più o meno bianca”, provenienti dall'Italia o addirittura da tutto il mondo (secondo le parole di Marco), rischiamo di offendere “loro”, termine utilizzato ipoteticamente per definire tutti colori i quali hanno un colore della pelle identificabile come “scuro” o che sono “un po' diversi da noi”. Il punto di vista etnocentrico e biancocentrico (Orelus, 2013) che questi bambini mostrano in questo frangente di conversazione, sembra portarli in un sentiero a senso unico, senza la possibilità di invertire il senso di marcia verso una più ampia riflessione critica. E se venisse utilizzato un termine per definire la pelle chiara? Sarebbe altrettanto offensivo? Elisa per ben due volte ribadirà che “dal loro punto di vista” (ovvero dal punto di vista delle persone con pelle scura) tutto potrebbe essere ritenuto offensivo o maleducato, quasi a voler ricordare e rimarcare il potenziale discriminante di queste parole per le persone con pelle scura

9 La sigla che segue stralci di conversazione indica la classe, il numero e la scuola corrispondente al focus group. Il nome della scuola non viene esplicitato per ragioni di privacy.

che le ascoltano. Sembra essere solo in tal senso che viene agita l'inversione di prospettiva, ovvero la possibilità di mettersi nei panni dell'altro. Quello che appare essere un decentramento *empatico*, necessita però una maggiore problematizzazione per non rischiare di essere letto solo nella veste di un'apprezzabile desiderio di non arrecare offesa all'Altro. La bambina, infatti, sembra continuare ad utilizzare, nell'immaginare l'emozione della persona con pelle scura, un punto di vista decisamente bianco-centrico ed etnocentrico, ovvero, ancora una volta, il *proprio* punto di vista. Sebbene ipotizzandolo in una dimensione puramente trascendentale (Banfi, 1967), ovvero una tensione mai del tutto realizzata, sarebbe forse ipotizzabile uno sforzo in direzione di *embodied empathy* (Finlay, 2005), ovvero un maggior avvicinamento al punto di vista dell'Altro. Pertanto è altresì importante riflettere, cercando di comprendere se l'evitamento di alcune parole sia pensato solo in un'ottica di non offesa discriminante o possibilmente anche per evitare eventuali sensazioni di imbarazzo della persona con pelle chiara nel pronunciare alcune parole come, ad esempio, *pelle nera*.

Nel secondo stralcio di conversazione qui riportato, è la moderatrice a provare a sollecitare la riflessione critica dei bambini e delle bambine, cercando di comprendere se la sensazione di offesa che ipotizzano poter essere percepita da una persona con pelle scura della quale viene nominato il colore della pelle, potrebbe essere percepita anche da una persona con pelle chiara nella medesima situazione.

“Maria: Si dice di colore!

Paolo: Se no è razzismo!

Moderatrice: E' razzismo cosa?

Paolo: Negro o nero.

Mattia: Una persona può offendersi. È come se noi adesso andiamo

in Asia e lui ci dice “bianchi, bella zio bianchi”.

Moderatrice: Ti offenderesti se ti chiamassero “bianco”?

Mattia: No. Però forse i neri che vanno in una città sì.

Paolo: È razzismo.

Maria: Secondo me è giusto chiamarli di colore perché se uno, anche se uno passa e dice “quello è uno nero” è come dire che a te non ti importa niente della persona, ma guardi il colore della pelle.

Moderatrice: E quando dici “guarda, c’è uno di colore”, così va bene?

Maria: Cioè... è più educato.”

(4B-1, Scuola 3)

Come si evince dalle parole di Mattia, il quale afferma di non percepire alcuna offesa nel sentirsi chiamare “bianco”, la problematica che più volte è stata sollevata durante i focus group, legata ad un’ipotesi di offesa discriminatoria legata al nominare il colore della pelle, sembra essere valida solo nel caso della pelle scura. Secondo questi bambini, tale offesa sarebbe sovrapponibile ad un atto di razzismo tale per cui sarebbe più *giusto ed educato* utilizzare il termine “di colore”. Ancora una volta, questo termine di utilizzo quotidiano e *politically correct*, necessiterebbe ancora una volta una riflessione problematizzante in direzione di maggiore comprensione delle motivazioni del suo ridondante “utilizzo sostitutivo”. La persona che pronuncia questa parola sta cercando di evitare di offendere l’Altro o sta evitando il personale imbarazzo che il pronunciare *alcune parole* gli arrecherebbe? O entrambe le cose?

Un altro aggettivo che frequentemente è stato utilizzato, ipotizzandone nuovamente un uso “sostitutivo”, è il termine “abbronzato”. Ancora una volta, come precedentemente osservato, questo termine potrebbe essere utilizzato nella sua funzione sostitutiva all’utilizzo degli aggettivi *scuro* o *nero*, come termine più *politically correct*.

“Moderatrice: Posso chiedervi quali sono le parole che prendono in giro e quelle che non prendono in giro?”

Michele: Dire “pelle color...”, è una presa in giro.

Moderatrice: E invece cos'è che non prende in giro?

Michele: Non dire la parola color, dire “pelle scura” non è presa in giro perché puoi intendere anche abbronzato.

Moderatrice: E ci sono altri modi di dire il colore della pelle di questa ragazza qui, per esempio (indica la donna con pelle scura)?

Davide: Marrone.

Luca: Nata in un posto caldo in cui le situazioni... nascono... in un posto così caldo da fare in modo che i bambini dentro alla pancia si sviluppano già con la pelle abbronzata.

Davide: Comunque il modo più educato è dire “di colore”.

(5B-1, Scuola 1)

Sebbene rimanga indiscutibile, secondo le parole di questi bambini, l'utilizzo del termine “di colore” come la modalità più educata di definire la pelle scura, un termine altrettanto *polite* sembra essere quello di “pelle abbronzata”. Sono numerose le considerazioni in relazione all'utilizzo di questo termine, in particolar modo se si sceglie di leggerlo nel suo essere culturalmente e socialmente costruito. Proviamo, pertanto, a analizzare l'utilizzo del termine “abbronzato” nel suo uso all'interno di una classe di bambine e bambini a prevalenza bianca in Italia, ovvero in un contesto dove l'essere abbronzati (e non l'essere neri) si delinea come un elemento apprezzato, valorizzato ed esteticamente ricercato. Ancora una volta, la percezione di imbarazzo e difficoltà nel pronunciare *alcune parole*, sembra portare i bambini verso la scelta di *altri termini* come, ad esempio, “pelle abbronzata”, ovvero un termine che non descrive il colore della pelle della persona che stanno osservando, poiché il termine abbronzato viene utilizzato per descrivere una pelle che si scurisce grazie

all'esposizione di raggi ultravioletti.

Poter lavorare sulla dimensione della consapevolezza e sui *perché* legati alla scelta di queste parole, potrebbe consentirci, come adulti e responsabili educativamente e affettivamente delle bambine e dei bambini che incontriamo, di "svelare" meccanismi nascosti, impliciti e dati per scontato e per questo insidiosi e alle volte pericolosi. Le parole che utilizziamo sono figlie e madri del pensiero, culturalmente connotato, che si respira in un determinato contesto geografico, sociale e culturale; esse derivano e sono influenzate dal contesto, ma sono anche potenziali portatrici di un cambiamento educativo interculturale. Una maggiore consapevolezza, supportata da una riflessione critica relativa alle motivazioni sottostanti alcune scelte terminologiche e alle emozioni che ci spingono ad allontanarci da *alcune* parole per evitare sensazioni di imbarazzo, potrebbe sostenere pratiche educative supportanti l'idea che avere la pelle nera o scura sia essere portatori di una fra le tante differenze caratterizzanti gli esseri umani e che, pertanto, il pronunciare tale differenza non dovrebbe essere né motivo di difficoltà, né tantomeno motivo di offesa.

Conclusioni

I risultati di questo studio e le riflessioni critiche che sono state presentate, portano ad ipotizzare che ancora oggi sussista un certo imbarazzo, timore e/o paura nel pronunciare "certe parole" piuttosto che altre. Quali parole devo utilizzare per parlare di colori della pelle? Come posso non offendere l'Altro (soprattutto se l'altro ha la pelle scura)? Quali sono le parole educate e quali quelle che possono ferire? Questi sono solo alcuni degli interrogativi che sembrano sottostare le riflessioni delle bam-

bine e dei bambini incontrati durante questa ricerca. Ipotizzando che questo senso di timore e imbarazzo non riguardi solo i bambini, ma anche gli adulti, sembra essere necessario *in primis* un lavoro critico e auto-critico, verso la possibilità – certo faticosa, ma altresì piena di arricchimento e potenzialità conoscitive – di rimettere in discussione l’implicito, ciò che ormai non si nota più, ovvero ciò che percepiamo come “verità” senza averne mai compreso il perché sottostante. Accompagnati dalla consapevolezza che tutte le parole che utilizziamo – e pertanto anche i nostri pensieri – sono culturalmente connotati e che l’implicito sia un prezioso strumento che consente di non dover affaticare costantemente il nostro cervello, impegnandolo in un faticoso lavoro meccanico di comprensione e analisi, è importante altresì permettersi di dedicare momenti e spazi di formazione verso la scoperta di ciò che non si conosce.

In relazione all’importanza delle parole e alla loro non neutralità, Taguieff (1997) afferma che il linguaggio ha una vera e propria “forza plasmatrice” e che “le categorie di quest’ultimo impongono surrettiziamente, agli attori, modi di individuare e di percepire i fenomeni sociali che implicano dei giudizi di valore e trasmettono delle norme. [...] i termini possono suscitare dei sentimenti intensi, risvegliando dei ricorsi o alimentando un aspetto dell’immaginario sociale. In breve, una determinata parola non nomina nello stesso modo, non compie gli stessi atti, e non produce gli stessi effetti di un’altra parola. [...] alcune parole possono funzionare come frecce avvelenate, capaci di far morire il nemico, di ‘neutralizzarlo’” (p. 74).

Secondo una prospettiva pedagogica interculturale (Genovese, 2003; Giusti, 2007; Portera, 2013; Catarci et al., 2015; Tarozzi, 2015; Bolognesi e Lorenzini, 2017), interrogarsi su questo può e deve essere un primo punto di partenza per la riflessione critica di adulti educativamente e affettivamente responsabili e competenti, verso un mondo dove la diversità – di qualsivoglia natura essa sia – possa veramente essere considerata un valore.

Bibliografia

- Ambroso, G., & Mingione, E., (1992), "Diversità etnico-culturale e progetti migratori". In Mottura G. (a cura di), *Arcipelago immigrazione. Caratteristiche e modelli miratori dei lavoratori stranieri in Italia*. Ediesse.
- Banfi, A., (1926), *Principi di una teoria della ragione*. Paravia.
- Baraldi, C., Maggioni, G., (2000), *Una città con i bambini. Progetti ed esperienze del Laboratorio di Fano*. Donzelli Editore.
- Barker, J., Weller, S., (2003), "Is it fun?" Developing children centred research methods, in *International journal of sociology and social policy*, vol. 23(1/2), pp. 33-58.
- Benadusi, M., (2006), "Seconde generazioni e località: giovani voliti delle migrazioni cinese, marocchina e romena in Italia", In Chioldi, F.M., Benadusi, M., (a cura di) (2006), *Seconde generazioni e località: giovani voliti delle migrazioni cinese, marocchina e romena in Italia*, Edizioni Fondazione Labos e Cisp, Roma.
- Bolognesi, I., Lorenzini, S., (2017), *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Brown W., (1853), *Clotel*, Penguin Classics.
- Cappello, M., (2005), "Photo interviews: Eliciting data through conversations with children", in *Field methods*, 17(2), pp. 170-182.
- Cardellini, M., (2015), "Colori della pelle: cosa pensano bambine e bambini? Uno studio su stereotipi e pregiudizi nelle scuole primarie della città di Bologna", in *Educazione Interculturale*, vol.13(2), sezione Approfondimenti.
- Cardellini M., (2017), "Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni", in *Educazione Interculturale*, vol.15(1).
- Castiglioni, I. (2005), *La comunicazione interculturale. Competenze e pratiche*. Carocci.
- Catarci, M., La Marca, A., Portera, A. (2015), *Pedagogia interculturale*, Brescia: La Scuola.
- Ceravolo, F. A., Molina, S., (2013), "Dieci anni di seconde generazioni in Italia", in *Quaderni di Sociologia*, vol.63, pp. 9-34.
- Chiozzi, P., Grechi, M., (1993), *L'identità etnico-culturale. Problematiche etnico-antropologiche e analisi di casi*. IRRSAE.
- Consiglio d'Europa (2008), http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf
- Consiglio d'Europa (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*: <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/>

Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf

Contini, M., (2006), "Categorie e percorsi del problematichismo pedagogico", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol.1, <https://rpd.unibo.it/article/download/1457/839>

Contini M., (2011), *Elogio dello SCARTO e della RESISTENZA. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. CLUEB.

Cosacchia, O., Natale, L., Paterno, A., Terzera, L., (2008), *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*. FrancoAngeli.

Cox, O.C., (1948), *Caste, Class, and Race: A Study in Racial Dynamics*, Review Press.

Dejman, M., Vameghi, M., Roshanfekr, P., Dejman, F., Rafiey, H., Forouzan, A.S., Assari, S., Bass, J., (2015), "Drug Use among Street Children in Tehran, Iran: A Qualitative Study", In *Frontiers in Public Health*, vol.3.

Demarie, M., & Molina, S., (a cura di) (2004), "Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano", *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli: http://www.fga.it/uploads/media/Ambrosini_e_Molina_-_seconde_generazioni.pdf

Dennis, S. F., Gaulocher, S., Carpiano, R. M., Brown, D., (2009), "Participatory photo mapping (PPM): Exploring an integrated method for health and place research with young people", in *Health & place*, vol.15, 2, pp. 466-473.

Drake, S., Cayton, H., (1945), *Black Metropolis*. Harcourt Brace.

Einarsdottir, J., (2005), "Playschool in pictures: Children's photographs as a research method", in *Early Child Development and Care*, vol. 175, n. 6, pp. 523-541.

Finlay, L., (2005), "Reflexive embodied empathy: A phenomenology of participant-researcher intersubjectivity", in *The Humanistic Psychologist*, vol. 33, n.1, p. 271.

Fiorucci, M., Minerva, F. P., Portera, A., (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*. ETS.
Genovese, A., (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi*. Bononia University Press.

Giusti, M., (2007), *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*. Laterza.

Goering J.M., (1972), *Changing Perceptions and Evaluations of Physical Characteristics among Blacks*. Phylon.

Hunter, M., (2016), "Colorism in the classroom: How skin tone stratifies African American and Latina/o students. *Theory Into Practice*", vol. 55, n.1, pp.

54-61.

Kosny, A., Santos, I., Reid, A., (2017), "Employment in a "Land of Opportunity?" Immigrants' Experiences of Racism and Discrimination", in the Australian Workplace. *Journal of International Migration and Integration*, vol. 18, n. 2, pp. 483-497.

Leff, E.F., (1957), *Black Bourgeoisie*. Free Press.

Lorenzini, S., (2012), *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*. ETS.

Lorenzini, S., (2013), *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*. ETS.

Lorenzini, S., (2017), "Educazione interculturale per la pluralità nell'identità. Il colore della pelle è parte dell'identità", in Loiodice, I., Olivieri, S. (edited by), (2017), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Progredit.

McDonald W.J, G.E., Topper, G.E., (1988), "Focus-group Research With Children: A Structural Approach", in *Applied Marketing Research*, vol. 28, n. 2, p.4.

Mitchell, L. M., (2006), "Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method", in *Visual Anthropology Review*, vol. 22, n.1, pp. 60-73.

Morcellini, M., Grassi, T., (2005), *La guerra negli occhi dei bambini. Le immagini televisive dei conflitti tra critica e proposta, Testimonianze, interviste e ricerche*. Luigi Pellegrini.

Morin, E., (2000), *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Raffaello Cortina Editore.

Orelus, P. W., (2013), *Whitecentricism and linguoracism exposed: towards the de-centering of whiteness and decolonization of schools*. Peter Lang.

Palmas, L. Q., (2006), *Prove di seconde generazioni: giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*. FrancoAngeli.

Palmer, M., Larkin, M., de Visser, R., Fadden, G., (2010), "Developing an interpretative phenomenological approach to focus group data", in *Qualitative Research in Psychology*, vol. 7, n. 2, pp. 99-121.

Parrish, C.H., (1946), *Color Names and Color Notions*, in *The Journal of Negro Education*, vol.15, pp. 13-20.

Piaget, J., (1966), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Bollati Boringhieri.

Portera, A., (2013), *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*. Laterza.

Portera, A., (2003), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa: aspetti episte-*

mologici e didattici: scritti in onore di Luigi Secco. Vita e pensiero.

Pozzi, S., (2012), *Stili genitoriali e sentimenti di appartenenza delle famiglie in migrazione: legami intergenerazionali e dimensione etnico-culturale. I nuovi vicini. Famiglie Migranti e integrazione sul territorio.* Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi etnicità, pp. 181-218.

Shields N., Synott A., (2016), "Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study", in *BMC Pediatrics*, vol. 16, n. 1, p. 9.

Sykes, T., (2016), *Shades of love: Colorism as an influence on spousal selection and marriage in the works of Hurston, West, and Morrison* (Doctoral dissertation, Morgan State University).

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

Taguieff, P.A., (1999), *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti.* Cortina Raffaello.

Tarozzi, M., (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale.* FrancoAngeli.

Ting-Toomey S., Yee-Jung K., Shapiro R.B., Garcia W., Wright T., Oetzel J.G., "Ethnic/cultural identity salience and conflict styles in four US ethnic groups", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 24, n. 1, pp. 47-81.

Ting-Toomey, S., Yee-Jung, K. K., Shapiro, R. B., Garcia, W., Wright, T. J., & Oetzel, J. G., (2000),

UNESCO (2009), *Investire nella diversità culturale e nel dialogo culturale*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755ita.pdf>, ultimo accesso 21 agosto 2017

UNESCO (2013), *Intercultural Competences*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>, ultimo accesso 21 agosto 2017

UNESCO (2015), *Unesco Guidelines on Intercultural Education*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>, ultimo accesso 21 agosto 2017

Walker, A., (1982), *The Color Purple, Harcourt Brace Jovanovich.* Harcourt.

Wilder, J.A., (2008), *Everyday colorism in the lives of young black women: revisiting the continuing significance of an old phenomenon in a new generation*, Doctoral Dissertation, University of Florida.

Zammuner, V.L., (2003), *I focus group.* Il Mulino.

Margherita Cardellini (margherita.cardellini@unibo.it)



Dopo la laurea triennale in Educatore nei Servizi per l'Infanzia (2011-2014), presso la Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione (UNIBO), consegue la LM in Pedagogia (2014-2016) presso il medesimo Dipartimento e, parallelamente, intraprende la scuola triennale in Psicomotricità IFRA (Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata).

Viene ammessa al 32° ciclo di dottorato (2016) presso il Dipartimento G.M. Bertin, Scuola di Psicologia e

Scienze della Formazione di Bologna (UNIBO), sotto la supervisione della Prof.ssa Stefania Lorenzini, docente di Pedagogia Interculturale.

I suoi interessi di ricerca riguardano la pedagogia interculturale e la discriminazione legata al colore della pelle, con particolare riferimento alla scuola primaria.