

**L'interculturalità che affronta i *problemi veri*.
Ricerca pedagogica, alterità, concezioni e colore della pelle**

**Interculturalism facing *real problems*.
Educational research, otherness, conceptions and skin colour**

Luca Agostinetto¹
Professore associato
Università di Padova

Lisa Bugno
Ricercatrice
Università di Padova

Gaia Moretto
Assegnista di ricerca
Università di Padova

Sommario

Il presente contributo si pone nel solco della ricerca educativa relativa alla concezione dell'alterità dei bambini e delle bambine attraverso il colore della pelle. Nella prima parte viene dato un inquadramento epistemologico riconducibile al paradigma della complessità e a un approccio di indagine di tipo *pragmatico*, volto al confronto con i *problemi veri*, quale quello del nesso tra colorismo e razzismo. Dopo aver dato conto di alcune delle principali direzioni di ricerca in questo campo viene articolato, nella seconda parte, il concetto di *concezione* quale costruito alla base dell'impianto di ricerca proposto. Infine, nella terza parte, viene dato conto di tale impianto di ricerca, dei passaggi preliminari volti a delineare la traccia stimolo e di quanto è in corso d'opera, cercando un dialogo costruttivo con gli altri processi attivi nella comunità scientifica nazionale.

Parole chiave: interculturalità, razzismo, colorismo, concezioni, ricerca pedagogica.

Abstract

This paper stands in line with educational research on children's conception of otherness through skin colour. The first part focuses on the epistemological context: it can be referred to the complexity paradigm and to a *pragmatic* approach of investigation, both aimed at confronting *real problems* such as the connection between colourism and racism. After considering some of the main research directions in this field, the second part articulates the construct of *conception* as the basis of the research framework. Finally, the third part describes the research design, the steps that led to the text stimulus outline, and what is in progress, looking for a constructive dialogue with other active processes in the national scientific community.

Keywords: intercultural education, racism, colourism, conceptions, educational research.

1. La complessità nella sua pulsante contraddittorietà: per una ricerca sui *problemi veri*

Il paradigma della complessità sembra essere quello maggiormente in grado di spiegarci la realtà nella quale viviamo. In questo, i servizi educativi e la scuola riflettono appieno il mondo di cui sono parte: assistiamo a un'inedita complessità che faticiamo a comprendere e a gestire, ma che in qualche modo dobbiamo spiegarci e sulla quale dobbiamo intervenire. Morin definisce la complessità come «un tessuto [...] di costituenti eterogenei inseparabilmente associati» (1995, p. 56): «comprendere il nostro tempo significa comprendere la mondializzazione che trascina l'avventura umana, divenuta

planetariamente interdipendente, fatta di azioni e reazioni, in particolare politiche, economiche, demografiche, mitologiche, religiose» (2018, p. VII). Tuttavia, mette in guardia Ceruti (2018), questo bisogno di visione e di comprensione non dovrebbe mai farci cadere nella tentazione semplificatoria che annulla il particolare, il deviante, lo specifico, l'imprevisto. L'approccio alla realtà non può essere lineare, piuttosto esso «è un andamento curvo, circolare: un ripiegamento riflessivo» (Ceruti e Damiano, 2008, p. 69), segnato da una forte connessione tra conoscenza ed etica sociale – diremmo noi – tra sapere e educazione.

Nell'ambito della diversità culturale, tratto paradigmatico della complessità propria dei nostri contesti sociali ed educativi, si parla oramai di *super-diversità* – fortunata espressione dell'antropologo statunitense Steve Vertovec (2007) – secondo la quale gli intrecci del complesso si articolano lungo *fattori* che vanno al di là di quelli tradizionalmente intesi come etnici o culturali, includendo dimensioni riconducibili alle regioni d'origine e al contesto locale, alle reti migratorie e ai processi integrativi, allo status sociale e a quello occupazionale, all'accesso alle risorse e ai servizi e a molto altro ancora (Zoletto, 2023). Queste molteplici dimensioni non sono semplicemente giustapposte, ma intrecciate tra di loro secondo un quadro dinamico di *multidimensionalità* ben eccedente la nostra consueta *propensione binaria* a leggere l'eterogeneità (noi/loro, integrato/non integrato, autoctono/alloctono, eccetera). Per di più, tale multidimensionalità non è rinvenibile solo *tra* le persone, ma *nelle* persone (Agostinetto, Alleman-Ghionda e Bugno, 2021): in tal senso, possiamo parlare con Dietz (2007) di *intersezionalità*, quale compenetrazione di diversi piani identitari in ognuno di noi, che includono le dimensioni sopra ricordate, secondo combinazioni dinamiche non necessariamente coerenti tra loro.

In questo quadro, ci sembra sia lecito chiedersi: quale ricerca è legittima e utile nel campo pedagogico interculturale? Ovviamente le risposte (e le loro ragioni) possono essere diverse e non abbiamo certo intenzione di dare una soluzione univoca a questa domanda. Tuttavia, ci pare che – come altrove abbiamo indicato (Agostinetto e Bugno, 2020) – una direzione possa essere quella indicata da Mortari (2013), la quale parla di prospettiva «pragmatista» della ricerca (p. 3). In antitesi a una ricerca come esercizio di stile, astrattamente accademica e incapace di incidere sul reale, tale prospettiva mira a una conoscenza valevole nella pratica educativa: «con il pragmatismo, a definire il valore di verità di una conoscenza è il principio di utilità» (p. 5). Superiamo così il falso dualismo tra rigore e rilevanza della ricerca scientifica in campo umanistico (Schön, 2006), recuperando un rapporto con la verità che Rorty definiva «di solidarietà» (1994, p. 29). In questi termini, Mortari (2013) ci invita a «ripensare eticamente il lavoro della ricerca come lavoro al servizio del bene comune», ed è così che «una ricerca solidale in senso pragmatista, cioè utile, ha come necessaria condizione di partire da domande di ricerca generate dall'analisi di problemi veri» (p. 6).

Ci verrebbe da aggiungere, prendendo in prestito le ancor validissime suggestioni di Šklovskij (1966), che dobbiamo rifuggire dall'ingenua pretesa di oggettivare ciò che indaghiamo, per non finire a usare il nostro sguardo scientifico nei modi di un mezzo che «illumina le cose come una lampada senza ombre» (p. XIV). I *problemi veri*, anche nel campo educativo e forse più ancora in quello interculturale, mostrano ombre, eccome! E di queste dovremmo proprio occuparci, cogliendo ombre e sfumature del reale, stando sulle contraddizioni, accogliendo le spigolosità che non ci piacciono o che temiamo di non poter gestire. In questo modo, forse, dovremmo fare i conti con la complessità senza illuderci di poterla ridurre e di riuscire a spiegarla compiutamente, accedendo così in modo più autentico al reale, e ri-conoscendo – in questo modo – il mondo non «nel suo

complesso, ma nella sua contraddittorietà [...], con la sua legittimità, [...] nella pulsazione autentica della sua essenza (Šklovskij, 1966, p. XIV).

2. Razzismo e colorismo: una questione viva nei risultati delle ricerche contemporanee

Forse l'ombra più inquietante per chi si occupa di educazione sociale in genere, e interculturale in particolare, è quella del *razzismo*. Vorremmo pensare il razzismo morto e sepolto sotto i colpi occorsi al colonialismo e ai terribili regimi dello scorso secolo. E invece, nelle sue mutevoli forme, il razzismo scorre nella nostra società, più o meno manifesto, come in carsiche emersioni e in nascondimenti sotterranei. È qualcosa di scomodo da vedere e affrontare, ma con il quale non possiamo esimerci dal misurarci (Taguieff, 1994; Wieviorka, 1993; Eckmann e Eser Davolio, 2009; Santerini, 2017; Vaccarelli, 2018).

Direbbe Mortari, il razzismo è un *problema vero* che una ricerca *pragmatica*, per essere utile, non può scansare. Uno dei modi più interessanti per farlo, è quello di affrontare il razzismo per il verso del *colorismo*, dove per colorismo possiamo intendere, con Jablonski, «la discriminazione degli individui sulla base del colore della pelle» (2020, p. 238).

Razzismo e colorismo sono in realtà due fenomeni «indissolubilmente connessi» (Hunter, 2007, p. 238). Non stiamo nemmeno a dire quanto sia infondata l'idea di razza (Cavalli-Sforza, Menozzi e Piazza, 1994), poiché il punto non è la sua insindacabile inconsistenza scientifica, «giacché la razza è e resta ben reale, non come *fatto naturale*, ma come *categoria sociale* radicata nella storia, nella maniera in cui la società percepisce e organizza il mondo» (Tabet, 1997, p. 195). Dal colonialismo, in particolare con la tratta atlantica degli schiavi (Frisina, 2018), il colore della pelle divenne l'elemento distintivo sul quale poggiare l'idea oppressiva di razza (Juteau-Lee, 1995; Guillaumin, 1995) e che forse – ancora oggi – rimane il criterio socialmente più efficace per tale categorizzazione (Sen e Wasow, 2014).

Numerose ricerche attestano una persistente preferenza, anche tra i bambini e le bambine, per la pelle chiara e un pervicace stigma negativo sulla pelle scura. Possiamo parlare di forme di categorizzazione razziale intendendo con ciò un metodo per organizzare il mondo sociale del bambino, dovuto all'acquisizione di credenze che supportano stereotipi e pregiudizi (Pauker *et al.*, 2017). La letteratura che nasce da queste ricerche, infatti, fornisce numerosi dati, elementi e risultati di indagine volti a delineare una preferenza *naturale* (spesso inconsapevole e implicita) su un colore della pelle chiaro rispetto a tonalità più scure (Newheiser e Olson, 2012), e questa diffusa percezione vale tanto tra i bambini, le bambine e le persone con la pelle chiara che tra quelle con la pelle scura (Yeonwoo, Calzada e Kim, 2019).

Non abbiamo qui lo spazio per riportare tutto il complesso di ricerche che in molte parti del mondo attestano questa persistente ombra nella nostra cultura collettiva. Tuttavia qualche minimo cenno ci pare a questo punto indispensabile. Alcuni studi mostrano come il colore della pelle influenzi il giudizio sia in termini espliciti che impliciti (Stepanova *et al.*, 2021), agendo come criterio attivante gli stereotipi sull'alterità (Cramer e Anderson, 2003; Srinivasan e Cruz, 2015; Alexander e Costandius, 2017), anche se in modo maggiore laddove il contesto di riferimento risulti essere più omogeneo (McGlothlin e Killen, 2005). Tale diffusa concezione ha ripercussioni negative sull'autostima nei bambini in relazione alla propria carnagione (Robinson e Wade, 1995; Maxwell, 2013; Wang, Treat e Brownell, 2008) e nella creazione di relazioni sociali, attivando una

dinamica selettiva tra *ingroup* e *outgroup* (Aboud, 2003; Williams e Davison, 2009; Williams e Steele, 2019; Margie *et al.*, 2005).

I processi e le risultanze attestanti la realtà di un problema *vero* quale quello del razzismo/colorismo (più o meno implicito) sono dunque molti e crediamo ci legittimino – se non addirittura ci incoraggino – a tenere aperta e vigile una via di ricerca su questi fenomeni. Prima di vedere come, nell’ultima parte di questo contributo, è forse utile soffermarsi un poco sulla parte più controversa e difficile da indagare di questi fenomeni: quella di essere legata all’ambito potente e sfuggente delle *concezioni*.

3. Le concezioni: un costrutto pedagogicamente definito volto a indagini empiriche plurali

Ancorché a un livello superficiale, è facilmente intuibile che parlando di concezioni ci si riferisce a una sfera semantica che ha influenza sulla comprensione della realtà e sulla percezione dei problemi che le persone si trovano ad affrontare, ma anche sulle intenzioni che ne muovono le azioni (Civitillo e Juang, 2020). Tali presupposti, a nostro avviso, qualificano questo ambito di ricerca come particolarmente significativo per il ragionare in campo interculturale, giacché il proposito è quello di sottrarre i discorsi e le pratiche che lo riguardano al rischio di ampollate e inconsistenti derive retoriche (Agostinetto, 2022).

Al tema delle concezioni abbiamo dedicato attenzione in precedenza, precisamente a quelle relative alla diversità culturale e nel contesto di un’indagine percepita e configurata in direzione pragmatista, in altre parole caratterizzata dalla finalità di provocare una ricaduta tangibile sulle pratiche educativo-didattiche di un gruppo di insegnanti in servizio presso alcune scuole primarie del padovano (Agostinetto e Bugno, 2020). Proprio in tali circostanze, abbiamo realizzato quanto le concezioni siano contemporaneamente influenti ed elusive, incisive e difficili da cogliere: perciò, a nostro modo di vedere, esse rappresentano un oggetto di indagine estremamente affascinante, sia sul piano teorico che su quello empirico. Quest’ultima affermazione sintetizza una tra le riflessioni conclusive scaturite dalla ricerca che abbiamo poc’anzi richiamato e troviamo rilevante ripercorrere qui il percorso che ci ha condotto a decidere come maneggiare tale complessa materia.

Per far ciò, abbiamo ritenuto indispensabile delineare un costrutto che potesse profilarsi giustificato e indagabile sul piano empirico, per lo specifico dell’ambito scientifico della pedagogia e in considerazione della precisa postura epistemologica che la configura come una scienza pratico-prescrittiva (Dalle Fratte, 2004; Agostinetto, 2013). Nel dettaglio, la scelta del termine *concezioni* ha costituito il punto di approdo di un’accurata ricognizione della letteratura declinata su più domini disciplinari, quali l’antropologia, la filosofia e la psicologia. Fin dal principio, il concetto di credenza si è rivelato il più vicino e affine ai nostri intendimenti, sebbene anch’esso contraddistinto da un alto livello di complessità. Da un lato, tale caratteristica deriva dal fatto che gli studi sulle credenze hanno destato interessi plurali, scaturiti in una multi-vocalità di posizioni. Senza pretesa di essere qui esaustivi e rimandando ad altri approfondimenti (Bugno, 2022), riportiamo a titolo di esempio come Rokeach (1968) individui tre tipologie di credenze – descrittive, valutative e prescrittive – e sostenga che tutte le credenze abbiano una componente cognitiva, affettiva e comportamentale. Ancora, come Brown e Cooney (1982) considerino le credenze come disposizioni all’azione, mentre Abelson (1979) le definisca come sistemi di conoscenza e postulati che esse includano rappresentazioni di *mondi alternativi* e di elementi affettivi e valutativi. Infine, per Pajares (1992) le credenze costituiscono dei giudizi individuali sulla verità o falsità di una proposizione e ritiene che essi possano essere inferiti dalla comprensione di ciò che una persona dice, intende e fa.

Dall'altro lato, proprio questa pluralità di valutazioni conferisce al costrutto di credenza dei margini così sfumati da risultare imprecisi o *messy*, termine che troviamo particolarmente efficace e prendiamo in prestito da Fives e Buhel (2012). Invero, come sottolinea Savasci-Acikalin (2009), tale locuzione viene spesso usata «in modo interscambiabile con una molteplicità di altri termini, quali, atteggiamenti, valori, giudizi, opinioni, ideologie, percezioni, sistemi concettuali, disposizioni, teorie implicite, teorie esplicite, processi mentali interni, strategie di azione, regole della pratica e prospettive» (Bugno, 2022, p. 83). Troviamo quindi proficuo riportare qui quanto Fives e Buhel (2008, 2012) hanno concluso in seguito all'esame delle diverse definizioni individuate riguardo alle credenze degli e delle insegnanti, a nostro avviso espandibile al di là dello specifico target a cui hanno prestato attenzione. In sintesi, le studiose hanno rilevato che le caratteristiche attribuite alle credenze sono decisamente ambivalenti, dal momento che la loro natura è stata descritta sia come situata (Verjovsky e Waldegg, 2005) che come generalizzata (Hermans, Van Braak e Van Keer, 2008), oppure come proposizioni singole e isolate (Richardson, 1996; Pajares, 1992), ma anche come parte di un sistema più ampio (Clark e Peterson, 1986; Fang, 1996; Hermans, Van Braak e Van Keer, 2008). Inoltre, le credenze per alcuni sono implicite (Osisoma e Moscovici, 2008) e conseguentemente non disponibili al cambiamento (Kagan, 1992; McAlpine *et al.*, 1996), mentre altri ne hanno constatato una natura esplicita (Rimm-Kaufman *et al.*, 2006), tanto da sostenere che sia possibile la loro trasformazione (Thompson, 1992).

Attingendo da questi studi abbiamo dunque raccolto gli elementi necessari per portare a compimento l'obiettivo relativo alla definizione del costrutto teorico di concezione che possa costituire un oggetto di indagine empirica e situata. Come accennato in precedenza, il framework di riferimento non può che essere pedagogico e, pertanto, l'educabilità è qui la chiave di lettura (Scurati, 1999; Nanni, 2002; Dalle Fratte, 2004) che ci ha condotti a considerare le concezioni come dinamiche e flessibili, ben consapevoli delle difficoltà che il loro cambiamento comporta, data la loro essenza talvolta velata e non sempre palese e considerato che possono essere incastonate in assetti compositi e multifaccettati.

L'impianto epistemologico a cui ci riferiamo assume la prospettiva teleologica e l'intenzionalità come centrali e, in considerazione di ciò, non possiamo che dedicare alle concezioni uno sguardo ampio, non esclusivamente focalizzato alla pratica docente. Questo implica dirigere l'attenzione anche ad altri ambiti d'indagine, al di là delle concezioni degli insegnanti circa la diversità culturale, purtuttavia tenendoci saldi alla prospettiva interculturale: riteniamo stimolante quindi farci carico, almeno in parte, di quella che abbiamo individuato come un'altra questione viva in cui le concezioni giocano un ruolo rilevante sotto diversi aspetti. Il tema è quello del colore della pelle e la finalità è di comprendere le concezioni dei bambini e delle bambine d'oggi con l'intenzione di fornire letture di sostanza ed elementi significativi per poter svolgere azioni anche didattiche competenti, ovvero capaci «di individuare soluzioni educative che vi corrispondano in maniera adeguata» (Agostinetto, 2013, p. 128).

Riprendendo la questione del come maneggiare materiali così complessi sul versante empirico, per quanto riguarda l'indagine sulle concezioni degli e delle insegnanti relativamente alla diversità culturale abbiamo deciso di procedere attraverso un approccio di ricerca integrato a matrice qualitativa che ci ha impegnati per tre anni e abbiamo condotto, attraverso un'articolata triangolazione dei dati provenienti da interviste semi-strutturate, analisi documentale e osservazioni partecipanti. Come, invece, stiamo curando lo studio delle concezioni dei bambini e delle bambine sul colore della pelle sarà analizzato nelle prossime pagine.

4. Indagare un problema *vero*: la ricerca educativa sulla percezione del colore della pelle

«Io mi sento male al solo pensare di avere dei genitori neri. Io non voglio neanche vivere insieme a loro. I miei magnifici, buonissimi, genitori si sono trasformati in cattivissimi esseri umani» (Pontelagoscuro, Ferrara, IV elementare, in Tabet, 1997, p. 27). La frase appena presentata è un esempio delle risultanze del lavoro di indagine di Paola Tabet, svolto con alunni e alunne della scuola primaria, alla richiesta di immaginare *Se i miei genitori fossero neri...* Nella sua opera *La pelle giusta* sostiene che «i bambini non fanno che rispecchiare, magari con specifiche connotazioni ed elaborazioni connesse all'età, ma anche con sostanziale aderenza la paura ossessiva presente nell'immaginario comune» (Tabet, 1997, p. XXXV). Nel decennio in cui lo studio è stato svolto (anni Novanta), l'immigrazione stava iniziando a catturare l'attenzione pubblica; oggi, la presenza di persone con background migratorio è un argomento che risulta centrale per la società, i governi e i media che tendono a renderlo oggetto di facili strumentalizzazioni per dividere l'opinione pubblica e creare così narrazioni tossiche (Fiorucci, 2020). In ambito economico, sociale e di sicurezza, *l'altro* diventa inoltre il capro espiatorio delle angosce della nostra società (Ambrosini, 2016). In sostanza, ci sembra che questo sia un ambito che delinei un *problema vero*, e in chiave pedagogica un ambito di ricerca e di intervento, quale quello delle ripercussioni di questo clima nelle concezioni dei bambini e delle bambine.

Per quanto argomentato nel primo paragrafo, abbiamo deciso di porci nel solco delle indagini che si occupano del colorismo e di indagare, nello specifico, la concezione che i bambini e le bambine hanno della pelle nera. Rispetto alla contiguità tra colorismo e stigma, di cui abbiamo già detto, dobbiamo aggiungere che l'evidenza di questo tratto esteriore porta facilmente a categorizzare una persona come straniera, rendendo il rischio di discriminazione accentuato (Lorenzini, 2018). Tabet notò infatti, dopo un lavoro preliminare su temi di controllo, che nella categoria dei *neri* si riconoscevano «gli *altri* per eccellenza, quasi una cristallizzazione di *alterità*, tanto da inglobare sotto la stessa denominazione di neri [...] anche gli immigrati provenienti dai paesi dell'est europeo come dal medio oriente» (Tabet, 1997, p. XXII). Anche dalle discussioni di gruppo organizzate da Zannoni (2007) con bambini e bambine frequentanti l'ultimo biennio di scuola primaria, emerge che il colore della pelle costituisce un importante indice di diversità che tende a creare quella propensione binaria dell'eterogeneità di cui si parlava nel primo paragrafo: bianco/nero, pace/morte, pulito/sporco.

Riguardo alla traccia proposta da Tabet, la scelta di far mutare ai genitori il colore della pelle aveva lo scopo di attivare risposte emotivamente significative, e quindi franche nella loro subitanità (Tabet, 1997). Più di vent'anni dopo, nelle classi la situazione è cambiata: vi sono sempre più bambini e bambine provenienti da contesti migratori diversi, cosa che ci induce a escludere uno stimolo giocato sul colore della pelle dei genitori. In questo senso, Cardellini (2015), riprendendo la ricerca di Paola Tabet per una sua attualizzazione nelle scuole della provincia di Bologna, decide di spostare il focus e il soggetto del cambiamento su bambini e bambine stesse. La richiesta diviene quindi quella di immaginarsi con la pelle diversa, chiedersi cosa penserebbero gli altri intorno a lui e come si sentirebbe. In modo diverso, Frisina (2018) nel suo lavoro mantiene la traccia sul mutamento dei genitori, allargando però gli ambiti di cambiamento dai quali emerge il concetto di razza, muovendosi su termini quali neri, bianchi, zingari, ebrei, musulmani, cristiani...

5. La nostra ricerca, in divenire, su diversità e colore della pelle nell'immaginario dei bambini e delle bambine

Riconoscendo il grande valore pedagogico e sociale di questi contributi di indagine, abbiamo scelto di riproporre l'impianto di ricerca sul contesto veneto attraverso l'analisi qualitativa di temi prodotti da bambini e bambine dagli 8 agli 11 anni. Il punto di partenza è stato quello di avviare nel 2017 un'indagine pilota sulla traccia da utilizzare. Sono state proposte ai bambini e alle bambine tre tracce differenti che ora andiamo brevemente a presentare. Nella prima veniva inserito un elemento magico, una *fata un po' mattacchiona* che per un mese cambiava il colore della pelle dell'autore o autrice del testo, specificando che la pelle rosa sarebbe diventata marrone e viceversa. La richiesta era di esplicitare il colore della trasformazione e di raccontare cosa si sarebbe fatto durante quella giornata. La seconda traccia richiama il lavoro di Cardellini (2015), era infatti il bambino o la bambina il soggetto del cambiamento di pelle e gli veniva chiesto di raccontare come avrebbe trascorso la sua giornata: *una mattina ti alzi e la tua pelle è diventata nera/bianca, raccontami cosa farai*. Nell'ultima proposta, tornava l'elemento magico, questa volta un *elfo buono, ma pazzereellone* che sbaglia gli ingredienti di una pozione magica, i compagni e le compagne di classe diventano improvvisamente di colore scuro per un mese, introducendo così un elemento temporale nella visione del cambiamento. Viene introdotta in questa traccia la domanda *come ti senti* e cosa farai.

I risultati emersi da questa comparazione ci hanno indotto, in linea con Cardellini (2015), a escludere la componente genitoriale ma non a indicare il mutamento di pelle nei bambini e nelle bambine soggetti dello stimolo, quanto nel loro gruppo di pari. Riteniamo che in questo modo lo stimolo mantenga la sua significatività esperienziale e l'attivazione di una dimensione emotiva, giacché il gruppo dei pari finisce per costituire «il più naturale prolungamento della famiglia» (Toffano, 2007, p. 129). Inoltre, tale stimolo ha il pregio di un certo realismo, poiché in effetti i nostri contesti scolastici appaiono sempre più eterogenei.

Abbiamo quindi definito la traccia nei seguenti termini: *A [luogo in cui è situata la scuola è appena spuntato il sole. La sveglia suona! È ora di andare a scuola! Appena arrivi ti accorgi che tutti i tuoi compagni e compagne di classe hanno cambiato il loro colore della pelle e sono improvvisamente diventati neri. La tua pelle invece non cambia e rimane com'è. Come ti senti? Perché? E che cosa farai con loro?*

Oltre a ciò, abbiamo predisposto un preciso protocollo di ricerca che va a dettagliare le diverse azioni: la fase preliminare di contatto con le scuole, la somministrazione e la successiva analisi attraverso l'utilizzo del software Atlas.ti e di un libro dei codici ispirato dal contributo di Srinivasan e Cruz (2015). La raccolta dei temi, in fase di svolgimento, avviene attraverso la consegna di fare da soli e scrivere liberamente tutto quello che viene in mente. I temi, resi anonimi, saranno poi analizzati in maniera qualitativa attraverso una prima lettura *bottom up* (etichette che emergono spontaneamente) e successivamente in maniera analitica *top down* cercando di ordinare le concezioni dentro contenitori di significato che permetteranno una riflessione su quanto emerso.

I *contenitori di significato*, come da protocollo, sono precisati all'interno di un *libro dei codici* che, come accennato in precedenza, riprende e rielabora il lavoro di Srinivasan e Cruz (2015). In particolare, nella loro suddivisione dei risultati in processi e valori concettuali, ci siamo concentrati sulla categoria *essenzializzato*, intendendo con questo termine un processo di formazione di un gruppo per cui le caratteristiche rappresentative di quella categoria sono assunte anche dai suoi individui in modo categorico. L'indagine nei temi raccolti di individui o gruppi *essenzializzati* e *non essenzializzati* ci sembra di grande valore euristico, almeno per quanto sta emergendo dalle nostre analisi. Di

particolare rilevanza risulta anche la seconda categorizzazione: *risposte emotive*, riferita alle porzioni di testo che esprimono sentimenti ed emozioni; *risposte sociali* ossia le risposte che riflettono in merito alle differenze che il colore della pelle può comportare nello status economico e sociale, nelle relazioni con pari e insegnanti, all'identità nazionale; *risposte razionali*, porzioni di testo che riflettono come i bambini e le bambine rispondono a un ipotetico scenario razzista, quali soluzioni cercano.

Conclusioni

Nel quadro della complessità contemporanea e del suo rapido divenire, è importate, come suggerisce Mortari (2013), riuscire a coltivare una ricerca educativa che abbia un intento di tipo “pragmatico”, che sappia cioè misurarsi con quelli che possiamo definire *problemi veri*. Questi non mancano nel contesto sociale ed educativo, e verso essi crediamo che non ci possa essere alcuna pretesa di esaustività, ma solo il paziente e laborioso contributo dei molti che possono concorrere a una progressiva comprensione e a possibili soluzioni. Nemmeno vi può essere esaustività nel campo della ricerca relativa alla concezione dell'alterità nei bambini e nelle bambine attraverso la percezione del colore della pelle: proprio per questo speriamo che il nostro percorso di ricerca possa essere un utile, seppur piccolo, contributo a tale ampio e intrigante campo di indagine. Per questo stiamo cercando di rimanere in dialogo con i lavori attuali e pregressi, dato che forse l'immagine che i bambini e le bambine hanno dell'alterità riguarda proprio tutti e tutte. E non occuparcene come comunità scientifica comporterebbe compiere un «peccato sociale di omissione pedagogica» (Milan, 2012, p. 26).

Note

¹ Ai fini concorsuali sono attribuibili a Luca Agostinetto i paragrafi 1 e 2, a Lisa Bugno il paragrafo 3 e a Gaia Moretto i paragrafi 4 e 5.

Bibliografia

- Abelson R.P. (1979), *Differences Between Belief and Knowledge Systems*. In «Cognitive Science», Vol. 3, pp. 355-366.
- About, F.E. (2003), *The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes?*. In «Developmental Psychology», Vol. 39, pp. 48-60.
- Agostinetto L. (2013), *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Agostinetto L. (2022), *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Milano, FrancoAngeli.
- Agostinetto L. e Bugno L. (2020), *Towards congruence between teachers' intentions and practice in intercultural education. First results of qualitative research in the Italian context*. In «Intercultural Education», Vol. 31, pp. 54-67.
- Agostinetto L., Alleman-Ghionda C., Bugno L. (2021), *L'intercultura forma la scuola. Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione*. In Fiorucci M. (a cura di), *La scuola è aperta a tutti*, Roma, RomaTre-Press, pp. 69-86.
- Alexander N. e Costandius E. (2017), *The “Human Colour” Crayon: Investigating the Attitudes and Perceptions of Learners Regarding Race and Skin Colour*. In «Education as Change», Vol. 21, n. 1, pp. 113-136.
- Ambrosini M. (2016), *Immigrazione e terrorismo: uno specchio delle nostre paure*. In «Educazione interculturale», Vol. 14, n. 2. In <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-14-n-2/immigrazione-e-terrorismo-uno-specchio-delle-nostre-paure-immigration-and-terrorism-a-mirror-of-our-fears/> (consultato il 02/03/2023).

- Brown C.A. e Cooney T.J. (1982), *Research on teacher education: A philosophical orientation*. In «Journal of Research and Development in Education», Vol. 15, n. 4, pp. 13-18.
- Bugno L. (2022), *Per una scuola più interculturale. Indagine sulle concezioni degli insegnanti tra teoria e pratica*, Lecce, Pensa Multimedia.
- 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, n. 2, pp. 1-12.
- Cardellini M. (2017), *Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria tra 9 e 11 anni. The words to name skin colors: conversation with 9-10 years old primary school children*. In «Educazione interculturale», Vol 15, n. 1, pp. 1-9.
- Cavalli-Sforza L., Menozzi P. e Piazza A. (1994), *The History and Geography of Human Genes*, Princeton, Princeton UnivPress.
- Ceruti M. e Damiano L. (2008), *Conoscenza della conoscenza e complessità. La proposta epistemologica di Varela per la scienza cognitiva*. In «Rivista di estetica», Vol. 37, pp. 67-76.
- Ceruti M. (2018), *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Civitillo S. e Juang L. (2020), *How to best prepare teachers for multicultural schools: Challenges and perspectives*. In P.F. Titzmann e P. Jugert (a cura di), *Youth in superdiverse societies: Growing up with globalization, diversity, and acculturation*, London, Routledge, pp. 285-301.
- Clark C.M. e Peterson P.L. (1986), *Teachers' Thought Processes*. In M.C. Wittrock (a cura di), *Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition*, New York, Macmillan, pp. 255-296.
- Clark K.B. e Clark M.P. (1947), *Racial identification and preference in negro children*. In T.M. Newcomb e E.L. Hartley (a cura di), *Readings in Social Psychology*, New York, Henry Holt and Company, pp. 169-178.
- Cramer P. e Anderson G. (2003), *Ethnic/Racial Attitudes and Self-Identification of Black Jamaican and White New England Children*. In «Journal of Cross-Cultural Psychology», Vol. 34, n. 4, pp. 395-416.
- Dalle Fratte G. (2004), *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*, Roma, Armando.
- Dietz G. (2007), *Keyword: Cultural Diversity*. In «Zeitschrift für Erziehungswissenschaft», Vol. 10, n. 1, pp. 7-30.
- Eckmann M. e Eser Davolio M. (2009), *Educare al confronto. Antirazzismo*, Lugano, Gianpiero Casagrande Editore.
- Fang Z. (1996), *A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices*. In «Educational Research», Vol. 38, pp. 47-65.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Fives H. e Buhel M. (2012), *Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: what are they? which have been examined? What can they tell us?*. In K.R. Harris, S. Graham and T. Urda (a cura di), *Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*, Washington DC, Amer Psychological Society, pp. 471-499.
- Fives H. e Buehl M.M. (2008), *What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability*. In «Contemporary Educational Psychology», Vol. 33, n. 2, pp. 134-176.
- 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, p. 130-156.
- Guillaumin C. (1995), *Racism, sexism, power, and ideology*, London-New York, Routledge.
- Hermans R., Van Braak J. e Van Keer H. (2008), *Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension*. In «Teaching and Teacher Education», Vol. 24, pp. 127-139.
- Hunter M. (2007), *The Persistent Problem of Colorism Skin Tone, Status, and Inequality*. In «Sociology Compass», Vol. 1, n. 1, pp. 237-254.
- Jablonski N. (2020), *Colore vivo. Il significato biologico e sociale del colore della pelle*, Torino, Bollati Boringhieri.

- Kagan D.M. (1992), *Implications of research on teacher belief*. In «Educational Psychologist», Vol. 27, pp. 65-90.
- Lorenzini S. (2018), *Discriminazioni verso genere femminile e colore scuro della pelle: le ragioni di una scelta mirata. Una riflessione in prospettiva interculturale e antirazzista*. 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. 15-36.
- Margie N., Killen M., Sinno S. e McGlothlin H. (2005), *Minority children's intergroup attitudes about peer relationships*. In «British Journal of Developmental Psychology», Vol. 23, pp. 251-269.
- Maxwell M. (2013), *Red bones and earth mothers: A contemporary exploration of colorism and its perception among African American female adolescents* (Unpublished doctoral dissertation), Richmond, VA, Virginia Commonwealth University.
- McAlpine L., Eriks-Brophy A. e Crago M. (1996), *Teaching beliefs in Mohawk classrooms: Issues of language and culture*. In «Anthropology & Education Quarterly», Vol. 27, pp. 390-413.
- McGlothlin H. e Killen M. (2005), *Children's Perceptions of Intergroup and Intragroup Similarity and the Role of Social Experience*. In «Journal of Applied Developmental Psychology: An International Lifespan Journal», Vol. 26, n. 6, pp. 680-698.
- Milan G. (2012), *L'educere della polis...a partire dalle fondamenta*. In Milan G. e Gasperi E. (a cura di), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, pp. 15-38.
- Morin E. (1995), *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli.
- Morin E. (2018), *Prefazione*. In M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. VII-X.
- Mortari L. (a cura di) (2013), *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Milano, Bruno Mondadori.
- Nanni C. (2002), *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, Roma, Las.
- Newheiser A.K., Olson K.R. (2012), *White and Black American Children's Implicit Intergroup Bias*. In «Journal of experimental social psychology», Vol. 48, n. 1, pp. 264-270.
- Osisoma I.U. e Moscovici H. (2008), *Profiling the beliefs of the forgotten teachers: An analysis of intern teachers' frameworks for urban science teaching*. In «Journal of Science Teacher Education», Vol. 19, n. 3, pp. 285-311.
- Pajares M. (1992), *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. In «Review of Educational Research», Fall 1992, Vol. 62, n. 3, pp. 307-332.
- Pauker K., Williams A. e Steele J.R. (2017), *The development of racial categorization in childhood*. In A. Rutland, D. Nesdale e C.S. Brown (a cura di), *The Wiley handbook of group processes in children and adolescents*, West Sussex UK, Wiley, pp. 221-239.
- Richardson V. (1996), *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In J. Sikula (a cura di), *Handbook of research on teacher education*, New York (NY), Macmillan, pp. 102-119.
- Rimm-Kaufman S.E., Storm M.D., Sawyer B.E., Pianta R.C. e LaParo K.M. (2006), *The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children*. In «Journal of school psychology», Vol. 44, n. 2, pp. 141-165.
- Robinson T.L. e Wade J.V. (1995), *African-American adolescents and skin color*. In «Journal of Black Psychology», pp. 256-274.
- Rokeach M. (1968), *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Rorty R. (1994), *Scritti filosofici. Volume I*, Roma-Bari, Laterza.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini: educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori Università.
- Savasci-Acikalın F. (2009), *Debates on definitions and nature of beliefs and knowledge in teacher beliefs and practice*. In «Science Education, Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching», Vol. 10, n. 1, pp. 324-326.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli.

- Scurati C. (1999), *Realtà umana e cultura formativa*, Brescia, La Scuola.
- Sen M. e Wasow O. (2014), *Race as a “bundle of sticks”*: designs that estimate effects of seemingly immutable characteristics. In «The Annual Review of Political Science», Vol. 19, n. 1, pp. 499-522.
- Šklovskij V.B. (1966), *Teoria della prosa*, Torino, Einaudi.
- Srinivasan P. e Cruz M. (2015), *Children Colouring: speaking “colour difference” with Diversity dolls*. In «Pedagogy, Culture & Society», Vol. 23, n. 1, pp. 21-43.
- Stepanova E.V., Dunham Y., Rex M. e Hagiwara N. (2021), *What Drives Racial Attitudes in Elementary School Children: Skin Tone, Facial Physiognomy or Both?*. In «Psychological Reports», Vol. 124, n. 2, pp. 809-838.
- Tabet P. (1997), *La pelle giusta*, Torino, Giunti Einaudi.
- Taguieff P. (1994), *La forza del pregiudizio. Saggi sul razzismo e sull'antirazzismo*, Bologna, Il Mulino.
- Thompson A. (1992), *Teachers' beliefs and conceptions*. In D. Grouws (a cura di), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, New York (NY), Macmillan, pp. 127-146.
- Toffano Martini E. (2007), *Ripensare la relazione educativa*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Vaccarelli A. (2018), *Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità*. In Polenghi S., Fiorucci M. e Agostinetto L. (a cura di), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 167-177.
- Verjovsky J. e Waldegg G. (2005), *Analyzing beliefs and practices of a Mexican high school biology teacher*. In «Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching», Vol. 42, n. 4, pp. 465-491.
- Vertovec S. (2007), *Super-diversity and its implications*. In «Ethnic and racial studies», Vol. 30, n. 6, pp. 1024-1054.
- Wang S.S., Treat T.A. e Brownell K.D. (2008), *Cognitive processing about classroom-relevant contexts: teachers' attention to and utilization of girls' body size, ethnicity, attractiveness, and facial affect*. In «Journal of Educational Psychology», Vol. 100, n. 2, pp. 475-489.
- Wieviorka M. (1993), *Lo spazio del razzismo*, Roma, Il Saggiatore.
- Williams A. e Steele J.R. (2019), *Examining children's implicit racial attitudes using exemplar and category-based measures*. In «Child Development», Vol. 90, pp. 322-338.
- Williams T. e Davidson D. (2009), *Interracial and intra-racial stereotypes and constructive memory in 7- and 9-year-old African-American children*. In «Journal of Applied Developmental Psychology», Vol. 30, pp. 366-377.
- Yeonwoo K., Calzada E. J. e Kim Y. (2019), *Skin color and academic achievement in young, Latino children: Impacts across gender and ethnic group*. In «Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology», Vol. 25, n. 2, pp. 220-231.
- Zannoni F. (2007), *Stereotipi e pregiudizi etnici nei pensieri dei bambini. Immagini, discussioni, prospettive*. In «Ricerche di pedagogia e didattica», Vol. 2, pp. 1-29.
- Zoletto D. (2023), *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*, Brescia, Editrice Morcelliana.