

La parola ai bambini: uno strumento per il confronto interculturale in classe

di M. Beatrice Ligorio*, Apollonia Barbarito*

Gli studi fino ad ora condotti relativamente alla problematica della interculturalità in classe si concentrano sugli aspetti linguistici, sul ruolo dell'insegnante oppure sulle strategie di interazione. Poco si sa ancora del punto di vista soggettivo degli studenti che si ritrovano in classi multietniche. Obiettivo principale di questo studio è sperimentare un set di vignette predisposto per far emergere posizionamenti identitari relativi al confronto interculturale a scuola. A 13 bambini, 4 di scuola dell'infanzia, 9 di scuola primaria (N = 7 italiani, N = 6 stranieri), è stato chiesto di commentare un set di otto vignette, in cui quattro situazioni scolastiche tipiche sono rappresentate due volte: una volta protagonista è un bambino bianco e una volta un bambino di colore. Le reazioni a questo materiale sono state audio-registrate, trascritte e analizzate raggruppando differenze e similitudini nei commenti alle due situazioni simili. Per individuare i posizionamenti identitari è stato utilizzato il metodo del Personal Positioning Repertoire (opportunamente modificato). Analizzando i trascritti si è cercato di rintracciare pattern specifici di risposte sia dei bambini della scuola dell'infanzia sia di quelli della primaria. Infine, indagini qualitative sono state svolte allo scopo di individuare temi dominanti nelle risposte dei bambini. I risultati ottenuti ci consentono di affermare che il set di vignette da noi predisposto è effettivamente in grado di far emergere posizionamenti interculturali connessi alla vita della classe. In particolare, si è osservato che i posizionamenti dei bambini più piccoli tendono ad essere semplici e, in genere, grande rilevanza è data all'accettazione sociale da parte dei compagni di classe. Inoltre, spesso quando protagonista delle vignette è un bambino di colore questi è sgridato o lodato per motivi più importanti rispetto all'omologa vignetta con protagonista un bambino bianco. Nei bambini di scuola primaria compaiono posizionamenti identitari più complessi; infatti appaiono posizionamenti come studenti e come cittadini e anche l'abilità cognitiva diventa un elemento importante. Infine, sono stati rintracciati temi quali il ruolo dell'intenzionalità nelle performance cognitive, la solidarietà tra pari e i riferimenti a elementi culturali-contestuali.

Parole chiave: *confronto interculturale, identità dialogica, posizionamenti identitari a scuola, vignette.*

* Università degli Studi di Bari.

I Introduzione

La possibilità di costruire una società multiculturale, multietnica e multirazziale si pone come una sfida impegnativa del nostro tempo, come una meta di straordinaria portata, ma tutt'altro che facile.

La relazione interculturale si colloca nel difficile equilibrio tra il radicamento nella propria identità, lingua, sistema di credenze, e il riconoscimento e il rispetto della diversità, al fine di evitare di attribuire un valore universale alla propria cultura rendendo difficile il confronto con altre culture.

La scuola è una delle prime istituzioni a farsi carico dell'accoglienza degli stranieri, non solo in quanto luogo privilegiato per la trasmissione e la costruzione di modelli culturali, ma anche in quanto ambito importante di incontro/confronto con l'altro (Flowers, Richardson, 1996). Di conseguenza, negli ultimi anni si è avvertita sempre più la necessità di attuare programmi di *educazione interculturale* (Bolognari, 1992; Giusti, 1998; Pang, 2001; Santerini, 2001). Il fine ultimo di tali programmi dovrebbe coincidere con quello dell'*integrazione*. Integrare significa creare gli strumenti per facilitare lo scambio culturale e non semplicemente limitarsi all'inserimento degli alunni stranieri. Per ottenere un simile risultato occorre attuare delle vere e proprie strategie interculturali, che coinvolgano tutta la classe, fondate su una concezione dinamica ed evolutiva della cultura, impostate secondo la logica della pluralità (Santerini, 1994).

2 Quadro teorico

Per la realizzazione di un progetto educativo improntato sui valori del rispetto di altre culture, Mantovani (2000) propone di percorrere quattro tappe basilari:

- a) comprendere che l'educazione interculturale non riguarda solo gli altri, ma anche noi stessi. Infatti, la presenza degli immigrati ci aiuta a "decentrarci", a guardare oltre i nostri confini e, allo stesso tempo, anche a guardarci dentro con uno sguardo nuovo;
- b) abbandonare la presunzione di superiorità che ci accompagna sin dalle fasi più precoci della socializzazione (in famiglia, nella scuola, in chiesa);
- c) evitare di costruire ed usare categorie linguistiche e concettuali che contrappongano i "noi" stereotipati ai "loro" altrettanto stereotipati;
- d) accorgersi che esistono storie diverse e che non c'è un'unica linea di "progresso".

Dall'insieme di queste tappe si può desumere il ruolo importante che la

scuola è chiamata a svolgere in presenza di classi culturalmente miste, anche se le tappe descritte da Mantovani sono decisamente centrate sul punto di vista della cultura ospitante e offrono spunti di riflessione utili soprattutto agli autoctoni. Anche ad una disamina della letteratura specialistica sul problema si ottiene la stessa impressione. Infatti, solitamente, a fronte di classi multiculturali le strategie di intervento messe a fuoco riguardano tre aspetti in particolare:

a) l'acculturazione dei bambini stranieri relativa all'acquisizione della lingua nazionale ospitante (Extra, Yağmur, 2004) o altri contenuti curricolari (Abreu, Bishop, Presmeg, 2002);

b) l'attenzione verso le percezioni e i problemi degli insegnanti (Taylor, Sohle, 2001; Vollmer, 2000);

c) il creare le condizioni per buoni contatti intergruppi all'interno della classe allo scopo di evitare situazioni di segregazione (Kahlenberg, 2002; Orfield, 2001; Vermeulen, 2001).

Ci sembra che nessuna di queste strategie sia focalizzata sulla prospettiva degli studenti stranieri, sul loro personale e situato modo di percepire le situazioni tipiche della vita scolastica e sulle loro dinamiche psicologiche di posizionamento identitario. Infatti, in molti paesi il confrontarsi con l'integrazione multiculturale a scuola significa, innanzitutto, riflettere sui valori e le conoscenze della società dominante e dover affrontare, in modo a volte anche impellente, situazioni di conflitto civile. Concordiamo, quindi, con Vedder e Horenzcyk (2006) nel ritenere necessario avviare un filone di studi che indaghi la percezione del confronto interculturale con un approccio di natura più propriamente psicologica. A tal proposito particolarmente rilevante ci sembra la prospettiva della psicologia culturale (Bruner, 1997; Cole, 2004), che permette di considerare le interpretazioni popolari, il particolare punto di vista soggettivo di chi è coinvolto nella situazione studiata – nel nostro caso bambini stranieri in classi multiculturali – come parte integrante del progetto di ricerca.

Nell'interpretare e analizzare i resoconti dei bambini troviamo particolarmente utile la teoria del posizionamento identitario (Harrè, Van Langenhove, 1991; Hermans, 1996; 2001a), secondo cui l'identità è costituita da una rete complessa e articolata di posizionamenti del Sé. Tali posizionamenti possono essere "interni", in corrispondenza degli aspetti più intimi del Sé, per esempio "Io come studente diligente", "Io come amante della vita", "Io come italiana"; oppure "esterni" ("il mio insegnante", "il mio compagno di banco", "i miei genitori"), in riferimento al modo con cui gli "Altri" entrano a far parte del proprio sistema identitario. Hermans (2001a) ci restituisce una rappresentazione "spazializzata" del Sé, in grado di includere il mondo esterno, gli aspetti di socializzazione e le rappresentazioni di Sé lungo un arco temporale che include oltre al presente anche il passato e il futuro. I vari posi-

zionamenti e i loro legami reciproci sono rintracciabili nel discorso inteso come dialogo di matrice bachtiniana (Bachtin, 1973; 1986). Infatti, i posizionamenti sono immaginati come dotati di “voci” che permettono loro di intrattenere dialoghi allo scopo di esprimere ragioni, pensieri, emozioni, ma anche dolore e rabbia e quindi di uscire dall’ombra e al tempo stesso di rifiutare di essere predeterminati e finiti. Il Sé può evolversi solo a patto che le diverse posizioni siano in grado di esprimersi e di ascoltarsi, di appropriarsi reciprocamente della “voce” altrui, componendo così polifonie complesse anche se non sempre armoniche. Il dialogo si estende anche a “voci” che si originano fuori dal soggetto, che in qualche modo vengono internalizzate. In questo modo, la teoria dialogica del Sé diventa anche una teoria dove le identità dipendono pesantemente dal contesto sociale e culturale e dagli strumenti disponibili a supporto dell’espressione identitaria (Hermans, 2004; Hermans, Ligorio, 2005).

La ricerca descritta in questo lavoro parte proprio da questi presupposti sia come cornice teorica sia per l’implementazione della procedura di raccolta e analisi dei dati.

3 La ricerca

3.1. Obiettivi e materiali

L’obiettivo di questa ricerca è di esplorare se tipiche situazioni scolastiche possano ricevere interpretazioni diverse a seconda che abbiamo come protagonisti bambini autoctoni o stranieri. Gli episodi che avvengono in classe sono eventi altamente connotati dal punto di vista culturale, implicano la rappresentazione dell’autorità, di se stessi come studenti e come persone capaci di rispettare le attese sociali e normative dei compagni di classe. Ipotezziamo che l’interpretazione di tali situazioni possa essere influenzata da una serie di dimensioni, tra cui l’età dei bambini e il loro specifico contesto culturale.

Il lavoro di ricerca qui descritto ha carattere esplorativo e mira a sperimentare uno strumento costituito da vignette, adatto per bambini da 4 a 11 anni, capace di far emergere il punto di vista specifico e culturalmente situato di ciascun bambino intervistato. Tale strumento, pertanto, ci permetterà di esplorare, a livello esclusivamente qualitativo, le modalità attraverso cui bambini con diversa età, differente background culturale e disparate condizioni di vita percepiscono alcune situazioni scolastiche tipiche.

Parallelamente il nostro obiettivo è di mettere a punto uno strumento in grado di elicitaré resoconti relativi alla vita della classe, al confronto interculturale e alla percezione di sé e del diverso. Saranno pertanto intervistati sia

bambini italiani che stranieri, di diversa età, con l'obiettivo di esaminare il repertorio di possibili interpretazioni a partire da stimoli che chiaramente si riferiscono a situazioni di classe.

Pertanto le specifiche domande di ricerca da noi indagate sono le seguenti: quali differenze interpretative si osserveranno a fronte di situazioni scolastiche simili ma con protagonisti bambini dalla pelle di colore diverso? Sarà possibile rintracciare nelle interpretazioni date alle situazioni scolastiche specifici aspetti culturali e identitari? Può l'età dei bambini incidere sulle modalità interpretative?

Per perseguire gli obiettivi su esposti è stato costruito appositamente uno strumento in grado di indagare l'area del confronto interculturale, di far emergere le "voci" dei bambini e di immaginare "voci" altrui sempre relativamente a situazioni tipicamente scolastiche. Chiameremo questo strumento "set di vignette per il confronto interculturale". Si tratta di otto vignette¹ (si veda Appendice 1) che rappresentano quattro situazioni tipiche dei contesti scolastici da noi presi in considerazione (scuola dell'infanzia e primaria): la maestra che nomina un bambino capo-classe, due bambini che litigano tra di loro per un giocattolo, la maestra che loda un bambino, la maestra che rimprovera un bambino. Ciascuna di queste situazioni è stata riprodotta graficamente due volte: una volta con protagonista un bambino bianco, una volta con protagonista un bambino di colore. Questa scelta ci è sembrata utile soprattutto a livello visivo, dato che sfrutta una facile dicotomizzazione, bianco *versus* nero, in modo da rendere evidente la diversità tra i due bambini protagonisti.

Le otto vignette sono state mostrate ai bambini chiedendo loro di commentarle a partire da un'intervista semistrutturata adeguata all'età dei partecipanti (dai 4 agli 11 anni). Il vantaggio di utilizzare questo materiale è quello di far affidamento sulla dimensione grafica e di richiedere solo abilità minime di verbalizzazione, senza necessitare di alcuna abilità di scrittura o di lettura.

3.2. Procedura di somministrazione

Le interviste sono state condotte individualmente, ogni bambino è stato intervistato dal ricercatore in un'aula contigua alla sua classe, per evitare di essere condizionato dalla presenza dei compagni senza però ritrovarsi in un ambiente estraneo. Ogni intervista è stata audio-registrata previo consenso informato da parte dei genitori. Prima dell'intervista, il ricercatore aveva già familiarizzato con i bambini e con la classe durante alcuni incontri informali precedenti. Nello svolgere l'intervista il ricercatore ha utilizzato la tecnica del rispecchiamento adattata da Lumbelli (1982) per i contesti educativi. Tutte le interviste sono state realizzate durante l'orario scolastico, dopo aver ottenuto la collaborazione degli insegnanti.

Per evitare un possibile condizionamento dovuto alla sequenza di somministrazione è stata alternata la presentazione delle vignette che rappresentano la stessa situazione. Quindi, per la prima situazione è stata prima presentata la vignetta con tutti bambini bianchi e successivamente la stessa scena ma con protagonista il bambino di colore. La situazione successiva è stata, invece, indagata mostrando prima la vignetta con protagonista il bambino di colore e poi quella in cui vi erano tutti bambini bianchi. L'alternanza è stata mantenuta per tutte le vignette e per tutti i partecipanti.

Al bambino intervistato sono state mostrate le vignette una per una e per ciascuna somministrazione si sono formulate le domande riportate in Appendice 2, che mirano ad ottenere sia il punto di vista soggettivo dell'intervistato circa la situazione rappresentata nella vignetta, sia il giudizio sociale immaginato dall'intervistato. Quest'ultimo era elicitato dalla richiesta di immaginare cosa dicessero o pensassero altre persone che assistono alla scena della vignetta. Infatti, in alcuni casi, i personaggi delle vignette avevano nuvolette lasciate appositamente vuote, affinché i bambini intervistati potessero immaginare le parole da inserire nei vari fumetti.

3.3. I partecipanti

I partecipanti a questa ricerca sono in totale 13, di cui 4 frequentanti la scuola dell'infanzia e 9 la scuola primaria ($N = 7$ italiani; $N = 6$ stranieri) (si veda TAB. 1). Nel rispetto della privacy non sarà mai usato il vero nome dei bambini coinvolti in questa ricerca, ma solo il numero loro assegnato. I bambini intervistati provengono da due scuole (la "G. Mazzini" di Bari e la "Giovanni XXIII" di Fasano in provincia di Brindisi) simili per contesto socio-culturale e per classe socio-economica medio-alta delle famiglie dei bambini frequentanti entrambe le scuole. Tutte le classi in cui si trovano i bambini intervistati sono multiculturali, quindi composte da bambini provenienti da diversi paesi. La selezione dei partecipanti da intervistare è avvenuta in modo del tutto casuale ma a partire dalla disponibilità dei genitori e da una valutazione sommaria dell'insegnante relativamente alla capacità dei bambini di esprimersi. I dati relativi ai bambini intervistati sono riportati sinteticamente nella TAB. 1.

Come si può notare dalla TAB. 1, i bambini intervistati hanno età e provenienze diverse. Tale disparità è accettata se si pensa che la nostra ipotesi di ricerca non vuole indagare possibili differenze dovute a precise variabili, ma piuttosto vuole confrontare le interpretazioni offerte dallo stesso bambino quando gli si chiede di commentare situazioni simili in tutto ad eccezione del colore della pelle del protagonista.

TABELLA 1

I partecipanti alla ricerca

Partecipanti	Genere	Età	Nazionalità	Religione
Bambino 1	M	4	Isole Mauritius	Indù
Bambino 2	M	4	Italia	Cattolica
Bambino 3	F	4	Italia	Cattolica
Bambino 4	F	4	Italia	Cattolica
Bambino 5	F	7	Isole Mauritius	Indù
Bambino 6	M	8	Romania	Ortodossa
Bambino 7	F	8	Albania	Musulmana
Bambino 8	F	8	Italia	Cattolica
Bambino 9	M	8	Italia	Cattolica
Bambino 10	F	9	Albania	Cattolica
Bambino 11	M	9	Italia	Cattolica
Bambino 12	F	10	Italia	Cattolica
Bambino 13	M	11	Macedonia	Musulmana

4

Metodologia di analisi

Tutte le interviste ottenute sono state trascritte e successivamente analizzate da due ricercatori utilizzando una metodologia qualitativa che punta all'analisi tematica del contenuto, cercando similitudini o divergenze di interpretazione della medesima situazione riportate in due vignette del tutto simili ad eccezione del colore della pelle del protagonista, una volta bianco una volta nero. Inoltre, si è cercato di rintracciare i posizionamenti identitari che gli studenti riportano nelle loro interpretazioni. Nell'effettuare questa attribuzione è stato necessario un confronto serrato tra la teoria del posizionamento (Harrè, Van Langenhove, 1991) e i dati narrativi ottenuti. In particolare siamo ricorsi al Personal Positioning Repertoire (PPR) proposto da Hermans (2001b), adattato al contesto e allo specifico compito utilizzato. Come Hermans stesso suggerisce, questo metodo «può essere adattato e rivisto a seconda degli scopi e dei bisogni dei ricercatori o dei professionisti nelle loro specifiche situazioni e circostanze» (ivi, p. 324). Si tratta di una metodologia che tende ad individuare i posizionamenti assunti dal parlante; posizionamenti che caratterizzano il proprio modo di essere sia relativamente alla natura intima di chi si è e di come ci si percepisce (io buono, io allegro, io intelligente ecc.), sia al personale modo con cui si interpretano certi ruoli (io come madre, insegnante, figlia ecc.), sia relativamente a persone e cose che pur essendo “fuori” esercitano una influenza sul proprio sistema identitario ribadendo così la natura sociale e dialogica dei posizionamenti (mia madre, il mio compagno, il mio insegnante ecc.). Nel nostro caso specifico si è

tentato di individuare posizionamenti che potessero renderci il quadro di come ciascun bambino intervistato si sente in qualità di studente e di compagno di classe.

Due ricercatori hanno prima analizzato i trascritti individualmente e successivamente sono stati discussi i casi controversi fino a giungere ad un accordo totale circa le interpretazioni delle risposte.

5 I risultati

I risultati riportati in questo paragrafo fanno riferimento alle dimensioni che abbiamo ritenuto più interessanti relativamente al tema della percezione identitaria e del confronto multiculturale. In particolare, è stato annotato quando a fronte di vignette simili sono state date risposte uguali nei contenuti e quando, invece, le risposte erano diverse. In entrambi i casi sono state annotate le dimensioni pertinenti il contesto scolastico, per esempio aspetti comportamentali in classe, dinamiche di interazione con gli insegnanti e i compagni, svolgimento di attività e compiti scolastici.

Relativamente ai posizionamenti identitari, dalla lettura e riletture dei dati si è notato come il materiale da noi utilizzato facilitasse l'emergere di posizionamenti facilmente distinguibili tra positivi e negativi. Inoltre, i posizionamenti sembrano assumere a volte una natura cognitiva con esplicito riferimento alla capacità di risolvere compiti, altre volte comportamentale in riferimento alla capacità di rispettare le regole della convivenza in classe. È stato anche possibile rintracciare quanto il posizionamento adottato sia percepito come accettato e validato dai compagni.

Riportiamo qui di seguito due tabelle in cui si è sintetizzato prima il confronto e i posizionamenti assegnati ai bambini di scuola dell'infanzia (TAB. 2) e poi quelli relativi ai bambini della scuola primaria (TAB. 3). In ogni tabella si potrà facilmente osservare l'annotazione relativa alla diversità e similitudine di risposta relativa a ciascun sub-set di vignette: ovvero Leader, composto da L1 e L2; Litigio, composto da Li1 e Li2; Lode, composto da Lo1 e Lo2; Rimprovero, composto da R1 e R2. A seguito dell'annotazione: "interpretazione uguale" o "diversa" sono riportate sinteticamente le dimensioni considerate e, in corsivo, il posizionamento attribuito al bambino intervistato.

5.1. Il confronto a livello di scuola dell'infanzia

Presentiamo prima i risultati inerenti ai bambini della scuola dell'infanzia. Qui di seguito sarà presentato il quadro che riassume le risposte ottenute ed evidenza i posizionamenti assegnati.

TABELLA 2 Confronto delle interpretazioni dei bambini della scuola dell'infanzia					
Partecipanti	Leader (L)		Litigio (Li)		Rimprovero (R)
	L1 = Bambini bianchi	L2 = Bambino di colore	L1r = Bambini bianchi	L1z = Bambino di colore	R1 = Bambini bianchi R2 = Bambino di colore
Bambino 1 M, 4 anni mauritano	Interpretazione diversa In L1 generiche qualità positive <i>Posizionamento generico positivo</i> In L2 manca l'accettazione sociale, nessun premio al protagonista <i>Posizionamento positivo ma non accettazione sociale</i>	Interpretazione uguale Il litigio finirà "male", l'insegnante darà una punizione <i>Posizionamento generico negativo</i>	Interpretazione diversa In L1r elogio di una qualità comportamentale ("Si è comportato bene!") <i>Posizionamento generalizzato positivo</i> In L2r elogio per una competenza individuale in una forma diretta ("Sei stato bravo!") <i>Posizionamento individualizzato positivo</i>	Interpretazione diversa In L1z la lode non è spiegata <i>Posizionamento generico positivo</i> In L2z sono spiegate le ragioni della lode, accettazione sociale da parte dei compagni <i>Posizionamento maggiormente positivo e accettazione sociale</i>	Interpretazione uguale La ragione del rimprovero è un comportamento scorretto <i>Posizionamento negativo</i>
Bambino 2 M, 4 anni italiano	Interpretazione diversa In L1 non si specificano le qualità del bambino protagonista <i>Posizionamento generico positivo</i> In L2 il protagonista ha qualità eccelse e accettate socialmente <i>Posizionamento molto positivo, accettazione sociale</i>	Interpretazione diversa In L1r ci si sofferma sulla possibilità di riappacificarsi <i>Posizionamento positivo</i> In L1z il litigio non sembra potersi risolvere <i>Posizionamento negativo</i>	Interpretazione diversa In L1r la lode non è spiegata <i>Posizionamento generico positivo</i> In L2r sono spiegate le ragioni della lode, accettazione sociale da parte dei compagni <i>Posizionamento maggiormente positivo e accettazione sociale</i>	Interpretazione diversa In R1 il rimprovero non è giustificato <i>Posizionamento generico negativo</i> In R2 il rimprovero è più accentuato ed è condiviso anche dai compagni <i>Posizionamento maggiormente negativo e accettazione sociale</i>	

(segue)

TABELLA 2 (segue)

Partecipanti	Leader (L)		Litigio (Li)		Lode (Lo)		Rimprovero (R)	
	L ₁ = Bambini bianchi	L ₂ = Bambino di colore	Lir = Bambini bianchi	Liz = Bambino di colore	Lot = Bambini bianchi	Loz = Bambino di colore	R ₁ = Bambini bianchi	R ₂ = Bambino di colore
Bambino 3 F, 4 anni italiana	Interpretazione uguale I protagonisti ricevono commenti positivi <i>Posizionamento generalizzato positivo</i>		Interpretazione diversa In Lir accezione negativa del litigio <i>Posizionamento negativo</i> In Liz accezione più negativa e maggiore aggressività fisica <i>Posizionamento maggiormente negativo</i>		Interpretazione diversa In Lor la lode non è dovuta a motivi particolari <i>Posizionamento generico positivo</i> In Loz il bambino viene lodato perché è stato bravissimo ad eseguire un compito ed il resto della classe concorda <i>Posizionamento cognitivo positivo e accettazione sociale.</i>		Interpretazione diversa In Ri il rimprovero è per un'interazione aggressiva ("Perché hai fatto male ad un altro bambino?"), i compagni non concordano <i>Posizionamento sociale negativo giustificato</i> In Ri2 punizione per motivi generici, la classe concorda <i>Posizionamento generico negativo, accettazione sociale</i>	
Bambino 4 F, 4 anni italiana	Interpretazione uguale I due protagonisti vengono premiati dall'insegnante e apprezzati dal resto della classe <i>Posizionamento positivo, accettazione sociale</i>		Interpretazione uguale Il giocattolo si rompe, la classe trova questo comportamento riprovevole <i>Posizionamento negativo, accettazione sociale</i>		Interpretazione uguale La maestra conferisce un premio ad entrambi i bambini e i compagni di classe appoggiano questa scelta <i>Posizionamento positivo, accettazione sociale</i>		Interpretazione uguale Si è puniti per essere stati "disubbidienti". La classe concorda <i>Posizionamento negativo, accettazione sociale</i>	

Dalla TAB. 2 emerge che su 16 confronti (di 4 bambini su 4 vignette) 7 possono essere considerati simili mentre in 9 casi i bambini danno interpretazioni differenti; un quadro non troppo sbilanciato. A ben guardare la tabella si ha l'impressione che i bambini adottino ciascuno una personale coerenza nel susseguirsi delle interpretazioni delle vignette. Se si pensa che l'ordine di presentazione delle vignette è stato alternato, rintracciare una sistematicità e coerenza nelle interpretazioni è un dato di una certa rilevanza. Nello specifico il bambino 1, l'unico straniero di questo gruppo, interpreta diversamente le due vignette che compongono il primo e terzo sub-set (quelle a carattere positivo), mentre interpreta allo stesso modo le vignette del secondo e quarto sub-set (quelle a carattere negativo). Peculiare è anche la mancata accettazione sociale da parte dei compagni del ruolo di capo-classe assegnato al protagonista di colore (cfr. L2).

Per il bambino 2, invece, le ragioni addotte per interpretare le vignette con protagonista il bambino bianco diventano più marcate quando il protagonista è il bambino di colore. In altre parole, se il bambino bianco è premiato per un generico buon comportamento, il bambino di colore è premiato perché molto bravo e riceve il consenso del resto della classe. La stessa tendenza è osservabile nelle interpretazioni delle vignette con situazioni di rimprovero e di litigio: il bambino di colore è rimproverato per ragioni più importanti, il litigio non si ricompone e i compagni sono d'accordo sulle misure prese dalla maestra. Questo bambino, inoltre, sottolinea come sia l'assegnazione del ruolo di leader che della lode al bambino straniero siano condivisi dal resto della classe (L2 e Lo2). Anche la bambina 3, ma a partire dal secondo sub-set, assegna posizionamenti più incisivi (sia in negativo che in positivo) al bambino di colore e li considera come socialmente condivisi e anche in questo caso sottolinea che la lode al bambino di colore è accettata dal resto della classe.

Infine, la bambina 4 dà sempre sostanzialmente la stessa interpretazione alle due vignette dello stesso sub-set e in ogni caso riporta come la classe accetti e condivida sempre le iniziative dell'insegnante.

Vediamo quindi che le interpretazioni relative alle vignette con protagonista il bambino di colore tendono, per alcuni dei bambini di scuola dell'infanzia, ad assumere toni più forti e il confronto con gli altri e l'accettazione sociale sembrano funzionare da linea di demarcazione nelle interpretazioni date alle due vignette dello stesso sub-set. Quest'ultimo aspetto lo si evince in modo particolare dall'interpretazione del bambino 1 (straniero) che non sembra riconoscere il premio al bambino straniero (L2) e nelle interpretazioni della bambina 3 in cui si rintraccia una sorta di solidarietà verso il bambino bianco che, invece, non compare quando protagonista è il bambino di colore (R11 e R12). Sia in negativo che in positivo, quindi, per questo gruppo di bambini l'accettazione da parte dei pari, e non le competenze cognitive, costituiscono una parte determinante nell'interpretazione delle vignette.

5.2. Il confronto a livello di scuola primaria

Vediamo ora come reagiscono i bambini della scuola primaria al nostro materiale. La TAB. 3 contiene una sintesi di confronti operati sui 9 bambini da noi intervistati frequentanti questo livello scolastico.

Dalla TAB. 3 emerge come su 36 confronti in 29 casi l'interpretazione data dai bambini della scuola primaria alle due vignette dello stesso sub-set sia diversa. Non solo aumenta con l'età la tendenza ad interpretare diversamente le vignette dello stesso sub-set, ma i posizionamenti che emergono sono più complessi e articolati rispetto alla scuola dell'infanzia.

Se nei confronti precedenti abbiamo evidenziato come l'accettazione sociale funga da elemento di differenziazione nelle interpretazioni, ora invece, insieme all'accettazione sociale emerge anche la dimensione cognitiva. Lo notiamo sia nelle parole del bambino 6 che del bambino 9, entrambi stranieri, che descrivono come si possa essere lodati per una performance scolastica migliore di quelle precedenti o di quelle altrui (bambino 6 in Lo2). Probabilmente in connessione a questa messa in primo piano della dimensione cognitiva è possibile interpretare l'emergere di un sé scolastico, da studente, che a volte travalica verso un posizionamento da cittadino. Lo si evince molto bene dalle parole del bambino 13 che argomenta sia la lode che il rimprovero al bambino straniero (Lo2 e R2) come riguardanti anche l'adulto che diventerà.

Non è improbabile che questo tipo di posizionamento sia un effetto della scolarizzazione, del trovarsi in un contesto quale quello della scuola primaria più normativo rispetto alla scuola dell'infanzia. Per i bambini stranieri in particolare, la gestione di questa dimensione potrebbe esplicitamente connettersi alla rappresentazione di sé sia come studente sia come cittadino del domani.

Il riferimento all'accettazione sociale non manca anche in questi bambini, svolge però una funzione diversa. Spesso il riferimento esplicito alla mancanza di accettazione sociale proviene dai bambini italiani indipendentemente dal riferirsi ai protagonisti bianchi o di colore. Per esempio, la bambina 12 fa mancare l'accettazione sociale in L2, ovvero la lode al bambino di colore, ma anche in Lo1 dove il protagonista è un bambino bianco, in questo caso però la mancata accettazione sociale potrebbe essere dovuta ad un atteggiamento competitivo generalizzato.

Indipendentemente dal livello scolastico, è stato possibile rintracciare nelle interpretazioni dei bambini intervistati alcuni temi conduttori che illustreremo nei prossimi paragrafi.

TABELLA 3 Confronto delle interpretazioni dei bambini della scuola primaria					
Partecipanti	Leader (L)		Litigio (Li)		Rimprovero (R)
	L ₁ = Bambini bianchi	L ₂ = Bambino di colore	L _{1i} = Bambini bianchi	L _{2i} = Bambino di colore	R ₁ = Bambini bianchi R ₂ = Bambino di colore
Bambino 5 F, 7 anni mauritaniana	Interpretazione diversa In L ₁ la maestra conferisce l'incarico di maestro <i>Posizionamento</i> <i>positivo esteso</i>	Interpretazione diversa In L ₁ il litigio si basa sul fatto di aver sottratto ad un compagno un giocattolo <i>Posizionamento negativo</i> <i>sociale</i>	Interpretazione diversa In L _{1i} le ragioni della lode sono cognitive ("bravo, hai fatto i compiti da solo senza copiare!") <i>Posizionamento positivo cognitivo</i>	Interpretazione diversa In L _{2i} la lode è dovuta ad aspetti comportamentali ("Oggi sei stato molto gentile, bravissimo!") <i>Posizionamento comportamentale positivo</i>	Interpretazione diversa In R ₁ il rimprovero è dovuto ad un fatto comportamentale (aver urlato) <i>Posizionamento negativo</i> In R ₂ la ragione del rimprovero è più grave e riguarda la sfera sociale (l'aver dato un morso ad un compagno) <i>Posizionamento molto negativo sociale</i>
	In L ₂ specifiche ragioni per la leadership ("Tu non sai fare matematica e sai fare solo italiano!"), anche una competenza sociale ("Oggi hai aiutato una bambina che non sapeva fare i compiti!") <i>Posizionamento positivo cognitivo – anche se limitato e sociale</i>				
Bambino 6 M, 8 anni rumeno	Interpretazione diversa In L ₁ il bambino è nominato capo-classe per essere stato genericamente bravo <i>Posizionamento generico positivo</i>	Interpretazione diversa In L _{1i} emerge solidarietà ("Mentre litigano, dicono che il giocattolo è di tutti e due, ci giocheranno tutti e due!") <i>Posizionamento sociale</i>	Interpretazione diversa In L _{1i} le ragioni della lode sono generiche <i>Posizionamento generico positivo</i>	Interpretazione diversa In L _{2i} dimensione cognitiva ("Quest'anno hai imparato meglio di tutti!") <i>Posizionamento cognitivo positivo</i>	Interpretazione diversa In R ₁ dimensione cognitiva ("Devi imparare di più!") <i>Posizionamento cognitivo negativo</i> In R ₂ dimensione caratteriale ("Sei stato tu proprio monello!") <i>Posizionamento individuale negativo</i>
	In L ₂ emerge la dimensione dell'impegno <i>Posizionamento cognitivo positivo</i>	In L _{2i} si litiga per reclamare il possesso ("Questo è mio!") <i>Posizionamento individualista</i>			

(segue)

TABELLA 3 (segue)

Partecipanti	Leader (L)		Litigio (Li)		Lode (Lo)		Rimprovero (R)	
	L1 = Bambini bianchi	L2 = Bambino di colore	L1 = Bambini bianchi	L12 = Bambino di colore	L1 = Bambini bianchi	L12 = Bambino di colore	R1 = Bambini bianchi	R2 = Bambino di colore
Bambino 7 F, 8 anni albanese	Interpretazione uguale Entrambe le vignette vengono interpretate in modo generico senza molti dettagli <i>Posizionamento generico positivo</i>		Interpretazione diversa In L1 il litigio è spiegato in modo generico <i>Posizionamento generico negativo</i> In L12 il litigio è più conflittuale e aggressivo (il giocattolo cade a terra e si rompe) <i>Posizionamento conflittuale</i>		Interpretazione uguale Sia in L1 che in L12 emerge un giudizio positivo nei confronti dei due protagonisti, lodati in ugual modo dall'insegnante <i>Posizionamento generico positivo</i>		Interpretazione diversa In R1 il protagonista ha arrecato un danno ad una compagna <i>Posizionamento sociale negativo</i> In R2 rimprovero per non aver rispettato una regola scolastica <i>Posizionamento sociale negativo</i>	
Bambino 8 F, 8 anni italiana	Interpretazione diversa In L1 alla protagonista si riconoscono capacità cognitive e si ottiene anche il consenso dei compagni <i>Posizionamento positivo cognitivo e accettazione sociale</i> In L2 si riconoscono capacità cognitive ma i compagni di classe non condividono <i>Posizionamento positivo cognitivo ma non socializzato</i>		Interpretazione diversa In L1 il giocattolo viene assegnato ad uno dei protagonisti e il litigio si ricompone <i>Posizionamento positivo sociale</i> In L12 il conflitto non si ricompone <i>Posizionamento generico negativo</i>		Interpretazione diversa In L1 vi è una lode generica <i>Posizionamento positivo generico</i> In L12 vi è una condivisione sociale (i bambini lodati sono due) <i>Posizionamento positivo e condivisione sociale</i>		Interpretazione diversa In R1 regressione dello status sociale ("Non devi essere più il capo-classe!") <i>Posizionamento negativo sociale</i> In R2 si chiede la restituzione dei materiali ("Ridammi quei giochi quei premi indietro!") <i>Posizionamento negativo sociale ma riferito ad aspetti materiali</i>	
Bambino 9 M, 8 anni italiano	Interpretazione diversa In L1 la nomina a capo-classe dipende da un aspetto comportamentale <i>Posizionamento comportamentale positivo</i> In L2 è premiato l'aver svolto correttamente il compito <i>Posizionamento cognitivo positivo</i>		Interpretazione uguale Non si evincono differenze tra le due vignette: in entrambi i casi il giocattolo si rompe <i>Posizionamento generico conflittuale</i>		Interpretazione diversa In L1 si apprezza il compito svolto correttamente <i>Posizionamento positivo cognitivo</i> In L12 si premia il numero inferiore di errori rispetto ai compagni di classe <i>Posizionamento positivo cognitivo ma dovuto al confronto sociale</i>		Interpretazione diversa In R1 il bambino è monello e ha dato uno schiaffo ad un altro compagno <i>Posizionamento sociale molto negativo</i> In R2 il rimprovero è dovuto a ragioni generiche <i>Posizionamento negativo generico</i>	

(segue)

TABELLA 3 (segue)

Partecipanti	Leader (L)		Litigio (Li)		Lode (Lo)		Rimprovero (R)	
	L ₁ = Bambini bianchi	L ₂ = Bambino di colore	L _{1i} = Bambini bianchi	L ₁₂ = Bambino di colore	L ₀₁ = Bambini bianchi	L ₀₂ = Bambino di colore	R ₁ = Bambini bianchi	R ₂ = Bambino di colore
Bambino IO F, 9 anni albanese	Interpretazione uguale In entrambe le vignette i protagonisti sono nominati capo-classe perché bravi e perché i loro genitori sono gentili con l'insegnante <i>Posizionamento sociale positivo</i>		Interpretazione diversa In Li ₁ il litigio non appare grave <i>Posizionamento generico negativo</i> In Li ₂ il litigio è grave e non si ricompone <i>Posizionamento sociale negativo</i>		Interpretazione uguale In entrambi i casi i protagonisti sono lodati per la loro bravura <i>Posizionamento generico positivo</i>		Interpretazione diversa In Ri il rimprovero è per essersi comportati male con un compagno <i>Posizionamento sociale negativo</i> In R ₂ il rimprovero è per non aver studiato <i>Posizionamento cognitivo negativo</i>	
Bambino II M, 9 anni italiano	Interpretazione diversa In L ₁ i compagni esplicitamente non accettano la nomina di capoclasse (ciascuno vorrebbe essere lui il capo-classe) <i>Posizionamento positivo, non accettazione sociale</i> In L ₂ i compagni di classe condividono la scelta dell'insegnante <i>Posizionamento positivo, non accettazione sociale</i>		Interpretazione diversa In Li ₁ le conseguenze del litigio non sono gravi (i compagni fanno la pace) <i>Posizionamento generico positivo</i> In Li ₂ le conseguenze del litigio sono più gravi (il giocattolo si rompe) <i>Posizionamento generico negativo</i>		Interpretazione diversa In Lo ₁ la lode è per le capacità intellettive del bambino ("Sei un bambino molto intelligente!") <i>Posizionamento cognitivo positivo</i> In Lo ₂ la lode è per il comportamento ("Bravo per l'ordine che hai sul quaderno!") <i>Posizionamento individuale positivo</i>		Interpretazione diversa In Ri il rimprovero dell'insegnante è considerato ingiusto <i>Posizionamento di solidarietà sociale</i> In R ₂ invece la classe trova giusta la punizione della maestra <i>Posizionamento di mancata solidarietà sociale</i>	

(segue)

TABELLA 3 (seguito)

Partecipanti	Leader (L)		Litigio (Li)		Lode (Lo)		Rimprovero (R)	
	L1 = Bambini bianchi	L2 = Bambino di colore	Li1 = Bambini bianchi	Li2 = Bambino di colore	Lo1 = Bambini bianchi	Lo2 = Bambino di colore	R1 = Bambini bianchi	R2 = Bambino di colore
Bambino 12 F, 10 anni italiana	Interpretazione diversa In L1 il capo-classe svolge una funzione di controllo (deve controllare se i compagni hanno fatto i compiti) e i compagni appoggiano la scelta della maestra <i>Posizionamento sociale con condivisione sociale</i> In L2 il ruolo assegnato è socialmente negativo (denunciare chi chiacchiera) e manca il consenso sociale (la classe non supporta la scelta dell'insegnante) <i>Posizionamento sociale negativo senza accettazione sociale</i>		Interpretazione uguale In entrambi i casi i protagonisti litigano per il possesso del giocattolo, evidenziando un alto livello di aggressività verbale <i>Posizionamento sociale negativo</i>		Interpretazione diversa In L1 riferimento sia a capacità comportamentali che sociali, ma anche all'invidia dei compagni ("Gli altri compagni lo accettano... ma vorrebbero anche loro quella stima") <i>Posizionamento positivo individuale e sociale ma non condiviso socialmente</i> In L2 riferimento generico alle capacità sociali <i>Posizionamento positivo sociale</i>		Interpretazione uguale Si parla di una generica punizione o castigo <i>Posizionamento generalizzato negativo</i>	
Bambino 13 M, 11 anni macedone	Interpretazione diversa In L1 l'incarico di capo-classe è conferito grazie a capacità cognitive (ha eseguito bene un compito) <i>Posizionamento cognitivo positivo</i> In L2 l'incarico è assegnato per abilità sociali <i>Posizionamento sociale positivo</i>		Interpretazione diversa In Li1 il litigio è indicatore di irresponsabilità e immaturità <i>Posizionamento generico negativo</i> In Li2 il litigio è più grave e c'è maggiore aggressività <i>Posizionamento molto negativo</i>		Interpretazione diversa In Lo1 la lode si limita alla vita scolastica dell'alunno <i>Posizionamento scolastico positivo</i> In Lo2 la lode travalica il contesto scolastico ("Continua così che vedrai che lo scopo della tua vita sarà raggiunto!") <i>Posizionamento esteso positivo</i>		Interpretazione diversa In R1 il rimprovero si limita alla vita scolastica del bambino <i>Posizionamento scolastico negativo</i> In R2 il rimprovero si estende al sé sociale come cittadino <i>Posizionamento esteso negativo</i>	

5.3. Monello o svogliato?

Dall'analisi delle risposte ottenute nelle diverse interviste abbiamo osservato una generale tendenza ad attribuire ai bambini di colore cause di rimprovero più gravi di quelle attribuite ai bambini bianchi. Infatti, in alcuni casi, quando la vignetta rappresenta un rimprovero i commenti sono connotati più positivamente quando il protagonista è un bambino bianco rispetto, invece, alle vignette con protagonista un bambino di colore. Questa tendenza sembra essere trasversale sia relativamente all'età dei bambini intervistati che alla loro nazionalità.

Gli estratti che seguono sono degli esempi della diversa interpretazione che lo stesso bambino fornisce alle due vignette di rimprovero.

Estratti 1 e 2: Bambino 6 (rumeno, 8 anni)

Vignetta n. 7, R1: Maestra rimprovera bambino bianco

Intervistatore: Secondo te cosa dice la maestra a questo bambino?

Bambino: Sei migliorato!

Intervistatore: Stai migliorando?

Bambino: Sei migliorato!

Intervistatore: Però lo sta rimproverando, vuol dire che è stato monello.

Quindi che cosa gli può dire?

Bambino: Devi imparare di più!

Vignetta n. 8, R2: Maestra rimprovera bambino di colore

Intervistatore: Ok. Cosa dice in quest'altro caso la maestra?

Bambino: Sei stato tu proprio monello!

Nel caso del bambino di colore, il rimprovero è facilmente ed immediatamente collegato ad un aspetto identitario "Sei stato tu proprio monello". Invece, nella vignetta in cui il bambino rimproverato è bianco, sembra che il rimprovero della maestra sia causato dalla mancata messa in atto di una abilità sociale, dalla svogliatezza verso lo studio, piuttosto che da una monelleria. Il bambino bianco viene percepito come svogliato e, pertanto, è esortato ad imparare di più, ma non è rimproverato per un tratto del suo modo di essere, per esempio l'essere monello. Quindi, in un caso il rimprovero fa riferimento ad un non "fare", al non aver esercitato una certa abilità; nell'altro caso, invece, si rimprovera un "essere", una posizione identitaria.

Occorre, tuttavia, evidenziare un aspetto di non poca rilevanza, caratterizzante generalmente qualsiasi situazione interattiva che vede coinvolte due persone (nel caso specifico, l'intervistatore e l'intervistato) all'interno di un contesto naturalistico: la possibilità che uno dei due influenzi, seppure inconsapevolmente, il comportamento dell'altro. Nel caso appena riportato le

domande di rilancio dell'intervistatore possono aver orientato le risposte da parte del bambino intervistato. Ciò è dovuto alla spontanea sorpresa dell'intervistatore di sentire una risposta contraria alle sue aspettative. Infatti questo è l'unico caso in cui un bambino attribuisce a questa specifica vignetta un significato positivo. Sicuramente il tentativo di aiuto da parte dell'adulto al bambino nell'elaborare il commento alla vignetta 7 potrebbe aver orientato la risposta alla scena successiva, resta però il dato di fatto iniziale di un mancato riconoscimento di una situazione scolastica negativa che vede protagonista un bambino bianco. Per un bambino straniero, l'interpretazione di un siffatto contesto potrebbe presentare qualche difficoltà interpretativa dovuta alla specifica realtà culturale in cui è immerso.

Ammettiamo comunque che nonostante l'addestramento dell'intervistatore a non indurre risposte nel bambino ci sia un inevitabile livello di influenza dovuta alla situazione di interazione duale. Per esempio, quando il ricercatore dice "Cosa dice in quest'altro caso la maestra?" l'evidenziare che si tratti di un caso diverso rispetto a quello precedente può aver fatto sentire al bambino l'attesa di una interpretazione differente. Vogliamo però precisare che espressioni del tipo "altro caso" o "altra vignetta" sono state adottate per non indurre nel bambino l'idea che l'interpretazione precedente fosse errata e quindi che fosse necessaria una nuova interpretazione; questo ci permette di non considerare l'interpretazione divergente alla seconda vignetta dello stesso sub-set come correttivo della prima risposta.

5.4. Solidarietà tra pari

È probabile che la diversità di lingua, di religione e di bagaglio culturale induca l'instaurarsi di relazioni specifiche tra il bambino straniero e i bambini autoctoni. A tal proposito, le risposte da noi analizzate hanno posto in risalto una maggiore complicità tra compagni di classe autoctoni rispetto agli stranieri che, al contrario, non hanno espresso particolari preferenze nei confronti dei personaggi raffigurati nelle vignette quando questi sono di colore. Infatti, mentre i primi si sono sbilanciati più a favore dei protagonisti bianchi ritratti nelle vignette, i secondi nel complesso si sono limitati a descrivere le vignette senza riferimenti espliciti al grado di preferenza e di complicità tra bambini bianchi o di colore.

Estratti 3 e 4: Bambino II (italiano, 9 anni)

Vignetta 7, R1: *Maestra rimprovera bambino bianco*

Intervistatore: Secondo te cosa dice la maestra a questo bambino?

Bambino: Non rompere più la matita al tuo bambino se no non una, gliene compri due!

Intervistatore: Ok. E i compagni che cosa pensano?

Bambino: È un poco ingiusta questa regola, che gliene deve prendere due, però...

Intervistatore: Però?

Bambino: Le regole sono regole!

Vignetta 8, R2: Maestra rimprovera bambino di colore

Intervistatore: Ok. E qui invece sta rimproverando un altro bambino della classe. Secondo te, che cosa dice la maestra?

Bambino: Non lo fare più..., perché se no la prossima volta ti prenderai una brutta punizione!

Intervistatore: Ok. E i compagni di classe che cosa pensano?

Bambino: Che ha fatto bene la maestra.

Le interpretazioni di queste due vignette fanno emergere una sorta di solidarietà tra i bambini bianchi che considerano deplorabile in generale infrangere le regole ma non condannano il comportamento specifico messo in atto dal protagonista della vignetta. Invece, quando nel litigio è coinvolto un bambino di colore, la solidarietà è data alla maestra che “ha fatto bene” a rimproverare. Pertanto, nel primo caso si intuisce un posizionamento identitario allineato con la norma sociale che, però, viene valutata attraverso un punto di vista particolare. Infatti, da una parte si “legittima” che i bambini possano infrangere delle regole, dall’altra si riconosce che le regole vanno rispettate. Nel caso, invece, del rimprovero al bambino straniero il comportamento rimproverato sembra essere più grave e la punizione è “brutta” e condivisa. Il posizionamento assunto nell’interpretare questa situazione è del tutto esterno: chi commenta la vignetta non appare affatto empatico nei confronti del bambino di colore rimproverato.

Un esempio differente, in cui si evince il mancato riconoscimento di una preferenza da parte del bambino intervistato nei confronti del protagonista della vignetta, sia bianco o di colore, è il seguente.

Estratti 5 e 6: Bambino 1 (mauritiano, 4 anni)

Vignetta 6, L2: Maestra loda bambino di colore

Intervistatore: In questa vignetta c’è una maestra che sta lodando un bambino. Cosa gli sta dicendo secondo te?

Bambino: Sei stato bravo!

Intervistatore: Ok! Ora immagina che ci siano i suoi compagni di classe. Cosa pensano i compagni di classe di questa lode, secondo te?

Bambino: I compagni pensano che anche loro sono stati bravi.

Vignetta 5, L1: Maestra loda bambino bianco

Intervistatore: In quest’altra vignetta la stessa insegnante sta lodando un altro bambino della classe. Che gli sta dicendo?

Bambino: La maestra dice che si è comportato bene.

Intervistatore: D'accordo. E i compagni di classe, che pensano loro?

Bambino: I compagni pensano che anche loro sono buoni.

Diversamente dai due estratti precedenti, qui è evidente come l'interpretazione delle due vignette sia pressoché identica per quel che concerne il pensiero attribuito agli altri compagni di classe circa la lode conferita dall'insegnante ad un loro coetaneo. In altre parole, il bambino intervistato in nessun caso riporta commenti di simpatia nei confronti del protagonista delle vignette, né tanto meno riferisce di una accettazione sociale da parte dei compagni a proposito del premio attribuito dall'insegnante. Quest'ultimo aspetto è marcato dal fatto che i compagni di classe piuttosto che condividere questa esperienza positiva con il protagonista della scena, appoggiando e sostenendo la scelta della maestra, ritengono che anche loro siano meritevoli di una lode, essendo anch'essi in un caso "bravi" e nell'altro "buoni".

5.5. Il ruolo del contesto socio-culturale d'origine

I bambini da noi intervistati, siano essi stranieri o autoctoni, hanno a volte messo in evidenza dei riferimenti alla propria cultura d'origine attraverso il loro modo di descrivere e di interpretare le vignette loro somministrate. Particolarmente interessante ci è sembrato il caso della bambina 10, albanese, che nella sua interpretazione ha incluso un elemento che ha attirato la nostra attenzione.

Estratti 7 e 8: Bambina 10 (albanese, 9 anni)

Vignetta 5, Lo2: Maestra loda bambino di colore

Intervistatore: Secondo te cosa dice la maestra a questo bambino?

Bambino: Sei troppo bravo a scuola, i tuoi genitori sono troppo gentili con me!

Il riferimento ai genitori può apparire insolito; infatti, nel giudicare un comportamento di un suo allievo in classe, difficilmente un insegnante fa riferimento alle qualità del genitore. Analizzando i *curricula* delle scuole albanesi, notiamo che è previsto esplicitamente il coinvolgimento dei genitori e degli adulti nell'elaborazione di strategie di risoluzione di conflitti sociali tra bambini, data la particolare situazione politica (Myteberi, 2000). Potrebbe essere una semplice coincidenza, ma non possiamo escludere che questa bambina stia in realtà descrivendo un meccanismo culturale per cui crede che la relazione insegnante-genitore entri a far parte a pieno titolo della sua valutazione scolastica.

Anche nelle interpretazioni dei bambini italiani è possibile rintracciare riferimenti ad aspetti culturali particolari. Per esempio il bambino 9, riferendosi alla scena del litigio, dichiara che “è sciocco litigare per un gioco, tanto un giorno... tanto mica non ne abbiamo proprio!”: in queste parole si evince un richiamo implicito alle condizioni sociali in cui non mancano di certo i giocattoli. Anche in questo caso è facile evincere un posizionamento identitario culturalmente connotato: ci si posiziona come bambino appartenente ad una cultura benestante dove i giochi non mancano ed è stupido contenderseli.

Un po' diversi sono i casi in cui abbiamo osservato una interpretazione peculiare di determinati gesti raffigurati nelle vignette. Qui l'aspetto culturale funge quasi da filtro che determina una inattesa interpretazione di gesti e situazioni a seconda del loro destinatario. È il caso degli estratti riportati qui di seguito.

Estratti 9 e 10: Bambino 1 (mauritiano, 4 anni)

Vignetta 1, L1: Maestra nomina capo-classe bambino bianco

Intervistatore: Secondo te cosa dice la maestra a questo bambino?

Bambino: Mm... Dice che si è comportato bene.

Intervistatore: Sì.

Bambino: Eh... eh... è stato buono!

Vignetta 2, L2: Maestra nomina capo-classe bambino di colore

Intervistatore: La nostra insegnante adesso sta premiando un altro bambino della classe. Secondo te, cosa dice la maestra?

Bambino: Dice... che... non si fa le cose che... che... non si dà schiaffi.

Intervistatore: Ma è un premio che gli sta dando! E gli dice che non si danno gli schiaffi?! Mm, va be'!

Il bambino intervistato interpreta le due vignette in modo opposto. Nel primo caso, elabora facilmente un commento positivo, conforme alla scenetta illustrata; nel secondo caso, invece, il commento subisce una variazione notevole, che giunge a stravolgere il senso della vignetta. È probabile che il bambino intervistato non riesca a concepire che un allievo di colore possa essere nominato capo-classe, quindi interpreta il gesto della maestra riportato nelle vignette in modo diverso a seconda del colore della pelle del bambino verso cui il gesto è rivolto.

Questa evidente diversificazione operata dal bambino intervistato nei confronti dei due protagonisti delle vignette potrebbe anche derivare dal bisogno di apportare un commento differente alla seconda vignetta rispetto alla prima, che però diventa opposto, non avendo disponibile, forse a causa dell'età, un commento alternativo.

6 Conclusioni

La necessità di predisporre strategie di integrazione multiculturale a scuola è diventata impellente anche nel nostro paese. La gran parte delle ricerche attualmente in corso sembra, però, focalizzarsi maggiormente sulle strategie di acculturazione dei bambini stranieri, sulle percezioni e sui problemi degli insegnanti oppure sulle relazioni intergruppi a discapito degli aspetti più propriamente psicologici di un confronto interculturale che tenga conto contemporaneamente sia del punto di vista dello straniero che del bambino autoctono. Troppo intrisa di conflittualità sociale e civile, la relazione tra culture diverse finisce con mettere sullo sfondo la percezione identitaria dei bambini che a scuola si ritrovano esposti al confronto interculturale.

Con questa ricerca esplorativa si è voluto sperimentare uno strumento capace di far emergere una dimensione più propriamente psicologica del confronto interculturale, mostrando come le medesime situazioni possano spesso essere percepite in modo differente quando i protagonisti vengono rappresentati con un diverso colore di pelle. L'esiguità del numero di bambini intervistati ($N = 13$) e l'eterogeneità rispetto ad alcune dimensioni, quali l'età dei partecipanti e la provenienza dei bambini stranieri, di certo non ci consentono generalizzazioni di alcun genere, ma possiamo comunque sintetizzare alcuni risultati interessanti. Per esempio, specifici posizionamenti identitari sono stati rintracciati nelle "voci" dei bambini che interpretano le situazioni scolastiche rappresentate nelle vignette. In particolare, abbiamo osservato che i bambini più piccoli mostrano specifici pattern interpretativi: i posizionamenti emersi tendono ad essere semplici; l'accettazione sociale da parte dei compagni di classe è un fattore importante; e spesso quando protagonista delle vignette è un bambino di colore questi è sgridato o lodato per motivi più importanti rispetto all'omologa vignetta con protagonista un bambino bianco. Per i bambini più grandi, frequentanti la scuola primaria, i posizionamenti sono più complessi, per esempio compaiono posizionamenti identitari come cittadino; anche le abilità cognitive diventano importanti e potrebbero essere messe in relazione con il contesto più normativo della scuola primaria. Infine sono stati rintracciati temi quali l'intenzionalità rispetto alle performance cognitive, la solidarietà tra pari e i riferimenti a dimensioni culturali-contestuali.

In conclusione, riteniamo che il set di vignette per il confronto interculturale da noi messo a punto presenti notevoli potenzialità e sia in grado effettivamente di far emergere posizionamenti interculturali. Siamo consapevoli che questo strumento vada affinato soprattutto relativamente alla parte interpretativa e crediamo che questa ricerca possa avere utili risvolti

e interessanti prosegui. Innanzitutto sarebbe utile una somministrazione “mescolata” delle vignette relative ai quattro contesti, in modo da non correre il rischio di spingere il bambino a dare risposte comunque diverse per evitare la ripetizione. Inoltre, ulteriori indagini con un numero più elevato di partecipanti appartenenti a contesti socio-culturali diversi (per esempio, scuole del Centro e del Nord Italia) potrebbero rendere più solidi i risultati da noi ottenuti. Infatti, riteniamo che uno strumento come quello da noi messo a punto possa funzionare da cartina torna sole del clima della classe, mettendo in rilievo punti di forza e aspetti deboli su cui lavorare relativamente al clima della classe e all’integrazione multi-culturale. Infine, i risultati che il nostro set di vignette può far emergere potrebbero essere un punto di partenza per progettare, magari insieme agli insegnanti, compiti e attività che facilitino l’espressione e la condivisione sociale dei diversi posizionamenti emersi, al fine di costruire una sorta di intersoggettività interculturale in classe. In altre parole, consideriamo che il nostro set di vignette sia in grado di far emergere il dialogo intra-psichico che gli studenti sviluppano in situazioni scolastiche dove il confronto culturale è saliente; successivamente, una volta compresa la natura e le “voci” in gioco in tale dialogo, si potrebbe estendere tale dialogo anche in direzione inter-psichica, sostenendo quella intersoggettività che da più parti si ritiene fondamentale per supportare un apprendimento significativo ed efficace (Carugati, Perret-Clermont, 1999; Grossen, Perret-Clermont, 1991; Ligorio, Talamo, Pontecorvo, 2005; Ligorio, in corso di stampa; Matusov, 2001; Rogoff, 1990; Spadaro, 2007; Wells, 1993).

Appendice I

Set di vignette per il confronto interculturale

Le vignette sono qui presentate sempre nello stesso ordine per facilitarne la lettura e l'analisi. Durante la somministrazione, al fine di evitare un bias sistematico dovuto all'ordine di presentazione, si raccomanda di alternare le vignette somministrandole nel seguente ordine: 1, 2, 4, 3, 5, 6, 8, 7.

VIGNETTA 1

L'insegnante nomina capo-classe un bambino bianco



VIGNETTA 2

L'insegnante nomina capo-classe un bambino di colore



VIGNETTA 3

Due bambini bianchi litigano per un giocattolo



VIGNETTA 4

Un bambino bianco e uno di colore litigano per un giocattolo



VIGNETTA 5

L'insegnante premia un bambino bianco



VIGNETTA 6

L'insegnante premia un bambino di colore



VIGNETTA 7

L'insegnante rimprovera un bambino bianco



VIGNETTA 8

L'insegnante rimprovera un bambino di colore



Appendice 2

Procedure di somministrazione del set di vignette per il confronto interculturale

– Introduzione

R.: Ora ti farò vedere delle vignette molto carine. Vorrei che tu mi aiutassi a scrivere qualcosa nelle nuvolette vuote. Va bene?

Per tutte le vignette: mostrare le vignette dicendo: “Guarda attentamente questo disegno”.

Lasciar guardare le vignette per qualche minuto. Poi iniziare l’intervista.

– Vignette 1 e 2. *L’insegnante nomina il capo-classe*

In questa vignetta, un’insegnante sta nominando capo-classe un bambino. Secondo te cosa dice l’insegnante? Cosa sta pensando il bambino nominato capo-classe? Cosa stanno pensando i suoi compagni?

– Vignette 3 e 4. *Litigio tra due bambini*

In questa vignetta sono disegnati due bambini mentre litigano tra loro per un giocattolo. Secondo te, come finisce il litigio? Cosa dicono i bambini mentre litigano? Secondo te cosa ne pensano i compagni?

– Vignette 5 e 6. *La maestra loda un bambino*

In questa vignetta un’insegnante sta lodando un bambino. Cosa pensa secondo te il bambino lodato? Secondo te cosa dice la maestra a questo bambino? Cosa stanno pensando i compagni di classe?

– Vignette 7 e 8. *La maestra rimprovera un bambino*

In questa vignetta un’insegnante sta rimproverando un bambino. Cosa pensa secondo te il bambino rimproverato? Secondo te cosa dice la maestra a questo bambino? Cosa stanno pensando i compagni di classe?

Note

¹ Si ringrazia il pittore Giovanni Castellana per aver prodotto le vignette usate in questa sperimentazione.

Riferimenti bibliografici

- Abreu G., Bishop A., Presmeg N. (eds.) (2002), *Transitions between Contexts of Mathematical Practices*. Dordrecht, Kluwer.
- Bachtin M. M. (1973), *Problems of Dostoevsky’s Poetics*. Trad. R. W. Rotsel, Ardis, Ann Arbor (MI) (ed. or. *Problemy tvorčestva Dostoevskogo* [Problemi dell’arte di Dostoevskij], 1929).

- Id. (1986), *Speech Genres and Other Late essays*. University of Texas Press, Austin.
- Bolognari M. (1992), Gli immigrati: crogiuolo dell'apprendimento interculturale. In C. Lavinio (a cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*. La Nuova Italia, Firenze.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli, Milano.
- Carugati F., Perret-Clermont A. N. (1999), La prospettiva psico-sociale: intersoggettività e contratto didattico. In C. Pontecorvo (a cura di), *Psicologia dell'educazione*. Il Mulino, Bologna, pp. 41-66.
- Cole M. (1996), *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard University Press, Cambridge.
- Id. (2004), *Psicologia culturale. La scienza di una volta e del futuro*. Trad. it. a cura di M. B. Ligorio, ICA, Roma (ed. or. *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Harvard University Press, Harvard 1996).
- Crasnich S., Lumbelli L. (2005), The Reflection-Response in Enhancing Argumentation Ability. L1. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 2, pp. 147-74.
- Extra G., Yağmur K. (eds.) (2004), *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Flowers B. J., Richardson F. C. (1996), Why is Multiculturalism Good?. *American Psychologist*, 51, 6, pp. 609-21.
- Giusti M. (1998), *La ricerca interculturale e metodo autobiografico*. La Nuova Italia, Firenze.
- Grossen M., Perret-Clermont A. N. (1991), Lo sviluppo cognitivo come costruzione sociale dell'intersoggettività. *Età Evolutiva*, 39, pp. 5-20.
- Idd. (1994), Psychosocial Perspective on Cognitive Development: Construction of Adult Child Intersubjectivity in Logic Tasks. In W. de Graaf, R. Maier (eds.), *Sociogenesis reexamined*. Springer Verlag, New York, pp. 243-60.
- Harrè R., Van Langenhove L. (1991), Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21, pp. 393-407.
- Hermans H. J. M. (1996), Voicing the Self: From Information Processing to Dialogical Interchange. *Psychological Bulletin*, 119, pp. 31-50.
- Id. (2001a), The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7, pp. 243-81.
- Id. (2001b), The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture and Psychology*, 7, pp. 323-65.
- Id. (ed.) (2004), Mediated Identity in the Emerging Digital Age: A Dialogical Perspective. *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 4, 4, pp. 297-405.
- Hermans H. J. M., Kempen H. J. G., Van Loon R. J. P. (1992), The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist*, 47, pp. 23-33.
- Hermans H. J. M., Ligorio M. B. (2005), Dialogo e Tecnologia come laboratori del Sé. In Idd. (a cura di), *Identità dialogiche nell'era digitale*. Erikson, Trento, pp. 15-40.
- Kahlenberg R. (2002), Beyond Brown: The New Wave of Desegregation Litigation. *Educational Leadership*, 59, pp. 13-9.
- Ligorio M. B. (in corso di stampa), Dialogical Relationship between Identity and Learning. *Culture & Psychology*.

- Ligorio M. B., Talamo A., Pontecorvo C. (2005), Building Intersubjectivity at a Distance during the Collaborative Writing of Fairytales. *Computers & Education*, 45, 3, pp. 357-74.
- Lumbelli L. (1982), *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*. Il Mulino, Bologna.
- Mantovani G. (2000), *Exploring Borders: Understanding Culture and Psychology*. Routledge, London.
- Matusov E. (2001), Intersubjectivity as a Way of Informing Teaching Design for a Community of Learners Class. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 383-402.
- Myteberi F. (2000), *Country Reports on Education. Education for Peace, Stability and Democracy in Albania*. Consultabile su http://www.gewi.unigraz.at/csbsc/country_reports/Education_Albania.htm
- Orfield G. (2001), *Schools more Separate: Consequences of a Decade of Resegregation*. The Civil Rights Project, Harvard University, Cambridge (MA).
- Pang V. O. (2001), *Multicultural Education: A Caring-Centered, Reflective Approach*. The McGraw-Hill Companies, New York.
- Paoletti I. (2000), Being a Foreigner in Primary School. *Language and Education*, 14, 4, pp. 266-82.
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press, New York.
- Santerini M. (1994), *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*. La Scuola, Brescia.
- Id. (2001), Progettare l'intercultura. *Animazione Sociale*, 10, pp. 79-86.
- Spadaro P. F. (2007), Itinerari dell'intersoggettività verso l'educazione. Bibliografia ragionata. *Età Evolutiva*, 86, pp. 117-28.
- Taylor S. V., Soble D. M. (2001), Addressing the Discontinuity of Students' and Teachers' Diversity: A Preliminary Study of Preservice Teachers' beliefs and Perceived Skills. *Teaching and Teachers Education*, 17, 5, pp. 1-17.
- Vedder P., Horenzcyk G. (2006), Acculturation and the School Context. In D. L. Sam, J. W. Berry (eds.), *Psychology of Acculturation; International Perspectives*. University Press Cambridge, Cambridge, pp. 419-38.
- Vermeulen H. (2001), *Etnish culturele diversiteit als feit en norm [Cultural Diversity as Fact and Standard]*. Vossiuspers-Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Vollmer G. (2000), Praise and Stigma: Teachers' Constructions of the "Typical ESL Student". *Journal of Intercultural Studies*, 21, 1, pp. 53-66.
- Wells G. (1993) Intersubjectivity and the Construction of Knowledge. Consultabile su <http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/intersubjectivity.txt> (versione a stampa in italiano in C. Pontecorvo (a cura di), *La condivisione della conoscenza*. La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. 353-80).

Abstract

Studies carried out so far about multicultural classrooms concern mainly linguistic aspects, teachers' role or interaction strategies between students belonging to different cultures. The subjective point of view of students that attend multiethnic classes has been little inquired. Main aim of this research is to test a set of drawings meant to let emerge I-positioning connected to intercultural comparison in school situation. 13 children, 4 from kindergarden and 9 from primary school (N = 7 Italian, N = 6 foreigners), were asked to comment upon a set of eight drawings representing four typical classroom situations. Each situation was represented twice: once with all white children and once with a black child as protagonist. Comments to this material were audio-recorded, transcribed and analysed collapsing similarities and highlighting differences. To find the I-positioning the Personal Positioning Reportoire (adequately adapted) was used. By analysing the transcripts specific patterns in answering were identified both for kindergarden and primary school children. Finally, a qualitative analysis was performed in order to ascertain dominating themes in the answers given by the students. The results obtained allow us to say that our set of cartoons is actually capable of bringing out intercultural positionings connected to the classroom life. In particular we observed that I-positionings of younger children tend to be simple; they give great importance to gaining social acceptance from their classmates. Furthermore, when the protagonist of the drawing was a black child, reasons for him to be awarded or reproached were more serious than those reported for a similar drawing having as a protagonist a white child. Primary students proved instead to have more sophisticated I-positionings, in fact I-positionings as students and as citizens were registered. Moreover cognitive skills appear also to be important for them. Themes such as the role of intentionality in performing cognitive tasks, solidarity with their peers, and contextual-cultural elements were also found.

Key words: *intercultural comparison, dialogical self, school I-positioning, drawings.*

Articolo ricevuto nel settembre 2007, revisione del novembre 2008.

Le richieste di estratti vanno indirizzate a M. Beatrice Ligorio, Università degli Studi di Bari, Dipartimento di Psicologia, via Crisanzio 1, 70100 Bari; e-mail: bealigorio@hotmail.com