

Africa & Mediterraneo

C U L T U R A E S O C I E T À

L'économie ou l'éthique :
Katrina et la résilience ambiguë
à la Nouvelle Orléans

La spiritualità come forma di
resilienza per persone rifugiate
e richiedenti asilo

Emergenza e intercultura:
dove siamo oggi?

n. 91 | Emergenza, comunità, resilienza



Direttrice responsabile
Sandra Federici

Segretaria di redazione
Sara Saleri

Comitato di redazione
Simona Cella, Fabrizio Corsi, Elisabetta Degli
Esposti Merli, Silvia Festi, Fiore Thoreau La
Salle, Andrea Marchesini Reggiani, Pietro
Piato, Massimo Repetti, Mary Angela Schroth

Comitato scientifico
Stefano Allievi, Mohammed Arkoun †, Ivan
Bargna, Giovanni Bersani †, Jean Godefroy
Bidima, Salvatore Bono, Carlo Carbone,
Giuseppe Castonna †, Piergiorgio Degli
Esposti, Vincenzo Fano, Khaled Fouad
Allan †, Marie-José Hoyet, Justo Lacunza,
Lorenzo Luatti, Stefano Manservigi, Dismas
A. Mwaolo, Pierluigi Musarò, Francesca
Romana Paci, Paola Parmiggiani, Giovanna
Pierodi da Passano, Giovanna Russo, Andrea
Stuppini †, Irma Taddia, Jean-Léonard Touadi,
Alessandro Trulzi, Itala Vivan

Collaboratori
Kaha Mohamed Aden, Luciano Ardesi,
Joseph Ballong, G. Marco Cavallarin, Aldo
Cera, Antonio Dalla Libera, Tatiana Di
Federico, Fabio Federci, Mario Giro, Rossana
Mamberto, Claudia Marà, Umberto Marin,
Marta Meloni, Gianluigi Negroni, Beatrice
Orlandini, Giulia Paoletti, Blaise Patria,
Islandia Pensa, Elena Zaccherini,
George A. Zogo †

Africa e Mediterraneo
Semestrale di Lai-momo cooperativa sociale
Registrazione al Tribunale di Bologna
n. 6448 del 6/6/1995

Direzione e redazione
Via Gamberi 4 - 40037
Sasso Marconi - Bologna
tel. +39 051 840166 fax +39 051 6790117
redazione@afriamediterraneo.it
www.afriamediterraneo.it

Impaginazione grafica
Silvia Gibertini

Editore
Edizioni Lai-momo
Via Gamberi 4, 40037
Sasso Marconi - Bologna
www.laimomo.it

Finito di stampare
febbraio 2020 presso
Ge.Graf Srl - Bertinoro (FC)

La direzione non si assume alcuna
responsabilità per quanto espresso dagli
autori nei loro interventi

Africa e Mediterraneo è una pubblicazione
che fa uso di peer review

Foto di copertina
58^a International Art Exhibition - La Biennale
di Venezia, *May You Live In Interesting Times*
Laurie Prouvost, *Deep see blue surrounding you*
Courtesy: La Biennale di Venezia
Photo by: Francesco Galli

Indice

n.91

Editoriale

- 1 **Oltre le emergenze: semi di
resilienza nelle comunità**
di Sandra Federici

Dossier: Emergenza, comunità, resilienza

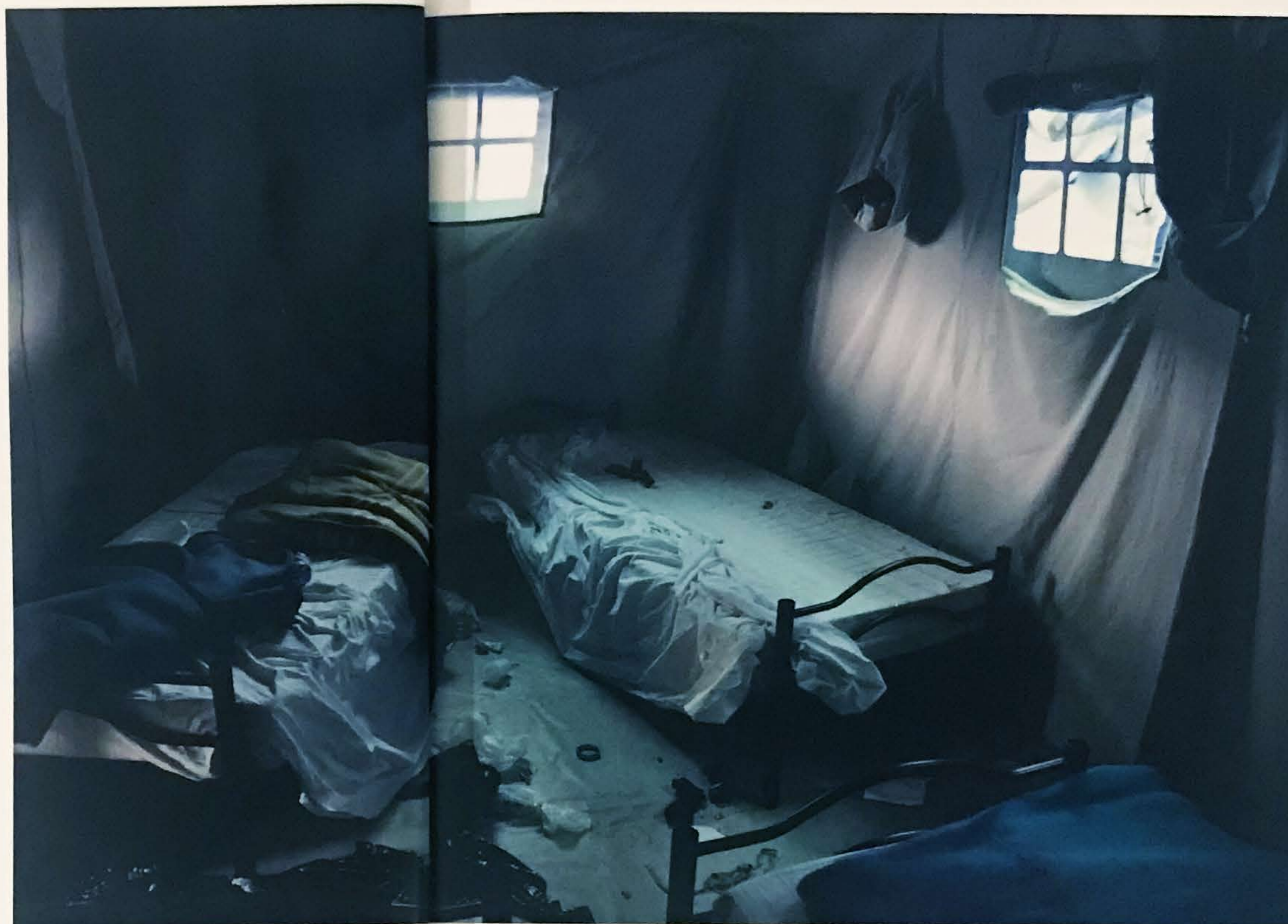
- 7 **Ricominciare altrove. Costruire
resilienza nonostante**
di Graziella Favaro
- 12 **L'économie ou l'éthique : Katrina
et la résilience ambiguë à la
Nouvelle Orléans**
par Jean Godefroy Bidima

- 23 **La spiritualità come forma di
resilienza per persone rifugiate e
richiedenti asilo**
di Paolo Ballarin

- 35 **Emergenza e intercultura:
dove siamo oggi?**
di Silvia Festi e Sara Saleri

- 40 **Città multiculturali e resilienti**
di Francesca Borga, Cristina
Demartis e Giordano Munaretto

- 44 **Social Resilience and
Co-Creation: the Experience in
the City of Vejle**
by Anna Louise Kristensen



Letteratura

- 50 **Una lettura di *La ville où
ne meurt (Rome)* di Bernard
Dadié: identità africana,
eternità romana, differenza
parigina**
di Colbert Akieudji

- 56 **Geografia delle terre africane
nelle narrazioni letterarie**
di Francesca Romana Paci

Design

- 62 **Design Ethnography per
l'educazione interculturale:
una ricerca dottorale nella
scuola dell'infanzia**
di Valentina Frosini

Fumetto

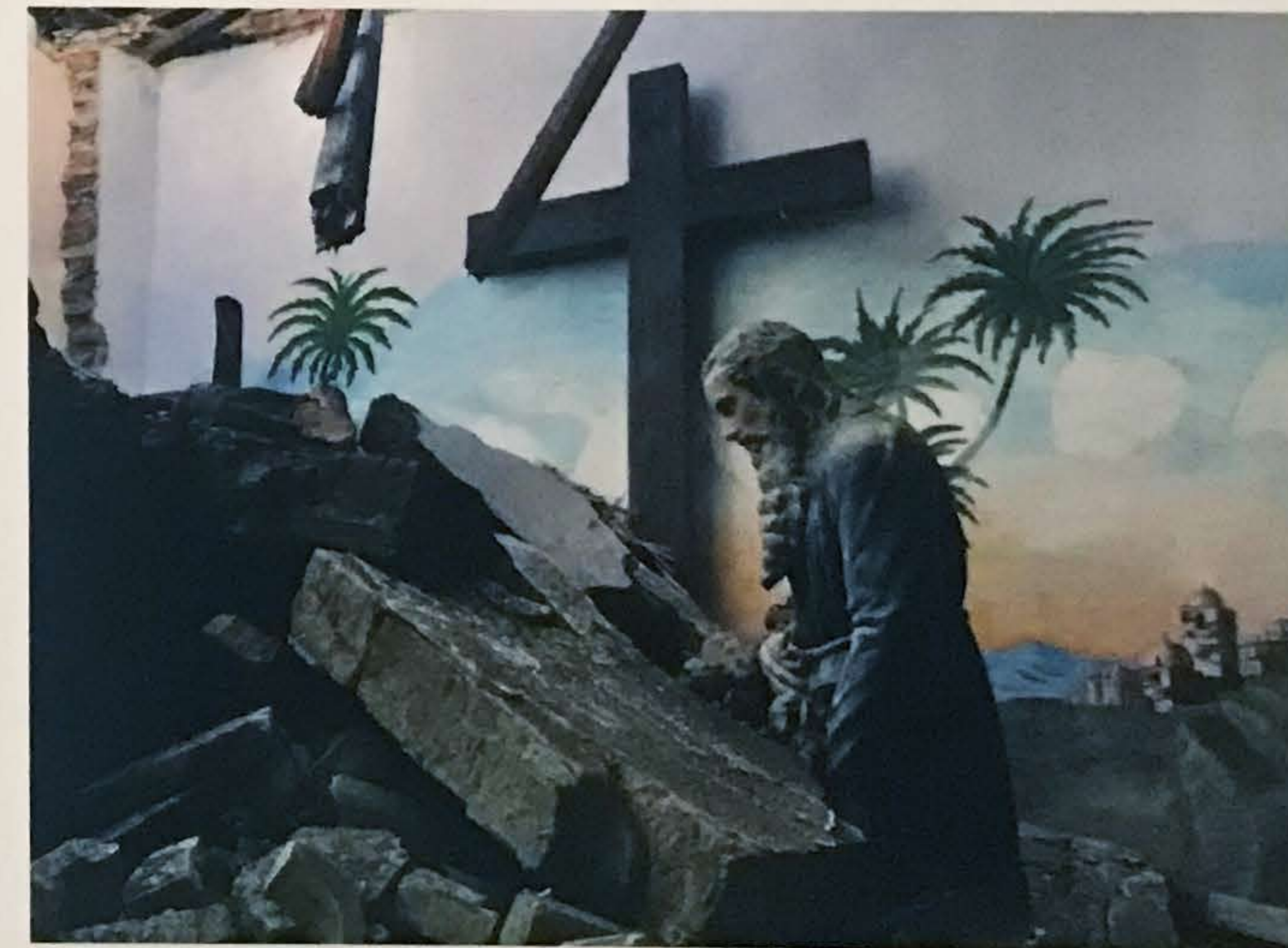
- 68 **L'emigrazione italiana nel
fumetto e nel graphic novel**
di Lorenzo Luatti

Arte

- 72 **New Artworks by the Ghana
Artist Ibrahim Mahama**
di M.A. Schroth

Sopra:
Terremoto in Emilia, 2012.
Fine del periodo nelle tende nel campo di
accoglienza, San Felice sul Panaro (MO)
© Foto di Medardo Alberghini

A destra:
Statua di San Carlo, interno della chiesa dopo
il sisma del 2012, Pieve di Cento (BO)
© Foto di Medardo Alberghini



- 74 **La 58^a Biennale di Venezia
2019: Anche quest'anno l'Africa
segna la sua presenza**
di M.A. Schroth

Eventi

- 76 **Very important persons.
Una mostra sull'accoglienza
a Bologna**
- 78 **"Words4link - Scritture migranti
per l'integrazione": la sfida del
pluralismo, un anno dopo**
di Elisabetta Degli Esposti Merli

Libri

- 80 **Kaha Mohamed Aden, *Dalmar,
La disfavola degli elefanti***
- 82 **Louis-Philippe Dalember, *Mur
Mediterrannée***
- 84 **Ricordo di Andrea Stuppini**

Design Ethnography per l'educazione interculturale: una ricerca dottorale nella scuola dell'infanzia

Come si progetta un gioco educativo? Un set di attività innovative nell'ambito dell'educazione interculturale sono state concepite e sperimentate in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia unendo design, antropologia e pedagogia.

di Valentina Frosini

Il design è una disciplina pervasiva capace di operare in molteplici contesti, ivi compreso quello interculturale. Occuparsi di intercultura dal punto di vista di una designer significa fare appello al proprio ruolo di agente di responsabilità sociale cercando di «[...] incoraggiare la socializzazione tra i cittadini di diversa provenienza culturale [...] come scelta di campo socialmente e politicamente consapevole» (Lotti 2015, p. 43). Nell'articolo presento una riflessione sulla base dei risultati della mia ricerca dottorale in *design*, il cui oggetto di analisi è stata l'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia; l'obiettivo della ricerca era capire se e come il *design* potesse contribuire al tema interculturale - parte della più ampia educazione alla cittadinanza - in maniera innovativa, facilitando la transizione verso una scuola più aperta e inclusiva.¹ La sfida progettuale nasce dalle esperienze personali maturate sul campo, sia in ambito pedagogico² sia in ambito interculturale (Lotti 2015, 2017). Inserendosi nell'ambito dell'educazione interculturale, la ricerca ha richiesto un approccio di natura interdisciplinare (antropologia e pedagogia, accanto al *design*) e ha trovato in particolare in Umberto Eco il suo postulato teorico di partenza «[...] l'intolleranza selvaggia si batte alle radici, attraverso un'educazione costante che inizi dalla più tenera infanzia, prima che sia poi scritta in un libro, e prima che diventi crosta comportamentale troppo spessa e dura. Ecco uno dei problemi della scuola europea di domani. Per educare alla tolleranza bisogna educare alla diversità e insegnare che è naturale che gli esseri umani siano diversi tra loro [...]» (Eco 2013, p. 71). È necessario cioè dotare fin dalla più tenera età le nuove generazioni - native e non-native - di strumenti concreti, in grado di stimolare in loro una capacità di resilienza che consenta di fronteggiare i profondi cambiamenti sociali e permetta loro di costruire comunità future



Mondiale! Pontifichiamo!: il tappeto/mappa con i ponti che collegano i paesi, credits Valentina Frosini

maggiormente inclusive. In un contesto così delicato e complesso, il/la *designer* può rappresentare un «acceleratore di cambiamenti», nella consapevolezza però che questo impegno gli chiederà di «superare i confini disciplinari settoriali e agire nel progetto in modo interdisciplinare» (Germak 2008, p. 67): per questo motivo tutto il percorso è stato condiviso con due co-tutor, rispettivamente esperti in antropologia e pedagogia, al fine di costruire una proposta progettuale cor-



Mondiale! Pontifichiamo!: il tappeto/mappa con i paesi da ridisegnare, credits Valentina Frosini

retta in termini interculturali nel primo caso e verificarne l'efficacia in termini educativi nel secondo caso.

Mondiale! Un progetto di educazione interculturale e interdisciplinare fra *design*, antropologia e pedagogia

Obiettivo della mia ricerca è stato progettare una serie di attività educative innovative per la scuola dell'infanzia nell'ambito dell'educazione interculturale, da concepire e validare all'interno di un istituto scolastico: a questo scopo ho costruito un caso-studio esplorativo, la cui unità di analisi è stata una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia. Dal punto di vista della proposta progettuale, due aspetti rendevano particolarmente complessa l'elaborazione di un *concept*:

- *l'intersezione con la questione interculturale*: trattare l'interculturalità non consente

all'«educatore» di fare appello a comportamenti prescrittivi per agire concretamente nei contesti. Incontrare l'Altro mette in gioco percorsi assolutamente personali, che contemplano anche l'esperienza dello scontro, o quantomeno un atteggiamento di riconoscimento che oscilla tra il vedere l'Altro uguale e diverso da sé (Todorov 2009). Risulta pressoché impossibile per un/*designer* condurre processi di progettazione compiuti, ma diventa al contrario fondamentale mantenerli aperti, ovvero acquisire la capacità di proiettarsi al di là del mero risultato e lasciare totale libertà in termini di apprendimento;

- *la scuola dell'infanzia*: il target selezionato per la ricerca - 3-6 anni - non consente di concepire proposte progettuali che presuppongano l'utilizzo della scrittura o della lettura, riducendo di conseguenza considerevolmente lo spazio per le idee e per l'azione.³

La fase di ricerca

Questa fase ha visto la presenza costante dell'antropologia, attraverso l'uso dei metodi e degli strumenti etnografici, che mi hanno consentito - attraverso l'osservazione diretta delle interazioni fra i bambini/e (nativi-non nativi, nativi-nativi, non nativi-non nativi), l'uso del diario e le interviste aperte e focalizzate alle insegnanti - di acquisire i dati fondamentali per definire un

primo ampio scenario progettuale. La prolungata attività di osservazione e gli strumenti antropologici hanno reso evidente come sia necessario, per il/la *designer* che si occupi di educazione interculturale, ridefinire il proprio abito mentale secondo una serie di principi:

- *gestire l'urgenza classificatoria e di sintesi*: come l'antropologo, il *designer* che si occupi di intercultura deve superare gli stereotipi che l'abitano. Anche l'urgenza di sintesi, tipica del progettista, deve tenere conto dei nuovi tempi (dilatati) che il confronto culturale richiede;

- *gestire il senso di disagio*: sia in termini interculturali che interdisciplinari. Trovarsi a dialogare con l'antropologia e con la pedagogia significa per il/la *designer* imparare prima di tutto a gestire il senso di disagio che un nuovo ambito disciplinare, estraneo al proprio, genera. Sclavi ci ricorda che «il contrario dell'urgenza classificatoria è [...] la capacità di con-

*
Giocare a disegnare e cambiare il mondo è un modo per allenarli/e all'idea che ripensare le cose si può e si deve fare, per stimolarli/e a pensare possibilità diverse, mettendo in pratica il possibility thinking.
 *

vivere col disagio dell'incertezza, di sopportare l'esposizione prolungata e paziente; il rendersi disponibili e anche divertirsi non solo all'inizio, ma durante tutto il processo ad accogliere lo sconcerto e il disorientamento» (Sclavi 2003, pp. 47-48);

- *l'exotopia piuttosto che l'empatia*: ovvero trattare la diversità culturale basandosi sul paradigma della diversità, piuttosto che dell'uguaglianza. Ciò comporta il sostituire ai principi di universalità - di cui si alimenta l'empatia - la capacità di «percepire l'altro come portatore di una prospettiva autonoma, altrettanto sensata della nostra e non riconducibile alla nostra» (Sclavi 2003, p. 172). L'exotopia è alla base della tensione dialogica con cui il/la *designer* deve necessariamente agire nel contesto interculturale;

- *costruire la reciprocità dello sguardo*: ovvero affiancare al proprio punto di vista quello dell'altro. Durante la fase di concept mi sono sorpresa spesso ad abbandonare lo sguardo di reciprocità, fondamentale per non scadere in proposte progettuali unilaterali (e di conseguenza non efficaci in termini di educazione interculturale).

Il concept

Operare nell'ambito interculturale non permette al/la *designer* di agire in maniera prescrittiva, in particolar modo se l'output finale è orientato all'educazione; non è possibile cioè definire una cornice certa e specifica e chi progetta è obbligato/a a trattare la questione come aperta e riconfigurabile. Lavorando a un progetto a stretto contatto con la scuola, il concetto che più mi interessava era il superamento della dicotomia allievi in classe/stranieri in città: da qui l'idea di "portare il mondo in classe", inteso come il tentativo di creare un continuum ideale fra quello che sta dentro le mura scolastiche e quello che resta al di fuori. L'esito di questa ricerca è stata la progettazione di una serie di attività pensate per coprire tutta l'offerta formativa della scuola dell'infanzia e progettate per concedere ai bambini e alle bambine totale libertà in termini di apprendimento - *open-ended* -, poiché nessuno dei giochi progettati prevede una consegna rigida a cui doversi attenere, lasciando così ampio spazio al senso dell'alternativa - *possibility thinking*.

Ogni attività è caratterizzata da tre livelli:

- la **sovrastuttura**: incorpora il gioco e richiama i principi epistemologici sia dell'ambito antropologico sia di quello pedagogico. Questo livello non coinvolge direttamente i bambini/e, ma è la teoria dalla quale scaturisce e prende forma il gioco;
- il **gioco** in sé: non si basano su rigide regole (dato che si tratta di giochi *open-ended*, senza contorni o confini costrittivi), ma propongono attività che favoriscano la riflessione su concetti molto generici e riconducibili alla questione interculturale (diverso, uguale, ponte, cittadino del mondo, ridisegnare il mondo);
- la **modularità**: ogni attività è pensata come una sorta di modulo al quale abbinare video, racconti, o qualsiasi tipo di collegamento che sia coerente con la sovrastuttura preliminare del gioco. Lo svolgimento del gioco può essere introdotto da

molteplici iniziative a discrezione dell'insegnante, purché coerenti con l'inquadramento dell'attività, al fine di arricchirne i contenuti o per collegarla ad altre iniziative parallele.

Il linguaggio grafico adottato è unico e comune a tutte le attività e fa riferimento a una mappa ideale, destrutturata (fig. 1), una geografia da ripensare e riscrivere grazie al senso dell'alternativa stimolato nei bambini e nelle bambine.

La proposta didattica

1. Di seguito riporto una breve descrizione dell'insieme delle attività educative di *Mondiale!*,⁴ che è composto da quattro giochi: *Pontifichiamo!*; *Gira-Gira mondo*; *Quale verso? Uguale o diverso?*; *Il mondo in classe*.

Pontifichiamo! (5-6 anni)

Si compone di un tappeto/mappa in pvc (mappa ideale), un dado con facce colorate, un dado contenente direzioni aperte e non costrittive - "qui, là, lì, qua" -, pedine, 30 tavolette-ponte, un dado comune. La mappa ideale si ispira ai continenti reali ma li reinterpreta: le forme sono primitive

perché alludono a un mondo tutto da costruire. Le direzioni sono in realtà non-direzioni: qui, là, qua e lì, ognuno può decidere di muoversi in totale libertà. La mappa è pensata per diventare un grande tappeto su cui cominciare a pianificare un nuovo mondo e alla base del gioco c'è l'idea che il mondo, per come ci è stato dato, ha bisogno di essere ripensato, ridisegnato: i/le bambini/e, in questo caso, sono artefici del cambiamento. Giocare a disegnare e cambiare il mondo (fig. 2) è un modo per allenarli/e all'idea che ripensare le cose si può e si deve fare, per stimolarli/e a pensare possibilità diverse, mettendo in pratica il *possibility thinking*. Il primo passaggio è colorare i paesi del mondo a partire dal dado con le facce colorate: si tira il dado e si sceglie da quale colore partire: i paesi da ripensare infatti sono soltanto forme bianche da riempire con il colore. Un aspetto importante nella mappa è stato infatti quello di non aggiungere colori alle forme - in un primo momento avevo concepito i paesi ideali della mappa con gli stessi colori del *Gira-Gira mondo* -, al fine di aumentare la natura *open-ended* del gioco e generare quindi dinamiche fondamentali all'apprendimento e alla collaborazione, permettendo ai bambini e alle bambine di esprimere la loro visione di un mondo nuovo. Il passaggio successivo avviene attraverso il lancio del dado con le combinazioni delle direzioni ideali: qui-là, qui-lì, qui-qua, là-lì, là-qua, lì-qua. In base alla direzione indicata dal dado, si cominciano a costruire i ponti fra i paesi e alla fine tutti i paesi sono collegati fra loro. L'ultima fase del gioco è muoversi fra i paesi: ogni bambino sceglie una pedina, tira il dado e, avanzando lungo le fasce nere dei ponti, si muove liberamente per il mondo (fig. 3). Ognuno di loro gioca a diventare cittadino del mondo.

Gira-Gira mondo (3-4 anni)

Gira-Gira mondo è un cubo (fig. 4) che rappresenta un mappamondo speciale: ognuna delle sue facce riporta una delle forme

della mappa ideale, di colori diversi. Ogni faccia ha un taglio che permette di accedere all'interno del cubo/mappamondo: dentro si trovano una serie di forme che, con combinazioni sempre diverse, permettono di riempire un tabellone/mondo che completa l'attività. Alla base del gioco c'è il tentativo di ricerca di equilibrio fra il pluralismo delle culture e l'universalismo dei valori: a qualunque paese si appartenga, si ha accesso agli stessi valori condivisi da tutta l'umanità. Nel gioco, da qualunque faccia del cubo si entri, si ha accesso alle medesime forme contenute all'interno del mappamondo. Le forme sono numerose e le combinazioni di colori con cui completare il tabellone - e quindi disegnare il mondo - sempre diverse.

Quale verso? Uguale o diverso? (4-6 anni)

Si compone di 36 carte (fig. 5) che fanno riferimento alle sei forme della mappa ideale di partenza e ogni carta è diversa dall'altra, per forma o per colore. L'attività cerca di far riflettere sulla dicotomia uguaglianza/diversità: l'integrazione può avvenire perché accettiamo la diversità dell'Altro/a - exotopia - o perché in lui/lei riconosciamo dei tratti comuni ai nostri - empatia - ? Il gioco lavora sul principio che non esiste una posizione univoca e assoluta, e anche quando dobbiamo scegliere cosa sia uguale o diverso, il criterio passa attraverso il dominio soggettivo e culturale. Il gioco comincia disponendo tutte le carte a faccia in su, in maniera tale da averle tutte visibili contemporaneamente. A ogni partecipante viene chiesto di scegliere, secondo un proprio criterio, due coppie di carte: una coppia di carte uguali e una coppia di carte diverse. Il/la bambino/a deve poi argomentare perché le due carte sono uguali o diverse: la motivazione può riguardare la scelta della forma o del colore ed è altamente soggettiva. Una carta infatti può essere uguale a un'altra carta per colore, ma diversa per forma, e così via: sta al bambino scegliere quale fra le due caratteristiche sia predominante nella selezione effettuata. I criteri ovviamente sono intercambiabili: in un turno il bambino può vedere due carte come uguali fra loro, per poi cambiare idea nel turno successivo e giudicarle come diverse. Il gioco non si risolve mai e stimola chi gioca a riflettere

Da sinistra:

Mondiale! Giragiramondo: il mappamondo/cubo, credits Valentina Frosini
Mondiale! Quale verso? Uguale o diverso?: le carte, credits Valentina Frosini



sul fatto che il punto di vista può cambiare completamente la percezione di quello che si osserva.

Il mondo in classe (4-6 anni)

Elemento centrale dell'attività è un blocco di 500 fogli prestampati: ogni foglio (fig. 6) riporta il disegno, sempre uguale, di due occhi e di un cuore, oltre a un nome sempre diverso, scelto casualmente fra nomi propri italiani, inglesi, cinesi, arabi e francesi. Oltre al foglio, il gioco include un timbro a forma di mano e una serie di forme geometriche - che riprendono quelle primitive dei paesi della mappa ideale -, con le quali viene chiesto al bambino di completare la figura umana sul foglio, affidandosi alla sua fantasia. L'attività incrocia la casualità del nome attribuito al foglio con la casualità del bambino o della bambina che lo dipingerà: due persone, di nazionalità probabilmente diverse, si incontrano virtualmente. Una delle due disegna l'altra. Alla fine dell'anno, un mondo composto da 500 bambini e bambine sarà entrato dentro la classe.

La verifica

Prima di cominciare la fase di verifica sul campo con le insegnanti (necessaria per validare l'efficacia in termini di educazione interculturale delle attività progettate), ho organizzato un laboratorio con tutte le insegnanti, per verificare la preparazione di ciascuna di loro rispetto al tema interculturale. Attraverso una serie di attività volte al *community building*, è emerso come la preparazione fosse molto variegata e in quasi tutti i casi basata solo sui presupposti dell'empatia e dell'uguaglianza. I pochi casi di attività interculturale descritte dalle insegnanti durante il laboratorio, si basavano tutte sugli stereotipi. La verifica sul campo ha coinvolto 6 classi, 39 bambini/e e 16 insegnanti ed è stata realizzata in una settimana attraverso osservazione diretta - da parte mia e delle insegnanti -, documentazione fotografica e audio, conversazione con i bambini, interviste focalizzate - alle insegnanti -, documentazione trascritta - diari -. La verifica dei giochi è avvenuta su un doppio livello, quello con le insegnanti e quello con i/le bambini/e: il *Reggio Emilia Approach* - il metodo che viene adottato nelle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia⁵ - ci ha permesso di condurre la verifica con fasi ben delineate, la più preziosa delle quali è stata, nel caso della mia ricerca, il rilancio delle conversazioni con i/le bambini/e da parte delle insegnanti. Data la natura esplorativa del caso-studio, sono emersi risultati, oltre a quelli attesi, assolutamente





Mondiale! Il Mondo in classe: uno dei fogli del blocco e le forme per disegnare, credits Valentina Frosini

inaspettati, tra i quali uno in particolare è rappresentativo della necessità di lavorare fin dalla più tenera età al tema dell'educazione interculturale, come suggerito da tanti, in particolare, come abbiamo riportato inizialmente, da Umberto Eco. Durante lo svolgimento del gioco *Quale verso? Uguale o diverso?*, ogni bambino/a era chiamato/a a scegliere la propria coppia di carte, motivandone la scelta sulla base del criterio di uguaglianza o di diversità; alla fine dell'attività, l'insegnante ha dato avvio alla fase di conversazione con i bambini e le bambine, attraverso i rilanci. Alla domanda "Che cosa vi abbiamo chiesto di fare?", un bambino ci ha risposto "Ci avete chiesto di scegliere delle carte uguali o sbagliate" aprendo così una discussione condivisa da tutti gli altri. La parola *sbagliate* è stata ovviamente l'oggetto di approfondimento, che ha fatto emergere come questa fosse stata usata come sinonimo di *diversità* - e non fosse stato un semplice errore di espressione - ; l'associazione *sbagliate-diverse* è stata evidentemente il risultato di un apprendimento mediato e situato nella propria cultura di appartenenza (Vygotskij in Braglia, 2011), che associa genericamente la diversità a un disvalore, perché basa il suo paradigma di riferimento sull'universalità e sull'uguaglianza.

In linea generale, le verifiche hanno fatto emergere come sia necessario lavorare all'educazione interculturale con strumenti dedicati e capaci di agire in profondità in termini di apprendimento,⁶ al fine di dotare i/le bambini/e di una riflessività che permetta loro di concepire la diversità al di là degli stereotipi e dei pregiudizi.

Conclusioni

Dai risultati emerge come sia opportuno dotare i bambini e le

bambine, fin dalla scuola dell'infanzia, di competenze che consentano loro di superare i pregiudizi ereditati dalla società nella quale sono nati/e e vivono, al fine di favorire in loro la capacità di agire in funzione di una società più inclusiva. Urge cioè che la scuola sia in grado di dotare gli alunni, fin dalla scuola dell'infanzia, di un nuovo abito mentale, più basato sul «pensiero laterale»⁷ e meno ancorato alla logica classica, rigida e poco incline ad allenare il pensiero alla resilienza in termini anche di *possibility thinking*: d'altro canto, per formare una nuova generazione maggiormente resiliente e aperta alla differenza, è indispensabile che parallelamente ogni iniziativa coinvolga attivamente anche gli insegnanti. Nel caso del mio percorso di ricerca, il metodo di conduzione del processo di progettazione è stato il *design-driven* (Verganti 2008), che ha privilegiato l'aspetto innovativo - la ricerca di un nuovo *concept* di attività per la scuola dell'infanzia - piuttosto che il coinvolgimento attivo delle insegnanti. Alla luce della mia esperienza, è emerso come invece sia indispensabile coinvolgere il corpo docente fin dall'inizio del processo, al fine di renderlo indipendente dai progettisti, diventando così parte attiva di un cambiamento che deve necessariamente diventare strutturale ed essere capitalizzato da tutto l'istituto.

Allenare il pensiero all'apertura alla differenza richiede prima di tutto decostruire il senso comune che si ha rispetto al concetto di identità e diversità - sia nel corpo docenti che nei bambini -, ma per farlo occorre necessariamente costruire *domini abilitanti*, cioè contesti capaci di creare senso di appartenenza e rendere le persone pro-attive. I domini abilitanti possono avere tante forme, nascere dal basso⁸ o dall'alto - o entrambi -, ma quello che li accomuna è la capacità di rappresentare un sistema di senso, all'interno del quale la comunità - in questo caso prima il corpo docente e poi i bambini e le bambine - possa riconoscersi in obiettivi comuni e dare vita a un'*innovazione sociale trasformativa*,⁹ andando a costituire delle *comunità di scelta* e abilitando così l'intelligenza collettiva (Manzini, 2018). La scuola rientra

a pieno titolo in questo scenario e il *design*, unito in un processo transdisciplinare all'antropologia e alla pedagogia, può contribuire alla costruzione di una resilienza concreta, olistica e strutturale, attraverso percorsi di co-progettazione, condivisi con insegnanti, studenti, *designer* e antropologi.

NOTE

1 - Cfr. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, http://www.istitutomartini.tv.it/Portals/0/raccomandazione_europea.pdf (consultato in dicembre 2019).

2 - <http://www.adidesignindex.com/it/targa-giovani/2016/ninananna>

3 - Nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, un gruppo ristretto di bambini aveva già cominciato in maniera pionieristica ad appropriarsi dell'uso della scrittura e del linguaggio. Non essendo però strumenti condivisi da tutta la classe e ancor meno acquisiti con la stessa capacità da tutti, il loro impiego avrebbe dato origine a situazioni discriminatorie. Ho quindi preferito fin dall'inizio non avvalermene.

4 - Questo è il nome del progetto, che raccoglie le quattro attività. Il nome allude sia al senso di appartenenza globale (percepirsi come cittadini del mondo), sia al senso figurato (il valore enfatico con cui si definisce una situazione straordinaria).

5 - Il modello pedagogico di Reggio Emilia si basa sull'approccio del costruttivismo e del socio-costruttivismo e lavora su una visione del bambino orientata prima di tutto a creare uno sguardo nuovo sulla nostra percezione. I principi su cui si basa fanno riferimento ai "cento linguaggi dei bambini", metafora con la quale si dà conto delle diverse potenzialità dei bambini, dei loro processi di costruzione della conoscenza e della creatività, delle miriadi di forme con cui si costruisce la conoscenza.

6 - A una iniziale osservazione sul campo (*shadowing*) in cui appariva come plausibile l'idea che i bambini non percepissero la diversità come un problema, ha fatto seguito la verifica con i giochi, in cui al contrario è emerso come i pregiudizi possano risiedere già nei bambini in maniera silenziosa fin dalla più tenera età.

7 - Il concetto di **pensiero laterale**, coniato dallo psicologo Edward De Bono, si riferisce a una modalità di risoluzione di problemi logici che prevede l'osservazione del problema da diverse angolazioni, contrapposta all'approccio tradizionale che prevede di concentrarsi su una soluzione diretta del problema, attraverso una logica sequenziale che parte dalle considerazioni che sembrano più ovvie, mentre il pensiero laterale cerca punti di vista alternativi per arrivare alla soluzione. Cfr. E. De Bono, *Il pensiero laterale. Come produrre idee sempre nuove*, Rizzoli, Milano 2016.

8 - *Fridays for future* o il movimento italiano delle *Sardine* rappresentano dei domini abilitanti nati da iniziative di cittadini pro-attivi.

9 - Per innovazione sociale trasformativa si intende l'iniziativa di persone creative e intraprendenti che, confrontandosi con un problema o con un'opportunità, immaginano e mettono in pratica delle soluzioni nuove dotate di valori, al tempo stesso individuali e sociali (da gruppi di mutuo-aiuto, a comunità di cura, da forme di produzione su piccola scala, alla rigenerazione dei beni comuni urbani). Queste iniziative tendono a (ri)connettere le persone con i luoghi dove abitano e a rigenerare fiducia reciproca e capacità di dialogo. E, così facendo, a creare nuove comunità. Cfr. <http://www.transitsocialinnovation.eu/home> e Manzini 2018, p. 10.

BIBLIOGRAFIA

M. Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004

C. Braglia, *Sviluppo delle forme espressive grafiche infantili: storia, teorie, pratiche, Una ricerca etnografico-cognitiva*, Ph.D. diss., Università degli Studi di

Siena, Dipartimento di Filosofia e Scienze Sociali, 2011

C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi, *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Children editore, Reggio Emilia 2009

E. De Bono, *Il pensiero laterale. Come produrre idee sempre nuove*, Rizzoli, Milano 2016

C. Germak, *Uomo al centro del progetto. Design per un nuovo umanesimo*, Umberto Allemandi & C., Torino 2008

G. Lotti, *Design Interculturale. Progetti dal mare di mezzo*, Didapress, Firenze 2015

G. Lotti, G. Giorgi, M. Marseglia, *Prove di design altro. 5 anni di progetti per la sostenibilità*, Didapress, Firenze 2017

E. Manzini, *Politiche del quotidiano*, Versione Ebook, Edizioni di Comunità, Mondadori, 2018.

M. Scavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003

L. Smaghi, G. Dalla Zuanna, U. Eco, A. Riccardi, M. Impagliazzo (a cura di), *Integrazione. Il modello Italia*, Guerini e Associati, Milano 2013

R. Verganti, *The journal of product innovation management*, in «Product Development & Management Association», n. 5, 2008, pp. 436-456

T. Todorov, *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano 2009

ABSTRACT EN

The paper focuses on the design contribution to the field of intercultural education in pre-schools, which has been the author's doctoral research topic. In order to achieve its goal, the research has been conducted following an interdisciplinary approach which combines anthropological and pedagogical theories, designing and testing a series of innovative educational toys for kindergarten. The outcomes show how an intercultural approach is necessary to overcome the prejudices that could be passed on in the social and family environment, in order to make children more responsible and capable of building more inclusive communities for the future.

Valentina Frosini

ha conseguito un Dottorato di ricerca in Design e Sostenibilità, ha cinque anni di esperienza sul campo nell'ambito di progetti europei sul Design interculturale nell'area del Mediterraneo e sette anni di esperienza di ricerca all'interno del Laboratorio di Sostenibilità presso il Design Campus, Dipartimento di Architettura, Università di Firenze. Attualmente lavora all'interno del progetto europeo Reflow, il cui obiettivo è co-progettare città circolari e rigenerative assieme a cittadini, amministrazioni e imprese.

ISSN 1121-8495



9 771121 849007

euro 20 (IVA compresa)