



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

**DIDA**  
DIPARTIMENTO DI  
ARCHITETTURA

## **XXXI CICLO** Dottorato di ricerca in Design

---

coordinatore prof. Giuseppe De Luca

***MONDIALE!***: un caso studio  
esplorativo fra design, antropologia  
e pedagogia per un contributo  
all'educazione interculturale.

---

Settore Scientifico Disciplinare **ICAR/13**

Anni **2015/2018**

**TUTOR**

Giuseppe Lotti

**CO-TUTOR**

Cinzia Braglia, Pietro Meloni

**DOTTORANDA**

Valentina Frosini

A Dante  
(lui sa perché)

# Indice

## MACRO

### Capitolo 1 \_ IL DISORDINE DEL MONDO: VERSO NUOVI SCENARI

<b>1.1 LA DISUGUAGLIANZA IMPOSTA</b>	<b>7</b>
1.1.1 Un panorama in movimento	
1.1.2 Il coefficiente di Gini	
1.1.3 La disuguaglianza in Italia	
1.1.4 Ripartire. A partire dalle persone	
1.1.5 Glossario	
<b>1.2 LA NARRAZIONE ALTERNATIVA</b>	<b>26</b>
1.2.1 Oltre l'empatia	
1.2.2 La Carta di Roma	
1.2.3 "Non aiutateci per carità"	
1.2.4 Voci di confine	
1.2.5 Quali comunità	
1.2.6 Una questione terminologica	
<b>1.3 IL RUOLO DELLA DIVERSITÀ</b>	<b>42</b>
1.3.1 La necessità di essere diversi. Una breve riflessione	
1.3.2 Quale diversità	
1.3.3 Una rivoluzione si rende necessaria	
1.3.4 L'inclusione come fatto culturale: il senso della dignità	
1.3.5 Oltre le separazioni	
<b>1.4 THE EUROPEAN REPUBLIC</b>	<b>47</b>
1.4.1 Premessa	
1.4.2 European democracy lab	
1.4.3 The European Republic is under construction	
1.4.4 Considerazioni	

## MESO

### Capitolo 2\_ L' APPROCCIO INTERDISCIPLINARE: TRA DESIGN ANTROPOLOGIA E PEDAGOGIA

<b>2.1 SOSTENIBILITÀ COME ASSUNTO DI BASE</b>	<b>53</b>
2.1.1 Cultural heritage counts for Europe	
2.1.2 I 4 domini della sostenibilità	
2.1.3 Agenda 2030: le sfide globali	
<b>2.2 EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ</b>	<b>58</b>
2.2.1 Nuovi scenari per l'educazione a partire dalle Raccomandazioni Europee	
2.2.2 Unesco: linee guida per l'educazione interculturale	
2.2.3 La via italiana per la scuola interculturale	
2.2.4 Le Indicazioni Nazionali per il curriculum dell'infanzia	
2.2.5 Educazione alla cittadinanza	
2.2.6 Educare all'intercultura	
<b>2.3 DESIGN INTERCULTURALE</b>	<b>80</b>
2.3.1 Cos'è il design interculturale	
2.3.2 Pratiche di intercultura: le esperienze sul campo (degli altri)	
<b>2.4 DESIGN E PEDAGOGIA</b>	<b>112</b>
2.4.1 Cultura del progetto e cultura pedagogica	
2.4.2 MoMA century of the child growing by design, 1900-2000 exhibition	
2.4.3 Giro Giro Tondo	
2.4.4 Un'esperienza di designer-educatore: NINANANNA®	
2.4.5 Esperienze di educatori-designer: AVANGUARDIE EDUCATIVE	
2.4.6 Esperienze di apprendimento creativo: PEDAGOGÍAS INVISIBLES	
<b>2.5 IL RUOLO DEL DESIGNER NELL' APPRENDIMENTO</b>	<b>145</b>
2.5.1 EDDES: un'esperienza fra design e pedagogia della Libera Università di Bolzano	
2.5.2 IDEO: design thinking for educators	

### Capitolo 3 \_ CASI STUDIO DI EDUCAZIONE ALL'INTERCULTURA: UN'ANALISI QUALITATIVA

<b>3.1 CRITERI DI ANALISI</b>	<b>155</b>
3.1.1 Uno stato dell'arte in movimento	
3.1.2 Lo scenario d'indagine	

<b>3.2 INTERCULTURE MAP: CASI STUDIO DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE IN EUROPA</b>	158
3.2.1 Interculture map: tre casi rappresentativi	
3.2.2 Intervista a Sandra Federici	
<b>3.3 LAI-MOMO</b>	185
3.3.1 La società	
3.3.2 Intervista a Tatiana Di Federico	
3.3.3 Conclusioni	
<b>3.4 CESIE</b>	202
3.4.1 Cos'è Cesie	
3.4.2 BODI : diversità culturale corpo, genere, salute nell'educazione dell'infanzia	
3.4.3 GEM: GAME FOR EUROMED	
<b>3.5 MIND THE GAP!</b>	213
3.5.1 GO-GOALS!	
3.5.2 MANIFESTA	
3.5.3 CHI-NA	
3.5.4 IL GIOCO DEL RISPETTO	
3.5.5 SOCIOLAB: Cuntala	
3.5.6 FELTRINELLI: SCUOLA DI CITTADINANZA EUROPEA	
<b>3.6 CONCLUSIONI: COLMARE IL GAP!</b>	230

## MICRO

---

### Capitolo 4 \_ LA COSTRUZIONE DEL CASO STUDIO

<b>4.1 IL REGGIO EMILIA APPROACH: UN APPROCCIO INTERNAZIONALE</b>	231
4.1.1 La nascita delle scuole e la teoria dei cento linguaggi	
4.1.2 La visita al Centro Internazionale Loris Malaguzzi	
4.1.3 Costruttivismo e socio-costruttivismo	
4.1.4 Considerazioni	
<b>4.2 LA RICERCA SUL CAMPO</b>	245
4.2.1 La costruzione del campo di ricerca nella fase esplorativa	
4.2.2 Le interviste	
4.2.3 Considerazioni	
4.2.4 La pratica dell'interdisciplinarietà	

4.2.5 Il ruolo del designer nella fase esplorativa

### Capitolo 5 \_ LA METODOLOGIA

<b>5.1 IL CASO STUDIO ESPLORATIVO: DALL' APPROCCIO AGLI STRUMENTI</b>	259
5.1.1 L'approccio riflessivo-interpretativo	
5.1.2 Strategia di ricerca: il caso studio esplorativo	
5.1.3 Practice method/design: il Design-intensive innovation	
5.1.4 Practice method/pedagogy: il Reggio Emilia approach	
5.1.5 Strumenti	
<b>5.2 UNA QUESTIONE DI METODO</b>	310
5.2.1 Mondiale: probes come link fra i due processi	
5.2.2 La costruzione del metodo	
5.2.3 L'intersezione dei due metodi	

### Capitolo 6 \_ *MONDIALE!*

<b>6.1 LE CORNICI EPISTEMOLOGICHE DELLA RICERCA</b>	333
6.1.1 La cornice epistemologica della ricerca nel dominio antropologico	
6.1.2 La cornice epistemologica della ricerca nella psicologia dello sviluppo	
<b>6.2 IL PROGETTO</b>	349
6.2.1 Perché <i>Mondiale!</i>	
6.2.2 Il concept: la proposta definitiva	
6.2.3 Le attività	
6.2.4 La verifica sul campo	
6.2.5 Analisi dei dati emersi	

### Capitolo 7 \_ *DOPO MONDIALE!*

<b>7.1 CONCLUSIONI E FOLLOW-UP</b>	415
7.1.1 Il percorso interdisciplinare	
7.1.2 Disseminazione	
7.1.3 Limiti della ricerca	
7.1.4 Follow up	
<b>7.2 CONSIDERAZIONI FINALI</b>	423

# Abstract

---

La mia ricerca è il risultato di un percorso interdisciplinare fra design, antropologia e pedagogia, allo scopo di verificare il contributo del design nel processo di educazione interculturale, parte della più ampia educazione alla cittadinanza. Per verificarne il contributo, ho costruito un caso-studio esplorativo con un metodo pedagogico di riferimento (il Reggio-Emilia approach) e rivolto a uno specifico target di riferimento (la scuola dell'infanzia, 3-6 anni). La struttura della tesi è suddivisa in tre parti consecutive, che muovono dal generale al particolare:

- **MACRO:** gli scenari di riferimento e quelli possibili, verso i quali tendere;
- **MESO:** il tema della sostenibilità e della sua educazione, una riflessione sul design in rapporto al tema interculturale e pedagogico, un'analisi qualitativa dei casi-studio di riferimento;
- **MICRO:** la costruzione del caso-studio esplorativo, la metodologia applicata, la verifica sul campo, gli esiti e le conclusioni.

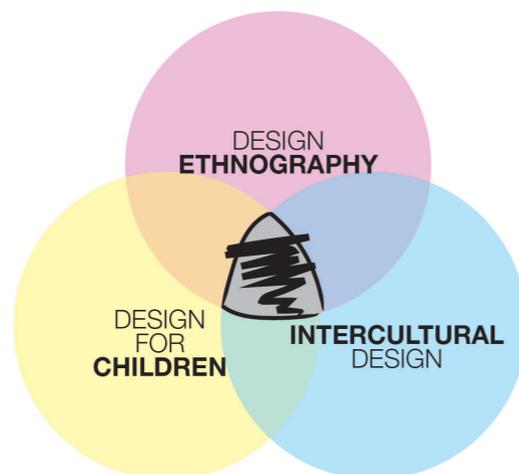
La mia ricerca, di natura progettuale, è stata condotta attraverso un processo design-driven, che mi ha portata prima a progettare e in seguito a verificare delle attività di apprendimento specifiche sul tema della diversità culturale, attraverso giochi appositamente progettati. Le conclusioni riportano le risposte relative alla domanda di ricerca iniziale, basate sull'interpretazione dei dati emersi, unitamente a una riflessione sulle possibili direzioni di lavoro ancora da percorrere per contribuire all'ampio e variegato tema dell'educazione interculturale. In linea con la natura del caso-studio esplorativo, la mia tesi rappresenta prima di tutto un preludio per futuri progetti di ricerca e per fare questo, ho cercato di trasmettere, in maniera più ampia e completa possibile, quelle informazioni e riflessioni che sono state alla base del mio percorso di ricerca, così da dotare i potenziali *follow-up* di tutto il materiale necessario a una profonda comprensione dell'ambito da me indagato.

My research is the result of an interdisciplinary approach which combines anthropological and pedagogical theories. The goal is to understand the design contribution to the field of intercultural education, which is part of the wider education to citizenship. In order to achieve this goal, my research has been conducted following a design-driven exploratory case based on the Reggio Emilia approach (children aged 3 to 6 years). The thesis is divided into three main parts, from a general to a particular analysis:

- **MACRO:** the contemporary scenarios and the forthcoming ones;
- **MESO:** sustainability and education to sustainability; intercultural design and design for children; qualitative analysis of case studies;
- **MICRO:** exploratory case-study process, methodology, feedback, results and conclusions.

My research is practice-oriented and design-driven, aimed to design intercultural activities for children. Based on data analysis, the final chapter reports the main answers to the fundamental question of the research "Can design contribute to the intercultural innovation-based education?"; furthermore, it reflects on how design can contribute to intercultural education in other ways. This thesis is a case study whose main aim is to open up new avenues for future research. Here, a considerable amount of extra material is provided with the hope that follow-up projects can benefit from my contribution to this research area.

---



## INTRODUZIONE AI CONTENUTI DELLA RICERCA

### 1. Delimitazione del problema scientifico

In uno scenario mondiale reso opaco dal fenomeno della globalizzazione, quello che risulta ben visibile è il grado di disuguaglianza che caratterizza le nostre società, con un divario fra la classe dei ricchi e le classi medie che si allarga sempre di più, spingendo molte popolazioni un po' in tutte le parti del globo a spostarsi in cerca di condizioni di vita migliori. Tali disgiunture hanno reso opachi a loro volta anche i singoli Stati Nazionali, necessitanti di continui ricorsi a spinte ultranazionaliste per rispondere al loro stato di crisi; se la migrazione rappresenta un portato della globalizzazione, risulta chiaro come la questione della coesione sociale sia un tema di intervento centrale, nella consapevolezza che è necessario ripartire prima di tutto da una nuova narrazione del fenomeno. È fondamentale cioè agire alla radice dei modelli sociali, ripensando la nostra percezione di solidarietà, superando lo sguardo caritatevole a favore di una solidarietà oggettiva e intellettuale, ben oltre la retorica assistenzialista che ha sempre impedito di percepire la diversità come una risorsa piuttosto che come un problema. Superamento degli stereotipi, nuove e più adeguate terminologie, sono solo alcuni degli strumenti che possono concorrere alla costruzione di una nuova percezione della diversità culturale e in questo scenario l'educazione assume un ruolo centrale, poiché rappresenta lo strumento più efficace in termini di rielaborazione dei modelli culturali che ereditiamo. Ma se l'educazione rappresenta lo strumento più efficace, occorre ripensare a nuove modalità di trasmissione della conoscenza, capaci di incorporare la complessità che caratterizza i nuovi scenari: in altre parole, si registra un bisogno diffuso di innovazione. Il design rappresenta uno dei più efficaci vettori di innovazione, in grado di innescare cambiamenti concreti nei suoi molteplici e

diffusi ambiti di applicazione. Nel caso specifico della mia ricerca, mi sono interrogata sulla sua capacità di innovare in termini di educazione alla sostenibilità, qui declinata nel suo dominio sociale. Per concepire l'inclusione come fatto culturale, occorre agire alla radice dei modelli sociali: in altre parole, fare appello a un coraggio innovativo che è proprio del design, capace di contribuire alla promozione di un'impresa culturale ed etica di lungo respiro attraverso il suo approccio interdisciplinare. L'educazione interculturale, parte della più ampia educazione alla cittadinanza, si propone di promuovere l'evoluzione dei metodi di insegnamento, in ottica di un superamento del metodo trasmissivo e questo è possibile solo attraverso processi di innovazione educativa. Nonostante numerose autorità educative internazionali ed europee abbiano prodotto raccomandazioni e linee guida sull'educazione alla cittadinanza e all'interculturalità, la maggior parte dei paesi europei non si è ancora dotata di normative o raccomandazioni sull'inclusione delle competenze dell'educazione alla cittadinanza nella formazione iniziale degli insegnanti: ciò comporta una difficoltà pratica nel gestire una tale competenza, impedendo peraltro la costruzione di modelli integrati formativi che a vario livello intervengano in termini di innovazione e di avanzamento della conoscenza in questo specifico ambito. In Italia in particolare, le autonomie scolastiche non permettono la costruzione di modelli ripetibili e la disseminazione e condivisione di buone pratiche risulta molto complesso e poco praticato: la gestione del fenomeno interculturale risulta pertanto demandato alla buona volontà e impegno dei singoli formatori.

### 2. Il ruolo del design

La progettazione tutta, e in particolare modo il design, può giocare un ruolo di catalizzatore verso un auspicabile modello di integrazione. In Italia l'integrazione si è fatta da sé, grazie allo spirito di iniziativa privata di associazioni e cittadini, ma è fondamentale contribuire

alla costruzione di un modello italiano di integrazione. Il design, nella sua veste di agente di responsabilità sociale, interviene in maniera tacita a più livelli nella questione interculturale, attraverso prodotto, comunicazione e servizio: il design interculturale agisce nella consapevolezza che le culture siano entità relativamente omogenee, e che esistano molteplici zone di interscambio all'interno delle quali favorire la socializzazione. L'interculturalità cioè è già viva nella cultura stessa e il designer si trova a esplorare questi interstizi all'interno dei quali agire per generare buone pratiche. Ma se l'ambizione è quella di provare a delineare un modello di integrazione, è necessario partire prima di tutto dalla costruzione di una base comportamentale di valori condivisi: è fondamentale dunque ripartire dall'educazione. Oltre al design interculturale, che si nutre dei principi e dei metodi dell'antropologia, è stato necessario quindi l'affiancamento di un'altra disciplina: la pedagogia. Design e pedagogia sono due domini strettamente correlati, poiché non esiste un vero apprendimento senza una qualche forma di progettualità, che interpreti prima di tutti i contesti entro i quali le persone si trovino ad apprendere. Parlando di educazione, mi riferisco al target specifico dei bambini, che sono stati i soggetti della mia ricerca, in particolare 3-6 anni. Tutti i metodi che hanno cercato di rivoluzionare l'apprendimento si sono basati sulle esperienze concrete e personali del bambino, ivi compreso il Reggio-Emilia approach, da me scelto come metodo pedagogico per condurre la ricerca. Questa sorta di affinità elettiva, basata sulla capacità/volontà di esplorare mondi possibili, ben si sposa con l'ambito interculturale, poiché anche l'antropologo è prima di tutto una figura capace di indagare mondi molto distanti dal proprio, tenendo alta la capacità dialogica e il senso dell'alternativa. La mia ricerca quindi è caratterizzata da un approccio fortemente interdisciplinare, inscritto in un processo *design-driven* fra design, antropologia e pedagogia. Il ruolo del design si è esplicitato a partire dalla conduzione di un *Expert-mindset process*

(utenti percepiti come soggetto piuttosto che come co-creatori del processo), orientato a indagare una delle possibili forme di innovazione nell'ambito di riferimento, fino alla condivisione di metodi e strumenti con le altre discipline. La natura della mia ricerca è stata progettuale e orientata all'ideazione di giochi didattici che fossero in grado di introdurre il tema della diversità culturale nella scuola dell'infanzia, senza percepirla come una questione-problema: in altre parole, offrire ai bambini un'esperienza didattica che facesse comprendere loro un concetto semplice e complesso allo stesso tempo, perché in contrasto col pensiero dominante della società contemporanea: "è normale essere diversi". Il mio ruolo di designer è stato quello di catalizzatore di un cambiamento sociale lungo un processo di innovazione attraverso prodotto, comunicazione e servizio.

### 3. Obiettivo generale

Il principale obiettivo della ricerca risponde al seguente quesito: "Può il design contribuire in termini di innovazione all'educazione interculturale?"

Dato che il target di riferimento è stato quello della scuola dell'infanzia (ambito poco considerato dalla questione interculturale), è emersa fin dall'inizio l'importanza di verificare la bontà della mia scelta, data l'elevata possibilità di fallimento a cui l'indagine era soggetta. La domanda di ricerca ha trovato compiutezza solo dopo aver risposto ad altri due specifici quesiti:

- Ha senso parlare di interculturalità nella scuola dell'infanzia?
- È possibile creare un percorso metodologico?

Quest'ultimo quesito in particolare è stato necessario per indagare e comprendere se e come fosse possibile condividere l'intero processo in un'ottica interdisciplinare, fra antropologia e pedagogia.

### 4. Obiettivi specifici

Per contribuire in termini di innovazione

all'educazione interculturale, è stato necessario prima di tutto:

- costruire una cornice teorica e operativa condivisibile con le altre discipline coinvolte (antropologia e pedagogia);
- condividere un linguaggio comune;
- definire le aree di interesse all'interno delle quali praticare l'esperienza formativa;
- ideare giochi realizzabili e ripetibili in maniera autonoma dalle insegnanti delle scuole dell'infanzia;
- sperimentare e verificare sul campo l'output progettuale;
- disseminare i risultati e rendere esplicito il percorso metodologico.

## 5. La definizione di uno stato dell'arte

Il tema interculturale rappresenta un dominio molto vasto, impossibile da inquadrare e definire in maniera netta e rigorosa e il tema è reso ancora più difficoltoso dall'ambito dell'apprendimento. Se l'educazione all'intercultura, parte della più ampia educazione alla cittadinanza, è un tema di ordine mondiale, lo stesso non vale per le buone pratiche a essa correlate. Ogni paese, o per meglio dire, ogni luogo del mondo, interpreta Raccomandazioni e Linee Guida internazionali in modalità assai diverse fra loro: questo mi ha spinto a concentrarmi sul caso Italia in particolare, trovandomi comunque di fronte alla difficoltà che le autonomie regionali comportano, in termini soprattutto di condivisione di buone pratiche. Lo stato dell'arte che riporto nella mia ricerca è dunque una parziale fotografia di quello che accade in Italia e, in pochi casi, di quello che accade in Europa, nella consapevolezza che si tratta di una rappresentazione incompleta, destinata a essere ampliata e riconfigurata.

## LA COSTRUZIONE DELLA METODOLOGIA

### 1. L'approccio scientifico e metodologico

La mancanza di specifici riferimenti in letteratura sull'argomento trattato, mi ha portata a costruire

un caso-studio volto ad esplorare l'ambito della ricerca (corredato dalle cornici epistemologiche di ogni disciplina coinvolta, design, antropologia e pedagogia) piuttosto che definire fin dall'inizio un percorso specifico. Trattandosi di un caso-studio esplorativo, ho cercato di rendere esplicito in maniera dettagliata tutto il processo della ricerca, dato che, per sua natura, il caso-studio esplorativo rappresenta il preludio ad altri progetti di ricerca. L'approccio del processo è stato riflessivo-interpretativo e *practice-oriented*, basato cioè sulla pratica di design, permettendomi di agire esplicitamente nel mondo reale per ideare, sperimentare e fare luce nell'ambito dell'educazione interculturale.

### 2. Quale concezione di metodo

Dato che la ricerca-azione è sempre *site-specific*, il concetto di metodo che ho assunto è quello di un sistema di principi che siano correlati direttamente al contesto specifico e che pertanto impongano un'interpretazione: si discosta dunque dal concetto di metodo determinato da regole impersonali che disciplinino in modo univoco le procedure di costruzione dell'obiettività. I principi del mio ambito di indagine sono stati interpretati attraverso obiettività e fondatezza delle procedure inferenziali: nel primo caso, il resoconto riflessivo è stato lo strumento che mi ha permesso di dar conto dell'attendibilità delle mie procedure. Nel secondo caso, la fondatezza delle conclusioni ha trovato solidità nella costruzione di legami tra la teoria e i termini osservati. Ho cercato di conseguenza di rendere il più esplicito possibile tutto il percorso della ricerca, in modo tale da rendere scibile il rapporto fra il dominio della scoperta e quello dell'interpretazione.

### 3. Le cornici epistemologiche della ricerca

#### 3.1 Il dominio del design

Collocata nel dominio dell'*Expert-mindset*, il processo progettuale della mia ricerca ha prodotto una serie di giochi attraverso i quali proporre delle attività nell'ambito della Scuola dell'Infanzia I Gelsi di Scandiano (Reggio Emilia). Trattandosi di un output

progettuale volto all'apprendimento (dunque non completamente risolto, per permetterne l'utilizzo e l'interpretazione), mi sono interrogata sulla sua natura, cercando, attraverso la letteratura scientifica, di definirlo in maniera adeguata: le *probes* sono risultate ideali per inquadrare tipologicamente il mio output. Le *probes* si definiscono come un approccio *user-centred design* che hanno lo scopo di comprendere le aspirazioni degli utenti ed esplorare contemporaneamente opportunità di progetto. La natura esplorativa delle probes le rende difficili da inscrivere entro strumenti predeterminati, aprendole contestualmente a nuove prospettive: ecco così che Mondiale!, ovvero l'output progettuale della mia ricerca, diventa il risultato finale del processo di design che si apre a un nuovo processo: quello di apprendimento. Grazie alla loro natura sperimentale (in quanto *probes*), i giochi Mondiale! rappresentano uno strumento adeguato per accompagnare il bambino lungo un percorso autonomo di conoscenza verso il concetto di diversità culturale. Il processo progettuale conduce a un output che non chiede di essere risolto e concluso, ma deve restare necessariamente aperto per permettere al bambino di esplorare, in autonomia e secondo le proprie specifiche modalità di apprendimento, il contesto di riferimento: potremmo definirlo un *open-ended process*, che se da un lato porta a un risultato concreto (lo strumento-gioco, il servizio-educazione, la comunicazione), dall'altro chiede di restare sufficientemente versatile per permettere all'utente-bambino di andare a "completare", secondo la propria modalità di apprendimento, l'output stesso.

#### 3.2 Il dominio antropologico

La letteratura antropologica mi ha permesso di costruire una cornice epistemologica a cui fare riferimento, nella consapevolezza però che la questione interculturale non consente di definire confini precisi e immutati, ma si muove in una tensione costante tra universalità dei valori e pluralità delle culture, fra la necessità di uguaglianza e il desiderio di diversità. La diversità culturale chiede di superare le separazioni e i fondamentalismi culturali, in favore di quel

processo di negoziazione continua che è la convivenza sociale.

Dal punto di vista metodologico, ho fatto riferimento a una serie di criteri dedotti dalla letteratura disciplinare di riferimento:

- superare le cornici di appartenenza culturale;
- costruire la reciprocità dello sguardo;
- superare l'urgenza classificatoria (e progettuale, nel caso della mia ricerca);
- costruire/attivare la capacità dialogica.

I principi etnografici a cui ho fatto riferimento sono stati declinati nel loro obiettivo progettuale: l'etnografia progettuale, infatti, non si limita a raccogliere, analizzare e interpretare i dati emersi dall'osservazione, ma si spinge oltre, con un obiettivo finale di sintesi verso una qualche forma progettuale. Per fare questo, il designer, già in fase di osservazione, seleziona gli elementi che ritiene utili ai fini progettuali. Infine, il fattore temporale rappresenta un discrimine fra i due ruoli: mentre per l'etnografo la lunga permanenza sul campo consente di conferire maggiore attendibilità alla sua ricerca, per il designer può significare compromettere il proprio lavoro in termini di produzione dei significati, a partire dai dati raccolti che, se eccessivi, rendono difficile la gestione delle successive fasi di concept.

#### 3.3 Il dominio della psicologia dello sviluppo

Il modello costruttivista, alla base del Reggio-Emilia approach, individua il sapere e la conoscenza come risultato di una costruzione soggettiva. L'apparato teorico che ho assunto come paradigmatico nella costruzione del progetto fa riferimento a Vygotskij, il primo psicologo moderno che sostenne come lo sviluppo del bambino sia legato anche alle influenze culturali, diventando quindi parte integrante della persona. Secondo Vygotskij, gli artefatti, ideali e materiali, concorrono a mediare l'esperienza dell'uomo e si pongono tra il soggetto che conosce e l'oggetto della sua conoscenza, creando un nuovo tipo di adattamento: l'apprendimento risulta quindi mediato dagli artefatti e situato, poiché il

bambino acquisisce e interiorizza come proprie categorie interpretative e coordinate cognitive. Il mondo sociale è dunque fondamentale nel processo di formazione dell'individuo, senza dimenticare che ogni processo di apprendimento si delinea all'interno di un particolare contesto, in termini di spazio e tempo, che riveste anch'esso un ruolo essenziale e costitutivo.

#### 4. La metodologia proposta: DNE

La metodologia che propongo è il risultato di tre metodi condivisi lungo tutto il processo progettuale che, essendo di natura interdisciplinare, ha incorporato le altre due discipline a partire dall'asse di dominio principale, il design. DNE è la catena processuale che fa riferimento alla catena informativa del DNA: l'acronimo significa *Design process withiN Educational process*. Il *Design process* è condotto attraverso il *design-intensive innovation*, l'*Educational process* attinge al Reggio-Emilia approach e l'anello di congiunzione fra i due processi è Mondiale! che, in quanto probes, rappresenta contemporaneamente l'output del design process (che informa il designer sulla capacità della propria proposta di stimolare l'apprendimento in termini interculturali e di cogliere potenziali elementi di sorpresa) e gli strumenti di indagine per l'educational process, a partire dal quale si dà conto dell'efficacia del progetto in termini di coinvolgimento e apprendimento da parte del bambino, grazie alla condivisione di tutto il processo con le insegnanti (dallo svolgimento dell'attività alla verifica sul campo). Infine, il metodo del caso-studio esplorativo interviene lungo tutta la catena DNE, permettendo così all'antropologia di condividere, anche in questo caso, l'intero processo. Mondiale! dunque è l'anello di congiunzione di una catena informativa che ricorda la struttura a doppia elica del DNA: rappresenta la molecola depositaria dell'informazione sull'apprendimento.

### 5. I Metodi

#### 5.1 Il metodo del design: il *design-intensive innovation*

Il dominio della mia ricerca ha natura pratica e il suo metodo di conduzione è il *design-driven*. Per definizione, il *design-driven* genera innovazione in termini di significati ed è quindi capace di influenzare i contesti socioculturali. In quanto processo attraverso il quale il design agisce in termini di innovazione, il design-driven viene definito dal *Design Council*, in un'accezione più ampia e inclusiva, *design-intensive innovation*. Assumendo questa nuova definizione, ho proposto, attraverso questa ricerca, un ampliamento del focus specifico del *design-driven*, passando dal *design discourse* alla *design community*: questo ha comportato la necessità di sostituire il concetto di comunità a quello di utente proposto da Verganti, a mio avviso poco rappresentativo dei profondi e rapidi mutamenti sociali a cui assistiamo. Riferirmi alla comunità come uno dei *key interpreters* del *design driven*, mi ha permesso da una parte di rafforzare la natura sociale del concept della mia ricerca: dall'altra, di dar conto della complessità che la transizione verso la sostenibilità sociale implica. Come sostiene Manzini, un cambiamento di tale portata non può essere guidato da una cabina di comando, ma deve cominciare dall'interno, dai cambiamenti dei suoi sottoinsiemi locali. Un locale che può e deve essere anche il micro-locale delle scelte quotidiane, quelle che tutti, se vogliono, possono fare.

#### 5.2 Il metodo delle scienze sociali: il caso-studio esplorativo

La natura intensiva della mia ricerca, ha individuato nel caso studio la propria strategia di ricerca-azione, avendo esso come scopo ultimo l'esplorazione di un contesto specifico (nel mio caso la Scuola dell'Infanzia i Gelsi di Scandiano). Il caso studio si definisce un ideal-tipo di strategia di ricerca più che un metodo dotato di regole rigide, il che mi ha permesso di indagare in maniera euristica tutto il percorso della mia ricerca. La scelta del caso studio come strategia di ricerca trova nei seguenti aspetti le

sue motivazioni:

- rappresenta una strategia di ricerca trasversale alle tre discipline;
- ha un approccio olistico;
- mi ha permesso di tracciare dei confini contestualmente al mio ambito di indagine;
- richiede l'analisi da una pluralità di punti di vista.

La tipologia di caso-studio da me adottata è quella esplorativa, poiché risulta particolarmente efficace quando le conoscenze su alcuni argomenti sono limitate e la letteratura scientifica non fornisce un quadro concettuale per formulare solide teorie; inoltre si configura come il preludio ad altri progetti di ricerca e nel caso della mia ricerca è risultato fondamentale per ipotizzare in quali nuovi direzioni proseguire il contributo del design in termini di educazione all'intercultura.

#### 5.3 Il metodo della pedagogia: il Reggio-Emilia approach

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 si costruisce la conoscenza. A partire dall'osservazione dei bambini, il metodo adottato mi ha permesso di analizzare, interpretare e documentarne le attività, per costruire un primo scenario di intervento progettuale. La fase conclusiva del metodo, la conversazione con i bambini, è stata fondamentale per verificare l'efficacia dei giochi proposti dal processo progettuale e determinare come gli strumenti avessero agito in termini di apprendimento sul tema della diversità culturale.

### 6. Strumenti

La metodologia adottata si è avvalsa di una serie di strumenti in una sorta di equilibrio fra letteratura scientifica e pulsione istintiva. Non è stato chiaro fin dall'inizio cosa sarebbe risultato davvero adeguato al contesto di ricerca: d'altro canto, non è strategico lo strumento in sé, ma l'uso che se ne fa. Ritengo di aver utilizzato tutti quegli strumenti che mi hanno permesso di colmare vuoti di informazioni, perplessità, necessità di verifica: molti di loro infatti sono stati utilizzati più volte lungo tutto il processo di ricerca, talvolta con consapevolezza metodologica, talvolta in maniera più improvvisata. Nonostante il caso-studio fosse metodologicamente strutturato, il carattere iterativo del processo unito alla conduzione euristica, è risultato fondamentale ai fini della regia progettuale e, in quanto processo interdisciplinare, gli strumenti adottati appartengono agli ambiti disciplinari coinvolti dalla mia ricerca: design, antropologia, pedagogia. Gli strumenti principali afferiscono al mondo del design nella sua declinazione dell'*Expert-mindset* (schede d'indagine, *toolkit* per le insegnanti, *probes* e *design process*); molti degli strumenti d'indagine appartengono al mondo delle scienze sociali (osservazione diretta, diari, interviste) e quasi tutti gli strumenti di verifica al mondo della pedagogia (osservazione, documentazione, conversazione).

### IL CONCEPT

Lavorando a un progetto a stretto contatto con la scuola, il concetto che più mi interessava era il superamento delle barriere scolastiche, ovvero lavorare contro la 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 fra quello che sta dentro le mura scolastiche e quello che resta al di fuori. È nato quindi Mondiale!, una serie di giochi per attività che stimolino i bambini della scuola dell'infanzia nel processo di apprendimento della diversità culturale. Il nome ha una doppia valenza: in primo luogo, il riferimento al senso di appartenenza globale. Sentirsi cittadino del

mondo richiama a una discontinuità locale, ovvero a un senso di responsabilità più ampio rispetto al proprio luogo di origine; in questo senso i confini perdono di valore, perché ogni nostro gesto ha ripercussioni molto più estese rispetto alla sola dimensione locale. Di conseguenza invita a riflettere sul fatto che problemi e opportunità, anche molto distanti fisicamente, ci riguardano comunque. Il secondo significato del nome richiama all'espressione di approvazione in senso figurato, il valore enfatico con cui si definisce una situazione straordinaria, eccezionale. A partire da questi due concetti quindi, l'idea di una geografia da riscrivere da capo ha cominciato a prendere forma. Tradurre in pratica il concept ha richiesto un'ulteriore e ampia riflessione, soprattutto riguardo alle modalità con cui proporre il tema individuato: mi riferisco in particolar modo all'uso delle ICT. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, infatti, rappresentano una fonte pressoché infinita di stupore e opportunità, con un alto grado di fascinazione e coinvolgimento; tuttavia, ho ritenuto che la tecnologia non avrebbe facilitato la natura sociale (e potenzialmente collaborativa) dell'apprendimento, ma piuttosto quella individuale. Se l'apprendimento è mediato e situato e legato ai fattori culturali, è altrettanto vero che lavorare alla discontinuità culturale richiede una forma di collaborazione che la mediazione degli strumenti tecnologici avrebbe potuto non facilitare; ho scelto di conseguenza di lavorare con strumenti materici, di semplice reperibilità e riproducibilità. Questa scelta anche in ottica di rendere indipendenti le insegnanti dall'intervento della ricerca, e dare loro l'opportunità di riprodurre le attività proposte in totale autonomia.

## LA STRUTTURA DELLE ATTIVITÀ

Ogni strumento-gioco di Mondiale! è definito da tre livelli:

- il primo è rappresentato dalla sovrastruttura che incorpora il gioco e che richiama ai principi epistemologici sia dell'ambito antropologico che quello di pedagogico. Questo ambito non

riguarda direttamente i bambini, ma è la teoria dalla quale scaturisce e prende forma il gioco; - il secondo livello è quello del gioco in sé, dotato di regole/non regole, dato che, come già descritto, si tratta sempre di giochi *open-ended*, senza contorni o confini costrittivi; - il terzo livello è definito dal collegamento fra i primi due e può essere sempre diverso. La natura *open-ended* delle attività, infatti, si delinea lungo tutto il percorso, fin dall'inizio del suo svolgimento: Mondiale! rappresenta una sorta di modulo al quale attaccare video, racconti, o qualsiasi tipo di collegamento che sia coerente con la sovrastruttura preliminare del gioco. Lo svolgimento del gioco può cioè essere introdotto da molteplici iniziative a discrezione dell'insegnante, purché coerenti con l'inquadramento dell'attività. L'obiettivo di ogni gioco è votato all'apprendimento creativo inteso nella sua accezione di possibility thinking, ovvero nell'acquisire l'attitudine a seguire le proprie idee, a svilupparne di nuove, a interrogarsi e pensare possibilità diverse: in questo senso il concetto di discontinuità accomuna l'aspetto pedagogico e quello antropologico della ricerca. Le attività coprono ognuna delle tre fasce di età della scuola dell'infanzia (3-4, 4-5, 5-6), aggiungendo una quarta attività che resta, per idoneità, a cavallo fra la seconda e la terza fascia di età prescolare.

## RISULTATI

### ATTESI

Il processo di ricerca mirava a creare strumenti-gioco attraverso i quali migliorare il processo cognitivo rispetto alla diversità culturale. L'output progettuale ha individuato nelle *cultural probes* la sua natura, diventando contestualmente risultato finale del processo di design e strumento iniziale di indagine del processo cognitivo strutturato sulla base del Reggio-Emilia approach, nella consapevolezza che uno strumento volto alla didattica deve avere necessariamente un grado di libertà tale da permettere l'apprendimento. Gli strumenti-gioco Mondiale! hanno consentito di verificare all'interno della Scuola dell'Infanzia

I Gelsi di Reggio Emilia il contributo in termini di innovazione del design nell'ambito di riferimento, con un coinvolgimento diretto di tutte le insegnanti, sia lungo tutto il processo di apprendimento che nel percorso di analisi e interpretazione dei risultati. La domanda di ricerca iniziale (Può il design contribuire in termini di innovazione all'educazione interculturale?) ha avuto esito positivo, così come gli altri due pre-requisiti (Ha senso parlare di intercultura nella scuola dell'infanzia? È possibile creare un percorso metodologico?).

## INASPETTATI

Le attività hanno fatto emergere una serie di dati assolutamente inaspettati. In particolare, due sono i dati rilevanti:

- la presenza del pregiudizio: già nei bambini in età prescolare è presente il pregiudizio rispetto al tema della diversità (la sola osservazione non aveva fatto emergere la presenza di pregiudizi, emerso solo grazie a una delle attività di Mondiale!);  
- la collaborazione: i giochi hanno stimolato la collaborazione fra i bambini. In un'attività in particolare (Pontifichiamo!), la grande dimensione degli strumenti ha indotto i bambini ad aiutarsi reciprocamente.

Decostruzione del pregiudizio e stimolo alla collaborazione sono entrambe attività fondamentali, alla base di qualsiasi tipo di educazione interculturale.

## CONCLUSIONI

Oltre a rispondere ai quesiti iniziali, delineando uno delle possibili modalità con cui il design può contribuire all'innovazione in termini di educazione interculturale, la ricerca ha permesso di definire una serie di considerazioni che, muovendo dallo specifico (*l'action-research* ha carattere *site-specific*), permettono di arrivare a prefigurare possibili scenari che costituiscono il preludio per potenziali ricerche future (prerogativa del caso-studio esplorativo), come ad esempio contribuire alla formazione

delle insegnanti rispetto al tema della diversità attraverso processi di co-design. Un'ulteriore riflessione è dedicata alla figura del designer che si trovi a operare nell'ambito dell'educazione interculturale, dove risultano fondamentali lo sviluppo della capacità dialogica, della reciprocità dello sguardo e la gestione dei tempi dell'apprendimento, che costituiscono una criticità rispetto all'urgenza di sintesi tipica del progetto. Infine, operando nell'ambito educativo, emerge come per il designer sia importante ripensare il focus dell'obiettivo progettuale, spostandolo dal mero risultato alla gestione del processo. In generale, gestire l'innovazione in un'ambito di così elevata complessità richiede a mio avviso una formazione dedicata per il designer che intenda intraprendere questo tipo di percorso, unitamente a un approccio metodologico innovativo, che potrebbe risultare dall'ibridazione fra il metodo di conduzione del design-driven (per l'alto tasso di successo in termini di innovazione) e il co-design (per l'elevata capacità di coinvolgere le persone nel processo di ideazione e ridurre così l'alto rischio di fallimento del progetto lasciato nelle sole mani del designer esperto).



*"Questi ponti si riuniscono  
per fare passare la gente  
da una parte all'altra..."*

*A., 5 anni*

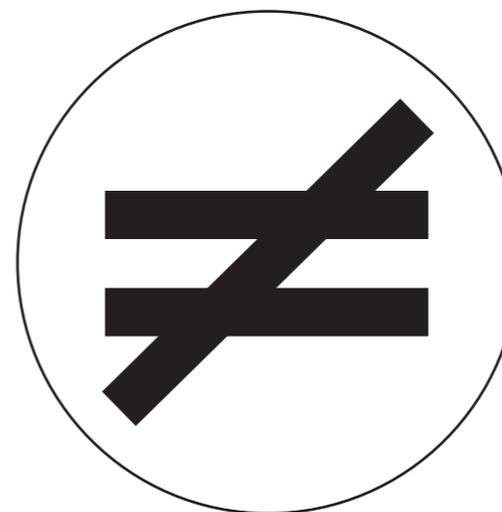
**MAÇRO**  
—

## CAPITOLO 1

---

In questa sezione propongo una breve analisi socio-politica, attraverso un focus specifico sulla disuguaglianza imposta e assorbita (paragrafo 1.1). Oltre a una serie di dati e statistiche, mi interrogo sul ruolo che può avere la narrazione rispetto alla diversità nostra percezione (paragrafo 1.2), fino a riflettere sul perché la diversità possa rappresentare un valore per la società e come sia necessario ripensare il nostro punto di vista rispetto al tema (paragrafo 1.3). L'ultimo paragrafo riporta un'esperienza in corso che, in contrasto con le direzioni sovraniste e nazionaliste della nostra epoca (oggetto di analisi del paragrafo 1.1), propone uno scenario rinnovato, nel quale il senso di appartenenza europeo possa potenzialmente costituire una più concreta lotta alle disuguaglianze.

# 1.1 La disuguaglianza imposta



### 1.1.1 UN PANORAMA IN MOVIMENTO

Lo storico e studioso postcoloniale Benedict Anderson ha scritto nel 1982 un testo di grande rilevanza per le scienze sociali e dal titolo particolarmente fortunato, "Comunità immaginate. Origine e fortuna dei nazionalismi". Il testo affronta il tema della formazione degli Stati Nazione dal punto di vista del controllo e della diffusione dei mass media. Il complesso sistema di informazione, da lui definito "capitalismo-a-stampa" ha contribuito a quei processi di acculturazione necessari perché persone che abitavano in paesi vasti e

dove la comunicazione faccia a faccia era interamente incentrata sulla località, potessero sentirsi parte di un unico luogo, la nazione appunto. I media hanno permesso che siciliani e lombardi si riconoscessero come italiani, diversi ma accomunati da quella grande idea che è lo Stato Nazione. Nella seconda metà del Novecento questo modello è sembrato andare in crisi, rimesso in discussione da spinte separatiste e regionaliste, da una parte (Ohmae, 1996), e dalle grandi narrazioni sul multiculturalismo (Habermas & Taylor 2005), fino all'idea di vivere senza stato (Butler & Spivak, 2009). L'idea di un mondo accelerato, come lo ha definito Augè (2009), caratterizzato da eccessi di tempo e di spazio, sembrava aver eroso i confini degli Stati Nazione, rendendoli più permeabili, meno netti, superati dalla velocità delle informazioni e dei mezzi di trasporto, che ci hanno abituato a pensarci in un mondo globale. Eppure negli ultimi decenni il nazionalismo ha riportato in primo piano il tema dello Stato Nazione, l'importanza di un confine netto, l'idea di patria come qualcosa di espugnabile e da difendere. Cosa è successo? Secondo Randa Dasgupta (2018) il ritorno del nazionalismo può essere visto come l'anticamera del declino dello Stato Nazione (fig. 1):



— **Figura 1** - *Christophe Gowans, The demise of the nation state, The Guardian, 5 aprile 2018* —

[...] il machismo come stile politico, la costruzione di muri, la xenofobia, il mito e la teoria della razza e le mirabolanti promesse di restaurazione nazionale non sono i rimedi alla crisi, ma i sintomi di una realtà che si sta lentamente rivelando: in tutto il mondo gli Stati Nazione attraversano una fase avanzata di decadenza politica e morale da cui non possono uscire da soli (Ibidem, p. 37).

Se gli Stati Nazione sono oggi in crisi, o perlomeno sono divenuti più opachi e quindi necessitanti di continui ricorsi a spinte ultranazionaliste, una responsabilità può essere data a ciò che Arjun Appadurai (2001) chiama le disgiunture globali. Per Appadurai la globalizzazione ha generato differenti panorami che hanno cambiato il mondo nel quale viviamo: *ethnoscapes*, *mediascapes*, *technoscapes*, *financialscapes*, *ideoscapes*. Questi 5 panorami, frutto dei flussi globali, hanno reso gli Stati Nazione uno spazio non più certo ma conteso, attraversato costantemente da immagini, persone, idee, tecnologie e finanza, in modo molto più veloce e pervasivo rispetto a quanto accadeva in passato. Gli *ethnoscapes*, ad esempio, sono il risultato di quella parte di mondo che spostandosi per diversi motivi (migrazioni, turismo, lavoro transfrontaliero, ricerca e studio ecc.) ha cambiato anche le relazioni tra gli stati e i modi in cui uno stato pensa se stesso. La finanza globale ha reso il denaro qualcosa di opaco, di cui è divenuto sempre più difficile controllare il flusso:

la disposizione del capitale globale costituisce ora un panorama più misterioso,

rapido e difficile da seguire di quanto sia mai stato prima, mentre i mercati monetari, le borse nazionali e le speculazioni commerciali muovono un mucchio di denaro a una velocità straordinaria (Appadurai 2001, p. 48).

In uno scenario finanziario reso opaco dalla globalizzazione, ciò che al contrario risulta ben visibile è il grado di disuguaglianza che caratterizza le nostre società, con un divario fra la classe dei ricchi e le classi medie che si allarga sempre di più, spingendo molte popolazioni un po' in tutte le parti del globo a spostarsi in cerca di condizioni di vita migliori, rendendo di conseguenza la questione della coesione sociale un tema di intervento centrale. Sennett (2012) analizza la disuguaglianza sociale a partire dall'infanzia, sottolineando come "le prove generali infantili pongano le basi per la collaborazione complessa dell'età adulta (Ibidem, p. 25)": a una disuguaglianza imposta a partire dai primi contesti sociali (la scuola è uno di questi) che non nasce direttamente dal bambino, ne segue una interiorizzata, che una volta assorbita getta le basi per il "confronto invidioso" (Ibidem, p. 158), che alimenta la disuguaglianza e inibisce la capacità collaborativa. Così una volta diventati adulti e posti di fronte alla diversità, le persone tendono a generare un comportamento definito da Putnam (2001, in Sennett 2012) come "effetto tartaruga": piuttosto che affrontare la diversità, preferiscono ritirarsi nel proprio guscio o, detto in altri termini, chiudersi nell'illusione dei propri confini geografici. Ecco allora che l'eco dello Stato Nazione si affaccia, abbagliando

con le logiche delle "soluzioni muscolari e autoritarie (Dasgupta 2018, p. 37), ma rivelandosi incapace di garantire un futuro sostenibile o almeno dignitoso alle popolazioni. Se la disuguaglianza imposta e assorbita nell'infanzia determina la società del domani, è necessario dunque lavorare allo scardinamento di questo meccanismo fin dalla tenera età, a partire in particolare da quei contesti sociali dove ha origine la disuguaglianza che verrà lentamente naturalizzata dal bambino: la scuola prima su tutti. È necessario ripartire da una nuova progettualità, che a più livelli coinvolga trasversalmente i contesti sociali e contribuisca alla costituzione di una più efficace coesione: d'altro canto, non tutto è irrimediabilmente compromesso. Manzini (2018) ci parla delle "comunità di scopo" e di come la capacità collaborativa risieda ancora nelle persone, nella loro propensione a fare rete a partire dal basso, attraverso iniziative spontaneamente emerse: è chiaro però che la progettualità da sola può non essere sufficiente. Abbiamo bisogno di generare politiche di collaborazione che lavorino in entrambe le direzioni (*top down* e *bottom up*) e che contribuiscano in particolar modo a migliorare la qualità delle relazioni sociali ben oltre la logica dei confini nazionali, in un ripensamento globale del concetto di cittadinanza. Come sostiene Renan a proposito del concetto di nazione:

per costruire un'identità occorre una forte dose di memoria, ma anche

1 [https://it.wikipedia.org/wiki/Coefficiente\\_di\\_Gini](https://it.wikipedia.org/wiki/Coefficiente_di_Gini).

2 <https://wir2018.wid.world/>.

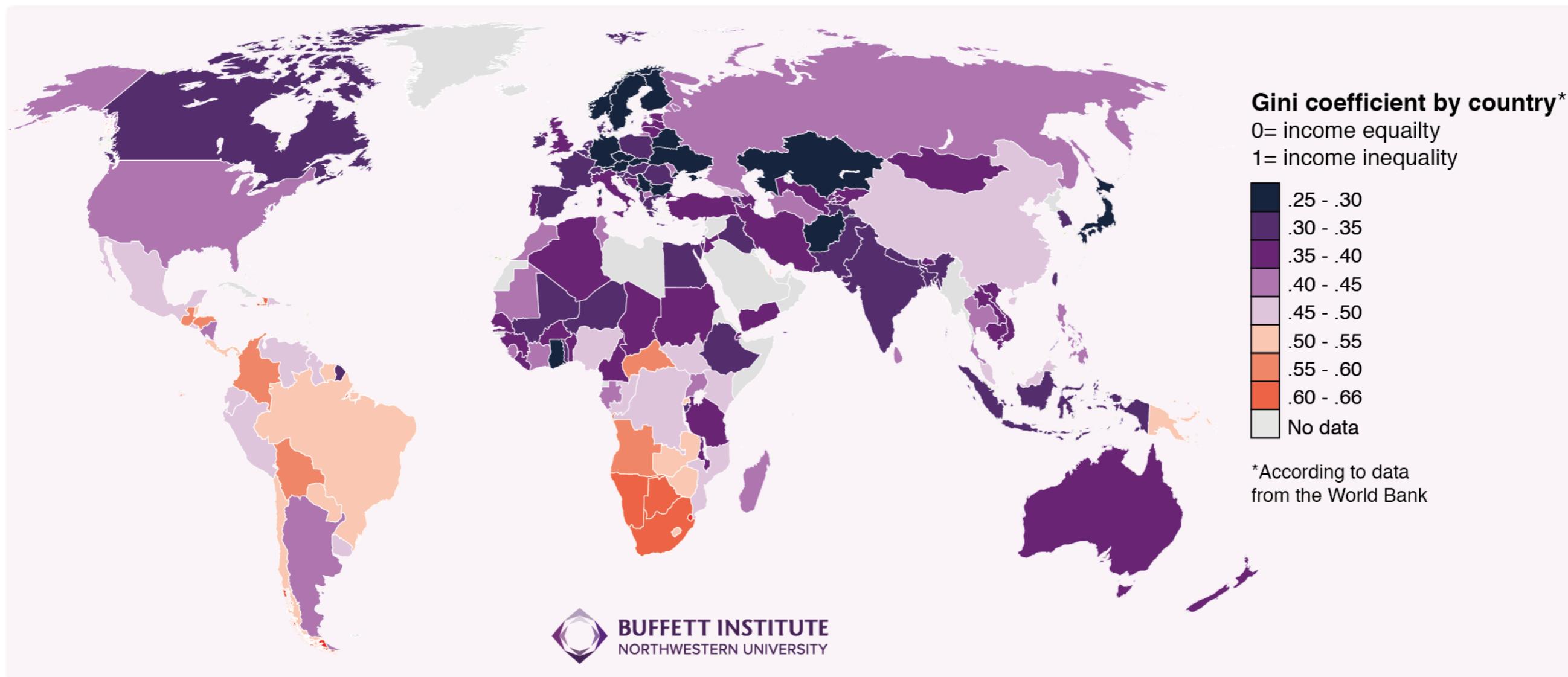
un'altrettanto forte dose di oblio (Ibidem, 1993, pp. 7-8).

### 1.1.2 IL COEFFICIENTE DI GINI

Il coefficiente di Gini<sup>1</sup> è il metodo di misurazione della disuguaglianza economica più riconosciuto a livello globale, che ci consente di mappare l'entità del problema nelle diverse aree del mondo (fig. 2). L'indice è compreso fra 0 e 1, in cui 0 indica l'assenza di disuguaglianza (tutti percepiscono lo stesso reddito e la distribuzione del patrimonio economico è equamente ripartita), mentre 1 corrisponde alla massima disuguaglianza e di conseguenza la massima concentrazione della ricchezza (un individuo controlla tutto il patrimonio economico).

### WORLD INEQUALITY REPORT

Il World Inequality Report<sup>2</sup> 2018 è stato redatto con l'intento di dotare i vari attori sociali dei dati necessari a supportare politiche che lavorino in favore dell'uguaglianza; il report evidenzia come importanti fattori di disuguaglianza si registrino non solo fra paesi della stessa area geografica, ma addirittura fra regioni dello stesso paese (fig. 3). Secondo il rapporto, negli ultimi venti anni la disuguaglianza è cresciuta su scala mondiale, in particolare in Nord America, Cina, Russia e India: più lieve la crescita in Europa.

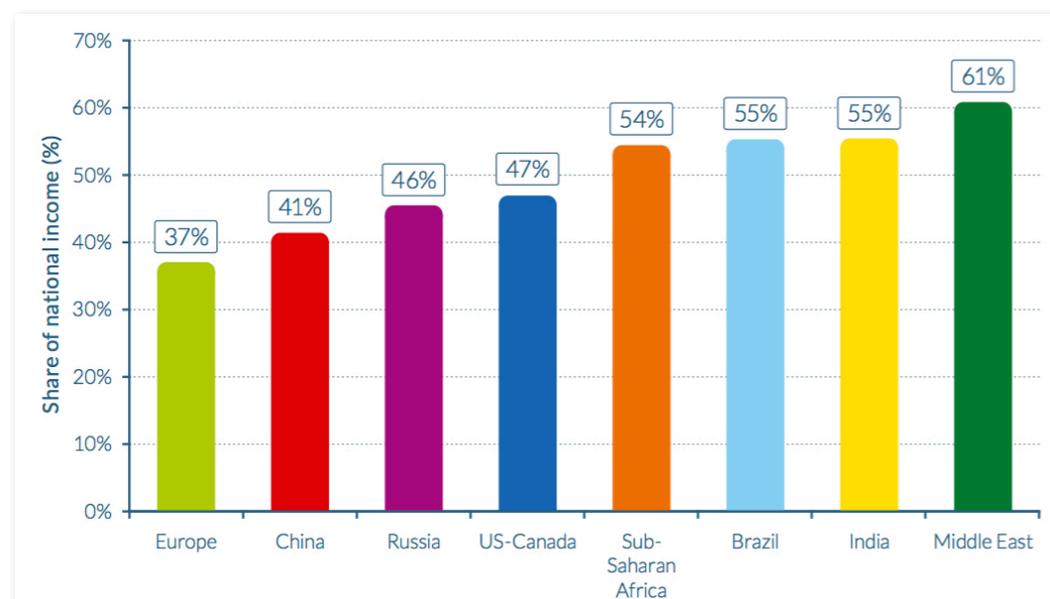


— **Figura 2** - La mappa del mondo basata sull'indice di Gini. Elaborazione dati Buffett Institute for Global Studies, 2016 —

La principale causa sembra ascrivibile al passaggio della ricchezza da mani pubbliche a mani private: fenomeno particolarmente evidente negli Stati Uniti, dove la percentuale di ricchezza nelle mani della parte più ricca della popolazione è arrivata al 20% (Europa al 12%). Secondo i curatori del rapporto, una disuguaglianza così alta in America è dovuta all'assenza di una gestione equa dell'istruzione e del sistema fiscale, poco progressivo e di conseguenza fortemente impattante sulla popolazione più povera: l'Europa, che in generale presenta un sistema di tassazione progressivo, compensa o cerca di

compensare la disuguaglianza attraverso i seppur molto differenti sistemi di welfare. Le disuguaglianze economiche sono fonti di risentimento sociale, che si radicano nel tessuto sociale, alimentando il *fondamentalismo culturale* (Aime, 2004) fino a generare forme di fanatismo. Per contenere questi effetti, il rapporto propone una serie di strumenti di contrasto alla disuguaglianza:

- un sistema di tassazione progressiva;
- una tassazione più gravosa per le rendite finanziarie;
- un migliore accesso all'istruzione;
- l'adozione di un salario minimo garantito;



— **Figura 3** - Le quote di ricchezza possedute dal 10% della popolazione più ricca nelle varie regioni, 2016 —

- un incremento nell'offerta di servizi pubblici.

### LA NECESSITÀ DI SPOSTARSI: i dati al di là della percezione

Una iniqua distribuzione della ricchezza dà necessariamente luogo al bisogno di spostarsi, in cerca di condizioni migliori. La natura di tali spostamenti non è sempre chiara, perché rappresenta un fenomeno spesso oggetto di strumentalizzazione nelle mani delle diverse sovranità nazionali. La migrazione è per definizione un fenomeno globale e a luglio del 2017 i migranti nel mondo

sono stati 253 milioni, di cui due terzi vivono oggi in Europa o Asia: solo il 13,4% è emigrato dall'Africa e la metà di questi si è spostato per raggiungere un altro paese africano<sup>3</sup>. La principale area di origine dei migranti internazionali è rappresentata dall'Asia con il 39,6%, seguita dall'Europa con il 25,9%: contrariamente a qualsiasi luogo comune, l'Africa è il continente meno mobile del mondo, con il 13,4% di migranti (fig. 4). L'Italia rappresenta invece ancora un paese di forte emigrazione<sup>4</sup>: nel 2016 i 285.000 italiani emigrati (ufficialmente 114.000 in uscita, ma almeno 285.000 se ci si basa sugli archivi dei paesi esteri di destinazione)

#### Un pianeta in movimento

La principale area di origine dei migranti internazionali non è l'Africa bensì **l'Asia (39,6%)**, seguita dall'Europa **(25,9%)**

L'Africa col **13,4%** è il continente meno "mobile" del mondo. La principale destinazione dei migranti africani è l'Africa stessa

L'Italia ha **5 milioni** di emigrati più **5 milioni** di immigrati: il **4%** circa dei migranti mondiali

— **Figura 4** - I dati relativi alla migrazione mondiale 2017 —

<sup>3</sup> <http://www.vocidiconfine.com/wp-content/uploads/2018/06/pianetainmovimento.pdf>.

<sup>4</sup> [http://www.vocidiconfine.com/wp-content/uploads/2017/11/2\\_Voci-di-confine-Italia-ancora-paese-di-emigrazione-DEF.pdf](http://www.vocidiconfine.com/wp-content/uploads/2017/11/2_Voci-di-confine-Italia-ancora-paese-di-emigrazione-DEF.pdf).



— **Figura 5** - I dati dell'emigrazione e dell'immigrazione in Italia, 2017 —

superano i 263.000 cittadini stranieri registrati in entrata (fig. 5).

### 1.1.3 LA DISUGUAGLIANZA IN ITALIA

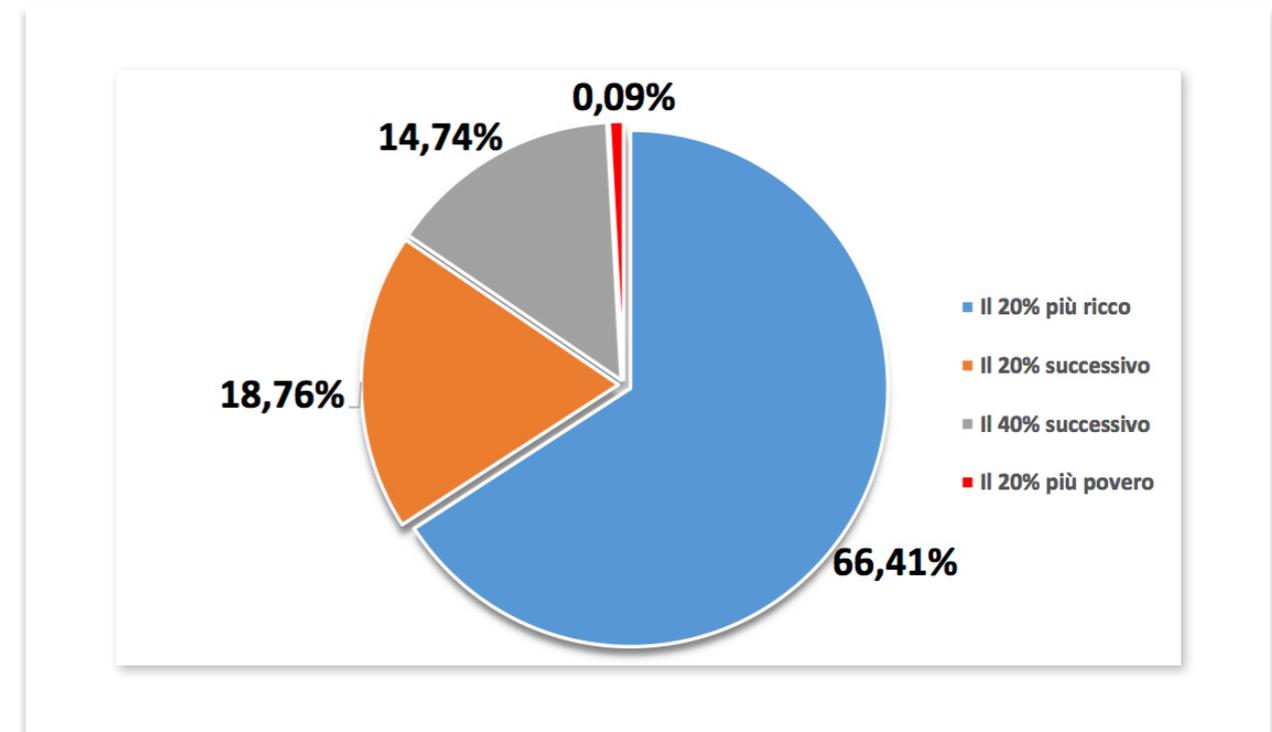
Il coefficiente di disuguaglianza italiano è pari allo 0,331 e rappresenta il dato più alto degli ultimi venti anni: secondo il rapporto sulla disuguaglianza economica in Italia<sup>5</sup> redatto da Oxfam, nel 2017 il 40% più ricco della popolazione italiana deteneva l'85% della ricchezza e il restante 60% più povero il 15% (fig. 6). Nel confronto con gli altri paesi europei, poi, l'Italia occupa uno degli ultimi posti sull'asse dei paesi più diseguali (fig. 7), e il patrimonio conta più del reddito: conta

cioè di più quello che si eredita di quello che si è capaci di produrre e siamo di conseguenza molto distanti dal concetto di *capabilities* proposto da Sen (2011).

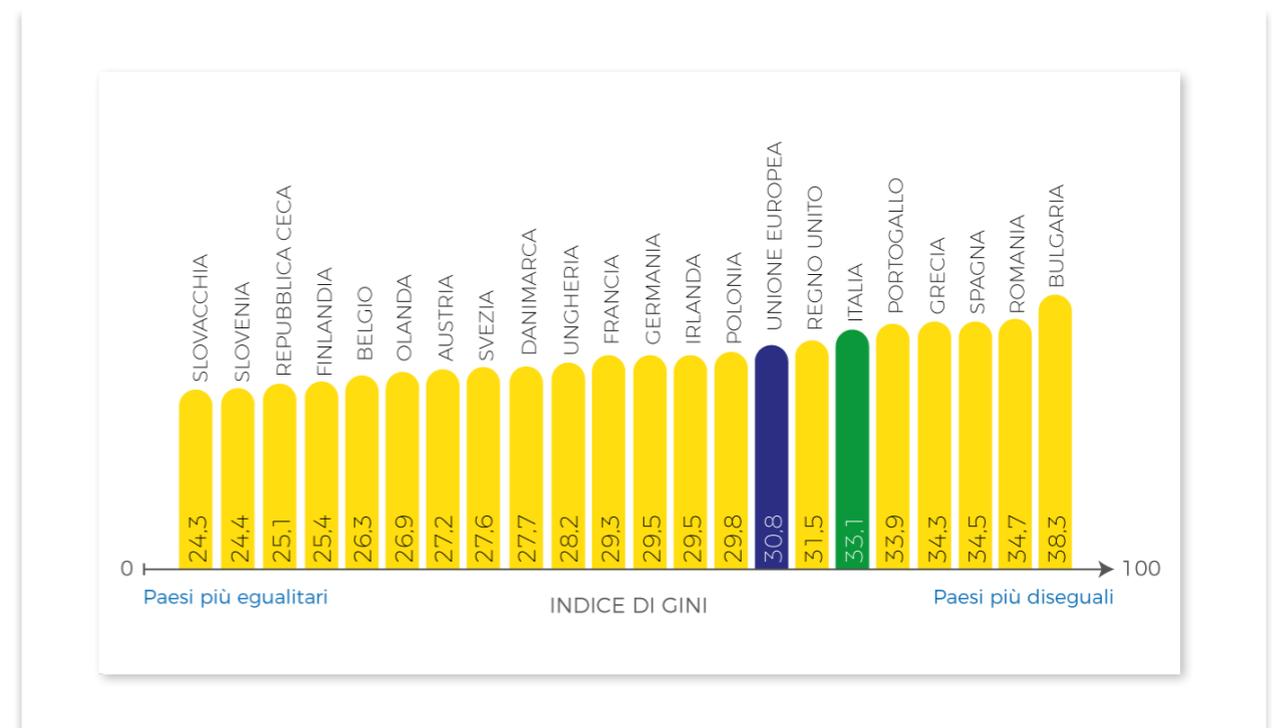
### LE POLITICHE DI DETERRENZA IN ITALIA

I dati ci confermano che a settembre 2018 il calo degli sbarchi in Italia è rimasto in costante diminuzione da quindici mesi (fig. 8): da giugno dello stesso anno, però, qualcosa è cambiato. Con l'entrata in carica del nuovo governo, le azioni di ricerca e soccorso in mare sono state ripetutamente osteggiate, fino alla chiusura dei porti voluta dal Ministro Salvini. A fronte

5 [https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2018/01/Inserito-Italia-del-rapporto-Ricompensare-il-Lavoro-Non-la-Ricchezza\\_22.01.2018.pdf](https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2018/01/Inserito-Italia-del-rapporto-Ricompensare-il-Lavoro-Non-la-Ricchezza_22.01.2018.pdf).



— **Figura 6** - Grafico rappresentativo della distribuzione della ricchezza in Italia, 2017 —

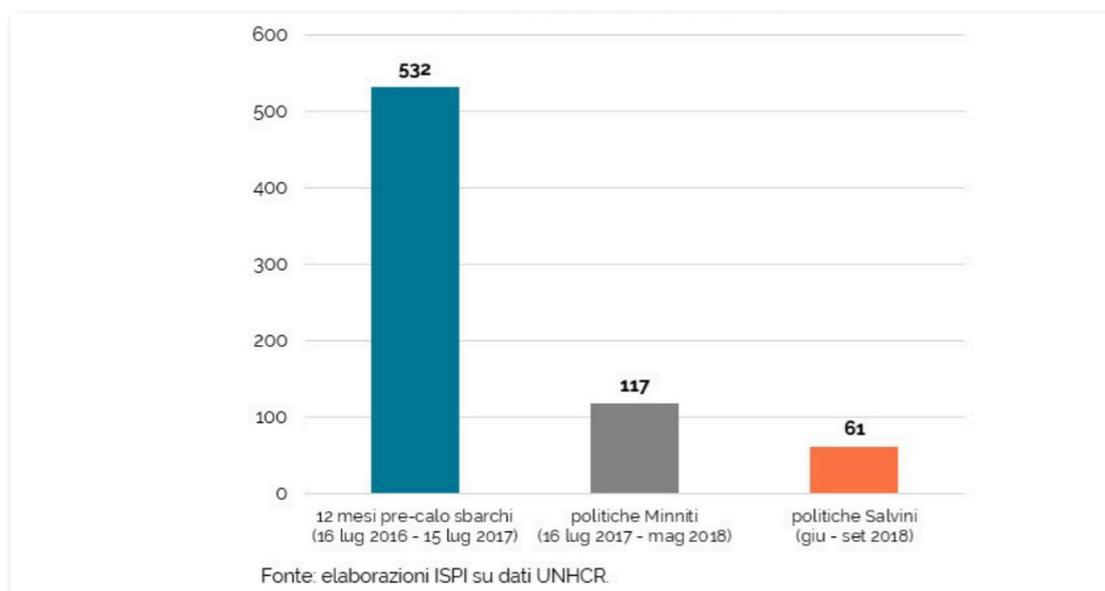


— **Figura 7** - Indice di Gini in alcuni paesi europei. Elaborazione dati Eurostat 2016 —

di un massiccio calo degli sbarchi, si registra un aumento dei numeri di morti e dispersi in mare (fig. 9): questo mette in evidenza come le politiche di deterrenza messe in atto negli ultimi mesi di governo non possano risultare adeguate a gestire un fenomeno che non rappresenta più un'emergenza (i dati statistici ci raccontano questo), ma che chiede di diventare una gestione in termini di costi-opportunità (fig. 10), come qualsiasi altra politica pubblica.

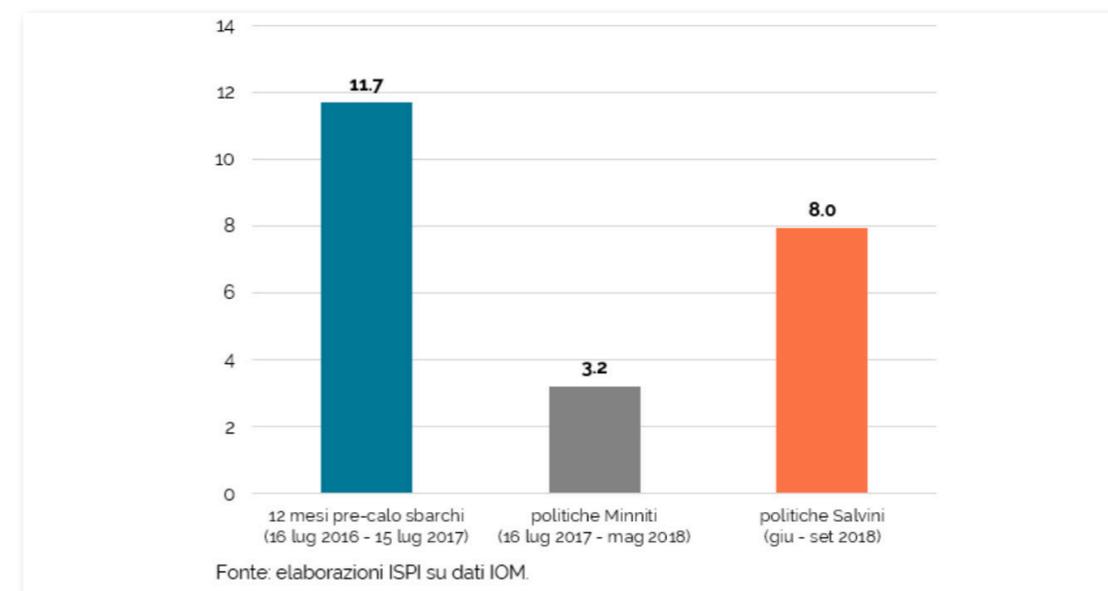
### 1.1.4 RIPARTIRE. A PARTIRE DALLE PERSONE

La mancanza di una politica di integrazione, l'assenza di riforme rispetto a una legge anacronistica (Bossi-Fini), la necessità di una legge di diritti e doveri volti all'integrazione mai concepita (si pensi al modello tedesco per esempio<sup>6</sup>), hanno reso evidente come nel nostro paese la questione relativa all'integrazione non sembri risultare una priorità, nè tanto meno essere oggetto di capitalizzazione da parte delle istituzioni.



— **Figura 8** - Gli sbarchi giornalieri in Italia sulla base delle politiche in corso —  
ottobre 2018

<sup>6</sup> [https://www.repubblica.it/esteri/2016/04/15/news/migranti\\_la\\_germania\\_rilancia\\_via\\_alla\\_prima\\_legge\\_sull\\_integrazione-137678114/](https://www.repubblica.it/esteri/2016/04/15/news/migranti_la_germania_rilancia_via_alla_prima_legge_sull_integrazione-137678114/).



— **Figura 9** - Il numero dei morti giornalieri sulla base delle politiche in corso —  
ottobre 2018

#### Il Peso dell'immigrazione: entrate finanziarie superiori alle spese

Ribaltiamo il luogo comune che gli stranieri pesano sulle casse dello Stato: dagli immigrati abbiamo ricevuto più di quanto abbiamo speso per aiutarli nell'integrazione nel nostro paese.

**10,5%** Gli immigrati sul totale degli occupati in Italia

**9 MLD** I contributi versati dagli immigrati

**2 MLD** L'utile netto di quanto versato dagli immigrati

**1 DECIMO DEL PIL** Produzione di ricchezza da parte degli immigrati

— **Figura 10** - Confronto fra entrate e uscite finanziarie nella gestione del fenomeno migratorio, —  
2017

La realtà quotidiana però ci dice che le nostre piazze, i nostri supermercati, i nostri ospedali, i nostri uffici e soprattutto, le nostre scuole, sono da decenni luoghi multiculturali: le persone cioè si trovano tutti i giorni a fronteggiare incontri e scontri culturali di cui la politica si disinteressa. Comprensibilmente disorientate, le persone fanno appello al loro senso comune per cercare di interpretare il fenomeno, ma senza risultato, perché mancanti dei necessari strumenti: nessuno dei modelli sociali ereditati, infatti, ci viene in soccorso rispetto a uno scenario così inedito (Bodei, 2016). Gli addetti alla cultura, dal canto loro, non sembrano essere in grado di contrastare l'egemonia della cronaca rispetto al tema, lasciando così le persone in balia dello "spauracchio dell'immigrazione" (Impagliazzo, 2013), agitato a dovere da coloro che guardano al passato come a un modello ripetibile in direzione del futuro: un futuro ovviamente anacronistico. L'integrazione in Italia "si è fatta da sé" (Ibidem), attraverso iniziative e progettualità individuali, spontaneamente emerse: è ormai chiaro però che, pur restando esempi virtuosi, non sono sufficienti a gestire un fenomeno tanto complesso. È necessario prima di tutto superare le separazioni che vedono gente comune da un lato e addetti alla cultura dall'altro: costruire un linguaggio condiviso è diventato vitale, ma questo lo si può fare soltanto ripartendo dalle persone e dal loro senso di smarrimento. Si ha la sensazione che la cultura necessaria a decodificare la questione risenta

delle antiche separazioni fra élites e classi inferiori: se la nascita della cultura di massa (il tentativo di superare la separazione) ha in realtà dato origine a una mediocrità standardizzata<sup>7</sup>, questo non significa che non valga la pena tentare ancora. I livelli sono molteplici, gli strumenti di conoscenza pressoché infiniti; se il dominio dell'immagine ha determinato il fallimento del superamento delle separazioni, dando luogo a una cultura standardizzata fatta di stereotipi e luoghi comuni, non ci resta che fare appello al dominio progettuale: ma una progettualità che generi prima di tutto autonomia nelle persone (Manzini, 2018), mettendole in grado di praticare strategie di vita individuali. L'allarme di Calvino è quanto mai attuale

Se ho incluso la Visibilità nel mio elenco di valori da salvare è per avvertire del pericolo che stiamo correndo di perdere una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di pensare per immagini. Penso a una possibile pedagogia dell'immaginazione che abituai a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, autosufficiente, "icastica". Naturalmente si tratta di una pedagogia che si può esercitare solo su stessi, con metodi inventati volta per volta e risultati imprevedibili (Calvino, 2011, p. 94).

Alla pedagogia dell'immaginazione di

Calvino, oggi quanto mai inapplicabile data la massiccia diffusione delle immagini, propongo di sostituire una pedagogia della progettualità: la sola ancora in grado di consentirci di *mettere a fuoco visioni a occhi chiusi*. I designer saranno sempre più al centro del dibattito, attraverso le loro competenze e con la necessità di svilupparne di nuove, inedite, non solo secondo la concezione del *designer-esploratore* (Germak, 2008), ma secondo nuove traiettorie. La strada è lunga e davvero impervia: ma vale la pena tentare.

---

**\*Fonti:**

- Associazione Carta di Roma [Glossario] [www.cartadiroma.org/cosa-e-la-carta-di-roma/glossario/](http://www.cartadiroma.org/cosa-e-la-carta-di-roma/glossario/)  
 - IOM Glossary on Migration [Glossario OIM sull'Immigrazione], 2004 IOM Essentials of Migration Management [Nozioni Fondamentali OIM sulla Gestione delle Migrazioni], 2004 La Protezione dei Rifugiati ed il Ruolo dell'UNHCR, 2007-2008  
 - [http://www.iomvienna.at/sites/default/files/IML\\_1\\_EN.pdf](http://www.iomvienna.at/sites/default/files/IML_1_EN.pdf)  
 - <https://www.openpolis.it/parole/che-cosa-sintende-per-migranti-irregolari-richiedenti-asilo-o-rifugiati/>

<sup>7</sup> [http://www.treccani.it/enciclopedia/societa-di-massa\\_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/societa-di-massa_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/).

## 1.1.5 Glossario <sup>\*</sup>

---

Per capire un fenomeno, prima ancora dei dati, sono importanti le parole.

A volte infatti vengono fornite cifre esatte abbinate a termini sbagliati, rendendo così l'informazione non corretta.

Di seguito alcune parole da tenere presenti quando parliamo di fenomeno migratorio.

## Apolide

Persona che non è considerata un cittadino di alcuno stato; senza patria.

## Clandestini<sup>8</sup>

Il termine non esiste né nelle definizioni internazionali né nel Diritto dell'Unione europea. È usato in Italia come conseguenza della legge Bossi-Fini che definisce il reato di immigrazione clandestina. Si distingue dalla migrazione irregolare in quanto riguarda solo coloro che abbiano violato le regole sull'ingresso nel territorio e non abbiano alcun titolo legale per rimanervi. Non riguarda i richiedenti asilo, chi l'asilo l'ha ottenuto e neanche chi si è visto negare tale richiesta ed è rimasto nel nostro paese. Riguarda quindi solo chi è entrato in modo irregolare e non ha presentato richiesta di asilo.

## Detenzione

Restrizione alla libertà di movimento attraverso il confinamento forzato di un individuo da parte delle autorità governative. Ci sono due tipi di detenzione: la detenzione penale, che ha come scopo quello di punire per il crimine commesso; e la detenzione amministrativa, che garantisce che un'altra misura amministrativa, come l'espulsione, possa essere messa in atto.

In molti stati, gli immigrati irregolari sono posti sotto regime di detenzione amministrativa, in quanto non violano alcuna legge sull'immigrazione. In molti Stati una persona può essere detenuta in attesa di una decisione sul suo status di rifugiato o dell'eventuale espulsione dal Paese.

## Diritto di asilo

L'asilo è una protezione accordata a uno straniero che è perseguitato per motivi politici, religiosi o di colore della pelle e si rifugia in un Paese estero o in luogo che gode di extraterritorialità. Il diritto d'asilo ha origini antichissime e deriva dall'immunità che si acquistava rifugiandosi in un luogo sacro. A livello internazionale, il diritto d'asilo è sancito dall'articolo 14 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (10 dicembre 1948): "Ogni individuo ha diritto di cercare e di godere in altri Paesi asilo dalle persecuzioni. Questo diritto non potrà essere invocato qualora l'individuo sia realmente ricercato per reati non politici o per azioni contrarie ai fini e ai principi delle Nazioni Unite". In Italia, la Costituzione italiana, quasi un anno prima, sanciva questo diritto. In base all'articolo 10, esiste l'asilo costituzionale. "Lo straniero al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana,

ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica secondo le condizioni stabilite dalla legge".

## Espulsione

Atto compiuto da un'autorità statale con l'intenzione ed il fine di garantire l'allontanamento di una persona contro la sua volontà dal territorio dello Stato.

## Favoreggiamento dell'immigrazione clandestina

Forma di movimento migratorio fatto con l'accordo del migrante, di solito dietro pagamento per l'aiuto ricevuto. Il favoreggiamento può essere basato sullo sfruttamento e spesso si rivela estremamente pericoloso, talvolta fatale, ma non è coercitivo, come la tratta di esseri umani.

## Flussi migratori misti

I "flussi migratori misti" sono flussi composti da migranti economici, richiedenti asilo e rifugiati che si muovono in maniera irregolare, spesso usando le rotte e i mezzi di trasporto gestiti dalle bande criminali che da queste attività traggono grandi profitti.

## Migrante

Il termine è solitamente utilizzato per descrivere qualcuno che decide liberamente di trasferirsi in un'altra regione o Paese, spesso per ottenere condizioni materiali o sociali migliori e aumentare le proprie prospettive e quelle della propria. Alcune persone migrano anche per molti altri motivi.

## Migrante economico

È una persona che si è spostata dal suo paese di origine per migliorare le sue condizioni di vita, cercando un lavoro. Il termine viene spesso usato per distinguerli dai rifugiati.

## Migrante della forza lavoro

Il termine si riferisce a quelle persone che lasciano il Paese d'origine per motivi di lavoro. Le politiche in materia di migrazione della forza lavoro prevedono criteri economici severi, basati sui requisiti occupazionali del paese interessato. Nell'UE un numero sempre crescente di paesi applica politiche di immigrazione finalizzate ad incoraggiare l'arrivo di manodopera altamente qualificata. Alcuni paesi stanno inoltre cercando di limitare al contempo il flusso di manodopera non qualificata da paesi esterni alla UE.

<sup>8</sup> È interessante notare come il termine abbia subito cambiamenti di significato nel corso del tempo. Inizialmente veniva utilizzato per definire una relazione sentimentale fuori dal vincolo del matrimonio legale (1950-1974), in seguito attribuito ai militanti del terrorismo, di destra e di sinistra (1974- 2000), fino ai giorni nostri, con il quale definiamo persone inermi e povere (Bonomi, 2013).

## Migrante irregolare

Un migrante irregolare, comunemente, ma in modo errato, definito 'clandestino', sceglie di lasciare volontariamente il proprio paese d'origine per cercare un lavoro e migliori condizioni economiche altrove. Contrariamente al rifugiato può far ritorno a casa in condizioni di sicurezza. Il migrante irregolare è colui che: a) ha fatto ingresso eludendo i controlli di frontiera; b) è entrato regolarmente nel paese di destinazione, ad esempio con un visto turistico, e vi è rimasto dopo la scadenza del visto d'ingresso (diventando un cosiddetto 'overstayer'); o c) non ha lasciato il territorio del paese di destinazione a seguito di un provvedimento di allontanamento.

## Migrazione forzata

Si tratta di una migrazione che deriva da una minaccia alla propria sopravvivenza, indipendentemente che sia causata dall'uomo o da fenomeni naturali. Il migrante forzato oggi non è riconosciuto internazionalmente alla stregua di un rifugiato, tuttavia il tema è sempre più all'ordine del giorno, soprattutto a causa del cambiamento climatico. Lo studio più noto parla di 200 milioni di "migranti ambientali" entro il 2050, ma l'Organizzazione mondiale per le migrazioni (Oim) considera stime che variano dai 25 milioni a 1 miliardo di potenziali migranti ambientali.

## Profugo

Un profugo è una persona scappata per ragioni di sopravvivenza, solitamente a causa di guerre o conflitti, ma che non rientra nella categoria di rifugiato. Spesso il profugo è interno, ovvero nel suo stesso paese.

## Protezione sussidiaria

È anche questa una forma di protezione internazionale, prevista dal diritto dell'Unione europea e di conseguenza da quello Italiano. Si tratta di una protezione aggiuntiva che viene riconosciuta a chi rientri nella definizione di rifugiato. Il decreto legislativo 251/07 definisce il titolare di protezione sussidiaria come una persona: [...] nei cui confronti sussistono fondati motivi di ritenere che, se ritornasse nel Paese di origine, [...] correrebbe un rischio effettivo di subire un grave danno come definito dal presente decreto e il quale non può o, a causa di tale rischio, non vuole avvalersi della protezione di detto Paese.  
- Decreto legislativo 251/2007  
Il danno grave definito dal decreto si configura nel caso in cui il richiedente abbia subito una condanna a morte, sia stato vittima di tortura o altra forma di pena o trattamento inumano, abbia subito la minaccia grave e individuale alla vita o alla persona derivante dalla violenza indiscriminata in situazioni di conflitto armato.

## Protezione umanitaria

Questa è una forma di protezione nazionale, prevista dall'ordinamento italiano che la disciplina nel testo unico sull'immigrazione. Viene concessa nel caso in cui non ci siano i requisiti per accedere alla protezione internazionale, ma sussistano comunque seri motivi umanitari tali da rendere la persona meritevole di tutela.

## Richiedente asilo

Si definisce così una persona che ha richiesto di essere riconosciuto come rifugiato (o altra forma di protezione) e che è in attesa del responso. I richiedenti asilo solitamente entrano nel territorio in modo irregolare, ma dal momento in cui presentano la richiesta sono regolarmente soggiornanti, e quindi non possono essere definiti clandestini.

## Rifugiato (Unhcr)

In termini generici il rifugiato è una persona che è scappata dal proprio paese per cercare protezione in un altro. L'Alto commissariato per i rifugiati delle Nazioni unite (Unhcr) riconosce come rifugiati coloro che rientrano nei criteri stabiliti dal loro statuto. Questi sono dunque titolari della protezione che l'agenzia Onu può offrirgli. Altra cosa è il riconoscimento dello status di rifugiato da parte di un paese membro della convenzione di Ginevra del 1951.

## Status di rifugiato

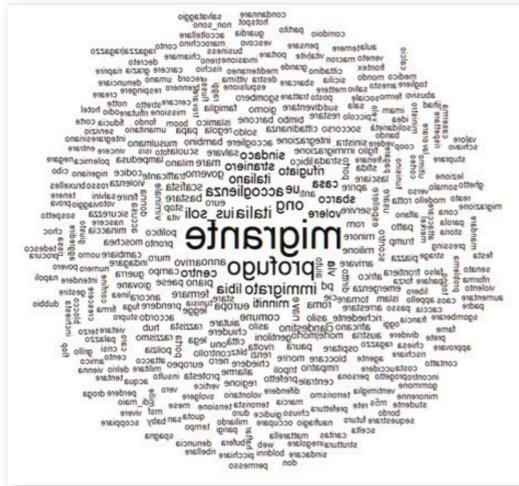
È la prima e più importante forma di protezione internazionale, e può essere riconosciuta a un richiedente asilo da uno stato membro della convenzione di Ginevra del 1951. La convenzione definisce il rifugiato come: [...] chiunque, nel giustificato timore d'essere perseguitato per la sua razza, la sua religione, la sua cittadinanza, la sua appartenenza a un determinato gruppo sociale o le sue opinioni politiche, si trova fuori dello Stato di cui possiede la cittadinanza e non può o, per tale timore, non vuole domandare la protezione di detto Stato;  
- Art. 1 della Convenzione di Ginevra del 1951

## Tratta di esseri umani

Una vittima della tratta è una persona che, a differenza dei migranti irregolari che si affidano di propria volontà ai trafficanti, non ha mai acconsentito ad essere condotta in un altro paese o, se lo ha fatto, l'aver dato il proprio consenso è stato reso nullo dalle azioni coercitive e/o ingannevoli dei trafficanti o dai maltrattamenti praticati o minacciati ai danni della vittima. Scopo della tratta è ottenere il controllo su di un'altra persona ai fini dello sfruttamento. Per 'sfruttamento' s'intendono lo sfruttamento della prostituzione o altre forme di sfruttamento sessuale, il lavoro forzato, la schiavitù o pratiche analoghe, l'asservimento o il prelievo degli organi.

**Il disordine del mondo** *La necessità di costruire nuovi scenari*

## 1.2 La narrazione alternativa



### 1.2.1 OLTRE L'EMPATIA

Ogni giorno possiamo constatare come la narrazione del fenomeno legato alla migrazione venga diffuso con toni allarmistici e fuorvianti e il motivo è facilmente intuibile: mentre il bene ha un effetto incrementale, il male fa notizia, arriva alle coscienze facendo eco e rimbalzando nei malumori delle persone. Questa "sindrome da cronaca" (Aime, 2004) rappresenta in larga parte una strumentalizzazione a servizio delle politiche residuali e riduzioniste a cui stiamo assistendo in Italia e in altri paesi, con un anacronistico tentativo di ritorno alle sovranità nazionali. Un tale rigurgito

di intolleranza ci costringe a riflessioni profonde, che vadano ben oltre l'effimero sentimento di indignazione, per andare incontro a proposte concrete, in grado di contrastare una deriva di tale portata: occorre cioè cambiare il nostro approccio e il nostro sguardo rispetto all'argomento. Ovviamente non esiste una soluzione puntuale e precisa rispetto a un fenomeno tanto complesso, ma una direzione è possibile e, a mio avviso, non credo sia rappresentata dall'empatia, che talvolta finisce per diventare l'anticamera delle xenofilia, deriva estrema del sentimento di solidarietà:

L'empatia è importante, ma ha sempre qualche limite e non dev'essere la condizione preliminare perché a una persona siano garantiti i diritti che le spettano. [...] Ogni volta che succede una catastrofe, i giornalisti si precipitano sul posto e cercano le storie più attuali per raccontarle il prima possibile. [...] Ma il rischio è che alla fine i protagonisti di queste storie risultino antipatici. Se vi racconto che le bande di trafficanti algerini e libici si sono passate Caesar l'una con l'altra per un anno e mezzo, e che durante quel periodo lui è stato torturato e ha dovuto lavorare come uno schiavo, vi aiuto davvero a capire chi è Caesar e perché ha fatto le scelte che ha fatto, in particolare se questo è tutto ciò che saprete sulla sua vita? E se dico che altre

centinaia di persone sono passate per le stesse disavventure? Arriva un momento in cui tutto questo diventa troppo, e la saturazione porta all'indifferenza. Forse perfino all'ostilità: ma insomma, perché ci ripetono di continuo che dobbiamo sentirci in colpa per questi perfetti estranei? (Trilling, 2018).

Che si raccontino i fatti facendo leva sull'aspetto traumatico o sul senso di pena che suscita una determinata storia, alla fine l'effetto che si otterrà è il medesimo: trattare gli individui alla stregua di una sola uniforme massa. In questo processo di reificazione non si tiene conto del fatto che prima di tutto queste persone sono e vogliono essere percepite come persone normali:

Se vogliamo capire perché ci sono persone disposte a continuare a spostarsi nonostante gli ostacoli sulla loro strada, dobbiamo considerarle nella loro interezza invece di puntare l'attenzione solo sugli aspetti più duri della loro vita o sulle loro esperienze più traumatiche. Ho conosciuto molte persone con storie simili a quelle di Caesar, e tutte, in modi diversi, stanno cercando di mantenere il controllo sulla loro vita e di prendere le decisioni per il futuro. [...] Un dibattito più onesto sulla crisi dovrebbe includere una presa di coscienza del passato, e un ottimo punto di partenza sarebbe riconoscere che l'Europa fa già parte delle vite di molti dei migranti che oggi compiono pericolosi viaggi per raggiungerla (Ibidem).

Culturalmente stiamo sicuramente pagando la retorica di un certo tipo di associazionismo di prima generazione che, in assoluta buona fede, ha lavorato

per l'integrazione e la coesione sociale attraverso il folklore, abbattendo e omologando quelle differenze che sono un patrimonio di dignità degli individui; se le prime generazioni hanno accettato e fatto proprie queste etichette, le seconde generazioni stanno lottando proprio per staccarsi di dosso quelle stesse etichette. È evidente come il tentativo di omologazione sia basato sul paradigma principale della coesione sociale: l'uguaglianza, il riconoscere l'altro solo in quanto simile a sé. Trattare gli stranieri come una massa uniforme consente di aderire ai principi di universalità di cui si alimenta l'empatia: occorre quindi una prospettiva alternativa, che ci permetta di guardare l'altro in quanto diverso da noi. Marianella Sclavi (2003) la chiama "exotopia", ovvero

una tensione dialogica in cui l'empatia gioca un ruolo transitorio e minore, dominata invece dal continuo ricostruire l'altro come portatore di una prospettiva autonoma, altrettanto sensata della nostra e non riducibile alla nostra (Ibidem, p. 172).

### 1.2.2 LA CARTA DI ROMA

L'associazione Carta di Roma nasce con l'intento di attuare un protocollo deontologico fra i giornalisti per una corretta informazione sui temi dell'immigrazione. Fondata nel dicembre del 2011 dal Consiglio Nazionale dell'Ordine dei Giornalisti (CNOG) e dalla Federazione Nazionale della Stampa Italiana (FNSI), è un riferimento per giornalisti e operatori dell'informazione, ma anche per enti

di categoria e istituzioni, associazioni e attivisti impegnati da tempo sul fronte dei diritti dei richiedenti asilo, dei rifugiati, delle minoranze e dei migranti. L'associazione promuove il confronto tra:

- **Media:** Consiglio Nazionale dell'Ordine dei Giornalisti, Federazione Nazionale della stampa italiana;
- **Società civile:** ACLI, Amnesty International Italia, Araci, A buon diritto, Associazione 21 luglio, Asgi, Articolo 21, Centro Astalli, Cestim, Consiglio italiano per i rifugiati, Cospe, Federazione delle chiese evangeliche in Italia (Fcei), il Pettiroso, Lunaria, Redattore Sociale;
- **Mondo accademico** (costituiscono l'Osservatorio Carta di Roma): Università di Torino - Dipartimento Culture, Politiche e Società; Università di Milano Bicocca - Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale; Università di Verona - Master in comunicazione interculturale; Università di Bologna - Dipartimento Scienza della comunicazione; LUMSA - Dipartimento Scienze Umane; Università di Pisa; Università degli Studi di Bergamo, CST- Laboratorio cartografico Diathesis; Università di Ca' Foscari - Master sull'Immigrazione.

Sono presenti inoltre gli inviati permanenti: Alto Commissariato Onu per i Rifugiati (UNHCR), Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM), Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (UNAR)<sup>9</sup>. L'Associazione persegue le sue finalità promuovendo:

- attività di formazione rivolte agli operatori dei media;
- attività di ricerca e di monitoraggio dell'informazione;
- l'organizzazione di momenti di riflessione e seminari di studio sul tema della rappresentazione di richiedenti asilo, rifugiati, vittime della tratta e migranti;
- l'istituzione di premi speciali volti a favorire una informazione corretta e responsabile sui temi centrali della Carta di Roma;
- la promozione di iniziative di comunicazione e di eventi pubblici volti a favorire una informazione responsabile e corretta sui temi legati all'immigrazione, al diritto d'asilo e alle minoranze;
- lo sviluppo della cooperazione tra operatori dell'informazione, istituti universitari, organizzazioni della società civile ed editori al fine di promuovere il rispetto e la garanzia dei diritti dei richiedenti asilo, dei rifugiati, delle minoranze e dei migranti.

Fra le iniziative dell'associazione c'è **l'effetto che fa**, con la quale Carta di Roma lancia una proposta:

proviamo a sostituire le parole che cancellano le identità e incutono paura con quelle più appropriate. Invece di "clandestino" scriviamo "persona" e vediamo l'effetto che fa<sup>10</sup>.

L'idea alla base della proposta è che la scelta delle parole dà forma al racconto, lo rende visibile, diventa contenuto:

Le parole non sono mai sbagliate, è l'uso che ne facciamo che può essere sbagliato, che può deformare il fatto che viene raccontato. Nel racconto delle migrazioni è sempre successo che le parole disegnavano il fenomeno con una forma diversa da quella reale. All'inizio, ad esempio, erano tutti marocchini, a prescindere dal colore, dalla provenienza. Erano talmente marocchini che un giornale fece un titolo su un incidente stradale scrivendo "morto un uomo e un marocchino". Le parole usate male spersonalizzano, cancellano le identità, incutono paura. Le parole fanno le cose e diventano cose, si trasformano sempre più facilmente in azione. Se sono parole violente diventano atti violenti e se non diamo la giusta importanza alle parole non riusciremo a dare giusta importanza neanche agli atti che ne sono diretta conseguenza. È necessario ed urgente riportare in primo piano parole chiave come rispetto, verità e giustizia per arginare il dilagare dell'intolleranza che si nutre di false notizie che si nutrono di odio, in un circolo perverso e devastante. Noi dell'Associazione Carta di Roma abbiamo pensato ad un piccolo esercizio per cominciare a ragionare sull'uso delle parole: proviamo a sostituire "clandestino" con "persona" e vediamo l'effetto che fa<sup>11</sup>.

### NOTIZIE DA PAURA Quinto rapporto Carta di Roma 2017

Ogni anno la Carta di Roma stila un rapporto sull'analisi del fenomeno migratorio nei quotidiani italiani. Curato

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> <https://www.osservatorio.it/>.

<sup>13</sup> [http://www.demos.it/indagini\\_europee.php](http://www.demos.it/indagini_europee.php).

<sup>14</sup> [https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017\\_-cartadiroma\\_small.pdf](https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017_-cartadiroma_small.pdf), p. 5.

dall'Osservatorio di Pavia<sup>12</sup>, che dal 2010 fa parte dell'Osservatorio Europeo della Sicurezza<sup>13</sup>, il rapporto si divide in tre momenti di analisi:

- l'analisi della carta stampata;
- le parole della stampa sull'immigrazione;
- l'analisi dei telegiornali *Prime Time*;
- l'immigrazione nei programmi di informazione e *infotainment*.

A partire dai campioni analizzati fra quotidiani generalisti e rappresentativi di differenti orientamenti politici e culturali (figg. 11- 14), il focus della rilevazione si concentra sull'evento migratorio in tutte le sue componenti (cronaca degli sbarchi, gestione dell'accoglienza, condizione dei rifugiati, diritto all'asilo, ecc.) collettive e individuali (racconti e testimonianze degli individui coinvolti). L'auspicio è quello di lavorare alla percezione del fenomeno immigrazione al di là dell'emergenza: "far uscire l'immigrazione dall'eterna emergenza e considerarla finalmente una delle ordinarie tematiche sociali del nostro Paese e del nostro tempo<sup>14</sup>".



<sup>9</sup> <https://www.cartadiroma.org/chi-siamo/>.

<sup>10</sup> <https://www.cartadiroma.org/editoriale/leffetto-che-fa/>.

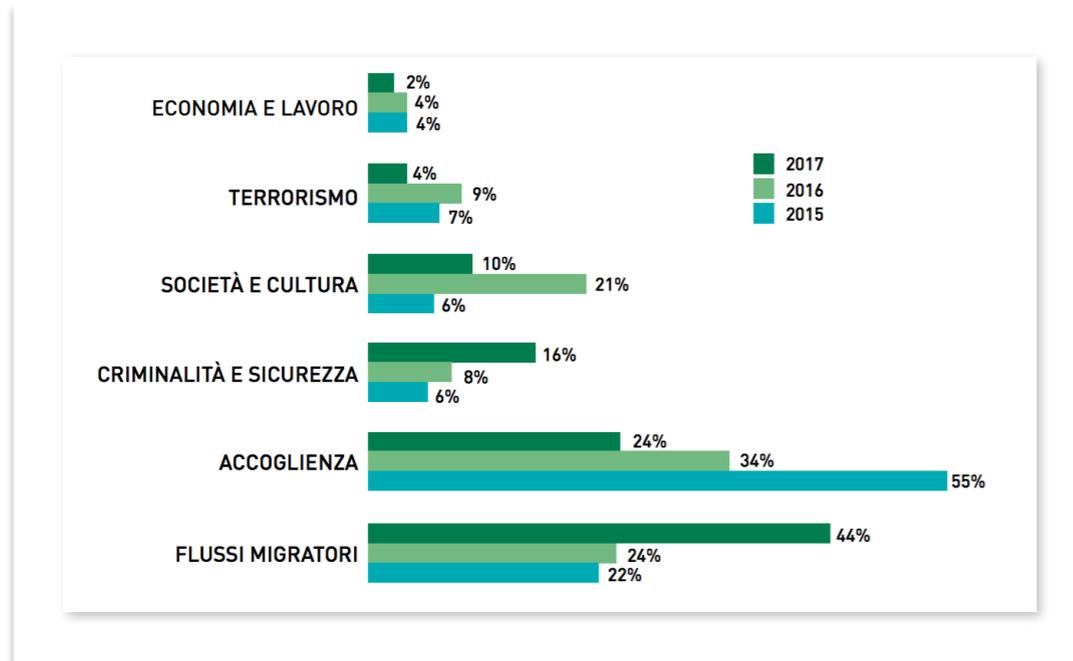


Figura 11 - Agenda dei temi relativi alla questione migratoria nelle prime pagine dei quotidiani italiani. Confronto 2015 - 2016 - 2017

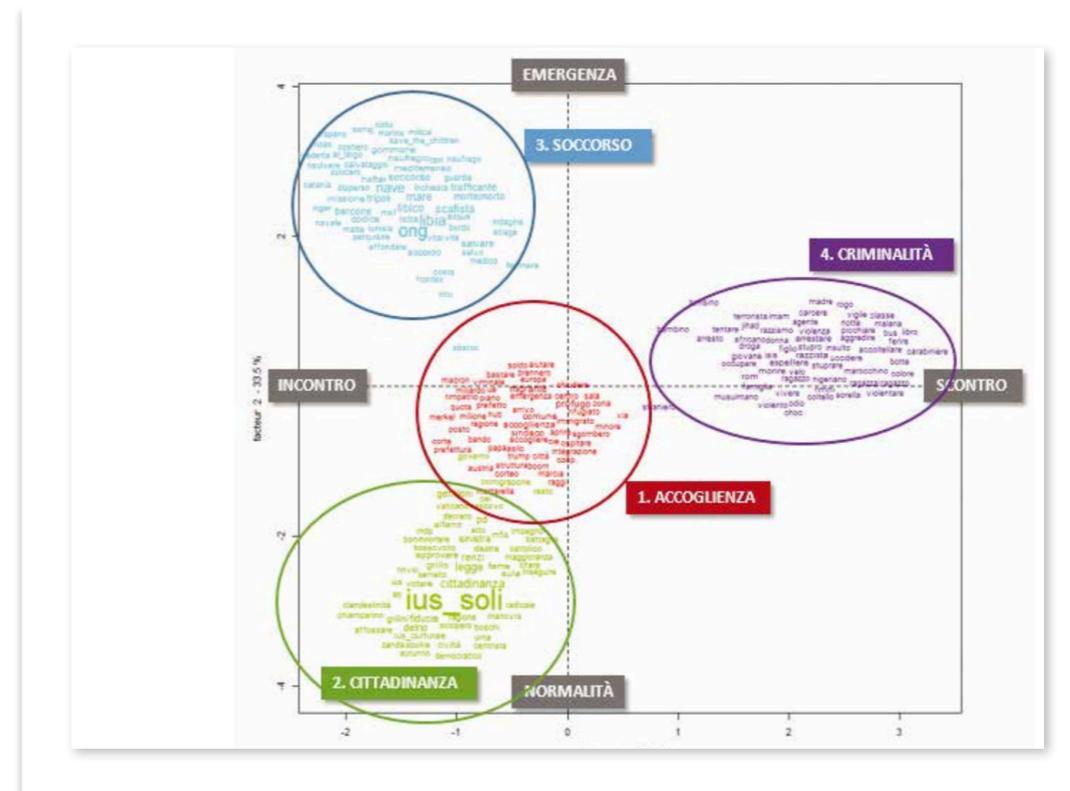


Figura 13 - Mappa fattoriale dei lemmi caratteristici nei titoli della stampa

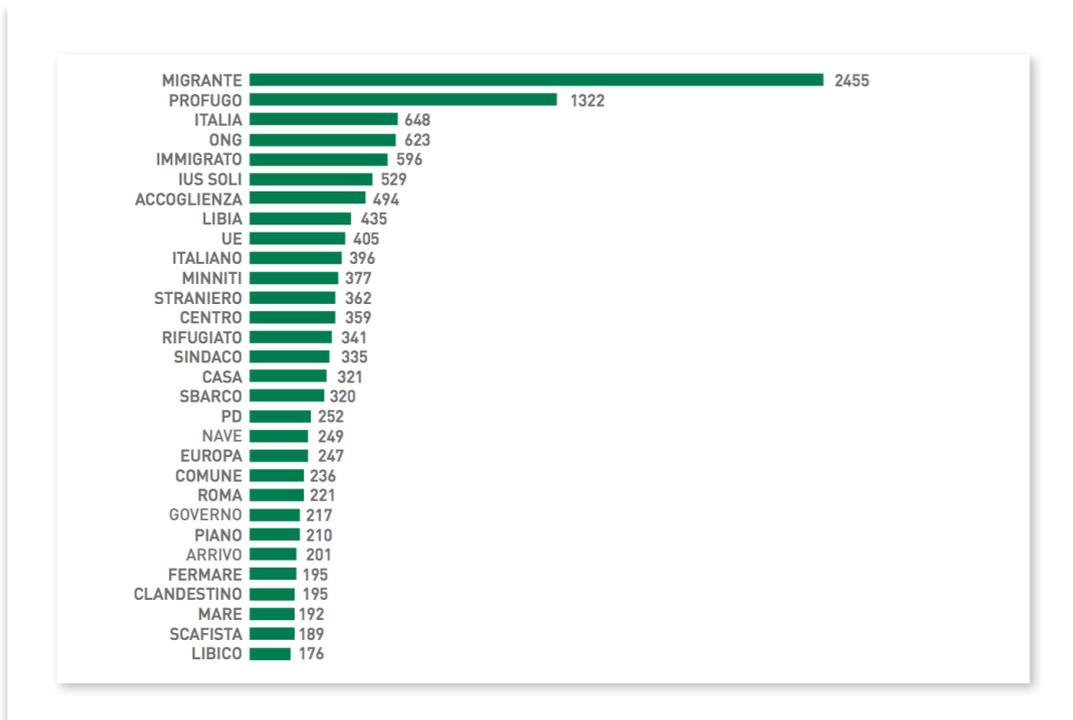


Figura 12 - I 30 lemmi più frequenti nei titoli della stampa

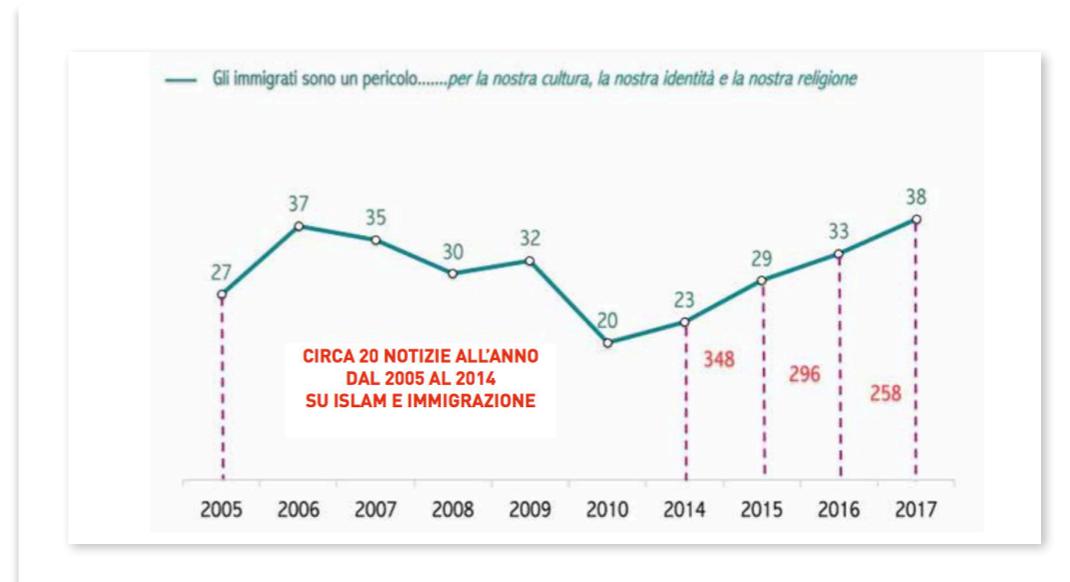


Figura 14 - Andamento delle notizie sull'immigrazione "islamica" e della percezione dei cittadini nei confronti degli immigrati come minaccia alla sicurezza e all'ordine pubblico. Edizione di prima serata dei notiziari Rai, Mediaset e La7, Gennaio 2005 - ottobre 2017.

### 1.2.3 NON AIUTATECI PER CARITÀ 10 consigli per una corretta informazione sull'Africa

Il 19 settembre del 2018 è stata presentata al Museo Maxxi di Roma una campagna promossa da Amref dal titolo "Non aiutateci per carità". Si tratta di un decalogo organizzato in dieci punti per una corretta comunicazione dell'Africa in Italia; l'Africa ha bisogno di una nuova narrazione, corretta e rispettosa. Con questo appello Amref richiama l'attenzione sul fatto che l'Africa è un continente in cammino, da sostenere negli sforzi di crescita (fig. 15), allontanando l'immagine caritatevole e drammatica che di solito se ne dà:

Una nuova narrazione in grado di mettere in risalto le potenzialità dell'Africa, attraverso una nuova visione più realistica e meno stereotipata. [...] Riformulare il punto di vista delle persone verso l'Africa, aiutare a guardarla da una prospettiva diversa, puntando sul suo potenziale e non sul pietismo<sup>15</sup>[...].

Di seguito i 10 consigli per una corretta informazione sull'Africa, redatti da Ekutsu Mambulu in collaborazione con Associazione Carta di Roma:

#### 1. L'AFRICA NON È UN PAESE

L'Africa è un continente con 54 Stati. Rispettare e rendere conto della complessità di un continente di 1,1 miliardi di abitanti è sicuramente difficile

ma stimolante. Bisogna contestualizzare il più possibile le informazioni quando si parla di Africa.

#### 2. L'AFRICA NON È POVERA

Il valore monetario delle sue ricchezze minerarie: 46.200 miliardi di dollari. A rivelarlo nel 2011 in un articolo del giornale "Les Afriques" è stato l'esperto congolese David Beylard. Con il 12% di questa somma il continente nero potrebbe da solo finanziare tutte le infrastrutture di cui ha bisogno. Sta provando a farlo cooperando anche con la Cina. Lo stereotipo della povertà africana impedisce di conoscere le diverse sfaccettature del cammino attuale e futuro dei Paesi di questo continente.

#### 3. LA CULTURA AFRICANA MERITA RISPETTO

Conviene evitare di veicolare gli stereotipi: le religioni africane non sono "credenze".

#### 4. COLONIALISMO? UNA BREVE PARENTESI DELLA STORIA MILLENARIA AFRICANA

Dopo l'Egitto Antico, i popoli africani hanno creato altre grandi civiltà tra cui quello del Mali (1235 d.c - 16 secolo d.c.) dove, nel 1236, l'Imperatore Soundjatta Keita promulgò la cosiddetta prima Carta dei diritti dell'uomo, ovvero il "Kouroukan Fouga". Conoscere la storia dell'Africa nella sua diversità e

ampiezza temporale è un primo passo per migliorare il racconto del continente.

#### 5. RACCONTARE LE ECCELLENZE AFRICANE È UN BUON RIMEDIO CONTRO GLI STEREOTIPI

L'Africa non è solo immigrazione. In Africa non ci sono solo dittatori, corruzioni e malattia. La società civile africana è infatti sempre in movimento. Giovani e artisti esplodono di creatività anche se non sempre sostenuti dai governi locali. Nel luglio 2018 alcuni giovani artisti e responsabili dei movimenti civili di diversi paesi hanno lanciato in Senegal l'Università Popolare dell'impegno cittadino, nell'obiettivo di mobilitare i giovani e incoraggiarli a prendere in mano il destino dell'Africa.

#### 6. UN FRENO ALL'EUROCENTRISMO? LA VOCE E LE IDEE DEGLI OPINIONISTI AFRICANI

Gli opinionisti africani offrono commenti e analisi sulla base di una sensibilità di chi vive direttamente i fatti. Alcune grandi reti di comunicazione internazionale come la francese Tv5 o l'inglese Bbc, stanno infatti rinforzando le loro squadre di reporters ed analisti con professionisti africani scelti localmente.

#### 7. I BAMBINI AFRICANI NON SONO MERCI IN VENDITA

Le immagini dei bambini pubblicate per "colpire alla pancia" spesso e volentieri violano le norme giornalistiche, in particolare la Carta di Treviso del

5/10/1990 che condanna questo tipo di comportamenti nel suo art. 7: "nel caso di minori malati, feriti, svantaggiati o in difficoltà occorre porre particolare attenzione e sensibilità nella diffusione delle immagini e delle vicende al fine di evitare che, in nome di un sentimento pietoso, si arrivi ad un sensazionalismo che finisce per divenire sfruttamento della persona".

#### 8. ATTENZIONE ALLE FAKE NEWS SULL'AFRICA

Nel gennaio 2016 è stata, ad esempio, diffusa a livello internazionale, senza opportune verifiche, la falsa notizia secondo cui il governo eritreo avrebbe deciso di legalizzare la poligamia costringendo gli uomini a sposarsi almeno con due donne.

#### 9. LE IMMAGINI E LA RAPPRESENTAZIONE DEI MIGRANTI

Cinesi, giapponesi, coreani, indiani, africani, arabi sono anche loro immigrati con tratti "diversamente visibili". Associare indiscriminatamente le comunicazioni / articoli sull'immigrazione alle persone di pelle nera è una forzatura. Secondo dati Istat 2017, su 5.000.000 di stranieri presenti in Italia, gli africani subsahariani sono 400.000, cioè meno del 10% degli immigrati. Inoltre, esistono sempre più neri nati in Italia.

#### 10. AFRODISCENDENTI UN ALTRO MODO DI CHIAMARE LE "SECONDE GENERAZIONI"

<sup>15</sup> <https://www.cartadiroma.org/news/amref-campagna-corretta-rispettosa-narrazione-africa/>.



— **Figura 15** - Screenshot dello spot di Amref "Non aiutateci per carità" —

Negli ultimi anni è stato molto utilizzato "seconde generazioni" per denominare i giovani di origini straniere nati o cresciuti in Italia. Cresce anche l'utilizzo della combinazione "afro-italiani" per denominare i giovani neri di origine africana. All'interno delle comunità africane sta tuttavia affermandosi l'utilizzo del termine "afrodiscendente".

#### 1.2.4 VOCI DI CONFINE

Voci di confine<sup>16</sup> è un progetto finanziato dall'Agenda Italiana Cooperazione allo Sviluppo<sup>17</sup> che ha l'obiettivo di rovesciare la narrazione sul tema delle migrazioni (fig. 16), a partire dalle esperienze di frontiera nei territori che accolgono e nelle comunità di origine dei migranti. Promuove una corretta informazione sui temi della migrazione, offrendo strumenti di informazione, elaborando dati e diffondendo testimonianze. Al progetto lavorano oltre 6.500 giovani, fra docenti ed educatori, quasi 2.000 fra operatori della cooperazione, ricercatori, imprenditori e membri della diaspora e 300 rappresentanti di enti locali italiani ed euromediterranei. Tutte le informazioni si basano su dati concreti e storie di vita vissuta e la loro diffusione, unitamente alla campagna di sensibilizzazione, avvengono attraverso il sito e sono diffusi attraverso i social network e la stampa nazionale e locale. I partner del progetto sono:

- Amref Health Africa Onlus;
- Amref Health Africa - Headquarters;

<sup>16</sup> [www.vocidiconfine.com](http://www.vocidiconfine.com).

<sup>17</sup> <https://www.aics.gov.it/>.

- Africa e Mediterraneo;
- Associazione Le Réseau;
- Centro Servizi Volontariato Marche;
- Centro Studi e Ricerche IDOS;
- Comitato permanente per il partenariato Euromediterraneo;
- Comune di Lampedusa;
- Comune di Pesaro;
- Etnocom;
- Internationalia;
- Provincia autonoma di Bolzano;
- Regione Puglia;
- Rete della diaspora africana nera in Italia;
- Step4;
- Terre des Hommes Italia.

Le prospettive di Voci di confine entro la fine del 2018 sono:

- dare forma a campagne d'informazione basate su dati concreti e storie di vita vissuta;
- realizzare percorsi educativi nelle scuole e nei centri di aggregazione;
- promuovere lo scambio di buone pratiche sui territori attraverso le realtà locali che lavorano sul tema.

Più in generale il progetto lavora promuovendo un profondo cambiamento rispetto all'approccio a questo argomento: prova a portare a galla una narrazione diversa, contro un livello comunicativo che non approfondisce e che si lega alla retorica, nella consapevolezza che la semplificazione o l'immagine rassicurante legate agli stereotipi non

permettono l'incontro delle culture. C'è la necessità di rappresentare la realtà, anche e soprattutto per poterla criticare attraverso un'analisi approfondita e autentica, e che consenta finalmente di passare da una condizione di emergenza del fenomeno a una sua condizione di sviluppo.

#### 1.2.5 QUALI COMUNITÀ

Se parliamo di coesione sociale, i principali apparati a cui ci facciamo riferimento sono due: il territorio e la sua comunità.

Secondo Becattini (2015) un territorio si caratterizza per due principali categorie di fattori: fattori di fondo e fattori di flusso. Si definiscono fattori di fondo:

- le condizioni naturali;
- le infrastrutture produttive (fra cui il *savoir faire* incorporato nella popolazione lavoratrice);
- il livello d'istruzione;
- il carattere rappresentativo della gente (tipizzazione del comportamento dei diversi popoli).



— Figura 16 - Il sito "Voci di confine" —

Si definiscono invece fattori di flusso le azioni dei singoli cittadini e dell'autorità pubblica: il rapporto fra i due fattori è quello di causa-effetto, ovvero la dialettica dell'azione quotidiana dei cittadini e del governo influenza il carattere dei soggetti e il territorio (Ibidem, p. 109). Dove possiamo collocare il "fattore migrante"? È importante anzitutto notare come la terminologia sia mutata rispetto al secolo scorso: siamo passati da "immigrato" a "migrante": qual è il motivo? Umberto Eco ci spiega che la differenza di terminologia riguarda proprio la tipologia dei fenomeni:

L'Europa non è più un continente invaso da immigranti, come era l'America tra Ottocento e Novecento, ma luogo di una migrazione. Si ha immigrazione quando alcuni individui [...] si trasferiscono da un paese all'altro, e gli immigrati accettano in gran parte i costumi del paese in cui immigrano. L'immigrazione può essere controllata politicamente, limitata, incoraggiata, programmata. Si ha invece migrazione quando un intero popolo, a poco a poco, si sposta da un territorio all'altro e non è rilevante quanti rimangano nel territorio originale, ma in che misura i migranti cambieranno radicalmente la cultura del territorio in cui hanno migrato. [...] Le migrazioni, violente o pacifiche che esse siano, sono come i fenomeni naturali: avvengono e nessuno le può controllare [...] l'Europa sarà un continente multirazziale, o se preferite, colorito. Se vi piace, sarà così, e se non vi piace sarà così lo stesso" (Eco, 2013, pp. 65-68).

Quello che risulta davvero interessante dal contributo di Eco è la migrazione

come fenomeno naturale: si può solo accettarla. Si rafforza quindi la necessità di capire, accettare e gestire un evento che ha una portata epocale e che non può essere programmato. Il migrante può essere associato ad un fattore di flusso, che avrà una grande influenza però sul fattore di fondo e che andrà a mutare profondamente la cultura del territorio in cui ha migrato: prima lo capiamo e lo accettiamo, meglio riusciremo a mantenere viventi le nostre culture. Non c'è dubbio sul fatto che i nostri territori siano le nostre comunità, ma proprio questa consapevolezza ci deve portare a rivalutare il significato stesso della comunità: Becattini (2015) evidenzia come il passaggio da una coscienza di classe a una coscienza di luogo determini un potenziale enorme in termini di sviluppo dei nostri territori, purché la teoria economica che li rappresenta non si basi più sull'ottimizzazione dei costi di produzione, ma sulla "massimizzazione dei soddisfacimenti complessivamente conseguiti dagli agenti umani", ivi compresi la compagnia di lavoro e di vita, volti a generare "il minor costo psicologico" (Ibidem, p. 11). I fattori endogeni di un territorio non possono però prescindere dai suoi fattori esogeni e le comunità non si esauriscono col loro territorio, dato che il processo di negoziazione con i nuovi fattori è un divenire costante. Manzini (2018) propone un'altra lettura del concetto di comunità, la cui costruzione corrisponde alla creazione di opportunità di incontro tra le persone e alla qualità di questi incontri (Ibidem, p. 26); le chiama

comunità di luogo, qui inteso sia in senso fisico che virtuale:

[...] un luogo è uno spazio dotato di senso. D'altro canto, poiché il senso è un risultato delle conversazioni umane, si può dire che un luogo è uno spazio in cui si collocano delle persone che hanno motivi per parlarne. [...] Nel mondo fluido e connesso [...] le nuove comunità si collocano in uno spazio e producono un luogo. Però, poiché il loro spazio è ibrido, fisico e virtuale, i luoghi che producono sono anch'essi ibridi e dotati di significati leggeri e variabili come i legami delle conversazioni che li hanno generati (Ibidem, pp. 28-29).

Le comunità di Manzini sono comunità di scopo, intenzionali, che producono esse stesse dei luoghi (intenzionali, si capisce). Ovviamente occorrono sistemi abilitanti che generino comunità e luoghi di scopo, ma nella sua concezione di comunità Manzini include anche la transitorietà (studenti, turisti, migranti) che, pur generando comunità temporanee, vanno considerati una nuova normalità: secondo la sua accezione, dunque, autoctoni e residenti transitori vanno a costituire la comunità locale di un territorio.

Appadurai (2001) ci parla della comunità come entità immaginate, ovvero comunità senza il senso del luogo (Ibidem, pp. 46-47); l'immaginazione nella visione di Appadurai diventa pratica sociale, andando a costituire gli etnorami (Ibidem, p. 53), ovvero quel panorama di persone rappresentativo del mondo mutevole in cui viviamo:

Ciò non significa che non ci siano comunità relativamente stabili e reti di parentela, amicizia, lavoro e tempo libero, così come di nascita, residenza e altre forme di affiliazione. Ma significa che la trama di queste stabilità è percorsa ovunque dall'ordito del movimento umano, quanto più persone e gruppi affrontano la realtà di doversi muovere, o la voglia di volerlo fare (Ibidem).

La deterritorializzazione rappresenta una caratteristica del mondo moderno che, assieme al volume di dati e informazioni a cui abbiamo liberamente accesso, contribuiscono a dare vita a immaginari di cui si appropriano le comunità locali e che risultano spesso molto diversi dall'originale (Aime, 2004, p. 48). In ognuna delle definizioni analizzate, da qualsiasi punto di vista la si guardi, non si può pensare alla comunità senza considerare i moti che l'attraversano e l'attraverseranno sempre più, e a come la componente partecipativa ne sia un tratto distintivo, tale da rappresentare, in molti casi, un elemento strategico per fronteggiare la complessità delle sfide contemporanee:

non si potrà iniziare a comprendere i vari conflitti del mondo contemporaneo senza valutarli dalla prospettiva di una partecipazione sentita" (Sen, 2011, p. 68).

Diventa dunque centrale lavorare sulla comunità a partire da un "approccio della scelta sociale" (Sen, 2011, p. 83) per mezzo del quale formulare soluzioni consensuali efficaci, proprio perché basate sull'accordo. I grandi dilemmi contemporanei necessitano di "proposte

più creative [...] Una indicazione unilaterale, anche se viene dai migliori esperti, non è in grado di offrire da sola alcuna soluzione” (Sen, 2011, p. 101).

### 1.2.6 UNA QUESTIONE TERMINOLOGICA

Se vogliamo lavorare alla creazione di una narrativa alternativa a quella dei consueti spazi della cronaca, dobbiamo ripensare ogni singolo elemento che prenda parte a questa inedita costruzione, con la consapevolezza che portare a galla una narrazione diversa implica prima di tutto una responsabilità educativa. Abbiamo visto come la questione terminologica, ad esempio, sia uno degli aspetti più importanti sul quale lavorano tutte le realtà che abbiano aderito a un codice deontologico rispetto al tema: contribuire a spostare lo sguardo delle persone rispetto al fenomeno migratorio significa prima di tutto cambiarne la percezione da una condizione di emergenza a una condizione di sviluppo. Se si promuove l'idea che la diversità dei cittadini possa rappresentare una risorsa per l'intero tessuto sociale, si deve partire dal fornire alle persone gli elementi per cambiare prospettiva: la questione terminologica diventa uno dei principali vettori capaci di innescare un profondo cambiamento nella percezione del fenomeno. Di seguito riporto una prima riflessione terminologica di partenza, composta anche da termini presi a prestito dalle molteplici iniziative analizzate lungo il percorso della mia ricerca.

## MetaGlossario

Per gestire un fenomeno, prima ancora dei dati, sono importanti le parole.

Di seguito alcune proposte di terminologie volte a promuovere l'evoluzione del fenomeno migratorio, da uno stato di emergenza a uno stato di risorsa e sviluppo.

### Afrodiscendente

Persona giovane di origini straniere nata o cresciuta in Italia<sup>18</sup>.

### Discontinuità culturale

Definisce gli spazi di incontro fra le culture, il luogo della loro negoziazione, dove l'unione dà origine a nuove e potenzialmente inedite forme di cultura.

### Diventità

Identità che vada cercata nel suo costante divenire, al di là dei recinti invalicabili delle culture, intesa quindi come valore che deve essere continuamente rinegoziato. Per superare il concetto di un'identità statica e prendere consapevolezza che ogni cultura è già di per sé multiculturale (Aime, 2014, p. 24).

### Nuovo arrivato/Nuovo cittadino

Sostituisce il termine *immigrato* in una visione paritetica della diversità<sup>19</sup>. Contribuisce a riportare la questione della diversità culturale in un'ottica di normalità (e di potenziale risorsa).

### Repubblica europea

Indica un nuovo stato di diritti, volto a creare un senso di appartenenza a una nuova cittadinanza, che travalichi quella delle singole sovranità nazionali, oramai anacronistiche<sup>20</sup>.

### Posteurocentrismo

Intende definire un momento storico a partire dal quale si riesca a costruire uno sguardo di reciprocità, superando l'eurocentrismo e più in generale l'approccio etnocentrico.

18 <https://www.cartadiroma.org/news/amref-campagna-corretta-rispettosa-narrazione-africa/>.

19 <http://www.welcomingbologna.eu/it/>.

20 <https://european-republic.eu/it/>.

**Il disordine del mondo** *La necessità di costruire nuovi scenari*

## 1.3 Il ruolo della Diversità

### diverso

#### Origine

Lat. *diversus*, p. pass. di divertĕre 'deviare'.

#### 1.3.1 LA NECESSITÀ DI ESSERE DIVERSI. Una breve riflessione

Quando si tratta di dover difendere la diversità da chi la percepisce come "handicap" o come "situazione temporanea" (Bortolini 2006), ci sorprendiamo a percepirla come un valore imprescindibile. Ma perché la diversità è una risorsa? Le risposte potrebbero essere tante, ma una su tutte a mio avviso è la più importante per l'uomo: essere diversi significa essere liberi. La diversità permette di capire chi siamo al di là del luogo e del contesto familiare in cui siamo (del tutto

casualmente) nati: un contesto dove alcuni individui possono non sentirlo come proprio. Avere la possibilità di interfacciarsi con chi è molto o anche solo un po' diverso da quello che abbiamo visto e conosciuto fino a quel momento, ci dà l'opportunità di esplorare le "zone sensibili" delle nostre interazioni identitarie (Ibidem), permettendoci di scoprire aspetti di noi stessi che non erano potuti emergere, perché non stimolati da qualcosa di nuovo con cui confrontarsi. Questa tensione dialogica verso la diversità, o *exotopia* (Sclavi 2003; Todorov 2009) ci consente di assumere le nostre emozioni e le nostre abitudini di pensiero in una continua ricerca e contrattazione di noi stessi e della nostra identità:

È soltanto agli occhi di un'altra cultura che la nostra propria cultura si svela in modo più completo e profondo (...). Un senso svela le proprie profondità se si incontra ed entra in contatto con un altro, altrui senso: tra di essi comincia una sorta di dialogo, che supera la chiusura e l'unilateralità di questi sensi, di queste culture. Noi poniamo a un'altrui cultura nuove domande che essa non si poneva (...). Quando si ha questo incontro dialogico fra due culture esse non si fondono e non si confondono e ognuna conserva la propria unità e la propria aperta totalità, ma entrambe si arricchiscono

reciprocamente" (Bachtin, 1988, in Sclavi p. 172).

Prendiamo dunque come assunto di base la diversità come valore, come un'opportunità senza la quale nessuno di noi sarebbe in grado di conoscersi davvero.

#### 1.3.2 QUALE DIVERSITÀ

Le forme di diversità sono molte e ognuna di esse ci offre uno sguardo nuovo su noi stessi. Se pensiamo per esempio alla diversità in termini di disabilità, abbiamo chiaro come quel tipo di confronto ci ponga di fronte a molti interrogativi e spunti di riflessione: Rauch (2009) sostiene che il concetto di disabilità è talmente vasto che potrebbe includere la diversità in senso generale, come anche le persone in difficoltà economica e non solo quelle che presentano mancanza o deformità fisiche. Comunque lo si definisca, conosciamo bene il senso di solidarietà e di pena che si prova per chi, apparentemente, sembra essere più sfortunato di noi: questa è la condizione in cui ci pone l'empatia, che ci porta a pensare l'identità come qualcosa di replicabile, che definisce obbligatoriamente l'inclusione o l'esclusione dell'altro. Se sei diverso da noi, dall'immagine che qualcuno si è fatto di cosa dovrebbe essere l'uomo in senso universale, allora sei differente, altro da noi e quindi da compatire o da temere. Ma se accettassimo il cammino verso altri mondi, capiremmo che alcuni

di loro hanno molto da insegnarci su noi stessi e non solo, a partire ad esempio dalla possibilità di guardare la disabilità con uno sguardo nuovo, senza farsi prevaricare dal senso comune, che Stella Young chiama *inspiration porn*<sup>21</sup>. Pensiamo alla questione di genere e in particolar modo all'orientamento sessuale, quando esso non coincida con il corpo con cui siamo nati: Françoise Héritier (1997) ci dice che il genere, maschile e femminile, sono delle produzioni culturali, viste come limite ultimo del pensiero. L'attribuzione di comportamenti, regole e comportamenti sessuali non è legato al sesso anatomico delle persone, quanto piuttosto ai discorsi normativi che mettono in relazione il sesso anatomico con il genere. Dato che ogni persona si affaccia alla vita con il corpo che si ritrova, il compito che ognuno di noi avrebbe sarebbe quello di comprendere che essere disabili o semplicemente diversi è normale; ogni forma di diversità è normalità e se non riusciamo a offrire all'altro uno sguardo nuovo, libero dal meccanismo di reificazione che abbiamo verso le persone disabili (*objectify disabled people*<sup>22</sup>) o ad esempio verso lo *straniero*, non potremo accedere al cammino di conoscenza che la diversità ci mette a disposizione.

#### 1.3.3 UNA RIVOLUZIONE DI PENSIERO SI RENDE NECESSARIA

La pena, insieme all'indignazione, sono due facce di un'unica medaglia: due lenti

<sup>21</sup> [https://www.ted.com/talks/stella\\_young\\_i\\_m\\_not\\_your\\_inspiration\\_thank\\_you\\_very\\_much#t-238103](https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much#t-238103).

<sup>22</sup> Ibidem.

distorte con cui si leggono le diversità. Entrambe hanno in comune la caducità: sia la pena che l'indignazione sono sensazioni effimere, che non capitalizzano conoscenza. Provare pena vuol dire non avere stima di quella persona, non credere nelle sue *capabilities* (Sen, 2011); provare indignazione vuol dire dissociarsi da una situazione (spesso in maniera eversiva), senza cercare di capirla nella sua interezza. Queste sono anche le due facce in cui si dividono coloro che comprendono in maniera olistica il fenomeno migratorio (altra forma che contempla la diversità) ma che restano in una sorta di autocompiacimento, da coloro che ne hanno una visione riduzionista e, di conseguenza, incompleta; ognuna delle due facce è convinta di essere dalla parte del giusto, ma è inconsapevole di appartenere alla stessa unica medaglia. In entrambe le situazioni, infatti, si finisce per avere una visione del fenomeno lontano da un dominio di normalità. Una rivoluzione di pensiero si rende dunque necessaria.

### 1.3.4 L'INCLUSIONE COME FATTO CULTURALE: IL SENSO DELLA DIGNITÀ

L'inclusione non può che partire da un assunto di base: è normale essere diversi (Eco in Impagliazzo, 2013, p. 71). Se al senso di pena verso la persona disabile riesco a sostituire il senso della dignità e rivolgerle uno sguardo di normalità avrò maggiori probabilità di includerla socialmente: sei diverso da me e questo non toglie che, ad esempio, nonostante l'impedimento fisico, tu possa essere felice come e più di me (considerando

qui la felicità come dato soggettivo e non come dato oggettivo). Lo stesso ragionamento può essere applicato alla diversità culturale: avere un background di vita apparentemente più sfavorevole rispetto al mio non impedisce a quella persona di poter accedere alla mia stessa dignità. Se riuscissimo a superare lo sguardo caritatevole a favore di una solidarietà oggettiva e intellettuale (Bodei, 2016), riusciremmo anche a contrastare quella retorica che è alla base della maggior parte delle azioni che lavorano a favore della diversità culturale e che in molti casi non si rendono conto di non far altro che aumentare le divisioni. La retorica di un certo tipo di associazionismo, ad esempio, oltre che aver generato stereotipi, ha sempre lavorato (prima di tutto per necessità, ma anche per l'assenza di una politica che desse loro sostegno economico) in maniera assistenzialistica, lasciando irrisolta la questione della eterogeneità: una moltitudine di persone che fra loro non hanno legami e che sono profondamente eterogenee. Il solo modo in cui è stato fatto un tentativo è attraverso l'omologazione, per rendere più mansueti e accettabili agli occhi delle persone coloro che per colore della pelle, abbigliamento, odore e comportamenti sociali risultavano davvero molto diversi. Pur se in assoluta buona fede, questo comportamento è proprio ciò contro il quale stanno lottando i giovani delle seconde e terze generazioni di immigrati: se sono africano non significa che abbia il ritmo nel sangue, che ami suonare i tamburi o che mangi solo couscous. Forse amo

suonare il violino, mi piace vestirmi in giacca e cravatta e adoro polenta e osei.

### 1.3.5 OLTRE LE SEPARAZIONI

In una *Lectio magistralis* "Vita e morte del desiderio" tenutasi a Firenze il 3 luglio 2018, Massimo Recalcati, professore e psicoanalista, parla della rivoluzione del 1968 (in occasione del cinquantenario) e del desiderio di libertà che ha innescato in tutti i domini dell'uomo, con particolare riguardo a quello educativo. Recalcati sottolinea come il modello educativo autoritario, orientato a correggere il figlio, venga completamente sovvertito a partire da quella rivoluzione culturale, a vantaggio della libertà di parola e di espressione dei giovani: una conquista che molti di noi danno oramai per scontata. Nell'analisi di questo desiderio di libertà, prende in esame anche la sua antitesi, ovvero il desiderio di terra, di casa, fino alla sua distorsione che diventa sacrificio. Cita Nietzsche (1976, pp. 234, 235) e le sue tre metamorfosi dello spirito, che disegnano il percorso di autoliberazione della coscienza umana: al cammello, simbolo dell'uomo che obbedisce a Dio ed anzi desidera questa sottomissione ubbidiente, subentra, nel deserto, il leone che si ribella alla morale e sconfigge il grande drago della morale vigente, rinunciando alle illusioni consolatorie della fede e rivendicando con forza il proprio *lo voglio*, che tuttavia gli permette solo la negazione dei vecchi valori. Tocca allora al fanciullo costruire un nuovo mondo con la sua spontanea accettazione della vita, prefigurando

finalmente un'umanità nuova. Il cammello che è dentro di noi, che rigetta la libertà a favore del rifiuto, che antepone il sacrificio alla gioia della vita, si ricollegano a quel ritorno di desiderio eterno di fascismo, l'*Ur\_Fascismo*, che Umberto Eco (2018) vede in ogni uomo di ogni società: posti di fronte alla paura e all'ingovernabile, il ritorno al muro e alle separazioni è un desiderio che abita ognuno di noi. Scrive così Recalcati:

Nell'Europa contemporanea la minaccia alla propria (precaria) unità sembra incarnarsi soprattutto nel fenomeno dell'immigrazione. Si tratta di una "emergenza" che per alcuni mette in gioco la sua stessa sopravvivenza identitaria. In una realtà politica ancora fragile e ricca di contraddizioni – com'è quella europea – la presenza di questo pericolo esterno – unito ai vissuti "intrusivi" generati dalla globalizzazione – ha riacceso non tanto l'attivismo politico neofascista, ma – cosa assai più pericolosa – il desiderio del fascismo. Si tratta di un insegnamento prezioso della psicologia collettiva: quando il tumulto sociale, la precarietà e l'instabilità raggiungono il loro colmo, la pulsione gregaria che anima l'identificazione "a massa" può sempre ritrovare il suo vigore. Il desiderio del fascismo è un desiderio – come direbbe Umberto Eco –, "eterno" perché esprime una tendenza propria della realtà umana: disfarsi dell'inquietudine della libertà, preferire la consistenza delle catene e della dittatura rispetto all'aleatorietà della vita, cercare rifugio nella cementificazione della propria identità piuttosto che rischiare l'apertura e la contaminazione<sup>23</sup> (Recalcati 2018).

<sup>23</sup> <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2018/03/01/limmortale-desiderio-di-fascismo35.html>

Diventa chiaro allora come le separazioni fra *noi* e *loro*, fascisti e antifascisti, xenofobi e xenofili rivelino tutta la loro debolezza: bianco e nero abitano ogni individuo, in tutti i momenti della storia e in tutte le società, e riconoscere questo ci aiuta a capire meglio come risulti deletereo creare separazioni o classismi fra chi domina la cultura (le élites) e chi la subisce o al massimo la pratica (il popolo). Se non siamo disposti a riconoscere questo, e a riconoscersi anche nella propria antitesi, difficilmente saremo capaci di liberare quel fanciullo che accetta la vita nel suo divenire e che ci permette di costruire ponti, anziché erigere muri:

Le Destre reazionarie in Europa e nel mondo cavalcano l'onda emotiva dell'emergenza. Il miraggio del muro promesso da Trump diviene così il simbolo di un desiderio rinnovato di fascismo. Sarebbe stolto però irridere o guardare dall'alto questi moti pulsionali dell'anima perché essi non riguardano solo una parte politica, ma ciascuno di noi nella sua intimità più propria. Il compito della politica non è quello di negarne l'esistenza, né quello di cavalcarli come mezzi cinici per ottenere un facile consenso. La liberazione dal desiderio del fascismo è un'impresa culturale ed etica di lungo respiro. Nell'asperità dell'attualità la politica deve dare prova di non cedere né all'illusione segregativa del muro, né di cancellare la domanda di legalità e di protezione che da quell'infame desiderio eterno, se si può dire così, proviene (Recalcati, 2018).

" "

La liberazione dal desiderio del fascismo è un'impresa culturale ed etica di lungo respiro. Nell'asperità dell'attualità la politica deve dare prova di non cedere né all'illusione segregativa del muro, né di cancellare la domanda di legalità e di protezione che da quell'infame desiderio eterno, se si può dire così, proviene.

(Recalcati 2018)

" "

## 1.4 The European Republic



sin qui fatte prendono in analisi la necessità di raccontare prima di tutto un nuovo mondo, per rendere visibile una possibile direzione alternativa: e alla base del racconto c'è la diversità, come paradigmatica di questo tipo di cambiamento. Se da un lato è necessario lavorare su un piano educativo e di conseguenza sul dominio individuale, dall'altro è necessario disegnare un orizzonte nuovo; in entrambi i casi, la progettualità rappresenta il motore del cambiamento. Di seguito riporto un tentativo di costituzione di questo orizzonte, che rappresenta una *EUtopia* concreta.

### 1.4.1 PREMESSA

Un progetto che guardi al nostro continente come a una "Europa delle regioni", ovvero come a un apparato politico in cui ogni nazione fa parte di una più ampia "società delle nazioni" (Dasgupta, 2018), ci chiede di tenere alto lo sguardo e avere fiducia in uno scenario tanto ambizioso. Abbiamo visto come una chiave di lettura del ritorno dei nazionalismi rappresenti il segnale del loro stesso declino: ma come mettere in pratica un cambiamento di così ampia portata? Le riflessioni

### 1.4.2 EUROPEAN DEMOCRACY LAB

European Democracy lab è un'organizzazione no-profit che lavora a una nuova idea d'Europa. Nel sito del laboratorio si legge

Il Laboratorio europeo della democrazia è un think tank che genera idee innovative per l'Europa. Promuoviamo il bene comune europeo al di là dello Stato nazionale. L'obiettivo principale del laboratorio è quello di sviluppare un paradigma transnazionale ed esplorare

concezioni alternative della politica europea. Collegiamo ricerca, patrocinio e cultura<sup>24</sup>.

I progetti del laboratorio si suddividono tra:

- **Research**<sup>25</sup>: Regional Parliaments Lab e National Parliaments and European democracy;
- **Advocacy**<sup>26</sup>: Europe 2045, The European Republic (fig. 17);
- **Culture**<sup>27</sup>: The European Balcony Project.

Nella sezione del progetto "The European Balcony Project" è presente il manifesto "Proclamation of a European Republic<sup>28</sup>":

[...] a 100 anni dalla fine della prima guerra mondiale, che ha devastato per decenni la civiltà europea, noi non solo vogliamo commemorare la storia ma riprendere in mano il nostro futuro. E' tempo di trasformare in realtà la promessa fatta sull'Europa e di ricordarci dell'idea fondatrice del progetto di unificazione europeo.

Noi dichiariamo cittadine e cittadini della Repubblica Europea tutte le persone che in questo preciso momento si trovano sul continente europeo. Ci assumiamo la responsabilità del retaggio universale della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e promettiamo di trasformarla finalmente in realtà, in questo continente. Siamo consapevoli che la ricchezza

dell'Europa si basa sul secolare sfruttamento di altri continenti e sull'oppressione centenaria di altre culture. Per questo vogliamo condividere la nostra terra con le stesse persone che abbiamo in precedenza cacciato dalla loro. Europeo è chi vuole esserlo. La Repubblica Europea è solo il primo passo verso una democrazia mondiale. L'Europa degli Stati nazionali è fallita. L'idea di un progetto di unificazione europeo è stata tradita.

Il mercato interno e la moneta europea sono diventati facile preda di un'agenda neoliberale che contraddice l'idea di giustizia sociale.

Per questo si deve assumere potere all'interno delle istituzioni europee, per plasmare un mercato e una moneta comuni in una democrazia europea comune. Perché Europa significa unire le persone, non significa integrare gli Stati.

La sovranità delle cittadine e dei cittadini prende il posto della sovranità degli Stati. Noi fondiamo la Repubblica Europea sul principio dell'eguaglianza politica, al di là del concetto di nazione e provenienza. Le colonne costituzionali della Repubblica Europea sono le città e le regioni. Il giorno in cui la pluralità culturale dell'Europa si dispiega in un'unità politica è finalmente arrivato [...].

### 1.4.3 THE EUROPEAN REPUBLIC IS UNDER CONSTRUCTION

Ulrike Guérot (politologa tedesca) lavora a un progetto molto ambizioso, la

Repubblica Europea<sup>29</sup>:

La Repubblica Europea è una EUtopia (dal Greco εὖ "buono" e τόπος "luogo") per un futuro democratico in Europa. Si tratta di una repubblica dove tutti i cittadini europei possono godere della loro uguaglianza politica. Il bene comune, la res publica, è il principio guida della nostra proposta per una futura comunità Europea.

Nonostante la nostra visione sembri utopica in tempi in cui le crisi sembrano costanti, il nostro obiettivo è aprire un dialogo che vada oltre i limiti dell'attuale dibattito politico, intrappolato tra eurocentrismo e aspra retorica nazionalista. Ciò che vogliamo fare è discutere di vere alternative.

C'è un piano B per l'Europa: la Repubblica Europea. Siamo convinti che il nostro continente si possa trasformare in un sistema equo, post-nazionale e realmente democratico. Per essere raggiunto, però, questo obiettivo ha bisogno di tutti noi, cittadini Europei, di tutte le generazioni e contesti sociali! Allora parliamone con i nostri amici e conoscenti! Discutiamone come alternativa per il futuro della nostra politica, la nostra economia e la nostra società Europea.

Questa sorta di movimento bottom-up si pone l'obiettivo di creare una forma di democrazia europea, da affiancare al mercato e al consiglio già esistenti: "one person, one vote<sup>30</sup>". Il principio fondante della Repubblica pone l'uguaglianza di tutti i cittadini di fronte ai diritti e alle leggi: quello che il progetto persegue è

la creazione di un sentimento europeo, che dia l'avvio a una nuova cittadinanza europea, fondata su diritti e doveri uguali per tutti: "one market, one council, one democracy<sup>31</sup>". Assieme alla costituzione di una Repubblica Europea, l'organizzazione pone al centro della sua visione l'uguaglianza "[...] After peace and freedom, European democracy can only be achieved through equality<sup>32</sup>" e un'Europa di regioni e città "Nation is fiction, region is home." The Lab encourages a model in which Europe's diverse regions form the constitutive units of a European polity built around the European common good<sup>33</sup>.

### 1.4.4 CONSIDERAZIONI

Quello che risulta di grande interesse nella proposta di Ulrike Guérot è la costruzione di una direzione di lavoro concreta, che opera sia nell'ambito della formazione al pensiero (workshop e conferenze), sia attraverso ricerca e promozione di eventi e iniziative (fig. 18). La costituzione di un senso di appartenenza europeo potrebbe gettare le basi per il superamento dell'evidente declino degli Stati Nazione, non più capaci di dare risposte ai cambiamenti in atto. Penso che quello proposto potrebbe essere un primo passo per un senso di appartenenza più ampio: quello globale. Vedo cioè la cittadinanza europea

24 <https://europeandemocracylab.org/en/>, liberamente tradotto.

25 <https://europeandemocracylab.org/en/project-category/category/research>.

26 <https://europeandemocracylab.org/en/project-category/category/advocacy>.

27 <https://europeandemocracylab.org/en/project-category/category/culture>.

28 <https://europeanbalconyproject.eu/en/manifesto>.

29 <https://european-republic.eu/it/#idea>.

30 [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=431&v=h\\_RE1g9JU0o](https://www.youtube.com/watch?time_continue=431&v=h_RE1g9JU0o).

31 Ibidem.

32 <https://europeandemocracylab.org/en/>.

33 Ibidem.

**EUROPEAN DEMOCRACY LAB**

**OUR WORKSHOPS**

**➡ The malaise of the EU**

The financial crisis, mass migration and constantly growing right-wing movements in too many Member States: The EU is in crisis. Will the Union prevail and if not, how do we organize ourselves on a European level?

How do we design institutions that fulfil all requirements of democratic accountability? In these sessions, students discuss the current institutional dynamics of the EU and imagine alternative ways of European governance.

**➡ Res publica europea**

European history and philosophy are too often presented as distinctly national affairs. It is disregarded that much of our democratic legacy and style of governance is not bound to national frontiers.

Students reflect on a major idea of European governance: The Republic. From Cicero, over medieval times, the workshop identifies elements of the *res publica* in today's European institutions.

**➡ Home, regions & identity**

Where do we come from and how do we identify ourselves? Does a homogenous national identity exist and where do we truly feel at home?

In this session, students think about their sense of belonging, their idea of home in a more and more interconnected world and what unites Europeans from Scotland to Andalusia and from Transylvania to Brittany.

Continue reading at next page >

**EUROPE 2045**

EUROPE 2045 is a **pan-European educational project**, which seeks to initiate fresh thinking about our attitude towards cooperation between European countries and more broadly, our conception of what Europe is. We believe that the European Union as a form of political organization as well as much of Europe's shared history is not adequately covered in school and university curricula throughout the continent. **Dominated by national overtones**, our common history of political organization and dialogue is hardly discussed, future generations are not encouraged to participate in a discourse on Europe's current form, and more importantly: its future course.

Telling our common story is essential to **revitalize constructive conversations** about the future of Europe, and the EU.

Our workshops are designed for secondary and higher level education and can be easily integrated into different disciplines and subjects. An interdisciplinary approach, particularly for high school students, provides the opportunity to cooperate over the regular curricula and reach students **regardless of their usual subject preferences**.

Our brief sessions are **taught by a diverse team of trained young Europeans** and aim at providing perspectives on Europe that are rarely covered in national curricula. All of our teachers have lived in another EU Member State for at least one year, speak at least two European languages fluently and are intensively trained by the European Democracy Lab to deliver high quality workshops that make a lasting impact and encourage **individual reflection on Europe and the EU**. We currently offer three different workshops which can be individually adjusted and approach our continent from distinct perspectives.

**Get in touch**

European Democracy Lab e.V.  
Am Festungsgraben 1  
10117 Berlin

info@eudemlab.org  
+49 30 2061 625 8

EUROPE 2045

— Figura 17 - Il workshop "Europe 2045" —

Chaire de philosophie de l'Europe

SEMINAIRE

**QU'EST CE QUI VIENT APRÈS LA NATION ?**

**LA DÉMOCRATIE EN EUROPE ET AU DELÀ**

**Jeudi 22 Février 2018**  
**17h - 19h - Amphi**

**Maison des Sciences de l'Homme**  
5 Allée Jacques Berque Nantes

CONTACT : contact-alliance-europa@univ-nantes.fr  
www.facebook.com/ChairePhilosophieEurope  
https://alliance-europa.eu/fr/

RECHERCHE FORMATION INNOVATION en Pays de la Loire

UNIVERSITÉ DE NANTES

Conférence organisée avec le soutien de

ua université angers

DES

Le Mans Université

ESSCA

Alliance Europa

Cofinancé par le programme ERASMUS+ l'Union européenne

MSH

PAYS DE LA LOIRE

euradianantes

11:45 UHR  
S-BAHNHOF  
FRIEDRICHSTRASSE

23. JUNI  
2018

**MARCH FOR A  
NEW EUROPE**

Logo of the European Union and a bus icon.

— Figura 18 - Iniziative dell'European Democracy Lab —

## IL DISORDINE DEL MONDO

come l'anticamera di un sentimento più ampio, che contribuisca al superamento delle disuguaglianze, anche attraverso un piano finanziario, che potrebbe concorrere a un radicale cambiamento. I livelli ai quali lavorare sono molti e tutti ugualmente importanti, anche se credo che l'educazione, unitamente a forme di divulgazione efficaci, sia lo strumento più potente a nostra disposizione; ripartire dalle persone, attraverso una diffusione di progettualità da una parte, e attraverso una riforma dei paradigmi di coesione sociale dall'altra: prendere consapevolezza, cioè, che l'uguaglianza (valore alla base della costruzione dei sentimenti nazionalisti) non può costituire un pieno senza il suo vuoto, la diversità. A maggior ragione se osserviamo come il progetto di omologazione nazionale sia fallito un po' in tutto l'occidente, dove i governi non possono che fare appello all'appartenenza nazionale per tentare di colmare i vuoti della loro inadeguatezza (e creando all'occorrenza i nemici che concorrano a creare quest'illusione). La rivoluzione da mettere in atto è di natura culturale, per creare un nuovo spazio mentale in cui poter dare vita a nuovi modelli sociali e poter praticare quella che Maldonado (1970) chiama "utopia in azione": la "sfida dell'immaginazione politica" (Dasgupta, 2018) cui ci troviamo davanti chiede una pedagogia all'altezza del compito, che non avrà la natura visiva a cui aspirava Calvino (2011), ma avrà con buona probabilità una natura progettuale. Dunque rivoluzionaria.

---

”

[...] Le migrazioni, violente o pacifiche che esse siano, sono come i fenomeni naturali: avvengono e nessuno le può controllare [...] l'Europa sarà un continente multirazziale, o se preferite, colorito. Se vi piace, sarà così, e se non vi piace sarà così lo stesso.

(Eco 2013)

”

**MESO**

—

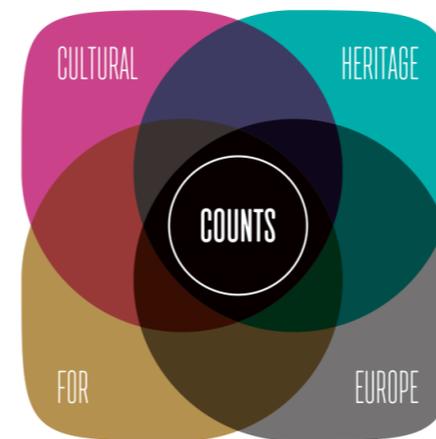
## CAPITOLO 2

In questo capitolo assumo la sostenibilità come valore alla base di un modello di sviluppo futuribile, definendo quali sono i suoi domini di riferimento, in linea con le sfide globali di Agenda 2030 (paragrafo 2.1). Se la sostenibilità rappresenta un assunto di base, l'educazione è il motore che ci permette di praticarla: nel paragrafo 2.2, affronto quindi il tema dell'innovazione didattica, a partire dalle Raccomandazioni Europee fino a un'analisi specifica sull'educazione interculturale (dominio sociale della sostenibilità). Nei successivi paragrafi 2.3 e 2.4, analizzo come il design si ponga rispetto alle due tematiche coinvolte dalla ricerca, intercultura e pedagogia, anche attraverso esperienze personali rispetto ai due ambiti. Infine il paragrafo 2.5 accoglie una riflessione più generica sul ruolo del designer nell'apprendimento, a conclusione della riflessione iniziale sulla necessità di un'educazione alla sostenibilità, attraverso l'analisi di due esperienze fra loro molto diverse.

## CAPITOLO 3

Attraverso la definizione dei criteri di analisi (paragrafo 3.1) che hanno guidato la selezione, propongo una serie di casi studio sull'educazione interculturale (paragrafi 3.2, 3.3, 3.4, 3.5) e in alcuni casi sulla diversità in generale (3.5.4, 3.5.5) e sul ruolo che, laddove presente, gioca il design. Attraverso una lente qualitativa, i casi studio mi hanno permesso di definire uno stato dell'arte (anche se in perpetuo cambiamento), con particolare riferimento all'ambito nazionale. Nelle conclusioni (paragrafo 3.6) analizzo cosa emerge dall'analisi e quali sono i possibili interventi volti all'ottimizzazione del processo di educazione interculturale.

# 2.1 Sostenibilità come assunto di base



### 2.1.1 CULTURAL HERITAGE COUNTS FOR EUROPE

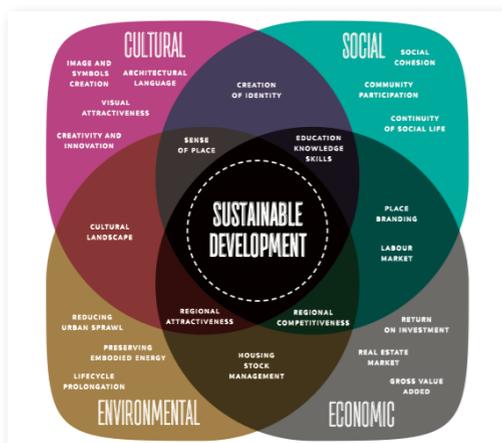
Il progetto "Cultural Heritage counts for Europe" (CHCfE) è stato realizzato da un consorzio di reti e di istituzioni europee costituito dai seguenti partner:  
 Europa Nostra (la voce del patrimonio culturale in Europa)  
 ENCATC (The European Network on Cultural Management and Cultural Policy Education)  
 Heritage Europe (The European

Association of Historic Towns and Regions)  
 International Cultural Centre a Cracovia (ICC)  
 Raymond Lemaire International Centre for Conservation presso KV a Loviano (RLICC)  
 The Heritage Alliance, England (UK).  
 Promosso dalla Commissione Europea, è stato avviato nel 2013 con l'obiettivo di raccogliere e analizzare esperienze di ricerca che si basino su evidenze concrete, esistenti e accessibili, nonché su casi di studio riguardanti gli impatti economici, sociali, culturali e ambientali del patrimonio culturale<sup>1</sup>. Quest'ultimo è assunto come una risorsa strategica per un'Europa sostenibile, valore riconosciuto nel 2014<sup>2</sup> dal Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea come un contributo chiave alla strategia Europa 2020, per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Il progetto nasce dal bisogno di ricerca empirica sul patrimonio culturale a sostegno degli sviluppi politici strategici sia a livello europeo che nazionale, in modo da garantire che le Istituzioni e gli Stati membri dell'UE comprendano a pieno il

<sup>1</sup> [https://issuu.com/europanostra/docs/chcfe\\_report\\_executivesummary\\_it](https://issuu.com/europanostra/docs/chcfe_report_executivesummary_it) [Accesso 15 febbraio 2018].

<sup>2</sup> "Conclusions on Cultural Heritage as a Strategic Resource for a Sustainable Europe" sono state adottate il 21 maggio 2014 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614%2808%29> [Accesso 15 febbraio 2018].

potenziale rappresentato dal patrimonio culturale come impulso dello sviluppo sostenibile. L'aspetto interessante di questo progetto è la presa di coscienza rispetto alla sostenibilità, sempre più legato al concetto di patrimonio culturale (un *continuum* dell'ambiente storico, dove i beni culturali materiali e immateriali non sono più percepiti come separati l'uno dall'altro<sup>3</sup>) e percepita ormai come aspetto imprescindibile da quello dello sviluppo, in linea con la Dichiarazione di Hangzhou<sup>4</sup>. Gli studi basati su esperienze concrete hanno evidenziato come il patrimonio culturale abbia un impatto in uno o più dei quattro ambiti seguenti: economico, sociale, culturale e ambientale (fig. 1).



— **Figura 1** - I diversi sottodomini individuati negli studi —  
raccolti mappati nel diagramma di approccio olistico a quattro settori

3 [https://issuu.com/europanostr/docs/chcfe\\_report\\_executivesummary\\_it](https://issuu.com/europanostr/docs/chcfe_report_executivesummary_it), p. 10 [Accesso 15 febbraio 2018].

4 The Hangzhou Declaration. Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies è stata adottata il 17 maggio 2013: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/FinalHangzhouDeclaration20130517.pdf> [Accesso 15 febbraio 2018].

5 [www.enactc.org/culturalheritagecountsforeurope](http://www.enactc.org/culturalheritagecountsforeurope) [Accesso 15 febbraio 2018].

## 2.1.2 I 4 DOMINI DELLA SOSTENIBILITÀ

Sulla base del report redatto in occasione del CHCfE si possono delineare i seguenti quattro grandi domini della sostenibilità<sup>5</sup>:

**SOSTENIBILITÀ CULTURALE:** rapporto con la creatività e l'innovazione, dell'elaborazione dei linguaggi architettonici, della creazione di immagini e simboli e della cultura visiva.

**SOSTENIBILITÀ AMBIENTALE:** mantenimento del senso dei luoghi, dei paesaggi culturali, del contrasto ai fenomeni di frammentazione urbana, del prolungamento del ciclo di vita delle risorse naturali e ambientali e della preservazione delle risorse energetiche.

**SOSTENIBILITÀ ECONOMICA:** formazione di capacità attraverso i processi educativi e conoscitivi, al branding dei luoghi, all'impatto occupazionale, all'attrattività e alla competitività dei sistemi locali, alla gestione del patrimonio edilizio e al mercato immobiliare, alla produzione di valore aggiunto e alle ricadute degli investimenti nella conservazione e nella valorizzazione del patrimonio, da leggere non riduttivamente come mero indotto turistico - culturale.

**SOSTENIBILITÀ SOCIALE:** coesione sociale, creazione di identità, partecipazione della comunità e continuità della vita sociale.

Ognuno dei quattro domini va a toccare

una serie di aspetti che, posti di fronte all'emergenza umanitaria che mette oggi alla prova i fondamenti stessi del progetto europeo, acquistano improvvisamente una concretezza innegabile (Sacco, 2015): quello che risulta chiaro è che una crescita intelligente non può che essere sostenibile e inclusiva.

## 2.1.3 AGENDA 2030: LE SFIDE GLOBALI

Il 25 settembre 2015 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha stilato l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Si tratta di un programma di azione fortemente ambizioso, suddiviso in 5 aree tematiche

**Persone**  
**Pianeta**  
**Prosperità**  
**Pace**  
**Collaborazione**

e finalizzato a orientare il mondo verso la sostenibilità e la resilienza. Gli Obiettivi fissati dall'agenda sono **17** (fig. 2) e **169** sono i traguardi che mirano a bilanciare, in maniera interconnessa e indivisibile, le tre dimensioni per lo

6 [https://www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_ITA.pdf](https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf), p. 3.

7 Risoluzione 217 A (III)

8 Risoluzione 55/2

9 Risoluzione 60/1

10 Risoluzione 41/128, allegato

Sviluppo Sostenibile, economico, sociale e ambientale:

Deliberiamo, da ora al 2030, di porre fine alla povertà e alla fame in ogni luogo; di combattere le disuguaglianze all'interno e fra le nazioni; di costruire società pacifiche, giuste ed inclusive; di proteggere i diritti umani e promuovere l'uguaglianza di genere e l'emancipazione delle donne e delle ragazze; di assicurare la salvaguardia duratura del pianeta e delle sue risorse naturali. Deliberiamo anche di creare le condizioni per una crescita economica sostenibile, inclusiva e duratura, per una prosperità condivisa e un lavoro dignitoso per tutti, tenendo in considerazione i diversi livelli di sviluppo e le capacità delle nazioni<sup>6</sup>.

Gli obiettivi e i traguardi sono il risultato di due anni di consultazioni pubbliche e contatti con la società civile, confluite nel rapporto di sintesi del dicembre 2014 stilato dal Segretario Generale delle Nazioni Unite. La nuova Agenda è stata creata seguendo obiettivi e principi della Carta delle Nazioni Unite, ed è fondata sulla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani<sup>7</sup>, sui trattati internazionali per i diritti umani, la Dichiarazione del Millennio<sup>8</sup> e i risultati del Vertice Mondiale del 2005<sup>9</sup>. È aggiornata secondo altri strumenti come la Dichiarazione del Diritto allo Sviluppo<sup>10</sup>. Gli obiettivi sono ampi e numerosi perché vogliono affrontare in maniera interconnessa le tre dimensioni dello

sviluppo sostenibile: crescita economica, inclusione sociale e tutela ambientale. La vasta gamma di interessi e prospettive di cui gli SDGs sono espressione è il risultato di un processo negoziale gestito dalle Nazioni Unite per l'elaborazione della nuova Agenda al quale hanno partecipato molteplici e nuovi attori tra i cui il settore privato e la società civile. Nel documento si prende atto delle enormi sfide con le quali ci troviamo a combattere: povertà, disparità di genere, disoccupazione, salute, disastri naturali, conflitti e terrorismo, crisi umanitarie e migrazioni, desertificazione, siccità, scarsità di acqua e perdita della biodiversità, cambiamento climatico e aumento della temperatura globale, innalzamento del livello del mare, acidificazione degli oceani. Contemporaneamente si riconoscono tutta una serie di opportunità legate alla diffusione dei mezzi di comunicazione e d'informazione di massa, all'interconnessione globale, alle scoperte scientifiche e tecnologiche e infine alle opportunità legate alla società della conoscenza. In particolare, al punto 29 il documento affronta la questione migranti

Riconosciamo il contributo positivo dei migranti ad una crescita inclusiva e ad uno sviluppo sostenibile. Inoltre, riconosciamo che la migrazione internazionale è una realtà multidimensionale di grandissima rilevanza per lo sviluppo dei paesi d'origine, di transito e di destinazione, che richiede risposte coerenti e comprensive. Lavoreremo insieme a livello internazionale per garantire flussi migratori sicuri, regolari e

ordinati, secondo il pieno rispetto dei diritti umani e il trattamento umano dei migranti, a prescindere dallo status di migrante, rifugiato o sfollato. Inoltre, tale cooperazione dovrebbe rafforzare le comunità che ospitano i rifugiati, in particolare nei paesi in via di sviluppo. Sottolineiamo il diritto dei migranti a fare ritorno al paese di cittadinanza e ricordiamo che gli stati devono assicurarsi che i cittadini rimpatriati vengano regolarmente accolti

e di nuovo al punto 36

Ci impegniamo a promuovere la comprensione interculturale, la tolleranza, il rispetto reciproco, insieme a un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa. Prendiamo atto della diversità naturale e culturale del mondo, e riconosciamo che tutte le culture e le civiltà possono contribuire a, e sono attori fondamentali per, lo sviluppo sostenibile.

Alla fine della premessa, il documento dichiara che possiamo essere la prima generazione che riesce a porre fine alla povertà, e allo stesso tempo l'ultima ad avere la possibilità di salvare il pianeta: l'Agenda dunque vuol essere uno statuto rivolto ai bambini e giovani uomini e donne, veri agenti critici del cambiamento, al fine di incanalare le loro potenzialità verso l'attivismo nella creazione di un mondo migliore.

L'Obiettivo entro il quale inscriviamo la mia ricerca è il numero 4:

**Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti**

e ancora più nello specifico il punto 4.7:

**Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.**

Gli Obiettivi, si legge, saranno monitorati e verificati tramite una serie di indicatori globali, completati da indicatori a livello regionale e nazionale.

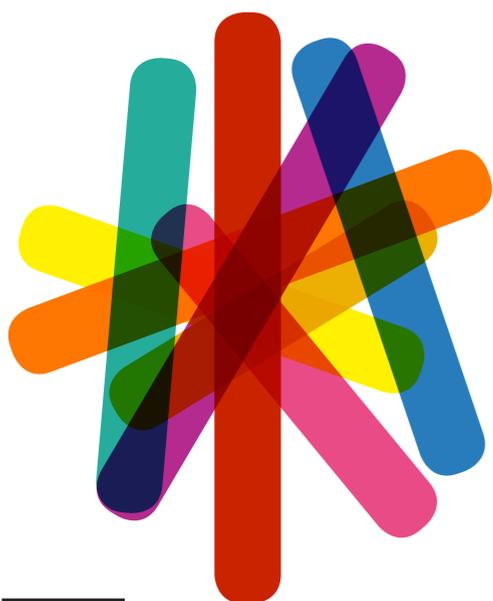
Emerge quindi un sistema capillare che arriva fino alla dimensione subregionale, al fine di distribuire le capacità e rispettare le naturali differenze che ogni luogo e comunità rappresentano.

Il forum politico si riunirà ogni quattro anni con il patrocinio dell'Assemblea Generale e fornirà linee guida politiche di alto livello riguardanti l'Agenda e la sua attuazione, identificandone i progressi, le sfide emergenti e invitando ad ulteriori azioni per accelerarne l'attuazione. Il prossimo forum politico si terrà nel 2019, con un ciclo di incontri in modo da massimizzare la coerenza con il processo globale di revisione politica quadriennale.



— Figura 2 - Sustainable Development Goals —

## 2.2 Educazione alla sostenibilità



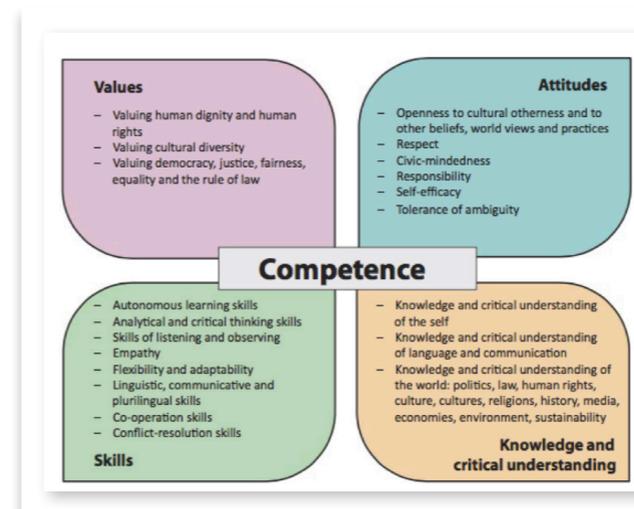
### 2.2.1 NUOVI SCENARI PER L'EDUCAZIONE A PARTIRE DALLE RACCOMANDAZIONI EUROPEE

Per raggiungere l'obiettivo di una crescita che sia al contempo sostenibile e inclusiva, non bastano azioni sporadiche ancorate per lo più ai modelli di comportamento ereditati: tocca a noi rielaborare i modelli di pensiero ereditati e stratificati nel tempo (Bodei, 2016, p. 12), per dar loro nuova vita e significato nelle sfide che la contemporaneità ci

pone. Centrale diventa quindi il ruolo dell'educazione, ma solo se capace di superare "modelli didattici tradizionali di tipo trasmissivo"<sup>11</sup>. Non a caso la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 18 dicembre 2006, parla della necessità di acquisire "competenze chiave per l'apprendimento permanente", al fine di

assicurare che al completamento dell'istruzione e formazione iniziale i giovani abbiano sviluppato le competenze chiave a un livello che li renda pronti per la vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa e che gli adulti siano in grado di svilupparle e aggiornarle in tutto l'arco della loro vita<sup>12</sup>.

Un'idea di scuola che ne travalica il concetto stesso, al fine di proiettare gli alunni al di fuori delle mura scolastiche in maniera concreta, attraverso l'acquisizione di quelle competenze che si troveranno a dover mettere in pratica nell'arco di tutta la loro vita. Si definisce infatti *competenza* (fig. 3) una



— **Figura 3** - Le 20 competenze incluse nel modello COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE. Un elenco riassuntivo delle competenze che consentono a una persona di partecipare in modo efficace e appropriato a una cultura della democrazia

combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto<sup>13</sup>,

nonché

la comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisiti nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale<sup>14</sup>.

Sulla base delle raccomandazioni europee è stato elaborato il documento "Indicazioni nazionali e nuovi scenari"<sup>15</sup> ad opera del Comitato scientifico nazionale, per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento

continuo dell'insegnamento di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910 a cinque anni dalla pubblicazione delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, formalizzate con D.M. n. 254 del 13 novembre 2012. Le Indicazioni 2012 sono state accompagnate da tre anni di sperimentazione assistita dal Comitato Scientifico Nazionale e sostenuta da appositi finanziamenti, che sono confluiti, nell'ultima annualità, nell'accompagnamento al modello di certificazione nazionale delle competenze. I report nazionali, oltre alla restituzione di un'immagine piuttosto vivace in termini di ricerca e dibattito, hanno registrato, però, anche il perdurare di situazioni di disorientamento e incertezza e di resistenze ad abbandonare modelli didattici tradizionali di tipo prevalentemente trasmissivo, unitamente alla fatica di traghettare la didattica verso proposte adeguate alle sfide che la contemporaneità pone:

I veloci e drammatici cambiamenti in atto nel mondo, nell'economia, nella cultura e il perdurare della crisi economica hanno aumentato la vulnerabilità, costringendo sempre più persone a rinunciare a servizi e beni primari, tra i quali le cure e l'istruzione per bambini e giovani; l'instabilità politica in aree già "calde" del pianeta e le vecchie e nuove emergenze ecologiche ed economiche planetarie (povertà, guerre

<sup>11</sup> <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>, p. 3.

<sup>12</sup> [http://www.istitutomartini.tv.it/Portals/0/raccomandazione\\_europea.pdf](http://www.istitutomartini.tv.it/Portals/0/raccomandazione_europea.pdf).

<sup>13</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 18 dicembre 2006.

<sup>14</sup> D. Lgs n. 13/2013, art. 2, c. 1.

<sup>15</sup> <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.

locali, desertificazione, disastri ambientali...) hanno accresciuto le spinte migratorie verso i Paesi del mondo più ricchi, interrogando la scuola sui temi della convivenza civile e democratica, del confronto interculturale e delle politiche di inclusione<sup>16</sup>.

Ripartire dall'educazione dunque si può e si deve, ma diventa fondamentale acquisire quelle capacità progettuali che spostino l'attività didattica verso percorsi innovativi e realmente efficaci.

### 2.2.2 UNESCO: LINEE GUIDA PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Con un documento del 2006<sup>17</sup>, Unesco redige le linee guida come contributo alla comprensione delle questioni relative all'educazione interculturale. Esse riuniscono i principali strumenti di definizione degli standard e i risultati di numerose conferenze, in particolare la riunione di esperti tenutasi presso la sede centrale dell'UNESCO nel marzo 2006, al fine di presentare i concetti e le questioni che possono essere utilizzati per guidare le attività future e la definizione delle politiche in questo settore. Il documento rispecchia il ruolo dell'UNESCO come riferimento internazionale verso nuove prospettive culturali e ideologiche; di seguito riporto un estratto dei principi ispiratori per una corretta educazione interculturale.

#### Principle I

***Intercultural Education respects the cultural identity of the learner through the provision of culturally appropriate and responsive quality education for all.***

This principle can be achieved through: [...] **The development of teaching methods that:**

- are culturally appropriate, for example through the integration of traditional pedagogies and the use of traditional forms of media, such as story-telling, drama, poetry and song;

- are based on practical, participatory and contextualized learning techniques that include: activities resulting from collaboration with cultural institutions; study trips and visits to sites and monuments; and productive activities that are linked to the community's social, cultural and economic needs<sup>18</sup>.

[...] **Interaction between the school and the community and the involvement of the learners and / or their communities in the educational processes through:**

- the use of the school as a centre for social and cultural activities, both for educational purposes and for the community;

- the participation of traditional artisans and performers as instructors;
- the recognition of the role of learners as vehicles of culture;

- decentralization for the development of contents and methods to take into account cultural and institutional differences from one

region to another;

- the participation of learners, parents and other community members, teachers and administrators from different cultural backgrounds in school management, supervision and control, decision-making, planning and the implementation of education programmes, and the development of curricula and learning and teaching materials<sup>19</sup>.

#### Principle II

***Intercultural Education provides every learner with the cultural knowledge, attitudes and skills necessary to achieve active and full participation in society.***

This principle can be achieved through: [...] **Appropriate teaching methods that :**

- promote the learners' active participation in the education process; integrate formal and non-formal, traditional and modern teaching methods;

- promote an active learning environment, for example through the conduct of concrete projects, in order to demystify book-based knowledge and to give people a sense of confidence and to acquire cultural skills, such as the ability to communicate or to co-operate with others.<sup>20</sup>

[...] **Appropriate teacher initial education and permanent professional training that provides teachers with:**

[...] - a command of methods and techniques of

<sup>19</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>, p. 33.

<sup>20</sup> Ibid, p. 35.

<sup>21</sup> Ibid, p. 36.

<sup>22</sup> Ibid, p. 37.

observation, listening and intercultural communication; of more than one working language where appropriate and of some notions of anthropological analysis<sup>21</sup>.

#### Principle III

***Intercultural Education provides all learners with cultural knowledge, attitudes and skills that enable them to contribute to respect, understanding and solidarity among individuals, ethnic, social, cultural and religious groups and nations.***

This principle can be achieved through: [...] **Adequate teaching and learning methods that :**

[...]

- provide for interdisciplinary projects<sup>22</sup>.

[...] **Adequate teacher initial education and permanent professional development aiming at creating :**

[...]

- knowledge of the history of civilization and anthropology so as to facilitate better understanding and the ability to convey the idea of the plural, dynamic, relative and complementary nature of cultures;

[...]

- the social and political competencies and the open-mindedness conducive to the permanent promotion of active social participation in school management and in the design, implementation and evaluation of school projects and programmes.

<sup>16</sup> <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>, p. 3.

<sup>17</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.

<sup>18</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>, p. 33.

### 2.2.3 LA VIA ITALIANA PER LA SCUOLA INTERCULTURALE

Nel 2007 il Ministero della Pubblica Istruzione ha redatto un documento per guidare insegnanti e dirigenti nel panorama multiculturale che caratterizza la scuola italiana, dal momento in cui la presenza di alunni stranieri nelle aule è divenuta a tutti gli effetti un dato strutturale:

[...] la scuola italiana risponde con professionalità e anche con un suo modello. Competenze degli insegnanti, creatività delle autonomie scolastiche, collaborazione con gli Enti Locali, caratterizzano questa linea di impegno nella scuola. Un impegno non solo a mettere in atto progetti di integrazione, ma anche a cogliere l'occasione per approfondire i contenuti del sapere. [...] Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze<sup>23</sup>.

Di seguito riporto gli aspetti principali che delineano il contenuto del documento:

[...] L'obiettivo di individuare un modello italiano deriva dall'esigenza di:

- evidenziare le specificità delle condizioni, scelte e azioni che hanno caratterizzato l'esperienza italiana;
- individuare i punti di forza che devono diventare "sistema";
- individuare le debolezze da affrontare con nuove pratiche e risorse;
- dare visibilità a nuovi obiettivi e

progettualità. Specificità non significa differenza radicale da altre esperienze europee, ma diversità nella composizione di dati strutturali, di scelte e di azioni. Il legame all'Unione europea del modello italiano è carattere imprescindibile del medesimo. Individuare un modello significa mettere a fuoco un insieme di principi, decisioni ed azioni relative all'inserimento nella scuola e nella società italiana dei minori di origine immigrata, attribuibili ad una pluralità di attori, nel riconoscimento generalizzato della rilevanza collettiva del problema e della responsabilità istituzionale pubblica<sup>24</sup>.

Il documento elenca 4 principi generali che raggruppano le buone pratiche sviluppate all'interno della scuola italiana nell'ambito delle singole iniziative:

- universalismo;
- scuola comune;
- centralità della persona in relazione con l'altro;
- intercultura.

[...] Non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa

approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni<sup>25</sup>.

Il documento individua dieci principali linee di azione, riconducibili a tre macro-aree:

**azioni per l'integrazione:** sono riconducibili a questa area le pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola, l'apprendimento dell'italiano seconda lingua, la valorizzazione del plurilinguismo, le relazioni con le famiglie straniere e l'orientamento;

**azioni per l'interazione interculturale:** si tratta di linee di intervento che hanno a che fare con la gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società, con i processi di incontro, le sfide della coesione sociale, le condizioni dello scambio interculturale e le relazioni tra uguali e differenti. In altre parole, prevedono come destinatari tutti gli attori che operano sulla scena educativa. Sono riconducibili a questa area gli interventi relativi alle relazioni

a scuola e nel tempo extrascolastico, alle discriminazioni e i pregiudizi, alle prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze;

**gli attori e le risorse:** si tratta della dirigenza, dell'autonomia e delle reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio, della formazione dei docenti e del personale non docente.

All'interno di queste tre macroaree, le dieci linee d'azione individuate sono le seguenti:

1. **Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola**
2. **Italiano seconda lingua**
3. **Valorizzazione del plurilinguismo**
4. **Relazione con le famiglie straniere e orientamento**
5. **Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico:** "[...] La relazione interculturale opera il riconoscimento dell'alunno con la sua storia e la sua identità, evitando, tuttavia, ogni fissazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento. Formare in senso interculturale significa riconoscere l'altro nella sua diversità, senza tacerla, ma neanche creando "gabbie etnico/etno culturali", esprimendo conferma e attivando canali di comunicazione senza riduzionismi. Quando gli individui si incontrano si crea accordo o conflitto, scambio o incomprensione. La classe, il gruppo, o il "sito educativo", in questo senso, non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo. La

<sup>23</sup> [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_interculturale.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf), pp. 3, 4.

<sup>24</sup> Ibid, p. 5.

<sup>25</sup> Ibid, p. 9.

scuola svolge per tutti gli alunni, ed in particolare quelli stranieri, un ruolo di mediazione e di socializzazione. Di conseguenza, una comunicazione centrata soltanto sui contenuti, i "fatti", potrebbe aumentare la distanza tra gli interlocutori, o a irrigidire lo scambio. Al contrario, le strategie centrate sulle relazioni e sulla collocazione del discorso in un contesto, facilitano la comprensione. [...] L'interculturalità come cambiamento nelle relazioni, infine, riguarda soprattutto l'insegnante: l'"effetto specchio" induce il docente a confrontarsi e a criticarsi, svelando rigidità e stereotipi del proprio modo di pensare, aprendo nuove possibilità di comprensione.<sup>26</sup>

**6. Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi:** "[...] La presenza di immigrati nella scuola può rendere più evidenti alcuni meccanismi "naturalisti" e frequenti in tutte le persone, relativi all'etnocentrismo, come cercare di rendere più simili possibile i comportamenti e le azioni posti nella stessa categoria, e sottolineare le differenze tra persone appartenenti a gruppi diversi. Questo tipo di procedimento (come gli stereotipi, immagini o rappresentazioni che riuniscono caratteri o tratti collegati tra loro, nella forma di cliché ripetitivo) risponde a criteri di economicità e di semplificazione mentale al fine di preservare una differenza a favore di sé e del proprio gruppo. Sono però anche frequenti i pregiudizi, opinioni e atteggiamenti preconfezionati, in genere su base emozionale, condivisi da un gruppo, rispetto alle caratteristiche di un altro gruppo. Spesso, portano a evitare contatti con le persone oggetto di rifiuto, rendendo così difficile contraddire le

opinioni e i giudizi prevenuti. Stereotipi, pregiudizi, forme di etnocentrismo possono fare da elemento scatenante della xenofobia o del vero e proprio razzismo, nelle sue varie forme e livelli (da quello istituzionale a quello scientifico a quello non teorizzato ma ugualmente pericoloso) [...] L'educazione interculturale come "educazione alla diversità" deve tendere a svilupparsi su due dimensioni complementari. La prima è mirata ad ampliare il campo cognitivo, fornire informazioni, promuovendo la capacità di decentramento, con l'obiettivo di mostrare la varietà di punti di vista da cui osservare una situazione, organizzandone lo scambio. La relativizzazione di criteri e concetti, base indispensabile del pensiero critico, non approda al relativismo radicale, ma alla ricerca di criteri condivisi di lettura della realtà e alla promozione di atteggiamenti di apertura e sensibilità verso la diversità. Gli apporti dell'antropologia e della storia saranno allora particolarmente importanti, nel quadro di una visione del mondo sfaccettata e complessa, capace di mettere in questione gli stereotipi. Tuttavia, agire a livello cognitivo non basta, poiché il pregiudizio più radicato non viene messo in dubbio dalla smentita alle proprie opinioni; così, se da una parte è fondamentale sottoporre a critica le informazioni di tipo falsamente "naturalistico" che accettano e gerarchizzano le differenze, d'altro canto occorre agire anche sul piano affettivo e relazionale, attraverso il contatto, la condivisione di esperienze, il lavoro per scopi comuni, **la cooperazione**. La complessità del problema del razzismo nella società attuale richiede negli educatori, negli insegnanti e nei

genitori uno sforzo di acquisizione di competenze, di capacità di osservazione e soprattutto di responsabilità che, a partire dalla conoscenza personale, si concretizzi in progetti. La scelta delle strategie dovrà soprattutto essere fatta nel senso della "convergenza", mirando cioè maggiormente alla ricerca dell'inclusione, di ciò che unisce. In questo senso, l'educazione interculturale - quando non cede a tentazioni "differenzialistiche" - può arricchire le analisi e le proposte operative contro il razzismo, agendo in senso globale, elaborando strategie di relazione o curricoli in cui siano presenti sia l'azione contro il pregiudizio, sia la difesa dei diritti umani, sia l'esperienza diretta<sup>27</sup>."

**7. Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze:** "[...] L'introduzione trasversale e interdisciplinare dell'educazione interculturale nella scuola risponde alla **necessità di lavorare sugli aspetti cognitivi e relazionali più che sui contenuti, evitando l'oggettivizzazione delle culture, l'essentialismo, la loro decontestualizzazione, il rischio di folklorizzazione e di esotismo**. Tuttavia, è chiaro che questo approccio non può divenire un alibi per continuare sulla via delle improvvisazioni, eludendo l'introduzione di uno spazio curricolare specifico. Uno spazio di questo genere deve essere concepito nella forma di una nuova "**educazione alla cittadinanza**"; è infatti in un ambito di questo tipo che potranno essere integrati gli aspetti più propriamente interculturali. Come direzione più valida va indicata, in sintesi, **un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale**

<sup>27</sup> Ibid, pp. 15, 17.

<sup>28</sup> Ibid, p. 18.

<sup>29</sup> Ibid, p. 19.

e si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale.<sup>28</sup>

**8. L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio:**

"[...] In alcune scuole e aree del Paese, il tema è stato assunto in maniera chiara e responsabile e sono stati attivati risorse e dispositivi mirati; in altri casi, invece, i bisogni della popolazione straniera presente nella scuola sono ancora nell'invisibilità, o sono trattati, caso per caso, con risposte di tipo emergenziale e di scarsa qualità. **Questo porta ad una differenziazione dei percorsi/progetti di integrazione e a una evidente discrezionalità delle risposte da scuola a scuola e da città a città.** [...] Uno strumento potente di diffusione delle pratiche, delle modalità organizzative della scuola e delle forme della collaborazione interistituzionale è oggi rappresentato dalle reti di scuole, che hanno contribuito fin qui a scambiare esperienze, indicare possibili strade e impostazioni progettuali.<sup>29</sup>"

**9. Il ruolo dei dirigenti scolastici**

**10. Il ruolo dei docenti e del personale non docente:**

"[...] per incrementare la conoscenza delle problematiche culturali, antropologiche, pedagogiche, psicologiche e sociali relative all'interculturalità. [...] Nella scuola interculturale è di particolare importanza anche la formazione degli operatori scolastici amministrativi, tecnici ed ausiliari. Essi sono spesso i primi interfaccia dell'istituzione, direttamente coinvolti in una organizzazione che affronta le esigenze complesse della diversità. Anche per loro le modalità della formazione dovrebbero

<sup>26</sup> Ibid, p. 14.

caratterizzarsi per un approfondimento di tipo autoriflessivo (attitudini personali nei confronti della diversità, riconsiderazione critica delle esperienze pregresse, confronti di pratiche), ed esperienziale (valorizzazione delle sensibilità sviluppate nei confronti della diversità, vigilanza nei momenti comuni della scuola, gestione operativa dell'accoglienza)<sup>30</sup>."

### 2.2.4 LE INDICAZIONI NAZIONALI DEL CURRICOLO PER L'INFANZIA

Nel documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari<sup>31</sup> si richiama la scuola a un maggiore impegno per la sostenibilità, la cittadinanza europea e globale e la coesione sociale, così come indicato dai documenti delle Istituzioni europee a seguito delle sollecitazioni provenienti dalla società. Il ruolo dell'educazione nei nuovi scenari allarga il suo orizzonte territoriale, poiché

[...] Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il **riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno**<sup>32</sup> [...].

Obiettivo delle Indicazioni Nazionali è perciò quello di promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee. I docenti sono chiamati non a insegnare

cose diverse e straordinarie, ma a selezionare le informazioni essenziali che devono divenire conoscenze durevoli, a predisporre percorsi e ambienti di apprendimento affinché le conoscenze alimentino abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva. Le Indicazioni richiamano con decisione l'aspetto trasversale dell'insegnamento, che coinvolge i comportamenti quotidiani delle persone in ogni ambito della vita, nelle relazioni con gli altri e con l'ambiente e pertanto impegna tutti i docenti a perseguirlo nell'ambito delle proprie ordinarie attività. Con particolare riferimento alla cittadinanza attiva, essa può essere promossa

[...] attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il **concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente** e che favoriscano **forme di cooperazione e di solidarietà**<sup>33</sup> [...].

Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi, che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono

[...] la costruzione del **senso di legalità** e lo sviluppo di un'**etica della responsabilità**, che si realizzano nel dovere

<sup>30</sup> Ibid., pp. 20, 21.

<sup>31</sup> <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.

<sup>32</sup> Ibid., p. 4

<sup>33</sup> Ibid., p. 6

di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le **prime forme di partecipazione alle decisioni comuni**, le piccole riparazioni, l'organizzazione del lavoro comune, ecc [...]

e tutto questo al fine di

[...] negoziare e **dare un senso positivo alle differenze** così come per prevenire e regolare i conflitti<sup>34</sup>[...].

La scuola dell'infanzia è parte integrante del percorso formativo unitario previsto dalle Indicazioni 2012. In questo grado di scuola la centralità di ogni soggetto nel processo di crescita è favorita dal particolare contesto educativo: è la scuola dell'attenzione e dell'intenzione, del curriculum implicito - che si manifesta nell'organizzazione degli spazi e dei tempi della giornata educativa - e di quello esplicito che si articola nei **campi di esperienza**. Questi mettono al centro dell'apprendimento l'operare del bambino, la sua corporeità, le sue azioni, i suoi linguaggi. Nella scuola dell'infanzia non si tratta di organizzare e "insegnare" precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come **contesti culturali e pratici che**

<sup>34</sup> <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>, p. 6.

<sup>35</sup> Ibid., p. 8

**"amplificano" l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e 'rilanci' promossi dall'intervento dell'insegnante.**

Tra le finalità fondamentali della Scuola dell'Infanzia, oltre a "identità", "autonomia", "competenze" viene indicata anche la "cittadinanza":

[...] Vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il **primo esercizio del dialogo** che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il **primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti**; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura<sup>35</sup> [...].

Al centro del curriculum si colloca la promozione delle competenze di base (cognitive, emotive, sociali) che strutturano la crescita di ogni bambino. Suggestive a questo proposito sono le osservazioni contenute nel campo di esperienza "il sé e l'altro", che prefigura la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile. Nella scuola, i bambini hanno molte occasioni per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, religiose, etniche, per apprendere le prime regole del vivere sociale, per riflettere sul senso e le conseguenze delle loro azioni:

[...] Questo campo rappresenta l'ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni trovano una **prima "palestra"** per essere guardati e affrontati concretamente [...] La scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto, che li aiuti a **trovare risposte alle loro domande di senso** in coerenza con le scelte della propria famiglia, nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica<sup>36</sup> [...].

L'obiettivo è la ricostruzione dell'ambiente di vita dei bambini, della loro esperienza e storia personale, da curvare verso la consapevolezza di una storia "plurale", di regole trasparenti di convivenza, di costruzione di un futuro da vivere insieme (cittadinanza), **nel delicato equilibrio tra "grammatiche comuni" (da condividere) e diversità (da riconoscere e rispettare)**. In un tale contesto l'insegnante, in quanto educatore di futuri cittadini, ha una specifica responsabilità rispetto ai destinatari della sua azione educativa: le sue modalità comunicative e di gestione delle relazioni in classe, le sue scelte didattiche potranno costituire un esempio di coerenza rispetto all'esercizio della cittadinanza, oppure creare una discrasia fra ciò che viene chiesto agli allievi e quello che viene agito nei comportamenti degli adulti. Altro aspetto rilevante per la costruzione del percorso di questa ricerca, è il

36 <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2..>, p. 8.

37 Ibdem, p. 12.

richiamo che fa il documento rispetto alle attività da mettere in campo

[...] Le proposte didattiche e le modalità di verifica e valutazione dovrebbero essere coerenti con la progettazione curricolare, **evitando di frammentare la proposta didattica in miriadi di "progetti" talvolta estemporanei e non collegati tra di loro e con il curricolo**. I percorsi didattici messi a punto dovrebbero essere formalizzati in modelli che li documentino, consentano la verifica e la valutazione e la trasferibilità ad altre classi, nonché **la capitalizzazione per gli anni successivi, razionalizzando così le risorse e costruendo progressivamente intenzionali, coordinate e condivise pratiche di istituto**. Non si tratta di aggiungere nuovi insegnamenti, semmai di ricalibrare quelli esistenti. Per questa ragione appare propedeutico ed opportuno procedere gradualmente, dialogando sia con la comunità scientifica, gli esperti di diversi ambiti e le associazioni professionali, sia con le scuole, al fine di condividere e interpretare le sollecitazioni di questo testo<sup>37</sup> [...]

Il documento quindi propone alle scuole una rilettura delle Indicazioni nazionali emanate nel 2012 ed entrate in vigore dall'anno scolastico 2013/2014 (sono il punto di riferimento per la progettazione del curricolo da parte delle istituzioni scolastiche) attraverso la lente delle competenze di cittadinanza, di cui si propone il rilancio e il rafforzamento. Così il l'ex Ministro Valeria Fedeli commenta le Indicazioni:

Ci stiamo ritrovando, oggi, a riflettere sulle competenze e sulle conoscenze

che ciascuno deve possedere per vivere, muoversi in modo attivo nella società, costruire una cultura della democrazia. Per partecipare con protagonismo alla vita del proprio Paese e del mondo. Stiamo ragionando sulla questione in termini innovativi: guardiamo alle competenze quali processi dinamici, in evoluzione. Espressioni di valori, atteggiamenti, attitudini e conoscenze. Credo sia un punto di vista necessario e innovativo: una competenza non è acquisita una volta nella vita. Va aggiornata e approfondita, rinnovata ed esercitata all'interno delle comunità in cui viviamo. In questo processo di acquisizione di competenze, di costruzione di forme di cittadinanza attiva la filiera educativa riveste un ruolo di primo piano. La scuola è il luogo in cui le giovani e i giovani vengono educati al rispetto dei diritti degli altri, all'apertura nei confronti della diversità personale e culturale, al senso civico, all'equità, al senso di giustizia, alla conoscenza di sé e all'attitudine al dialogo e al confronto. Parlare di competenze di cittadinanza vuol dire anche rinnovata attenzione all'educazione linguistica, artistica, storica, geografica, al pensiero computazionale. Vuol dire offrire strumenti per affrontare il mondo globale<sup>38</sup>.

Il tema della cittadinanza viene affrontato come il vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione in una prospettiva verticale. Cittadinanza che riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo che possono offrire i singoli ambiti disciplinari, sia, e ancora di più, per le

38 <http://www.miur.gov.it/-/indicazioni-nazionali-di-infanzia-e-primo-ciclo-piu-attenzione-alle-competenze-di-cittadinanza>.

39 <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2..>, p. 18.

40 [http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open\\_method\\_coordination.html](http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html).

molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro". Con riferimento, in particolare all'educazione al rispetto e alla cittadinanza consapevole, ad una più sicura padronanza delle competenze di base (comprese le competenze linguistiche e quelle digitali), all'incontro con saperi e discipline che rispondono all'esigenza di uno sviluppo orientato alla sostenibilità in tutte le sue dimensioni, con l'acquisizione dei contenuti dell'Agenda 2030.

Questi temi sono già presenti nel testo programmatico del 2012, che mantiene intatto il suo valore culturale, pedagogico e giuridico, ma richiedono ulteriori attenzioni e approfondimenti che vengono affidati alla ricerca e all'elaborazione curricolare delle scuole e degli insegnanti:

Si tratta di dare una ancor più concreta risposta all'istanza, già presente nelle Indicazioni nazionali, quando affermano che è "decisiva una nuova alleanza fra scienze, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un **nuovo umanesimo**<sup>39</sup>".

### 2.2.5 EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Sulla base dell' Open Method of Coordination<sup>40</sup> (OMC) l'Unione Europea definisce la coesione sociale come

un insieme di norme e valori condivisi

per la società che comprende anche la diversità delle diverse esperienze di coetanei e contribuisce a garantire che coloro che provengono da contesti diversi abbiano opportunità di vita simili. E' la capacità delle attività culturali di contribuire ad esprimere culture specifiche, sviluppando al tempo stesso relazioni forti e positive tra persone di diversa provenienza sul posto di lavoro, nelle scuole e nei quartieri<sup>41</sup>.

Si può cioè asserire che la coesione sociale rappresenti l'obiettivo principale in termini di educazione alla cittadinanza:

L'educazione alla cittadinanza è una materia che mira a promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale<sup>42</sup>

Nel suo documento, Eurydice<sup>43</sup> sottolinea come tale definizione sia applicabile alle società democratiche moderne, dato che l'educazione alla cittadinanza rappresenta un concetto fluido, la cui interpretazione varia rispetto ai paesi e al tempo. Il rapporto è stato redatto nel 2017 per mettere a disposizione i contenuti e le modalità di insegnamento dell'educazione alla cittadinanza. Il quadro concettuale (fig. 4) si concentra su quattro aree di competenza:

**Area 1: interazione efficace e costruttiva con gli altri**, incluso lo sviluppo personale (fiducia in sé, responsabilità personale ed empatia); comunicazione e ascolto; e cooperazione con gli altri.

**Area 2: pensiero critico**, inclusi ragionamento e analisi, alfabetizzazione mediatica, conoscenza, identificazione e utilizzo delle fonti.

**Area 3: agire in modo socialmente responsabile**, inclusi rispetto della giustizia e dei diritti umani; rispetto degli altri esseri umani, delle altre culture e delle altre religioni; sviluppo di un senso di appartenenza; e comprensione delle problematiche relative all'ambiente e alla sostenibilità.

**Area 4: agire democraticamente**, inclusi rispetto dei principi democratici; conoscenza e comprensione delle istituzioni, delle organizzazioni e dei processi politici; e conoscenza e comprensione dei concetti sociali e politici fondamentali.

Dal rapporto emerge un'analisi generalizzata rispetto all'educazione alla cittadinanza in Europa in termini di politiche, strutture e misure attualmente esistenti. Quello che risulta più interessante ai fini della mia ricerca è il dato secondo il quale

nonostante i progressi compiuti negli ultimi anni, quasi la metà dei paesi

41 European Commission, 2000. Open method of coordination, [http://ec.europa.eu/invest-in-research/coordination/coordination01\\_en.htm#1](http://ec.europa.eu/invest-in-research/coordination/coordination01_en.htm#1)

42 [http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice\\_in\\_breve\\_educazione\\_cittadinanza\\_2017.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf), p. 3.

43 <http://eurydice.indire.it/scopri-eurydice/>.

non si è ancora dotata di normative o raccomandazioni sull'inclusione delle competenze dell'educazione alla cittadinanza nella formazione iniziale degli insegnanti. Inoltre, sebbene la maggior parte delle autorità educative organizza o sostenga opportunità di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti, opportunità simili per i dirigenti scolastici sono limitate. Numerose autorità educative non hanno poi neanche pubblicato linee guida per gli insegnanti sulle modalità di valutazione degli studenti per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza – in un terzo dei sistemi educativi, non esistono normative o raccomandazioni di livello centrale in materia.

Infine, il rapporto mostra che, nell'istruzione e formazione professionale iniziale scolastica, le autorità educative attribuiscono meno importanza all'educazione alla cittadinanza rispetto a quanto avviene nell'istruzione generale<sup>44</sup>.

Analogamente l'UNESCO ha promosso attivamente l'idea dell'educazione alla cittadinanza su scala globale attraverso il suo modello sull'educazione alla cittadinanza globale *Global Citizenship Education Model*<sup>45</sup> (figg. 5, 6, 7). Il manuale redatto è il risultato di una ricerca estensiva e consulenze professionali con esperti di tutto il mondo.



— **Figura 4** - Il quadro concettuale: obiettivi e strumenti utilizzati —  
per insegnare l'educazione alla cittadinanza nelle scuole

44 [http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice\\_in\\_breve\\_educazione\\_cittadinanza\\_2017.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf), p. 28.

45 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>.



— **Figura 5** - Guida generale del modello Unesco di educazione alla cittadinanza globale —

TOPICS	LEARNING OBJECTIVES			
	Pre-primary & lower primary (5-9 years)	Upper primary (9-12 years)	Lower secondary (12-15 years)	Upper secondary (15-18+ years)
<b>1. Local, national and global systems and structures</b>	Describe how the local environment is organised and how it relates to the wider world, and introduce the concept of citizenship	Identify governance structures, decision-making processes and dimensions of citizenship	Discuss how global governance structures interact with national and local structures and explore global citizenship	Critically analyse global governance systems, structures and processes and assess implications for global citizenship
<b>2. Issues affecting interaction and connectedness of communities at local, national and global levels</b>	List key local, national and global issues and explore how these may be connected	Investigate the reasons behind major common global concerns and their impact at national and local levels	Assess the root causes of major local, national and global issues and the interconnectedness of local and global factors	Critically examine local, national and global issues, responsibilities and consequences of decision-making, examine and propose appropriate responses
<b>3. Underlying assumptions and power dynamics</b>	Name different sources of information and develop basic skills for inquiry	Differentiate between fact/opinion, reality/fiction and different viewpoints/perspectives	Investigate underlying assumptions and describe inequalities and power dynamics	Critically assess the ways in which power dynamics affect voice, influence, access to resources, decision-making and governance
<b>4. Different levels of identity</b>	Recognise how we fit into and interact with the world around us and develop intrapersonal and interpersonal skills	Examine different levels of identity and their implications for managing relationships with others	Distinguish between personal and collective identity and various social groups, and cultivate a sense of belonging to a common humanity	Critically examine ways in which different levels of identity interact and live peacefully with different social groups
<b>5. Different communities people belong to and how these are connected</b>	Illustrate differences and connections between different social groups	Compare and contrast shared and different social, cultural and legal norms	Demonstrate appreciation and respect for difference and diversity, cultivate empathy and solidarity towards other individuals and social groups	Critically assess connectedness between different groups, communities and countries
<b>6. Difference and respect for diversity</b>	Distinguish between sameness and difference, and recognise that everyone has rights and responsibilities	Cultivate good relationships with diverse individuals and groups	Debate on the benefits and challenges of difference and diversity	Develop and apply values, attitudes and skills to manage and engage with diverse groups and perspectives
<b>7. Actions that can be taken individually and collectively</b>	Explore possible ways of taking action to improve the world we live in	Discuss the importance of individual and collective action and engage in community work	Examine how individuals and groups have taken action on issues of local, national and global importance and get engaged in responses to local, national and global issues	Develop and apply skills for effective civic engagement
<b>8. Ethically responsible behaviour</b>	Discuss how our choices and actions affect other people and the planet and adopt responsible behaviour	Understand the concepts of social justice and ethical responsibility and learn how to apply them in everyday life	Analyse the challenges and dilemmas associated with social justice and ethical responsibility and consider the implications for individual and collective action	Critically assess issues of social justice and ethical responsibility and take action to challenge discrimination and inequality
<b>9. Getting engaged and taking action</b>	Recognise the importance and benefits of civic engagement	Identify opportunities for engagement and initiate action	Develop and apply skills for active engagement and take action to promote common good	Propose action for and become agents of positive change

— **Figura 6** - Argomenti e obiettivi di apprendimento elaborati —

B.4 Topic: Different levels of identity	
<p><b>Pre-primary &amp; lower primary (5-9 years)</b></p> <p><b>Learning objective: Recognise how we fit into and interact with the world around us and develop intrapersonal and interpersonal skills</b></p> <p><b>Key themes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Self-identity, belonging and relationships (self, family, friends, community, region, country)</li> <li>▶ Where I live and how my community links to the wider world</li> <li>▶ Self-worth and the worth of others</li> <li>▶ Approaching others and building positive relationships</li> <li>▶ Recognizing emotions in self and others</li> <li>▶ Asking for and offering help</li> <li>▶ Communication, cooperation concern and care for others</li> </ul>	<p><b>Upper primary (9-12 years)</b></p> <p><b>Learning objective: Examine different levels of identity and their implications for managing relationships with others</b></p> <p><b>Key themes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ How the individual relates to the community (historically, geographically and economically)</li> <li>▶ How we are connected to the wider world beyond our immediate community and through different modalities (media, travel, music, sports, culture)</li> <li>▶ Nation state, international organizations and bodies, multi-national corporations</li> <li>▶ Empathy, solidarity, conflict management and resolution, preventing violence, including gender-based violence, and bullying</li> <li>▶ Negotiation, mediation, reconciliation, win-win solutions</li> <li>▶ Regulating and managing strong emotions (positive and negative)</li> <li>▶ Resisting negative peer pressure</li> </ul>
<p><b>Lower secondary (12-15 years)</b></p> <p><b>Learning objective: Distinguish between personal and collective identity and various social groups and cultivate a sense of belonging to a common humanity</b></p> <p><b>Key themes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Multiple identities, belonging and relating to different groups</li> <li>▶ Complexity of personal and collective identity, beliefs and perspectives (personal, group, professional, civic)</li> <li>▶ Engagement and cooperation in projects addressing common challenges</li> <li>▶ Feeling of belongingness to common humanity</li> <li>▶ Cultivating positive relationships with people from various and different backgrounds</li> </ul>	<p><b>Upper secondary (15-18+ years)</b></p> <p><b>Learning objective: Critically examine ways in which different levels of identity interact and live peacefully with different social groups</b></p> <p><b>Key themes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Personal identities and memberships in local, national, regional and global contexts through multiple lenses</li> <li>▶ Collective identity, shared values and implications for creating a global civic culture</li> <li>▶ Complex and diverse perspectives and notions of civic identities and membership on global issues or events or through cultural, economic and political examples (ethnic or religious minorities, refugees, historical legacies of slavery, migration)</li> <li>▶ Factors that lead to successful civic engagement (personal and collective interests, attitudes, values and skills)</li> <li>▶ Commitment to the promotion and protection of personal and collective well-being</li> </ul>

— **Figura 7** - Esempio di approfondimento di un argomento: "Differenti livelli d'identità" —

### 2.2.5.1 UNA PROPOSTA DI LEGGE DI INIZIATIVA POPOLARE

Il 20 luglio 2018 sindaci e amministratori di varie città italiane hanno avviato la raccolta di firme a sostegno della legge di iniziativa popolare - promossa dall'Anci con il Comune di Firenze - per introdurre l'ora di educazione alla cittadinanza come materia curricolare nelle scuole di ogni ordine e grado. Una delegazione di sindaci ha depositato in Corte di Cassazione il 14 giugno 2018 la proposta di legge, che deve raccogliere le

cinquantamila firme necessarie entro il 5 gennaio 2019. Se l'obiettivo sarà raggiunto, l'educazione alla cittadinanza verrà introdotta in tutte le scuole italiane:

Una materia per interrogarsi sulle regole e sul loro significato, sul rispetto del bene comune e dell'altro. Diritti e doveri, quel che fa di ciascuno di noi un cittadino migliore. Dedicare cura alla formazione di una coscienza civica, sotto tutti gli aspetti, potrà assicurare preziosi alleati a tanti che si battono ogni giorno per il rispetto delle regole e della legalità (Antonio Decaro)<sup>46</sup>.



— **Figura 8** - Il video promozionale realizzato da Anci —  
<https://www.facebook.com/comunianci/videos/1881484331872059/>

46 <http://www.anci.it/index.cfm?layout=dettaglio&IdSez=821211&IdDett=64263>.

## 2.2.6 EDUCARE ALL'INTERCULTURA

All'interno delle "Linee guida all'educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale"<sup>47</sup>, pubblicato dal Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa<sup>48</sup>, è riportata la Carta dell'Educazione interculturale, il primo documento di riferimento del Centro Nord-Sud elaborato nel 1997. Secondo la Carta, si definisce educazione interculturale

un atteggiamento e una risposta alla crescente globalizzazione in tutti gli aspetti della vita moderna. Il settore dell'educazione interculturale ha acquisito gradatamente una maggiore ampiezza nel corso degli ultimi anni, grazie all'impulso iniziale dato dalle esperienze americane e canadesi. Pur differendo dall'educazione allo sviluppo, ai diritti umani, alla pace e dalla educazione globale e multiculturale, l'educazione interculturale offre una prospettiva più ampia di quella adottata tradizionalmente in questi campi educativi specifici e ha messo l'accento sulla forte interdipendenza e sui legami che esistono tra gli aspetti economici, tecnologici, socio-politici, demografici e culturali della vita sociale.

L'educazione interculturale, in quanto stile di apprendimento e scuola di pensiero, incoraggia gli individui a identificare i legami tra il piano locale, quello regionale e quello nazionale e a lottare contro le disuguaglianze. Essa si basa essenzialmente su quattro campi principali di ricerca e di

azione:

- l'interdipendenza in un orizzonte globale;
- lo sviluppo sostenibile;
- la presa di coscienza dell'ambiente e la preoccupazione per la sua protezione;
- i diritti umani (incluso l'antirazzismo), la democrazia, la giustizia sociale e la pace.

L'educazione interculturale concentra la sua attenzione sulla interrelazione (che esiste per tutta l'umanità) tra i campi suddetti e sui loro stretti legami con i rispettivi contesti internazionali. Essa affronta alcuni problemi in un'ottica interdisciplinare e attribuisce un'importanza capitale a tutti gli aspetti dell'interdipendenza, applicando metodi educativi attivi e partecipativi<sup>49</sup>.

Si ribadisce come la definizione di educazione interculturale debba essere intesa come aperta e strumentale, come un tentativo di descrivere un insieme di idee condivise che riflettono la percezione di concetti e pratiche esistenti in un particolare momento, come uno strumento utile per comunicarle. Nel 2002, il Congresso di Maastricht sull'educazione interculturale, organizzato dal centro Nord-Sud in collaborazione con vari partner, ha accresciuto la visibilità del tema, invitando responsabili politici e professionisti a riflettere sulla possibilità di creare un quadro strategico europeo per lo sviluppo dell'educazione interculturale fino al 2015. Da questa

riflessione è nata la Dichiarazione di Maastricht. Nel maggio 2011 il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha adottato la Raccomandazione sull'educazione all'interdipendenza e solidarietà globali, che rappresenta il primo standard legale europeo sull'educazione interculturale.

### COS'È L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

L'educazione interculturale è una prospettiva dell'educazione nata dalla constatazione che «le persone contemporanee vivono e interagiscono in un mondo sempre più globalizzato». È quindi essenziale che l'istruzione assicuri agli studenti la capacità di paragonare e di condividere le loro opinioni sul loro ruolo, in una società sempre più globalizzata e caratterizzata da numerose interconnessioni, oltre che di comprendere e discutere gli stretti legami esistenti tra i problemi comuni di ordine sociale, ecologico, politico ed economico, allo scopo di elaborare nuovi modi di pensare e di agire. Peraltro, l'educazione interculturale non deve essere accettata incondizionatamente, nella misura in cui l'approccio ai problemi globali, nel quadro del processo educativo, comporta dilemmi, tensioni, dubbi diversi e diverse percezioni. La Dichiarazione di Maastricht (2002) sostiene che:

L'educazione interculturale è «un'educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a

partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti umani per tutti. L'educazione interculturale comprende l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione allo sviluppo sostenibile, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale in quanto elementi globali dell'educazione alla cittadinanza<sup>50</sup>.

### OBIETTIVI

Gli obiettivi di un'educazione interculturale possono essere riassunti come segue:

- educare i cittadini in materia di giustizia sociale e di sviluppo sostenibile;
- aprire una dimensione globale e una prospettiva olistica dell'educazione, per aiutare le persone a comprendere le complesse realtà e i complessi processi del mondo d'oggi e a sviluppare valori, atteggiamenti, conoscenze e competenze che permettano loro di far fronte alle sfide di un mondo interconnesso;
- aiutare gli studenti a comprendere alcuni processi complessi che generano violenza e conflitti a livello individuale, nazionale e globale e a prendere coscienza del modo in cui questi conflitti potrebbero essere prevenuti o risolti. Promuovendo la conoscenza delle varie culture e rafforzando il ruolo degli individui come attori dinamici per un mondo più giusto ed equo per tutti, l'educazione interculturale mira a far nascere comportamenti che potrebbero

<sup>47</sup> <https://rm.coe.int/168070eb8f>.

<sup>48</sup> [https://rpcoe.esteri.it/rpcoe/it/accordi-parziali/centro\\_nord-sud](https://rpcoe.esteri.it/rpcoe/it/accordi-parziali/centro_nord-sud).

<sup>49</sup> <https://rm.coe.int/168070eb8f>, p. 75.

<sup>50</sup> <https://rm.coe.int/168070eb8f>, p. 10.

portare a una risoluzione costruttiva e non violenta dei conflitti;

- sviluppare comunità di apprendimento, all'interno delle quali studenti ed educatori siano incoraggiati a lavorare insieme su problemi globali;

- stimolare e motivare studenti ed educatori a riflettere sui problemi globali, attraverso un insegnamento e una pedagogia innovativi;

- lanciare una sfida ai programmi e alle pratiche relative all'istruzione formale e non formale, introducendo le sue materie e le sue metodologie;

- accettare la diversità dell'altro e l'interdipendenza e offrire a tutti la possibilità di esprimersi e di comportarsi in modo solidale;

- aiutare gli studenti a trovare alternative alle loro decisioni di carattere pubblico o personale e riflettere sulle conseguenze delle loro scelte coltivando così uno spirito libero di "responsabilità globale di cittadini del mondo";

- promuovere la partecipazione all'azione. In altri termini, invitare gli educatori e gli studenti a operare in modo dinamico, per un mondo più giusto ed equo per tutti<sup>51</sup>.

L'educazione interculturale è una materia trasversale alle discipline consolidate, caratterizzata da una metodologia che in linea generale dovrebbe fare riferimento ai seguenti principi:

- portare la realtà globale all'interno delle aule;

- privilegiare sempre in primo piano la dimensione collettiva delle attività;

- promuovere un ambiente di apprendimento partecipativo, cooperativo, empirico e soprattutto democratico;

- privilegiare il processo di apprendimento piuttosto che l'acquisizione di conoscenze in sé;

- demolire gli stereotipi;

- dare rilievo al modo in cui uno strumento viene utilizzato piuttosto che allo strumento in sé;

- perseguire un approccio che colleghi il micro al macro (locale/globale, personale/collettivo, emozionale/razionale);

- perseguire un approccio interdisciplinare.

### CONSIDERAZIONI: EDUCARE ALLA CITTADINANZA ATTRAVERSO L'INTERCULTURA

L'analisi dei concetti di educazione alla cittadinanza e di educazione all'intercultura porta a riflettere sul rapporto che intercorre fra le due dimensioni.

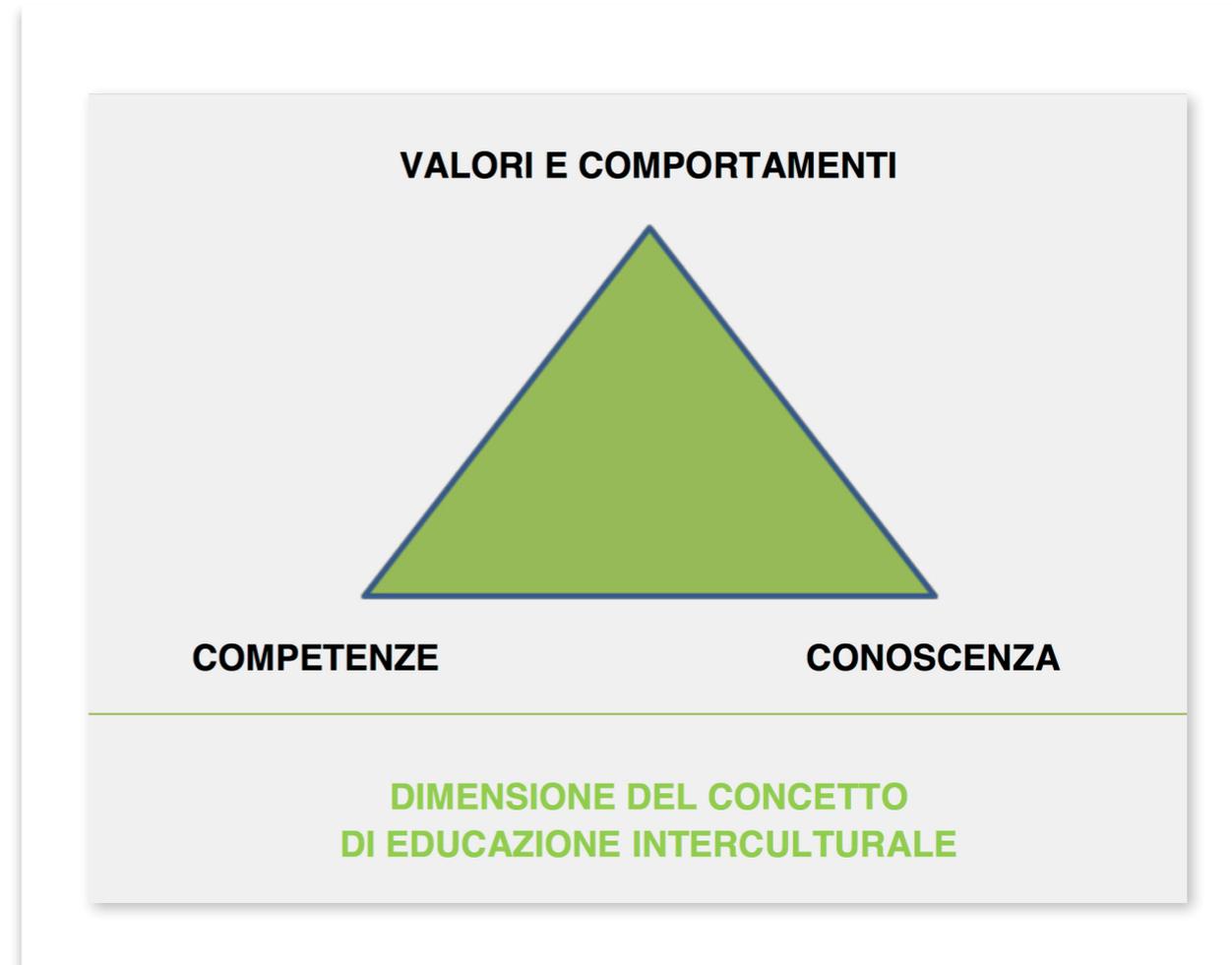


Figura 9 - L'approccio interconnesso e interdipendente nel processo di apprendimento interculturale

La percezione che si ha dai vari documenti che trattano i due domini è che l'educazione interculturale sia una delle modalità con le quali si esercita l'educazione alla cittadinanza: se entrambi rappresentano un apprendimento permanente, l'educazione alla cittadinanza sembra considerare l'intercultura come una delle azioni prioritarie al fine di perseguire la

coesione del tessuto sociale. Anche se in molti aspetti i due domini si interscambiano, sovrapponendosi, è possibile rilevare specificità in ciascuno di essi: risulta chiaro però che la correlazione è ampia e fa riferimento principalmente alla costruzione di uno sguardo nuovo, critico, capace di dotare l'individuo sia di autonomia che di senso civico.

<sup>51</sup> <https://rm.coe.int/168070eb8f>, p. 18.

## 2.3 Design interculturale



### IL RUOLO DELL'ITALIA

Nina Glick Schiller, antropologa e direttrice del Cosmopolitan Cultures Institute presso l'Università di Manchester, in uno studio sulla riorganizzazione dei processi sociali a partire dalle migrazioni che interessano l'Emilia Romagna, analizza il ruolo del nostro paese:

Italy has generally been seen as a weak nation as a result of its deep internal historical, cultural, economic, and social differences. Indeed, Italian society has been profoundly crosscut by regional (notably south/north, cultural, and political differences (Catholicism coexisting with a historical strong Communist Party). As Jeff Pratt (2002) has insightfully noted, these and other differences characterizing Italian society are important if we are to understand the ways in which migrants have been inserted into the various local contexts. Indeed, policies toward migrants have tended to vary widely, reflecting the larger regional differences in terms of resources, histories, and political cultures. Local differences also affect migrants' settlement and their insertion in to the labor market (Glick Schiller 2011, pp. 125, 126).

L'Italia, secondo la Schiller, è un luogo storicamente abituato alle diversità,

prima di tutto a partire dal tratto che la contraddistingue, ovvero i suoi molteplici regionalismi. Nel suo libro *Design Interculturale*, Lotti definisce l'Italia come "il paese in mezzo al mare di mezzo" (Lotti 2015, p.16): il mare di mezzo è ovviamente il Mediterraneo. Con questa definizione, Lotti pone l'attenzione sul ruolo che l'Italia riveste, principalmente legato alla sua posizione geografica:

Per la sua collocazione geografica al centro del Mediterraneo, l'Italia è stata fin dai tempi antichi un crocevia di migrazioni ed "invasioni" di vari e tanti popoli. Ci auguriamo che nell'epoca della Grande Migrazione ci lasceremo tutti arricchire e rivitalizzare dall'incontro e dallo scambio con culture diverse degli stranieri giunti in Italia recentemente e che questo sia una nuova prospettiva di rinascita del paese, una prospettiva venuta da altrove e riconosciuta come tale (Mauceri, Negro 2009 in Lotti 2015, p. 16).

Così purtroppo non è stato e non è ancora. Se l'Italia gioca un ruolo strategico (suo malgrado, prima di tutto per la sua posizione geografica) nel fenomeno migratorio che interesserà sempre di più l'Europa, risulta chiaro come, a fronte della mancanza di un modello di integrazione strutturato, sia necessario fare appello alla cultura, e al lavoro che occorre mettere in atto a partire prima di tutto dall'educazione; un'educazione che, dato il momento storico che ci troviamo a vivere, deve lavorare in maniera massiva contro quel *fondamentalismo culturale* (Aime 2004) che alimenta i nazionalismi dilaganti in tutta Europa. D'altro canto,

il nostro continente è già abitato dalla diversità: è sufficiente frequentare le nostre piazze o i ristoranti del nostro quartiere per rendersene conto. Il ruolo della cultura è quello di assumere la diversità come paradigmatica del tessuto sociale, contro i principi imperversanti dell'omologazione e il design può svolgere una funzione di spinta verso tale modello: una diversità che ambisce a essere normata, soprattutto nelle coscienze delle persone. La strada è ancora lunga e lastricata di buone pratiche ancora da attuare, ma la speranza è contribuire a diffondere una *cultura per l'interculturalità*:

È dunque auspicabile che l'Italia recuperi un ruolo attivo nello scacchiere Mediterraneo. Un ruolo di mediazione propositiva, di creazione di sinergie culturali tra le due rive, di attivazione di collaborazioni di conoscenze e capacità (Lotti 2015, p. 39).

Un modello di integrazione fatica ancora ad affermarsi, ma serpeggia già silenziosamente nella nostra quotidianità, perfino lungo l'inconsapevolezza di coloro (e sono molti) che ancora non hanno preso una posizione chiara fra i *rigurgiti del razzismo* e il *desiderio di integrazione* (Ibidem).

### IL RUOLO DEL DESIGN

Il progetto tutto, e in particolare il design, può avere un ruolo di catalizzatore verso un auspicabile modello di integrazione:

Il design che prefiguriamo [...] è un design interculturale, che si basa sui principi dell'interculturalità, perché, con gli evidenti

### 2.3.1 COS'È IL DESIGN INTERCULTURALE

Se si assume il modello interculturale come uno dei paradigmi alla base di uno sviluppo sostenibile (sostenibilità che abbiamo visto essere a tutti gli effetti un incontrovertibile assunto di base), è necessario riflettere su due aspetti:

- il ruolo strategico, in termini geografici, del nostro paese;
- il ruolo del design.

limiti della professione, cerca di incoraggiare la socializzazione tra i cittadini di diversa provenienza culturale. Della transculturalità recupera semmai la tensione creativa, il gusto per la dissonanza propria delle estetiche del contemporaneo (Lotti 2015, p. 43).

Se una definizione assoluta di design interculturale è difficile da formulare, quel che è certo è che alla base di questo approccio progettuale risiede la volontà di contribuire al modello interculturale,

come scelta di campo socialmente e politicamente consapevole (Ibidem).

Che questo avvenga attraverso un'architettura, un oggetto o un servizio, poco importa: la forza del progetto risiede nella sua capacità di fare sintesi, che, nel caso della questione interculturale, deve recuperare, in maniera imprescindibile, la capacità di parlare alle persone. Più delle altre discipline progettuali, il design ha la capacità di rendere tangibile e fruibile la speranza che un'alternativa al modello imperante sia possibile; ha la capacità cioè, di instillare nel tessuto sociale il germe del senso dell'alternativa:

[...] Evitando di sostituirsi in modo propagandistico agli strumenti realmente necessari al cambiamento - leggi e denaro ben investito - e anzi rimandando a questi, il design manifesta la propria potenza nell'offrire soluzioni più veloci, incredibilmente intelligenti, a volte temporanee ma assolutamente razionali. L'efficacia democratica del design risiede nello spazio dei suoi limiti, tanto più intellettualmente rilevante quanto meno culturalmente pretenzioso. Si tratta di andare

oltre il vecchio adagio "La fame aguzza l'ingegno", con il suo fascinoso elenco di Robinson Crusoe, design dell'indigena, creatività della favela o postsovietica: il design è un acceleratore, una forma attiva di manipolazione del reale, un modo di operare che permette di scompaginare alcuni schemi fondamentali. Senza scomodare utopie realizzabili e détournements, permette di agire attraverso degli scarti logici impensabili in altri campi, come in una terapia psicoanalitica (Tozzi 2008, p. 52).

### PERCHÉ L'INTERCULTURA?

Definire il design come *interculturale* significa credere nella possibilità che il progetto possa essere un connettore fra culture diverse: con intercultura, infatti, si intende concepire le culture come entità relativamente omogenee, capaci di creare una zona di interscambio nella quale favorire la socializzazione. Significa percepire le culture non come un dato assoluto, ma come entità permeabili, le cui identità siano fatte di memoria e oblio, in un costante divenire:

[...] L'intercultura è già viva nella cultura stessa (Aime 2004, p. 63).

Ed è proprio questo divenire il moto sul quale il design può agire attraverso la sua regia, fermo restando che la pratica dell'intercultura rappresenta una questione altamente delicata, in prima istanza perché le nostre culture sono forgiate dall'appartenenza nazionale e basate di conseguenza su principi di omogeneità:

C'è un altro aspetto che spesso caratterizza il dibattito interculturale. Alla

televisione, ma anche tra gli animatori culturali e i mediatori, vediamo spesso personaggi che, chiamati a parlare della loro cultura, finiscono per riproporre i luoghi comuni più triti e ritriti elaborati dalla cultura occidentale. L'esigenza di spettacolarizzare la cultura e il bisogno di classificarla con certezza per renderla rassicurante, porta ad appoggiarsi ad argomenti assai noti: "per noi la danza è tutto", la nostra cultura è orale ", "da noi gli anziani sono venerati", si sente ripetere con toni accattivanti da quegli africani legittimati a parlare, spesso proprio perché forniscono certezze enfatizzando quelle diversità ritenute positive. Pur ponendosi sul lato opposto dei detrattori del multiculturalismo, che amplificano invece le diversità negative (basandosi anche loro spesso su luoghi comuni), costoro mettono in moto lo stesso processo di diversificazione, di codificazione e di classificazione delle culture (Ibidem, p. 64).

Per il designer che affronti il tema dell'intercultura gli ostacoli sono molti, primo su tutti quello dell'etnicizzazione, che porta a legittimare quelle gabbie culturali che sono l'avamposto dei nazionalismi; agire con un approccio interculturale significa accettare in maniera paritetica omogeneità e diversità delle culture, bilanciando questi due aspetti attraverso la regia del progetto, al fine di restituire, in forma assolutamente neutrale, la risultante di quello specifico incontro. Per il progettista è necessario prima di tutto fare un lavoro su di sé, cercando di fare propri gli strumenti antropologici necessari a:

- analizzare i contesti di interscambio;
- costruire lo sguardo di reciprocità;
- superare le proprie cornici di

appartenenza;  
- sviluppare una sensibilità il più lontano possibile dagli idealismi, il più vicino possibile al senso di normalità.

Se nel design del prodotto la risultante della regia interculturale può colmare le sue possibili lacune attraverso un risultato estetico riconoscibile e condivisibile (fig. 11), lo stesso non accade nel caso del design dei servizi o dell'educazione. Nonostante il designer non possa mai prescindere dalla cura del fattore estetico, nel caso della cultura immateriale la regia interculturale è più esposta al fallimento, perché proprio su di lei si gioca la bontà del progetto: è chiaro che, in questo caso, un approccio interculturale non può prescindere da un approccio interdisciplinare. Le competenze delle altre discipline, prima su tutte l'antropologia, permettono al designer di tracciare quelle linee di demarcazione temporanee, indispensabili per permettergli di effettuare la sintesi dell'ambito entro il quale si trovi a operare:

Un ruolo di «acceleratore di cambiamenti» che solo una ricerca organizzata intorno all'uomo e per l'uomo può svolgere [...] Occorre superare i confini disciplinari settoriali e agire nel progetto in modo interdisciplinare. [...] È il pensiero che deve cambiare, prima del «segno», che del pensiero sarà l'interpretazione. Le visioni precedono le azioni (Germak 2008, pp. 67 e 98).

Il designer diviene così una sorta di esploratore di mondi:

[...] Un designer di scenario. Quando l'ottica si amplia, la ricerca diventa collettiva, condivisa tra attori diversi, e il designer lavora in collaborazione con competenze altre (aziendali, territoriali, specialistiche...). Momento centrale di questa ricerca è la costruzione di uno scenario in cui si accumulano come massa critica valori contestuali: valori sociali, culturali, etici, biologici, tecnologici condivisibili anche a livello globale, ma caratterizzanti l'ambito allargato di indagine. Lo scenario è una massa critica di dati e riferimenti intorno all'argomento da affrontare: un'analisi del panorama del consumo condotta al fine di definire le caratteristiche delle tipologie di utenza finale a cui si rivolge il progetto.

Un designer navigante.

Alla ricerca di «nuovi mondi» che poi il tempo e l'applicazione (intesa come determinazione a trasformare un'intuizione in pratica e come evoluzione tecnologica) possono confermare o confutare. L'esploratore navigante è una figura propositiva, che cerca nuovi ambiti non battuti per il progetto di design; è un soggetto innovatore, perché «i soggetti innovatori, a livello psicologico, sono capaci di mettere distanza tra il sé e il senso comune», e «come lo straniero vive una crisi costante dato che nessuno a parte lui condivide il suo senso comune» (Ibidem, pp. 64, 65).

In entrambi i casi

La volontà è quella di scoprire «nuovi mondi del progetto», possibili e nascosti, attraverso una ricerca libera in cui la fattibilità è una questione che si presenta solo in un secondo tempo (Germak, De Giorgi, p. 64).

L'indagine che segue nelle prossime pagine tiene conto di questa dimensione interculturale esplorativa, incentrata però più sul servizio che sul prodotto, dato che

l'oggetto della mia tesi è strettamente correlato alla questione educativa.

### PERCHÉ L'EDUCAZIONE?

Se il design può fare molto all'interno della questione interculturale, grazie al *coraggio innovativo* tipico del progetto, capace di trasformare l'utopia (lo scenario ideale verso il quale si vorrebbe tendere) in *azione concreta* (Maldonado, 1970), il dominio dell'educazione rappresenta probabilmente l'ambito privilegiato e maggiormente complesso allo stesso tempo:

Educare alla tolleranza gli adulti che si sparano addosso per ragioni etniche e religiose è tempo perso. Troppo tardi. Dunque l'intolleranza selvaggia si batte alle radici, attraverso una 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.70).

In altre parole, è necessario creare le condizioni affinché i bambini siano messi in grado di familiarizzare con l'alterità, farla propria, in un processo di normalizzazione che potrebbe consegnare alla società di domani degli adulti più consapevoli e maggiormente preparati a gestire le varie forme della conflittualità. L'obiettivo è alto, ambizioso, davvero molto vicino ad una qualche forma di utopia: non siamo più abituati a sperare e credere in un futuro migliore. La società moderna ci ha resi individualisti,

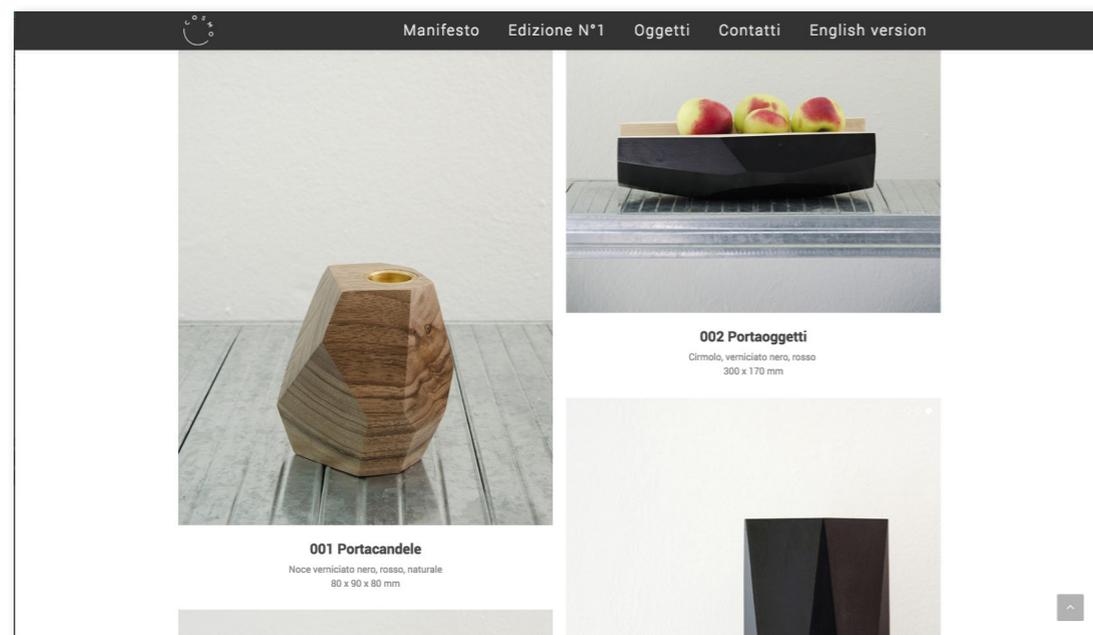
poco inclini alla collaborazione, ma se vogliamo sperare in una società migliore, dobbiamo recuperare nella nostra memoria quella tappa fondamentale in cui, per diventare individui, siamo prima di tutto passati dall'imparare a stare insieme, fondamento per lo sviluppo di qualsiasi essere umano (Erikson, 1964 in Sennett, 2012, p. 24). Se vogliamo agire e incidere in maniera efficace, dobbiamo passare dalle soluzioni del problema a delle *proposte più creative* (Sen, 2011, p. 83), rivolgendosi in particolare al mondo dell'infanzia:

Contrariamente a ciò che si crede, i bambini fanno funzionare spontaneamente le loro attitudini sintetiche e le loro attitudini analitiche, sentono spontaneamente i legami e le solidarietà. Siamo noi che produciamo modi di separazione e che insegniamo loro a costruire entità separate chiuse...[...] È necessario recuperare una coscienza critica per affrontare la complessità nella quale siamo immersi; il bambino è in grado di cogliere questa complessità del reale, mentre spesso l'adulto, formato dall'insegnamento accademico, non lo è più" (Morin, 2015, p.73).

"Agire in vista di una cultura condivisa da tutti i futuri cittadini" (Todorov, 2009, p. 103) significa agire contemporaneamente sulle comunità e sui luoghi, permettendo ai *fattori esogeni* (Becattini, 2015) di interferire nel processo di riproduzione della cultura locale: lavorare contro l'idea di chiusura e di autonomia dei luoghi permette di trasformare le comunità così come oggi le conosciamo in "habitat di significato" (Hannerz, 2001, p. 27).



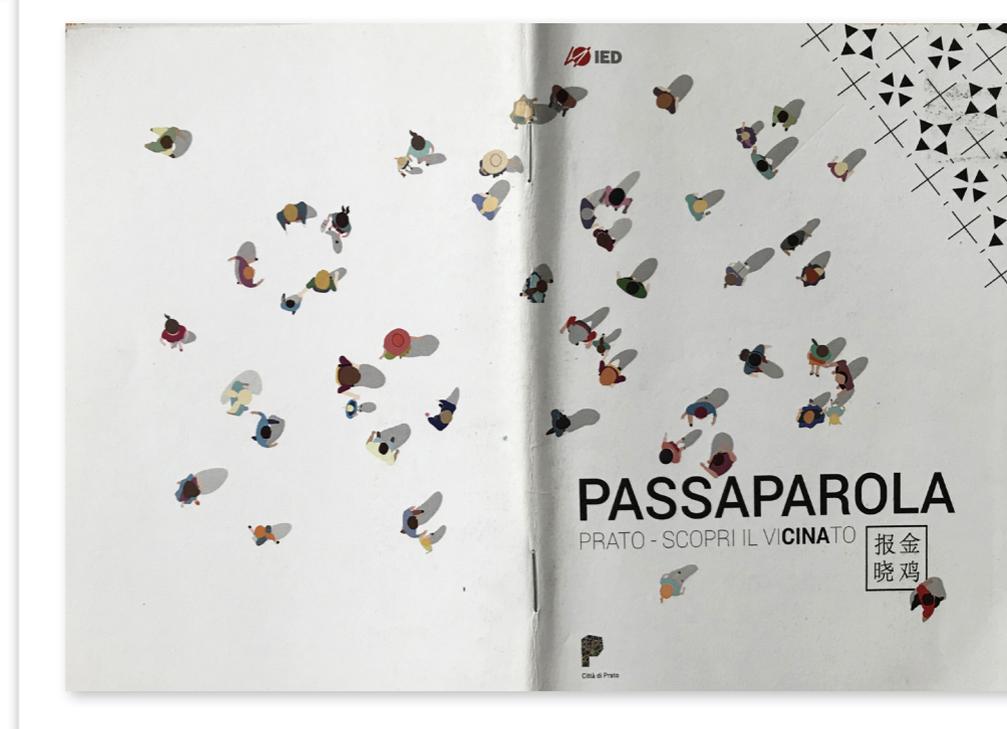
— **Figura 10**- Alessandro Busana "B-side" —  
bacchetta-forchetta, Stuf



— **Figura 11** - Il sito di COSMO, un marchio di prodotti —  
realizzati dalla collaborazione tra designer e  
artigiani in fuga dal loro paese di origine



— **Figura 12** - La rivista "ALBANIA1e1000"  
per rappresentare le esigenze e le tradizioni culturali  
della comunità albanese \_ GEODESIGN, Torino



— **Figura 13** - Valentina Todaro, Xinyan Lin, Guida per la comunità italo-cinese di Prato, —  
Tesi di Laurea IED, Firenze  
Foto Archivio personale



— **Figura 14** - Valentina Todaro, Xinyan Lin, *Guida per la comunità italo-cinese di Prato Tesi di Laurea IED, Firenze*  
Foto Archivio personale



— **Figura 16** - Una delle vetrine del progetto di allestimento di via Sarpi, realizzato dagli studenti di NABA durante il Salone del Mobile 2009 e 2010, a cura di do-k-nit-yourself, con oggetti di manifattura cinese e italiana del quartiere



— **Figura 17** - La copertina del libro che racconta l'esperienza del progetto MILANOCINA



— **Figura 15** - Zhoë Wing Ying Leung, *Torta della musica cinese, storia delle canzoni cinesi, NABA, progetto MILANOCINA\_ Un'esperienza di design, Lotti 2015, p. 87.*

### 2.3.2 PRATICHE DI INTERCULTURA. LE ESPERIENZE SUL CAMPO (DEGLI ALTRI)

Una delle condizioni imprescindibili per praticare il design interculturale è la costruzione dello sguardo reciproco; per fare questo il designer deve necessariamente abbandonare la sua *zona culturale protetta* per andare incontro alla diversità. I modi per farlo sono tanti e molti prevedono l'incontro/scontro, ma quello che più contribuisce in questo senso è la pratica sul *campo degli altri*, poiché consente di *spostare il peso verso l'altra cultura*, invertendo i ruoli. Uscire fuori dalle proprie cornici di appartenenza consente di acquisire consapevolezza, attraverso un percorso fatto di scoperte, domande, scontri e aperture: consente cioè di costruire il pensiero dialogico, per interpretare la diversità con uno sguardo nuovo. Tutto ciò diventa indispensabile soprattutto di fronte alla complessità dei contesti in cui il designer si trova sempre più a operare, in cui la sintesi progettuale non può essere mera semplificazione, ma gestione della complessità.

#### LA GESTIONE DELLA COMPLESSITÀ

A prescindere dalla disciplina a partire dalla quale si scelga di approcciare la questione, l'ambito interculturale rappresenta un terreno complesso, il cui approccio non può che avere natura sistemica e la cui progettazione è spesso partecipata. Questo significa che, in quanto designer, ci troviamo a dover far fronte a quelli che Rittel chiama *wicked*

*problems*:

[...] Due to their complexity, wicked problems require the work of collaborative teams of people with a range of expertise over space and time. A process designed to address a wicked problem typically has no definitive solution, but, can, at best, achieve incremental improvements to the situation. In this context, the transdisciplinary qualities of the design process can be and are used to enable and facilitate a range of disciplinary and professional experts (including designers) to work on the wicked problem together with the relevant public (Rittel, Webber 1973, in Erlhoff 2008, p. 447).

La complessità cioè genera quel tipo di problemi che richiedono il lavoro di persone con una vasta gamma di competenze nello spazio e nel tempo: la soluzione a questo tipo di problemi, secondo Rittel, non ha una soluzione definitiva, ma, nel migliore dei casi, può ottenere miglioramenti incrementali della situazione. Motivo per il quale è essenziale avvalersi della collaborazione di un team interdisciplinare e lavorare al fine di rendere gli utenti indipendenti dai designer (Manzini, 2015), ovvero dotarli della capacità di mantenere vivo il progetto al di là dei tempi del designer esperto, dal momento che non ci sono soluzioni definitive e conclusive ai *wicked problems*; i processi, cioè, non possono che essere degli *open-process* (Ibidem). A mio avviso, la questione interculturale richiede al designer un ulteriore requisito: la gestione del disagio che si prova in un campo culturalmente molto distante dal proprio, in cui ad esempio la non-conoscenza della lingua

straniera ci metta in una condizione di *subordinazione*. In questo caso, infatti, i rapporti di forza si spostano e il designer deve essere capace di gestire questa ulteriore debolezza, perché sarà proprio quel tipo di esperienza a sviluppare quella sensibilità da riversare, in un secondo momento, nella sintesi progettuale. Di seguito riporto le esperienze sul *campo degli altri* più formative, che mi hanno permesso di uscire dalla mia *zona culturale protetta*.

#### 2.3.2.1 SHAREDESIGN (2013)

##### Corso di Perfezionamento in Design per lo sviluppo locale sostenibile

**Luogo:** Marrakech;  
**Durata:** 5 settimane;  
**Partner:** ESAV (Ecole Supérieure des Arts Visuels), Marrakech;  
**Visiting professor:** Biagio Cisotti.

A partire dalla visione del design come un agente di sviluppo in termini di sviluppo locale sostenibile, il Corso si è costituito focalizzandosi in particolar modo sul ruolo del design come strumento di valorizzazione delle attività produttive manifatturiere, partendo innanzitutto da una riflessione intorno ai principi guida della progettazione in questo ambito:

- la relazione tra prodotti e luoghi come valore aggiunto;
- l'importanza del capitale sociale inteso

nella sua accezione di fattore di sviluppo locale;  
 - il rapporto che intercorre fra cultura materiale e cultura immateriale, a partire dalla Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale e immateriale UNESCO<sup>52</sup>.

In quanto tutor del Corso, ho accompagnato gli studenti (30 in tutto fra italiani e marocchini dell'Africa francofona) lungo tutto il percorso di formazione, strutturato in due settimane di lezione (a carattere interdisciplinare) presso l'ESAV (fig. 18), visite guidate agli artigiani della Medina e tre settimane di progettazione in collaborazione con il CFQMAM (fig. 19), Centre de Formation et de Qualification dans les Métiers de l'Artisanat à Marrakech. I ragazzi hanno lavorato a fianco dei *malem* e dei loro apprendisti alla realizzazione di prototipi che, a partire dalle conoscenze tradizionali, rappresentassero un ponte, fra passato e futuro. L'ultimo giorno del Corso tutti i prototipi sono stati esposti presso la Dar Bellarj Foundation di Marrakech.

Di seguito riporto le foto rappresentative di alcuni dei prototipi, nella consapevolezza che non ci troviamo di fronte a un mero esercizio stilistico, ma a un prodotto che

può essere [...] inteso come sistema complesso e anche l'agire progettuale cambia così di significato: diventa transdisciplinare, in grado di connettere punti di vista diversi e di tessere competenze

<sup>52</sup> <https://ich.unesco.org/>



— **Figura 18** - ESAV, Ecole Supérieure des Arts Visuels —  
Foto Archivio personale



— **Figura 19** - CFQAM, Centre de Formation et de Qualification dans les  
Métiers de l'Artisanat à Marrakech. Foto Archivio personale

Maddalena Vantaggi

### HABILLER LE TABOURET

Atelier di Abdellah Tasghouni + Atelier Art  
Ouarzazate di Samad



Sara Parenti

**MER, piastrelle funzionali**  
Atelier Abdelslam Khaloufi



Abderrahman Zaim

**TAJINE TEMANI, tajine**  
Atelier Abdelslam Khaloufi + Atelier Hassan  
Bounser



Younes Mouhtadi

**VASES ZARAWETTE, vasi**  
Atelier Abdelslam Khaloufi

e funzioni interdisciplinari. Il design è parte del processo di relazione tra differenti discipline: il progettista si mette a confronto con un intero gruppo costituito da differenti e complementari discipline, saperi ed esperienze, grazie alla sua forma mentis, che gli permette di confrontarsi e di lavorare all'interno di un gruppo multidisciplinare che collabora con le aziende nel processo di innovazione (Sabeto 2012, in Lotti 2015, p. 66).

### 2.3.2.2 3D | DESIGN POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE des productions artisanales locales (2014/2017)

**Luogo:** Tunisi, Sousse, Kasserine;

**Durata:** 3 anni;

**Partner:** Politecnico di Torino, ESSTED - Tunisi, Universitat de Barcelona, Institut Supérieur des Beaux-Arts de Sousse, Institut Supérieur des Arts et Metiers de Kasserine, Escola superior Gallaecia, Centro Sperimentale del Mobile ;

Il progetto Tempus 3D si basa sulla consapevolezza che un modello di sviluppo equilibrato e sostenibile sul piano ambientale, sociale e culturale debba includere necessariamente lo sviluppo locale di tutti i territori, allo scopo di creare le sinergie necessarie a favorire uno scambio paritetico. Assieme alla partnership internazionale, il master, che si è svolto fra Tunisi, Sousse e Kasserine, ha individuato gli obiettivi, il suo profilo formativo, definito i metodi e i contenuti della didattica (fig. 20) e praticato insieme ai partner tunisini la

prima edizione del corso, con l'intento di rendere progressivamente indipendenti le scuole tunisine coinvolte.

#### PRINCIPI:

- L'interdisciplinarietà della formazione: estetica, scienze sociali, ergonomia, economia, marketing, disegno, tecnologia dei materiali, sostenibilità;

- L'alternanza fra lezioni frontali e laboratori: la ricerca-azione;

- La collaborazione con i territori: il coinvolgimento di atelier e associazioni, con la volontà di generare ricadute concrete locali.

#### CONTENUTI:

- Il patrimonio culturale, materiale e immateriale;

- Conoscenze tradizionali come veicolo di innovazione e modello di sviluppo sostenibile;

- Il valore sociale della produzione (il coinvolgimento delle associazioni di donne, la collaborazione con gli enti no-profit);

- Il design strategico (prodotto, comunicazione, servizio).

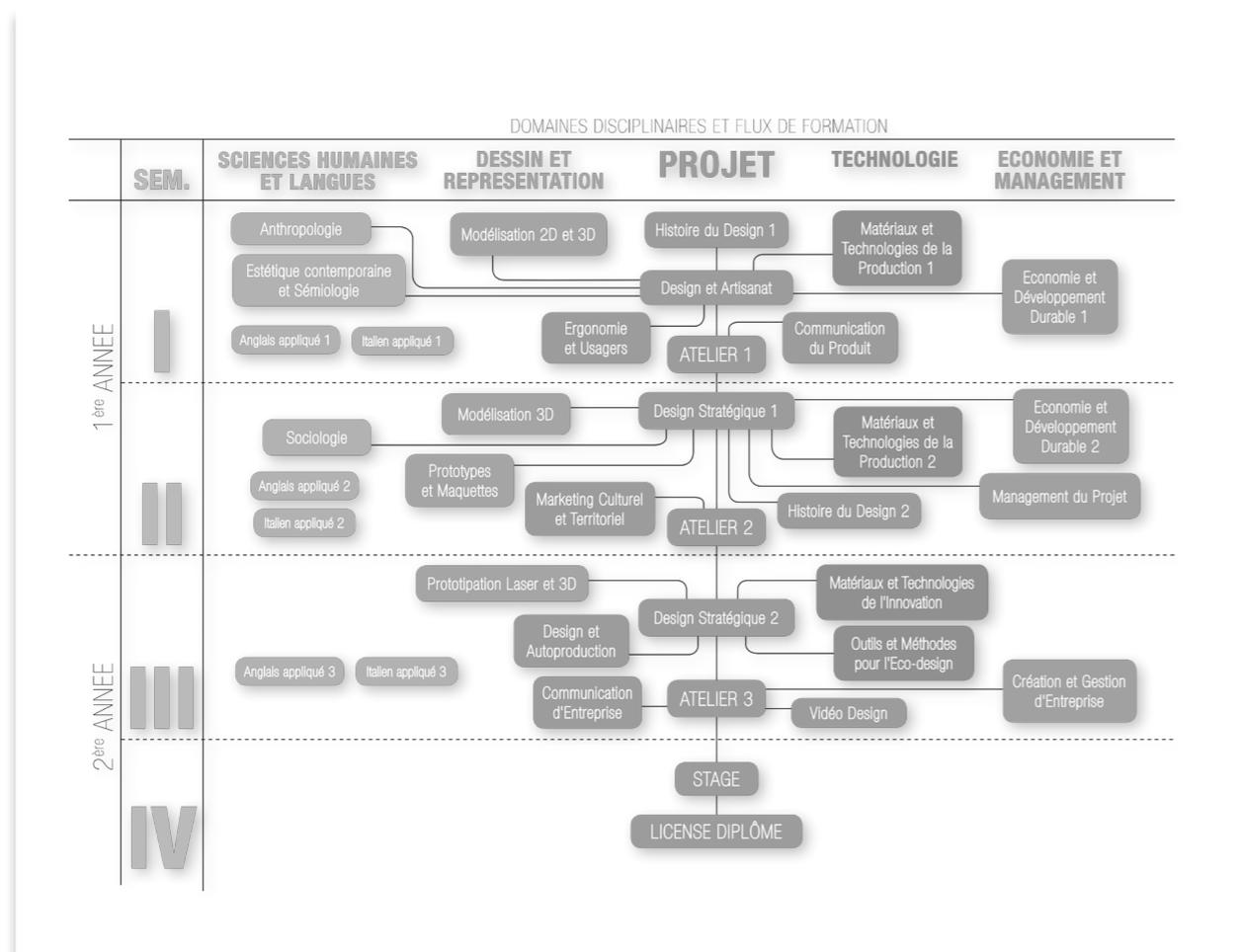
#### GLI ATELIER

Nell'ottica di contribuire allo sviluppo locale, i workshop (fig. 21) sono stati

organizzati a diretto contatto con le realtà produttive dei territori che hanno interessato il master. A Tunisi il lavoro degli studenti si è svolto all'interno del Village Artisanal, contiguo alla sede dell'università, nel quale erano presenti numerosi ateliers e le lavorazioni potevano disporre di più materiali. A Sousse il corso ha collaborato con tre imprese locali della ceramica; a Kasserine gli studenti hanno lavorato alla lavorazione della fibra vegetale (alfa) in collaborazione con alcune associazioni di donne riunite sotto ARPEK (ong locale).

## I PROGETTI

Ogni progetto ha lavorato a partire dalle identità dei luoghi, nel tentativo di creare un riverbero materico a un patrimonio che invece è tacito, immateriale: ciò significa lavorare a partire da una tecnica tradizionale, così come progettare al fine di raccontare il patrimonio specifico di quel territorio o di quella data cultura. O ancora meglio, creare un nuovo linguaggio, che, a partire dalla tradizione, parli della permeabilità delle culture e di



— **Figura 20** - Il flusso della formazione del Master 3D —  
Grafico Archivio personale





— **Figura 21** - Gli Ateliers del Master 3D —  
Foto Archivio personale

come il futuro e l'innovazione risiedono proprio in questo scenario.

## RISULTATI

In quanto assistente alla docenza, il risultato più importante in assoluto è stato veder cambiare nei ragazzi la percezione del proprio territorio, acquisendo sempre maggiore coscienza del loro patrimonio e delle sue potenzialità (Emna, una delle studentesse, ci ha confessato che la sua percezione di artigianato è cambiata completamente dall'inizio del corso). Ed è proprio questa consapevolezza dei propri valori identitari che i ragazzi hanno riversato nei loro progetti, trasformando i prodotti in un vero e proprio racconto, che è stato la base delle mostre realizzate alla fine del master.

## LE MOSTRE

### > TRIENNALE DI MILANO

Durante la XXI Esposizione della Triennale (2016), abbiamo portato il racconto dell'esperienza del master al Museo della Triennale di Milano nel mese di giugno (fig. 22). La narrativa si è svolta attraverso un videomapping<sup>53</sup>, che raccontava i valori identitari espressi dai progetti dei ragazzi: ogni studente era rappresentato da uno dei prodotti realizzati durante il master. Essendomi occupata del concept del video, della sua realizzazione e dell'allestimento della mostra, ho avuto l'opportunità di approfondire l'aspetto della reciprocità:

raccontare da una parte del Mediterraneo quello che in prima persona avevo vissuto dall'altra parte del mare mi ha costretto da una parte ad ampliare lo sguardo, dall'altra a cercare di creare un linguaggio condiviso e mediato, frutto di quella negoziazione che ci siamo trovati a mettere in campo durante tutta la durata del master. La mostra presentava due livelli: uno immateriale, rappresentato dalle proiezioni e cuore fondante dell'allestimento. L'altro, materiale, rappresentato dalle ceramiche (44 statue) realizzate dalle donne artigiane di Sejnane (Tunisia): oggi la produzione artigianale di Sejnane ha ottenuto l'iscrizione nella lista del Patrimonio Mondiale da parte di Unesco.

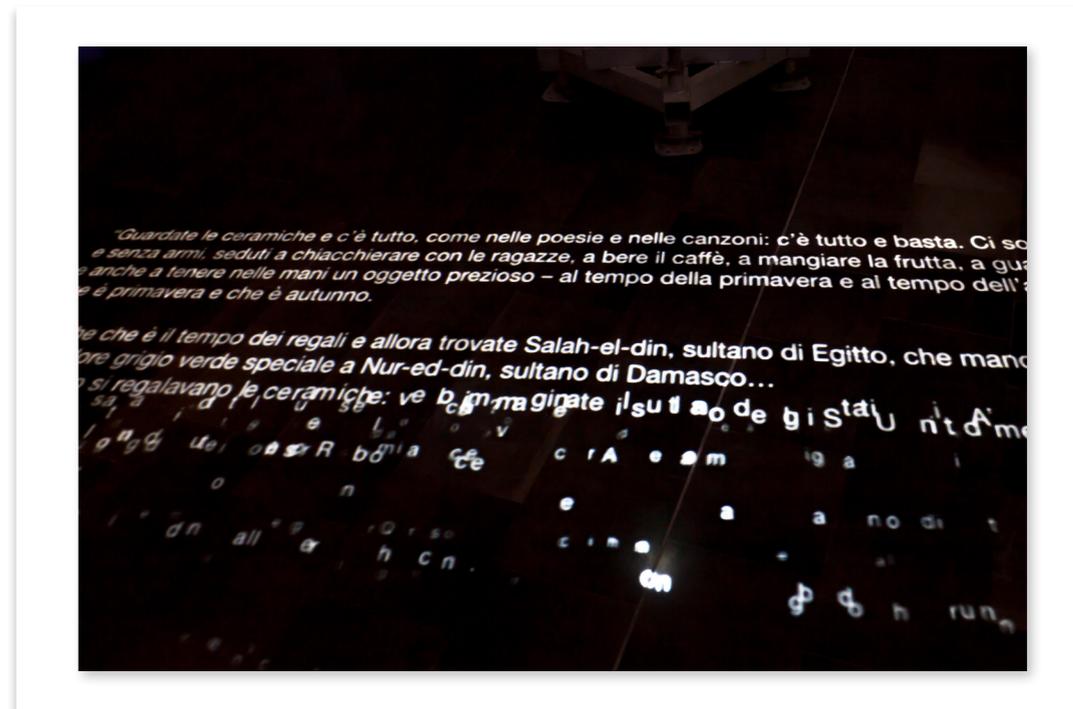
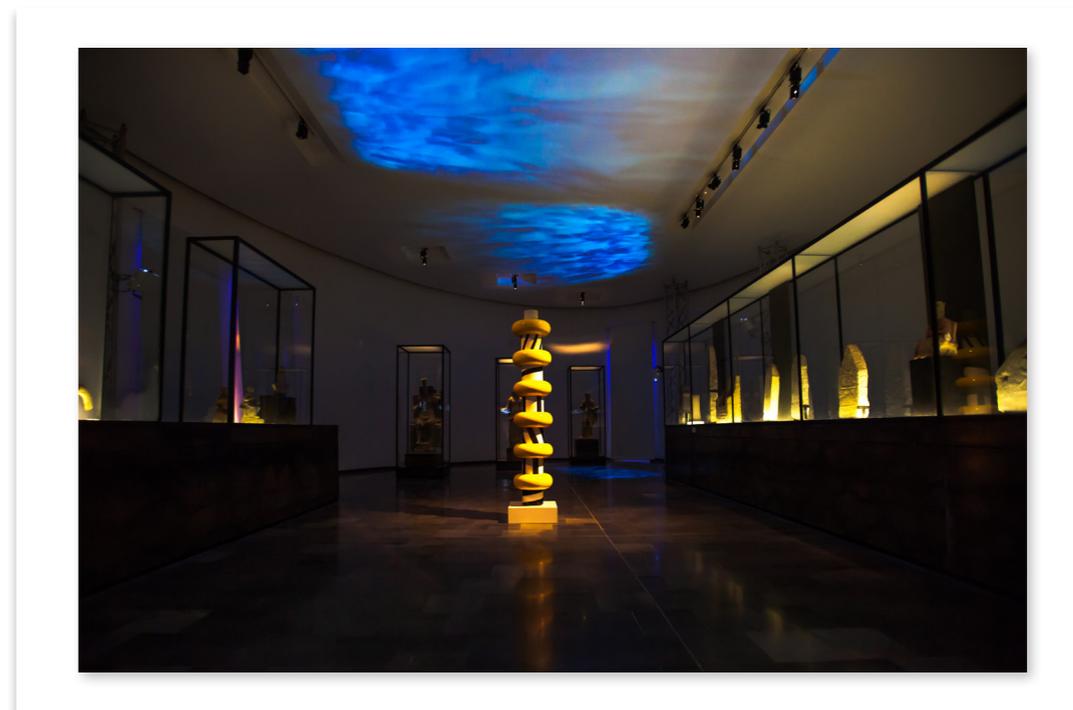
### > BARDO

La stessa mostra è stata ripetuta qualche mese dopo al museo del Bardo a Tunisi, (fig. 23) luogo rappresentativo e simbolo della resistenza culturale all'oscurantismo dei fanatismi. E proprio con questo spirito, e con la volontà di rappresentare lo scambio paritetico fra le due rive del Mediterraneo, abbiamo sostituito alle ceramiche tunisine l'Odalisca di Sotssass (fig. 24), che, al centro della Sala Punica (luogo dell'allestimento), dialogava con le opere dell'arte cartaginese, l'origine della civiltà mediterranea. Questo dialogo fra antichità, presente e futuro era accompagnata da una citazione di Sotssass proiettata nella sala e legata alle sue Ceramiche delle *Tenebre* (proprio quello contro cui ancora oggi la cultura si trova a dover lottare):

<sup>53</sup> <https://vimeo.com/141416541>.



— **Figura 22** - *Identités Fluides* alla Triennale di Milano. —  
Foto Archivio personale



— **Figura 23** - *Identités Fluides* al Museo Bardo di Tunisi. —  
Foto Archivio personale

Guardate le ceramiche e c'è tutto, come nelle poesie e nelle canzoni. C'è tutto e basta. Ci sono gli uomini senza divise e senza armi, seduti a chiacchierare con le ragazze, a bere il caffè, a mangiare la frutta, a guardare i fiori, a curare i pesci e anche a tenere nelle mani un oggetto prezioso - al tempo della primavera e al tempo dell'autunno, con la coscienza rara che è primavera e che è autunno. O anche che è il tempo dei regali e allora trovate Salah-el-din, sultano di Egitto, che manda quaranta pezzi di ceramica di un colore grigio verde speciale a Nur-ed-din, sultano di Damasco ... Perché loro si regalavano le ceramiche. Ve lo immaginate il sultano degli Stati Uniti d'America che regala quaranta ceramiche al

sultano di tutte le Russe bolsceviche? Questi sultani di oggi non credono alle ceramiche. Ancora meno badano a un grigio che diventa verde che va verso l'oliva e poi diventa verde giada. Questi non ci credono: loro credono alle atomiche. E le tenebre si allargano ancora. Le tenebre si spandono come un'ombra livida ovunque, ma io non posso fare niente: Ben poco: soltanto ceramiche. Posso anche scrivervi 'stronzo chi le rompe' e sperare che il Sultano degli Stati Uniti d'America o il sultano di tutte le Russe bolsceviche, quando le romperanno con le loro atomiche, lo vengano a sapere: di più non posso fare (Sottsass, 1963 in Lotti et al., 2017, p. 128).



— **Figura 24** - L'inaugurazione della mostra al Bardo. —  
Foto Archivio personale

## AR | AUGMENTED REALITY

Con realtà aumentata si intende l'arricchimento della percezione sensoriale umana mediante informazioni, in genere manipolate e convogliate elettronicamente, che non sarebbero percepibili con i cinque sensi<sup>54</sup>. *Identità fluide* è stato un progetto di mostra orientato a rendere maggiormente visibile il legame fra i progetti degli studenti e il patrimonio, materiale o immateriale, della Tunisia. Lo storytelling rappresenta uno strumento per far emergere in maniera chiara un tale legame e la realtà aumentata è uno dei mezzi per realizzarlo. Il progetto è stato un test per verificare le potenzialità della realtà aumentata ed è stato applicato su tre progetti campione: due lampade e una collana. Una lampada era legata alla tradizione artigianale del liuto, con cui la studentessa ha realizzato una lampada trottola. La seconda lampada richiamava il lavoro dei pescatori attraverso la figura iconica del polpo; la collana era invece legata alla cultura immateriale dei rituali apotropaici. Esplorando le potenzialità tecnologiche, sono stati realizzati due video (polpo e collana) e un'animazione tridimensionale dell'oggetto (nel caso della lampada trottola). La piattaforma sulla quale è stata sviluppata la realtà aumentata è HP REVEAL (ex AURASMA), una app che attraverso dei marker aumenta le informazioni. I marker scelti sono state le immagini delle illustrazioni (fig.25) realizzate per il video della mostra alla Triennale e al Bardo.



— **Figura 24** - I marker per la realtà aumentata. —  
Foto Archivio personale

<sup>54</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Realt%C3%A0\\_aumentata](https://it.wikipedia.org/wiki/Realt%C3%A0_aumentata).

### 2.3.2.3 LE DESIGN ITALIEN RENCONTRE LE DESIGN ALGÉRIEN (2018)

**Luogo:** Algeri;

**Durata:** 8 giorni;

**Partner:** Istituto Italiano di Cultura di Algeri, Ecole supérieure des beaux-arts di Algeri, ISBAS Institut Supérieur des Beaux-Arts di Sousse, Ecole EuroMed d'Architecture de Design et d'Urbanisme EMADU di Fez;

**PRIX MEDITERRANEE:** "Méditerranée de la paix"

#### PREMESSA

In occasione della mostra "Le design italien rencontre le design algérien", tenutasi in concomitanza con l'Italian Design Day 2018 (1 marzo 2018), abbiamo organizzato un workshop in collaborazione con l'Ecole supérieure des beaux-arts di Algeri nell'ambito del premio "Mediterraneo della pace". Il workshop faceva parte di un sistema più ampio che ha coinvolto:

- l'Ecole supérieure des beaux-arts di Algeri
- ISBAS Institut Supérieur des Beaux-Arts di Sousse
- Ecole EuroMed d'Architecture de Design et d'Urbanisme EMADU di Fez
- Corso di Laurea in Disegno Industriale, Dipartimento di Architettura, Firenze

Obiettivo dei 4 workshop era la realizzazione da parte degli studenti di

un decoro da realizzare su un bacile in ceramica, che è stato oggetto del premio "Mediterraneo della pace" assegnato all'associazione "Tous Migrants" durante il festival *Mediterraneo Downtown*<sup>55</sup>, che si è svolto a Prato dal 3 al 6 maggio 2018. Quattro scuole del Mediterraneo quindi hanno lavorato allo stesso tema in momenti diversi per la realizzazione delle grafiche volte alla selezione: il risultato, oltre al bacile in ceramica oggetto del premio, è stato un archivio variopinto di interpretazioni grafiche (fig. 25) che restituiscono in maniera efficace la ricchezza e la preziosità che risiedono nello scambio culturale. Il lavoro, in collaborazione con l'ESBA di Algeri, si è svolto in due parti: la prima parte presso l'istituto, la seconda parte presso il Mama, Museo di Arte moderna di Algeri. Tutto il lavoro è stato frutto di una stretta collaborazione con due professori dell'ESBA: Hamid Kouache e Mohamed Yahi, con i quali è stato condiviso l'intero percorso del workshop (fig. 26). Durante i primi due giorni di lavoro all'interno della scuola sono state introdotte le tematiche attraverso due lezioni frontali; a partire dalla riflessione sugli oggetti che si ritrovano a cavallo di tutte le sponde del Mediterraneo, testimonianza dello scambio culturale paritetico, si è arrivati a delineare l'importanza del decoro e di come attraverso la decorazione si possa comunicare e connotare in maniera efficace anche un supporto semplice come un piatto. Il tema oggetto del nostro workshop era la realizzazione di un decoro che rappresentasse o interpretasse il concetto di Mediterraneo

come mare della pace e di scambi paritetici, al fine di contribuire alla costruzione di una narrativa in grado di contrastare quella *sindrome della cronaca* (Aime, 2004, p. 3) che ammantava l'opinione pubblica; la seconda parte del workshop si è svolta in concomitanza con l'inaugurazione della mostra al Mama di Algeri. La presenza del workshop all'interno della mostra "Le design italien rencontre le design algérien" (fig. 27) ha avuto due significati: da una parte ha contribuito a rafforzare il legame fra design italiano e design algerino, che era alla base del concept dell'esposizione. Dall'altro, ha permesso ai ragazzi di essere parte attiva di questo incontro di culture, dove anche il loro ruolo quindi è risultato centrale. Centrale è stato infine il potenziale didattico che questo tipo di esperienza ha fornito loro.

#### LA REALIZZAZIONE DEL BACILE

Quando tutti i quattro workshop si sono conclusi, è stata avviata la fase successiva, quella della selezione. Una giuria composta da esperti afferenti al festival Mediterraneo Downtown, amministrazione pubblica e personale docente del Corso di Laurea in Disegno Industriale di Firenze, hanno selezionato il decoro ritenuto il miglior lavoro, sia per l'attinenza al tema proposto sia per la capacità di restituzione grafica: l'elaborato vincitore è risultato quello di Rakkah Ayoub, studente dell'ESBA, Ecole supérieure des beaux-arts di Algeri. Il bacile (fig. 28) è stato realizzato da Marioni ceramiche (Calenzano, Firenze) e decorato da Ubaldo Pasqualetti,

decoratore presso la Richard Ginori di Sesto Fiorentino (Firenze). Il premio è stato poi consegnato durante la cerimonia di premiazione "Mediterraneo della pace" del 4 maggio al Teatro Politeama di Prato.

#### CONSIDERAZIONI\_Tra processo e risultato

Progettare a stretto contatto con culture diverse dalla propria, porta a cercare di individuare strumenti e buone pratiche da spendere in maniera trasversale, anche in contesti molto diversi fra loro. Ma le molteplici esperienze evidenziano spesso il difficile equilibrio che connota questo ambito di lavoro: da una parte l'esigenza del risultato, tipica del progettista, al quale si richiede la capacità di sintesi e di restituzione sotto una qualche forma di artefatto. Dall'altra, la complessa questione del processo, che richiede al progettista di ampliare la sua "cassetta degli attrezzi" con strumenti interdisciplinari (l'antropologia prima su tutte), che il designer orienta al risultato (Drazin, in Gunn et al., 2013), avendo chiaro però che la fase di esplorazione, precedente a quella progettuale, necessita di indagini approfondite, negoziate e con tempi talvolta lontani dal progetto. Negoziare diventa forse la parola chiave con cui il progettista può operare nel contesto interculturale, tenendo fede alla sua vocazione, ma con la consapevolezza di dover operare senza una conoscenza esaustiva del contesto, superando le proprie cornici di appartenenza (Sclavi, 2003) per aprirsi al

<sup>55</sup> <http://mediterraneodowntown.it/>.

dialogo e alle sue potenzialità.

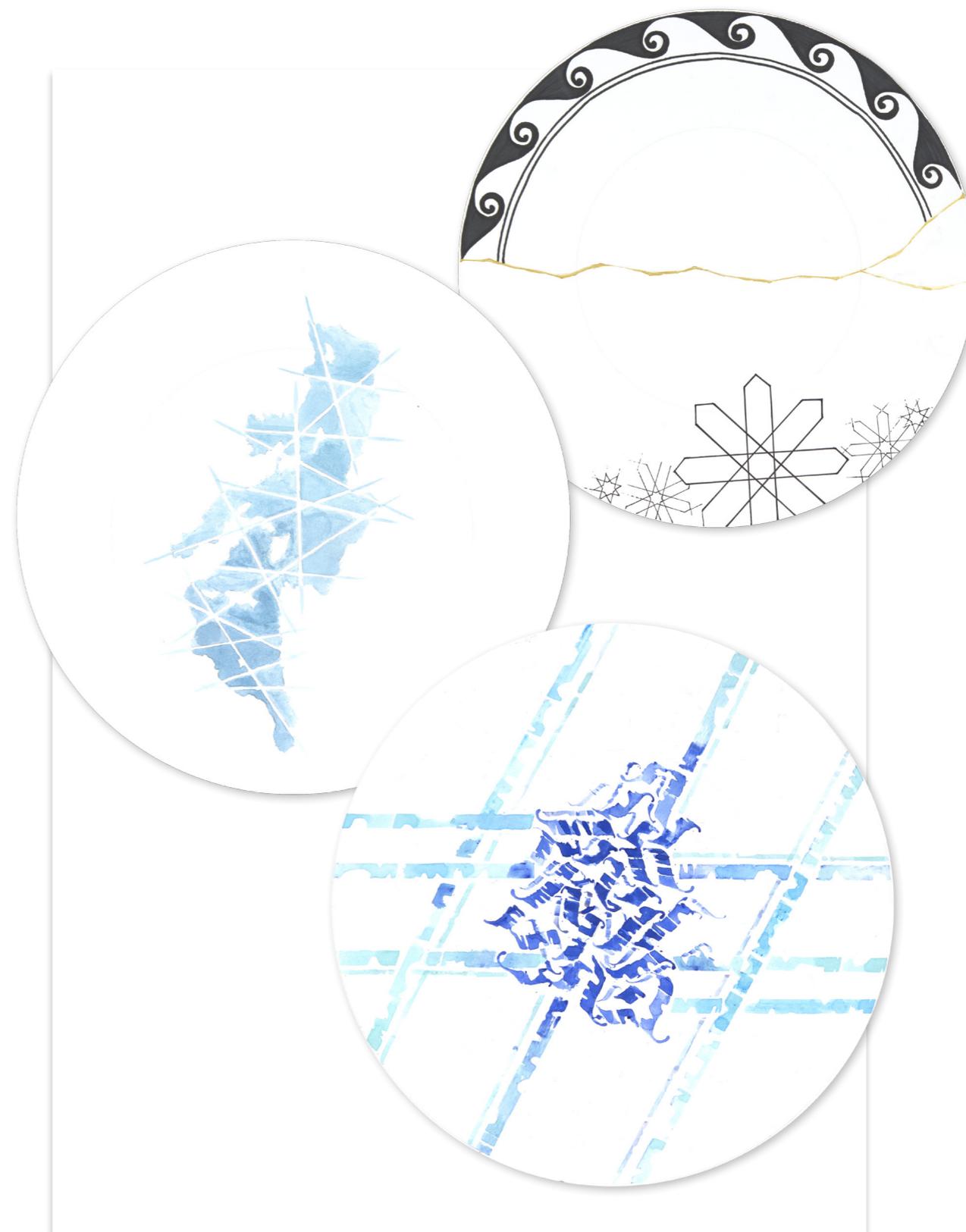
### 2.3.3 CONCLUSIONI

Quando ci si trova a confrontarsi con culture diverse dalla nostra, la sensazione che più domina il nostro stato d'animo è il senso del disagio. Disagio perché non si capisce la lingua, o non la si comprende a fondo, disagio perché i comportamenti e le dinamiche quotidiane sono un po' diverse se non completamente nuove e non abbiamo altro modo di capirle se non quello di esperirle. Il che richiede tempo, pratica, e durante il lasso di tempo che intercorre tra l'entrata nel "nuovo mondo" e l'adattamento a esso, la sensazione è esattamente quella che si prova il primo giorno di scuola seduti al banco: qualcuno deve insegnarci le regole, siamo di nuovo tornati studenti che devono imparare ciò che è ignoto o non facilmente comprensibile. Ma la differenza è che, mentre a scuola ci sono persone preposte a decodificare per noi ciò che non comprendiamo, nella vita quotidiana, e in particolar modo nella pratica di una cultura diversa dalla nostra, non sempre abbiamo un mediatore e molto del lavoro dobbiamo farlo autonomamente, affidandoci agli strumenti culturali acquisiti, se li abbiamo, oppure improvvisando: una competenza che Marinella Sclavi (2003) definisce come *bisociazione*, ovvero la capacità di gestire il disagio, superando le cornici di appartenenza attraverso la pratica dell'ascolto attivo, capace di creare un canale di dialogo fra culture diverse attraverso la pratica sul campo. *Praticare* rappresenta una sfida necessaria,

poiché rappresenta il solo mezzo per contrastare quel rischio di immobilità e astrazione cui talvolta sono soggette le analisi accademiche, spesso "troppo astratte" perché "lontane dalle percezioni quotidiane della maggior parte della gente" (Aime, 2004, p. 3). Lontana da qualsiasi pretesa di indicazione prescrittiva, la pratica dell'intercultura si reinventa ogni volta che incontri persone e contesti nuovi: di sicuro ciò accomuna tutte queste pratiche è la consapevolezza che "le culture, tutte le culture, sono di per sé multiculturali" (Aime, 2006, p.43). Di conseguenza ciò che non deve mai mancare nella "cassetta degli attrezzi" del progettista che pratici l'intercultura è la capacità dialogica (Sennett, 2012), difficile da coniugare con il profilo del designer (portato per formazione a occuparsi della regia dei contesti entro i quali si trovi a operare), ma fondamentale per operare e incidere in maniera corretta nei contesti ad alta densità culturale. Tutto questo poi va praticato, cercando di tenere fede ai principi sopraelencati: ed è proprio questa, probabilmente, una delle più grandi sfide per il design contemporaneo.

[...] Non ho difese qui [...]

scrive Cristiana Ballisto (Lotti 2015, p. 117) a proposito di Marrakech: esporsi e imparare a negoziare è un percorso necessario per il designer che ambisca a praticare l'intercultura.



— **Figura 25** - Alcune grafiche degli studenti dell'ESBA di Algeri —



— **Figura 26** - La condivisione della didattica con Hamid e Mohamed —  
Foto Archivio personale



— **Figura 27** - Il workshop all'interno della mostra "Le design italien rencontre le design algérien" —  
Foto Archivio personale



— **Figura 28** - Il bacile realizzato, oggetto del premio —  
"Mediterraneo della pace"

## 2.4 Design e pedagogia



### 2.4.1 CULTURA PEDAGOGICA E CULTURA DEL PROGETTO

#### LA CULTURA PEDAGOGICA

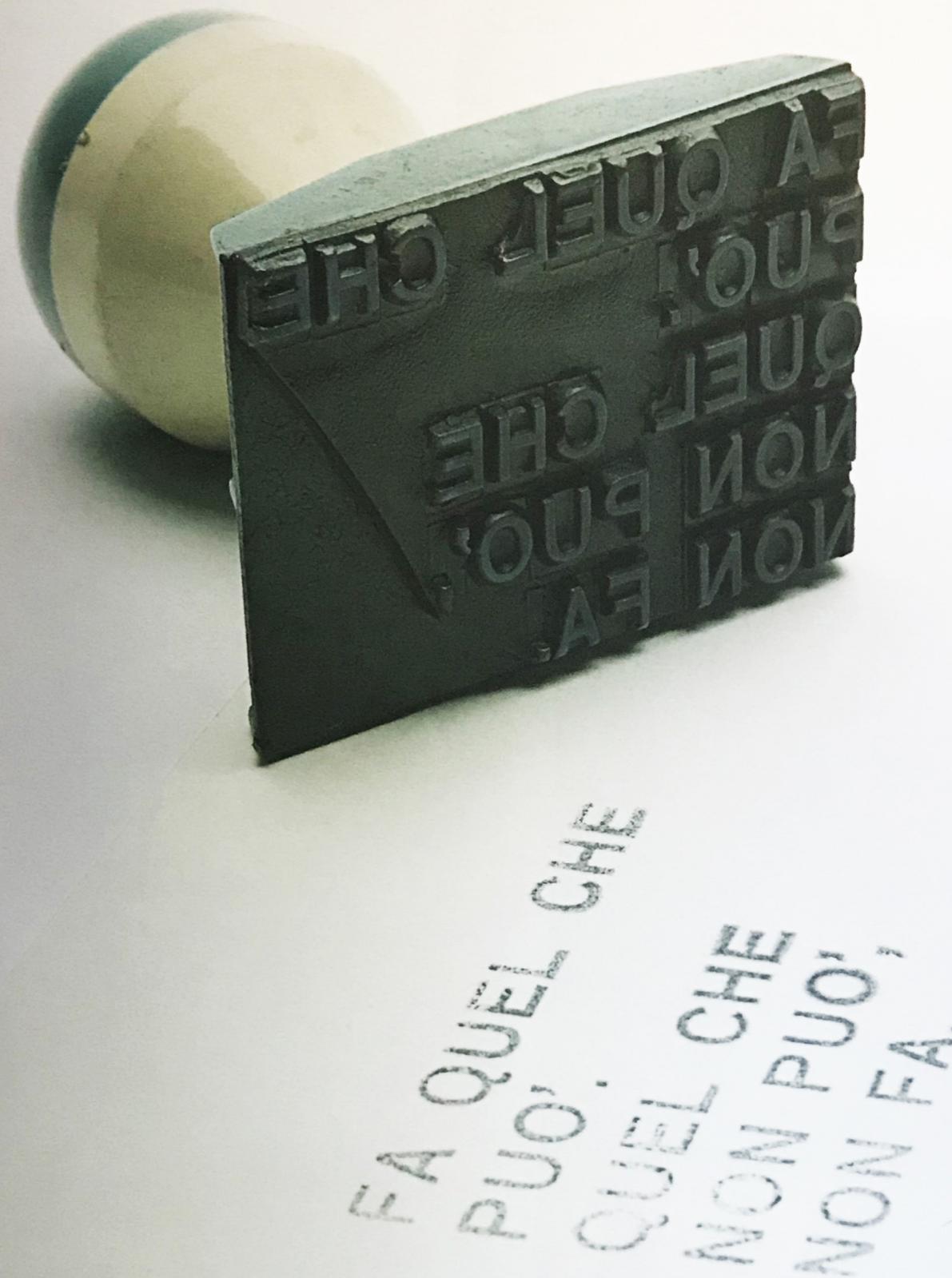
Il rapporto che intercorre fra cultura del progetto e cultura pedagogica è profondamente radicato, poiché i due domini sono strettamente correlati: non esiste vero apprendimento senza una qualche forma di progettualità, capace di leggere i contesti entro i quali i bambini (e gli adulti) si trovano ad apprendere. Lo sanno bene i precursori della pedagogia contemporanea: pensando in particolar

modo all'Italia, tutti i metodi che hanno cercato di rivoluzionare l'apprendimento si sono basati sulle esperienze concrete e personali del bambino (Pizzigoni, Montessori), riconoscendogli il diritto ad apprendere con linguaggi personali e sempre diversi (Malaguzzi), in una visione di scuola potenzialmente capace di abbattere le disuguaglianze sociali (Don Milani). Lodi, Manzi (fig. 29), Guatelli, ma anche Lorenzoni (per citare un contemporaneo) hanno concepito e concepiscono il ruolo dell'educatore più come quello di un direttore d'orchestra che di un valutatore:

Questa nozione di direttore d'orchestra inverte il corso stesso delle lezioni. L'insegnante non distribuisce più come priorità il sapere agli allievi [...] sta a quest'ultimo, vero direttore d'orchestra, correggere, commentare, apprezzare l'apporto dell'allievo, per arrivare, nel dialogo con i suoi allievi, a una vera sintesi riflessiva del tema trattato (Morin 2015, p. 105).

Quello che si è faticosamente affermato nel corso degli ultimi anni è l'idea di un bambino portatore di diritti, a partire dal piano giuridico con la Carta dei Diritti dei Bambini<sup>56</sup>, adottata dall'Onu

<sup>56</sup> [http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione\\_1959.pdf](http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1959.pdf).



— **Figura 29** - Timbro usato dal maestro Manzi per evitare di valutare i bambini, anno scolastico 1975/1976, —  
Triennale Design Museum 2017, "Giro giro tondo. Design for Children"  
Mondadori Electa S.p.A., Milano, p. 383

nel 1959, fino ad arrivare a una visione rivoluzionaria: l'idea di un bambino come soggetto attivo e autonomo in termini di storie, sguardi, scelte e portatore del diritto alle preferenze. Un cambiamento di paradigma che guarda al mondo dell'infanzia con uno sguardo completamente rinnovato: non più piccoli uomini e donne da proiettare in un mondo plasmato dagli adulti a *propria immagine e somiglianza*<sup>57</sup>, ma depositari di nuovi saperi, veri e propri veicoli di innovazione sociale, perché capaci di interpretare quei cambiamenti che la mente dell'adulto, formata dall'accademia, non è più in grado di cogliere e decodificare (Morin, 2015). Tutto questo è correlato all'attitudine progettuale, intesa nella sua accezione di concepire e proporre nuove visioni, in grado di dotare l'adulto di capacità di scelta e mettere in atto strategie di vita idonee alla propria natura e ai propri desideri (Manzini, 2004): l'età dell'infanzia allora diventa il momento privilegiato in cui formare questa sensibilità e capacità di seguire i propri bisogni e aspettative. In altre parole, lavorare per concedere quello spazio necessario affinché il bambino possa liberare i suoi talenti, la sua indole, dunque la sua creatività: ecco che il designer fa il suo ingresso.

### LA CULTURA DEL PROGETTO<sup>58</sup>

Fra design e pedagogia esiste una sorta di affinità elettiva, a volte inconsapevole, basata prima di tutto sulla creatività, intesa come capacità/volontà di esplorare il possibile: l'intersezione fra i due domini coincide, in buona parte, con la capacità che risiede in entrambi i mondi di sviluppare il senso dell'alternativa a un dato status quo. Secondo Morin (2015, p. 97) "la creatività è il motore dell'evoluzione" e nell'interdipendenza che intercorre fra design e pedagogia risiede potenzialmente un circolo virtuoso, capace di generare nuovi mondi: così, ad esempio, nell'esperienza di Dalisi e della sua *Tecnica Povera* (Picchi 2017, p. 250), il dialogo con l'infanzia nasce dalla pratica della partecipazione (fig. 30). La sua *Geometria Generativa* era volta a creare "uno spazio scoppiettante di punti di fuga e nessun limite", facendo leva sull'immaginazione creativa "che tutti posseggono e che giace sopita da un esteso esercizio della repressione (Ibidem)". Munari ovviamente sopra ogni altro eleva e rende visibile questa relazione fra design e pedagogia, in particolare attraverso i suoi libri-gioco e i suoi laboratori:

Con il diffondersi di quei laboratori (fig. 31) ci rendemmo [...] conto di un problema quasi paradossale: la loro apparente facilità di realizzazione, che ne favoriva la grande diffusione, rischiava al tempo stesso di snaturarne il senso e le

<sup>57</sup> Si pensi a come la rivoluzione culturale del 1968 abbia contribuito anche in questo senso ad abbattere modelli di vita consolidati da anni.

<sup>58</sup> In questa sede faccio riferimento al design per bambini tralasciando tutto ciò che riguarda la progettazione degli spazi per l'apprendimento a loro dedicati e ai prodotti d'arredo: questo perché la mia ricerca si basa sull'analisi di quello che è il contributo del design in termini di strumenti volti all'apprendimento, più che al prodotto in sé.

finalità. In effetti, a un osservatore superficiale e non adeguatamente preparato poteva nascere l'idea che bastasse offrire ai bambini un po' di pennarelli, matite, carte, forbici, colle, materiali di recupero ecc., lasciandoli liberi di farne quello che volevano, per favorire in loro l'apprendimento di un pensiero progettuale creativo. E che qualsiasi operatore improvvisato potesse essere in grado di animare un laboratorio siffatto. Evidentemente non era così (Munari A. 2017, p. 210).

Grazie ai suoi strumenti, la sorpresa e la meraviglia entrano nell'apprendimento

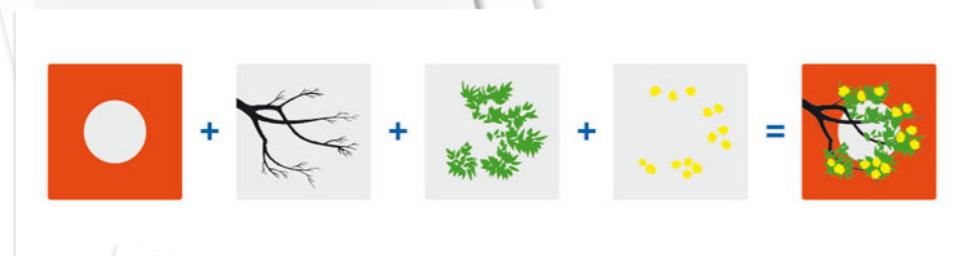
e divengono motori di conoscenza, secondo la visione piagetiana per la quale è nell'azione concreta che risiede la conoscenza del mondo e del sé. La regia progettuale di Munari ha permesso e permette al bambino la scoperta del mondo attraverso oggetti che sono solo di supporto al processo di apprendimento, senza vincolarlo in alcun modo, né dirigerlo (figg. 32, 33, 34): quello che contraddistingue Munari è la sua capacità di pensare in termini di open-ended process, aderendo perfettamente alle logiche della



— **Figura 30** - Laboratori di strada al quartiere Traiano di Napoli, 1971-1975 —



— Figura 31 - I laboratori tattili —



— Figura 32 - Più e meno, Edizioni Corraini —



— Figura 33 - I Prelibri, Edizioni Corraini —



— Figura 34 - Rose nell'insalata, Edizioni Corraini —

pedagogia e ampliandone così il terreno di dialogo con il design; i suoi progetti, pur avendo una scrupolosa regia, sono orientati al processo più che al risultato. I suoi laboratori, così come i libri-gioco, pur essendo progettati, non sono mai compiuti, lasciando libera espressione al processo di apprendimento individuale.

### UN LINGUAGGIO UNIVERSALE

Il progetto è ricerca di sintesi in qualsiasi contesto lo si metta in atto ma, nel caso del design per bambini, la ricerca della sintesi si unisce a quella della semplificazione estrema, e questo non perché i bambini siano utenti deficitari; la ragione è da ricercare piuttosto nella necessità di liberare il progetto da tutte quelle possibili sovrastrutture che ne impediscano il libero utilizzo, riducendo al massimo quei vincoli che determinano una chiusura nell'uso dello strumento. Progettare per i bambini significa prima di tutto essere consapevoli che semplicità ed efficacia rappresentano una priorità, anche se c'è una questione non trascurabile alla base di tutto questo:

Il percorso che [...] porta al confronto con il mondo dei bambini è la ricerca di sintesi, semplicità ed efficacia. Un processo che porta i designer a creare soluzioni progettuali talmente semplici ed efficaci da non essere più per bambini o per adulti, ma soluzioni universali e assolute. Se un progetto è universale è, anche, per bambini. I bambini non sono piccoli adulti e gli adulti non sono grandi bambini: quando si parla a tutti, però, si parla sia ai bambini sia agli adulti. Lo scopo non è quello di riprodurre la semplicità dei

disegni dei bambini [...], ma quello di creare un linguaggio semplice ed efficace che sia comprensibile anche a un bambino (Corraini 2017, p. 269).

Non è necessario pensare a un bambino per fare un progetto a lui dedicato: il linguaggio del progetto non ha bisogno di dedicare un orientamento speciale al suo dialogo col mondo della pedagogia. Ciò che è pensato con il linguaggio del progetto è già di per sé adatto al mondo dell'infanzia, purché segua le logiche della semplificazione, per consentire al progetto di privilegiare il processo dell'apprendimento piuttosto che il risultato in sé. Ecco allora che dal controllo della regia progettuale il designer si sposta lentamente verso il principio che è alla base del gioco e di qualsiasi processo di acquisizione di conoscenza: smontare per imparare. Il lavoro scrupoloso del designer muove quindi da un rigore per approdare al caos e all'esplorazione di mondi possibili, contribuendo a stimolare nel bambino il suo senso dell'alternativa attraverso il motore più potente a disposizione dell'essere umano: la creatività.

#### 2.4.2 MoMA | CENTURY OF THE CHILD GROWING BY DESIGN, 1900-2000 exhibition

Tra il luglio e il novembre del 2012 il Moma, The Museum of Modern Art di New York ha realizzato una mostra dal titolo "Century of the Child: Growing by design 1900-2000", in cui si ricostruiva il contributo del design al mondo dell'infanzia nel secolo scorso:

MoMA's ambitious survey of 20th century design for children is the first large-scale overview of the modernist preoccupation with children and childhood as a paradigm for progressive design thinking. The exhibition will bring together areas underrepresented in design history and often considered separately, including school architecture, clothing, playgrounds, toys and games, children's hospitals and safety equipment, nurseries, furniture, and books. In 1900, Swedish design reformer and social theorist Ellen Key's book *Century of the Child* presaged the 20th century as a period of intensified focus and progressive thinking regarding the rights, development, and well-being of children as interests of utmost importance to all society. Taking inspiration from Key—and looking back through the 20th century 100 years after her forecast—this exhibition will examine individual and collective visions for the material world of children, from utopian dreams for the "citizens of the future" to the dark realities of political conflict and exploitation. In this period children have been central to the concerns, ambitions, and activities of modern architects and designers both famous and unsung, and working specifically for children has often provided unique freedom and creativity to the avant-garde<sup>59</sup>.

La mostra (fig. 35), curata da Juliet Kinchin e da Aidan O'Connor esaminava l'intersezione tra il design modernista

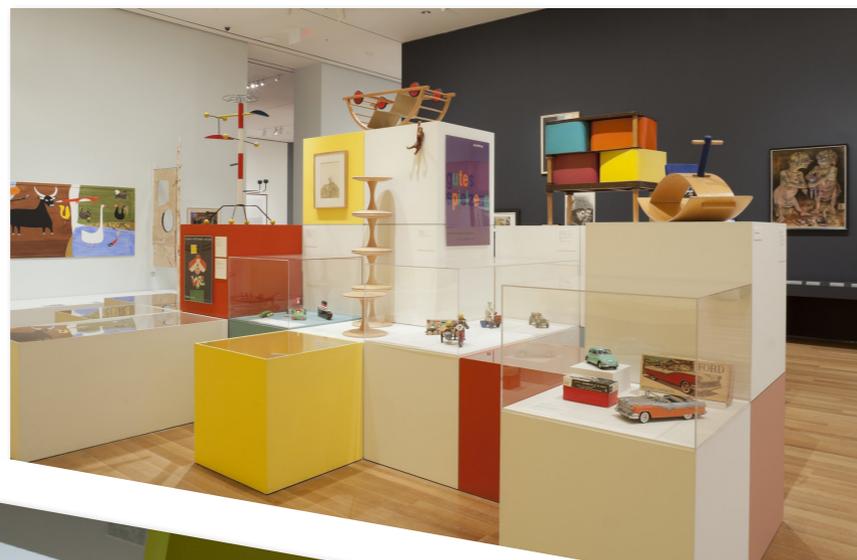
e il pensiero moderno sui bambini, ponendo l'accento su come in nessun periodo della storia umana il bambino sia stato così al centro del dibattito culturale come nel XX secolo; e la diversa immagine del bambino accompagna le sette sezioni della mostra, disposte cronologicamente. A partire dai kit per la creazione di progetti bidimensionali e tridimensionali di Froebel (fig. 36), creatore del Kindergarten, si passa per Maria Montessori, passando per i mobili disegnati da Giacomo Balla, gli oggetti disegnati da Gerrit Rietveld, attraversando gli anni della guerra fino ad arrivare al bambino di fine secolo, vero e proprio consumatore infantilizzato. L'ultima sala della mostra è dedicata al design per i Sud del mondo, dove, fra gli altri oggetti, sono in mostra i computer di Fuseproject OLPC<sup>60</sup>, one laptop per child (fig. 37) e le valigie Unicef contenenti il materiale per la scuola (matite, forbici, carta, pennarelli, ecc.): oggetti, a mio avviso, che ci parlano di un design di estrazione solidale ed etnocentrica, ancora troppo lontano dalle logiche interculturali.

59 <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1222>.

"L'ambiziosa indagine del MoMA sul design del XX secolo per bambini è la prima panoramica su larga scala della preoccupazione modernista per i bambini e l'infanzia come paradigma del pensiero progettuale progressista. La mostra riunirà aree sottorappresentate nella storia del design e spesso considerate separatamente, tra cui l'architettura scolastica, l'abbigliamento, i parchi giochi, i giocattoli, gli ospedali per bambini e le attrezzature di sicurezza, gli asili nido, i mobili e i libri.

Nel 1900, il libro della riformatrice svedese di design e teorica sociale Ellen Key, *Century of the Child*, presagiva il XX secolo come un periodo di maggiore attenzione e di riflessione progressista sui diritti, lo sviluppo e il benessere dei bambini come interessi di estrema importanza per tutta la società. Ispirandosi a Key - e guardando indietro nel XX secolo 100 anni dopo la sua previsione - questa mostra esaminerà le visioni individuali e collettive per il mondo materiale dei bambini, dai sogni utopici per i "cittadini del futuro" alle realtà oscure dei conflitti politici e dello sfruttamento. In questo periodo i bambini sono stati al centro delle preoccupazioni, delle ambizioni e delle attività di architetti e designer moderni, famosi e non, e lavorare specificamente per i bambini ha spesso fornito libertà e creatività uniche alle avanguardie", liberamente tradotto.

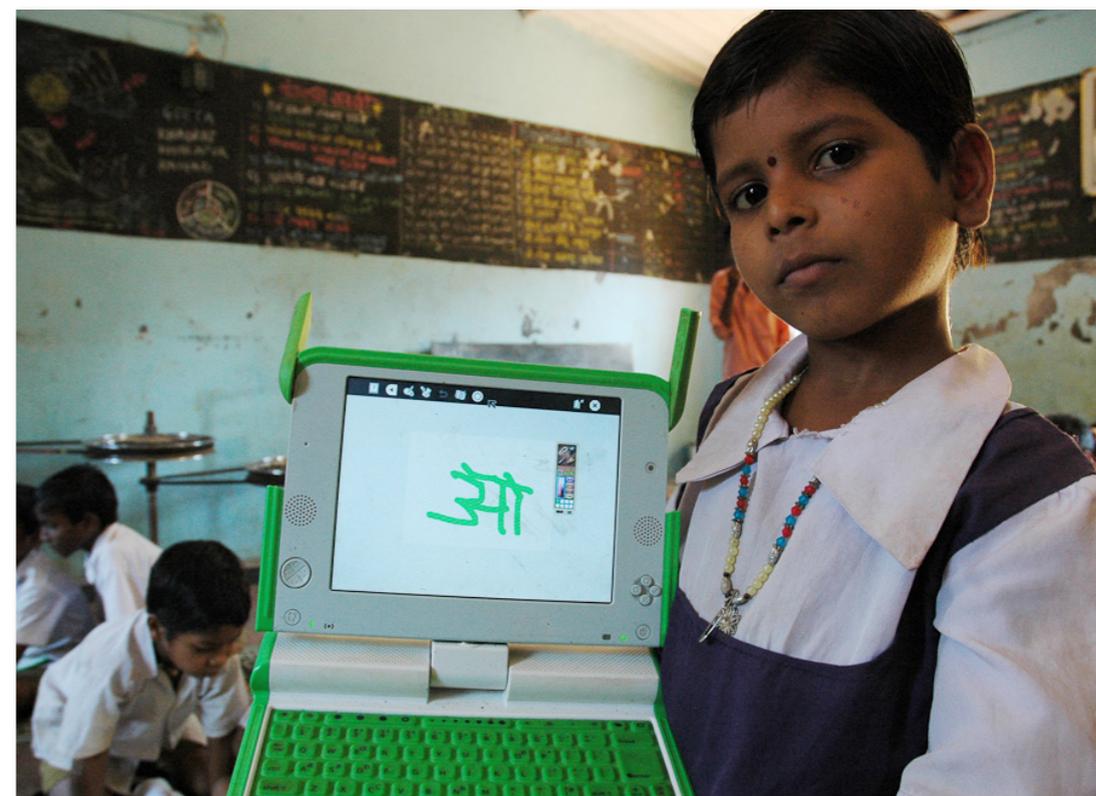
60 <http://one.laptop.org/>.



— **Figura 35** - La mostra "Century of the Child: Growing by design 1900-2000", Moma, New York —



— **Figura 36** - Froebel gifts, 1838, 40 —



— **Figura 37** - OLPC One laptop per child —  
Yves Béhar for Fuseproject

### 2.4.3 Triennale, Milano | GIRO GIRO TONDO

Tra l'aprile del 2017 e il febbraio del 2018 alla Triennale di Milano si è svolta la mostra *Giro Giro Tondo, Design for Children*, ideata e diretta da Silvia Annicchiarico, ma con la curatela di una pluralità di figure afferenti alle diverse sezioni della mostra: l'allestimento introduttivo (Stefano Giovannoni), gli arredi (Maria Paola Maino), i giochi (Luca Fois e Renato Ocone), le architetture (Fulvio Irace), i segni (Pietro Corraini), i maestri (Monica Guerra, Franca Zuccoli), Bruno Munari (Alberto Munari), le animazioni (Maurizio Nichetti), Pinocchio (Enrico Ercole), Riccardo Dalisi (Francesca Picchi), gli strumenti (Francesca Balena Arista). La scelta di affidarsi a una coraltà di curatori restituisce la ricchezza di sguardi e voci che afferiscono al mondo del design per bambini: dall'arredo al gioco, dalla storia dell'animazione alla grafica, attraverso una lettura che non è meramente storica, ma che restituisce in maniera critica come il progetto si è approcciato e si avvicina ancora oggi al mondo dell'infanzia, in stretto dialogo con la pedagogia. E per farlo, ampio rilievo viene concesso ai maestri che hanno fatto storia, ma anche a quelli contemporanei, capaci di muoversi nell'area di intersezione che accomuna le due discipline, il cui linguaggio condiviso è rappresentato dalla progettualità. L'exkursus storico diventa un pretesto per un'ampia riflessione su come il design sia intervenuto e intervenga a vari livelli nel mondo dell'infanzia, apportando sempre un contributo in termini di innovazione

a partire dal suo sguardo critico: il gioco, vera e propria attività formativa, diviene lo strumento attraverso il quale il designer trasferisce la propria indole al bambino, attraverso una pedagogia creativa (Munari) o attraverso oggetti che permettano al bambino di liberare, attraverso la creatività, i suoi talenti e la sua indole più autentica; che si tratti di spazi, oggetti o processi, i designer contribuiscono a liberare il potenziale creativo che risiede nel processo educativo, favorendo nel bambino un apprendimento potenzialmente prossimo alla sua individualità. Quello che emerge con forza dalla mostra è il ruolo che spesso si interscambia fra i due mondi, senza soluzione di continuità: ci si trova spesso di fronte a un designer-educatore o a un educatore-designer senza riuscire a definire chi appartenga a quale mondo, rendendo evidente come il confine fra i due mondi, ammesso che esista, risulti fluido, se non addirittura polverizzato dall'armonia del dialogo che accomuna design e pedagogia:

È tanto importante, nel lavoro dell'educare, avere ogni tanto uno sguardo esterno perché aiuta a comprendere meglio cosa stiamo facendo. [...] Cos'è la cultura, del resto, se non critica e capacità di discussione di ciò che accade? Che cos'è l'arte, se non ribellione al proprio tempo e proposta di altri sguardi sul mondo? Cos'è la scienza, se non il rimettere continuamente in causa ciò che diamo per scontato e per vero? (Lorenzoni 2014, pp. 52-53).

### FUORI E AVANTI

L'etimologia della parola *educare*<sup>61</sup> è *portare fuori*, aiutare cioè il soggetto dell'educazione a sviluppare i propri talenti. L'etimologia della parola *progettare*<sup>62</sup> è *gettare avanti*; fuori e avanti. Nel connubio che si crea fra le due discipline risiede una profonda potenzialità, in grado di innescare cambiamenti e rivoluzioni davvero profonde: la complessità dei nostri tempi avrà sempre più bisogno di **educatori-designer e di designer-educatori**. Le due mostre, a distanza di anni l'una dall'altra, ci parlano della relazione che intercorre fra questi due mondi, ma con prospettive molto diverse. Mentre il Moma privilegia un taglio storico (visibile anche nell'allestimento, fatto di teche ed espositori) privilegiando lo sguardo dell'adulto verso il mondo del bambino, in Giro Giro Tondo questa separazione sembra sfumare lungo il manto erboso (fig. 38) che riveste il percorso della mostra. Il tono è ludico, non c'è gerarchia di lettura nell'esposizione degli oggetti, i progetti sono quasi esclusivamente a misura di bambino, in un interscambio continuo: ora l'adulto entra nel mondo del bambino, ora è il bambino che entra nel mondo dell'adulto. Giro Giro Tondo ci racconta in maniera visibile che non esistono confini fra design e pedagogia: il mondo del progetto è il mondo dell'infanzia, il bambino è in relazione paritetica con l'adulto, piuttosto che in un rapporto di subalternità come

sembra suggerire *Century of the Child*. Superare l'infantilizzazione del mondo del bambino significa considerarlo un proprio pari, soggetto di diritti e di doveri, con il quale costruire un percorso di conoscenza del mondo a partire dalla conoscenza di se stesso, anche grazie alla presenza dell'adulto.



61 <http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/educare/>.

62 <http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/%5Bprogettare%5D/>.



— **Figura 38** - La mostra "Giro Giro Tondo: Design for Children", Triennale, Milano —

#### 2.4.4 Un'esperienza di designer-educatore: NINANANNA®<sup>63</sup>

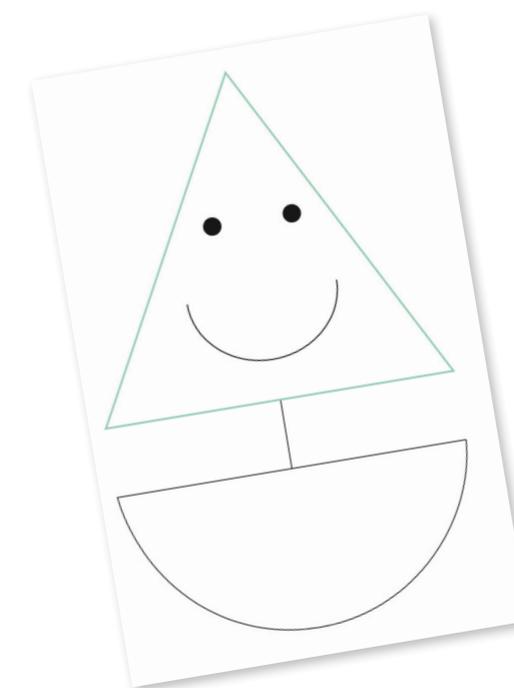
L'ambito professionale mi ha portato a collaborare, nel dominio della valorizzazione del territorio, con il distretto vivaistico di Pistoia, il più importante a livello europeo e settore trainante della città; l'azienda con cui ho collaborato è la Vannucci Piante, leader nel settore e con una tradizione vivaistica di ottanta anni. La proposta è nata inizialmente con l'intento di raccontare il mondo del vivaio, senza riferirsi a un target specifico: Ninananna®, infatti, non è stato concepito pensando ai bambini. Il progetto mi ha dato la possibilità di capire come non esista un linguaggio per adulti diverso da quello per i bambini: esiste al contrario un linguaggio universale, semplice ed efficace, capace di parlare trasversalmente a tutti (Corraini 2017, p. 269). Il target di riferimento è arrivato in un secondo momento, per volontà dell'ufficio marketing, ed era principalmente 7-11 anni; il progetto si è protratto per 3 anni e ha coinvolto circa 1600 bambini tra la città di Pistoia e la sua provincia.

#### EDUCARE ALLA SOSTENIBILITÀ

Il potenziale didattico di Ninananna® è stato messo a disposizione delle scuole dall'azienda per diffondere la cultura del verde nelle giovani generazioni. La narrativa muove dai temi del vivaio per abbracciare tematiche più ampie, legate alla sostenibilità ambientale e

sociale e si sviluppa a partire da una simbiosi bambino-pianta, i cui mondi sono accumulati dai principi della cura e del tempo: il nome Ninananna® nasce dalla melodia rasserenante che viene cantata ai bambini e *Nina* (fig. 39) diviene il personaggio che li accompagna lungo il percorso di conoscenza. La vita della pianta si intreccia con quella del bambino, in un meccanismo di identificazione che è risultato efficace e facilmente comprensibile. Il percorso si articola su tre fasi:

1. Lezione in classe;
2. Laboratorio in azienda;
3. Dimensione della memoria.



— **Figura 39** - Nina —

<sup>63</sup> <http://www.adidesignindex.com/it/targa-giovani/2016/ninananna>.

**NINAnanna**<sup>®</sup>  
KIT DIDATTICO INTORNO AL VIVAIO

## 1. LA LEZIONE IN CLASSE

Questa è la fase in cui mi sono trovata a vestire i panni dell'educatore: era necessario infatti concepire una lezione introduttiva alla fase del laboratorio, in cui avrebbero utilizzato il kit che avevo progettato per loro e che li avrebbe accompagnati in un percorso di *learning by doing*. Non avendo esperienza in merito, ho fatto appello al linguaggio grafico utilizzato per il kit: questo mi ha permesso da una parte di creare il collegamento fra le fasi del progetto, aumentando l'efficacia del messaggio, dall'altra di risultare efficace e comprensibile, nonostante la mia non appartenenza al mondo della pedagogia. La lezione aveva l'obiettivo di condurli lungo un percorso di consapevolezza, i cui sentieri indagano la sostenibilità, il rispetto e più in generale quelle tematiche che contribuiscono a fare del bambino di oggi un adulto più consapevole di domani. Partendo da tematiche inerenti il mondo delle piante, si invitava loro a riflettere sull'importanza di essere prima di tutto individui biodiversi, capaci di pensare ed agire autonomamente; si raccontava loro l'importanza di sentirsi "cittadini del mondo" e che i problemi del mondo sono di tutti, indipendentemente dal luogo di origine. Imparavano che la cura insegna a diventare più grandi e

responsabili, e che il raggiungimento di un obiettivo apparentemente semplice, ma delicato e complesso nella realtà, come la crescita di una pianta, ha in sé contenuti ben più profondi, da indagare e fare propri. La prima cosa che veniva chiesto loro era di immedesimarsi con una pianta, perché di lì a poco avrebbero scoperto che l'essere umano ha molti punti in comune con il mondo vegetale. Per aiutarli in questa fase, facevo indossare loro un braccialetto speciale, con apposto sopra il loro nome (fig. 40); il braccialetto in realtà era l'etichetta normalmente legata alle piante per l'identificazione. Prima di cominciare, veniva dato ad ognuno di loro un flyer (fig. 41), all'interno del quale ritrovavano alcuni estratti della lezione, oltre ad una piccola anticipazione di quello che sarebbero andati a fare nella fase successiva, durante il laboratorio. Era importante infatti che il momento del laboratorio non fosse "svelato" fino al suo compimento, per preservare l'effetto meraviglia. Ricevuti quindi il braccialetto-biglietto ed il flyer, cominciava la lezione, presentata loro attraverso una proiezione animata:

"Cos'è la ninnananna?" È un momento di amore da parte dei genitori verso il proprio figlio. Ma "ninna" nel nostro caso è diventato "NINA", nome con il quale si identificava la pianta che li avrebbe accompagnati in questo percorso di conoscenza.

"Cos'è un vivaio?" È prima di tutto un luogo di crescita per le piante, così come per loro lo è la scuola o la casa.

"Cosa si fa nel vivaio?" Ci sono tante

persone che accudiscono le piante, affinché esse crescano nel migliore dei modi. Esattamente quello che fa l'insegnante, il babbo o la mamma per loro. Il vivaio è il luogo dove prima di tutto si imparano la *cura* e l'importanza del *tempo* come concetti indivisibili: *cura* è prima di tutto "Interessamento

solerte e premuroso per un oggetto, che impegna sia il nostro animo sia la nostra attività<sup>64</sup>". Terminata l'introduzione, si cominciava ad entrare nel vivo della lezione, intercettando tematiche legate al mondo del vivaio, ma non solo. Qualche giorno dopo la lezione, i ragazzi avrebbero fatto visita al vivaio.



— Figura 40 - Il braccialetto-cartellino —



— Figura 41 - Il flyer della lezione in classe —

<sup>64</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/cura/>.

## 2. IL LABORATORIO IN AZIENDA<sup>65</sup>: IL KIT DIDATTICO

In una serra appositamente allestita, qualche giorno successivo alla lezione, si svolgeva la seconda fase: il laboratorio. Questo era anche il momento in cui veniva svelato quale sarebbe stato il loro compito: avrebbero dovuto "prendersi cura" di una piantina appena nata che sarebbe stata assegnata loro, e dall'efficacia di questo intervento sarebbe dipesa la sua buona crescita. A tale scopo, veniva fornito loro un kit (fig. 42), all'interno del quale trovavano una serie di prodotti appositamente progettati, ognuno dei quali raccontava uno degli aspetti del vivaio appresi durante la lezione in classe. Assieme al kit, ogni bambino aveva a disposizione un vaso-culla (fig. 43), con il quale potevano "cullare" la piantina durante questa delicata fase di cura. Il raggiungimento dell'obiettivo prefissato (la cura della pianta e la sua successiva buona crescita) avveniva in totale assenza di competitività, per promuovere il sentimento di collaborazione, a vantaggio di quella piccola dose di fiducia che ognuno di loro avrebbe acquisito raggiungendo l'obiettivo di cura della pianta. Terminato il laboratorio, la pianta così "curata" restava in azienda, al fine di porre l'attenzione sul fatto che la cura non passa necessariamente dalla proprietà. Così come il bambino divenuto adulto ha modo di acquisire la propria autonomia, così la pianta, una volta cresciuta, avrà la libertà di intraprendere percorsi autonomi ed indipendenti da chi l'ha curata nei suoi primi mesi di vita.

<sup>65</sup> <https://vimeo.com/64396967>.

## 3. LA DIMENSIONE DELLA MEMORIA

All'interno del kit, il bambino trovava, fra le altre cose, un bigliettino (fig. 44) che avrebbe dovuto legare alla piantina e sul quale apporre il proprio nome in una maniera "speciale": ad ognuno di loro, infatti, veniva chiesto di inserire il proprio nome in mezzo a quello latino della pianta (se si trattava, ad esempio, del *Laurus Nobilis* - alloro - il bambino scriveva "Laurus NOME PROPRIO Nobilis"). In questo modo, da un lato, venivano a conoscenza dell'esatta nomenclatura della pianta. Dall'altro, si rafforzava il concetto di simbiosi pianta - bambino: legando il bigliettino alla pianta, il legame col bambino che si era preso cura di lei durante il laboratorio risultava perfezionato. Una volta lasciato il vivaio per essere venduta ad un cliente in qualsivoglia parte del mondo, la pianta avrebbe portato con sé la memoria dell'avvenuto incontro, protraendo e divulgando la traccia del bambino a lei legato. Una parte del bambino avrebbe viaggiato assieme alla pianta, rendendolo a tutti gli effetti "cittadino del mondo".



— Figura 42 - Il kit —



— Figura 43 - Il vaso-culla —



— Figura 44 - Il bigliettino —







## IL FUMETTO

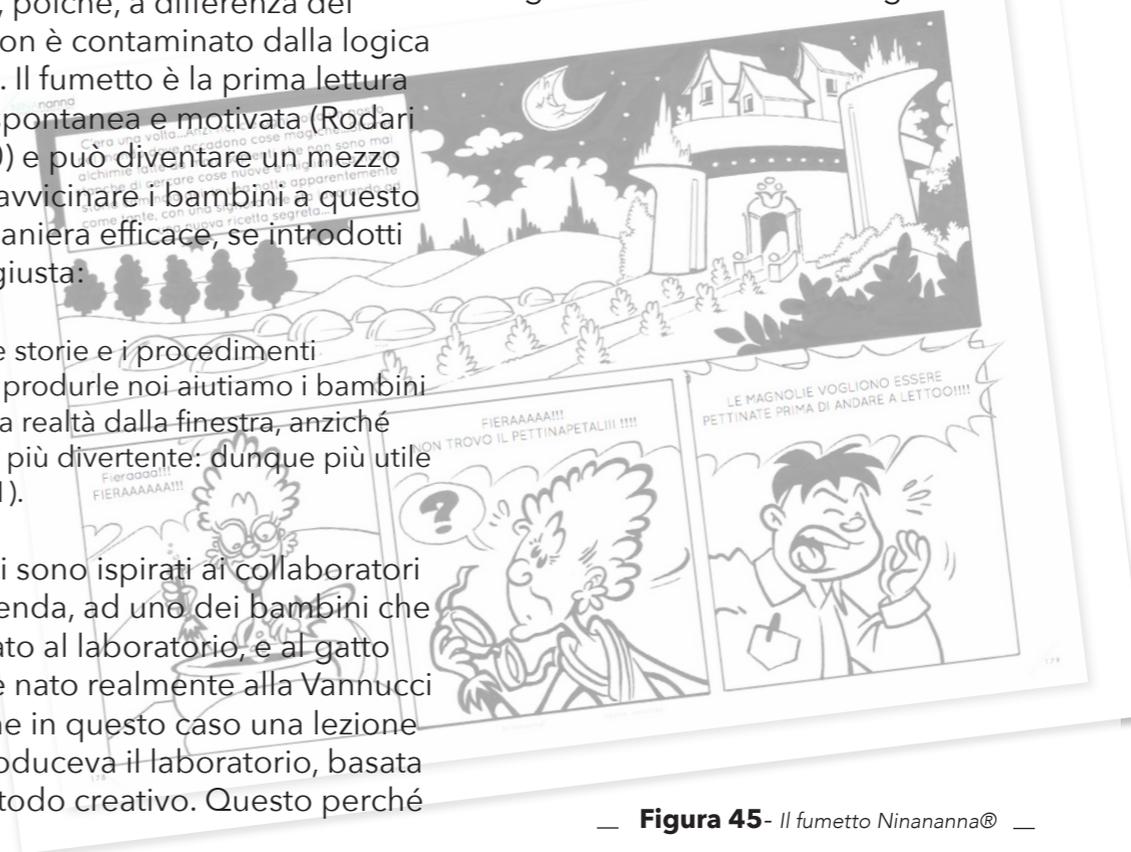
Dal momento in cui il target di riferimento del kit didattico era fra i 7 e gli 11 anni, ho proposto all'azienda uno strumento in grado di diffondere la cultura del verde anche in età prescolare, con un linguaggio da dedicare ai più piccoli, mantenendo saldo l'intento del progetto: l'educazione alla sostenibilità e la divulgazione e la sensibilizzazione della cultura del verde: il fumetto (fig. 45) ben rispondeva a questo intento. In primo luogo perché lo storytelling è un metodo efficace nel percorso di conquista della realtà del bambino. In secondo luogo perché nel fumetto risiede la potenzialità di far nascere spontaneamente nel bambino il gusto della lettura, poiché, a differenza del libro, esso non è contaminato dalla logica dell'obbligo. Il fumetto è la prima lettura veramente spontanea e motivata (Rodari 2012, p. 140) e può diventare un mezzo idoneo per avvicinare i bambini a questo mondo in maniera efficace, se introdotti dalla parte giusta:

Con le storie e i procedimenti fantastici per produrle noi aiutiamo i bambini a entrare nella realtà dalla finestra, anziché dalla porta. È più divertente: dunque più utile (Ibidem, p. 31).

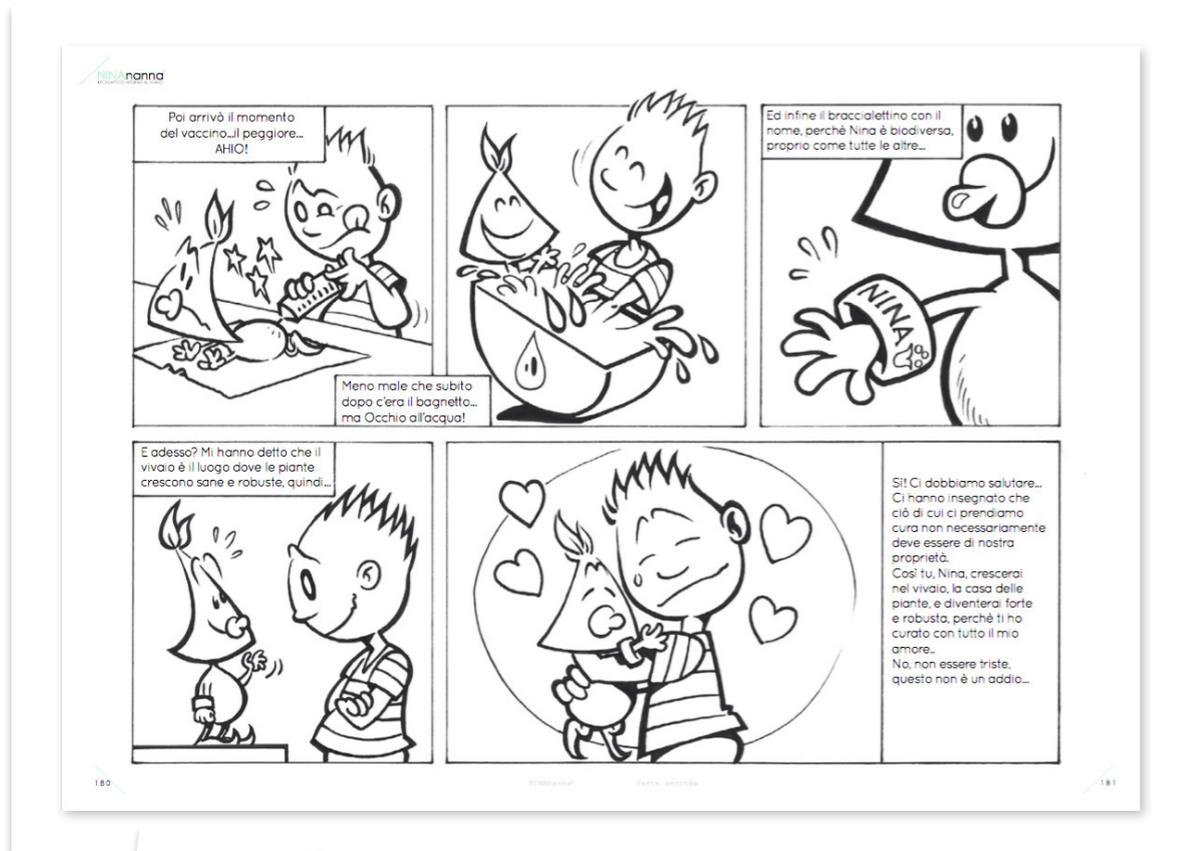
I personaggi sono ispirati ai collaboratori reali dell'azienda, ad uno dei bambini che ha partecipato al laboratorio, e al gatto Dante, che è nato realmente alla Vannucci Piante. Anche in questo caso una lezione frontale introduceva il laboratorio, basata però sul metodo creativo. Questo perché

il lavoro artistico condivide con quello scientifico il "progetto", il "dare senso", il "trasformare la realtà", trasponendo così fatti ed oggetti a significati sociali. Si arriva così a comporre una sorta di "Semiotica del reale" (Volli in Rodari 2012, p. 187).

Il laboratorio si concludeva con le maschere che si trovano all'interno dell'album. Ogni bambino era chiamato a sorteggiare un braccialetto colorato da un sacco: il colore che trovava era lo stesso che sarebbe stato usato per colorare la maschera (un quadrato, un cerchio o un triangolo) all'interno di ogni album. Alla fine di ogni laboratorio, la combinazione di forme e colori della classe era sempre diversa: ciascuna dava vita al pattern (fig. 46), che veniva fotografato e lasciato all'insegnante.



— Figura 45- Il fumetto Ninananna® —



— Figura 45- Il fumetto Ninananna® —



— Figura 46 - Il pattern di una classe —

### 2.4.5 Esperienze di educatori-designer: AVANGUARDIE EDUCATIVE

Avanguardie Educative è un movimento di innovazione che porta a sistema le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola. Un movimento aperto alla partecipazione di tutte le scuole italiane che lavorano ogni giorno per trasformare il modello tayloristico di una scuola non più adeguata alla nuova generazione di studenti digitali e disallineata dalla società della conoscenza. Il movimento intende utilizzare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per cambiare gli ambienti di apprendimento e offrire e alimentare una «galleria delle idee» che nasce dall'esperienza delle scuole, ognuna delle quali rappresenta la tessera di un mosaico che mira a rivoluzionare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del «fare scuola». Il movimento Avanguardie educative è nato dall'iniziativa congiunta di Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), che fin dall'anno della sua nascita - il 1925 - si è occupato di innovazione educativa, e di un primo gruppo di scuole che hanno sperimentato una o più delle idee alla base dello stesso movimento<sup>66</sup>. Gli enti promotori del movimento sono 22 (fig. 47) e, a partire dal 2015, oltre a promuovere ogni anno un'iniziativa nazionale sull'innovazione, offrono alle scuole impegnate nella trasformazione radicale del modello educativo nelle

<sup>66</sup> <http://avanguardieeducative.indire.it/>.

<sup>67</sup> <http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/Manifesto-AE.pdf>.

sue varie dimensioni, la possibilità di alimentare la “galleria delle idee” e di partecipare alle iniziative previste su ciascuna delle proposte.

#### I SETTE ORIZZONTI

Nel Manifesto di Avanguardie Educative<sup>67</sup> sono elencati i sette orizzonti di riferimento:

1. **TRASFORMARE IL MODELLO TRASMISSIVO DELLA SCUOLA:** per una scuola che superi il modello trasmissivo e adotti modelli aperti di didattica attiva, che metta lo studente in condizione di apprendimento continuo e gli permettano di argomentare il proprio ragionamento, di correggerlo strada facendo, di presentarlo agli altri.
2. **SFRUTTARE LE OPPORTUNITÀ OFFERTE DALLE ICT E DAI LINGUAGGI DIGITALI PER SUPPORTARE NUOVI MODI DI INSEGNARE, APPRENDERE E VALUTARE:** promuovere il *mobile learning* attraverso le ICT, che permettono il nascere di nuove metodologie cooperative di scrittura, lettura e osservazione dei fenomeni; consentono la rappresentazione dei concetti avvalendosi di ambienti di simulazione, di giochi educativi, di applicazioni e software disciplinari. Riducono inoltre le distanze aprendo nuovi spazi virtuali di comunicazione - *cloud*, *mondi virtuali*, *Internet of Things* - riconnettendo luoghi, magari

geograficamente isolati, e attori del sistema scuola: dalle imprese agli enti locali, dalle associazioni alle fondazioni.

3. **CREARE NUOVI SPAZI PER L'APPRENDIMENTO:** la centralità dell'aula viene superata. Una scuola d'avanguardia rende duttili i suoi ambienti affinché vi siano spazi sempre abitabili dalla comunità scolastica per lo svolgimento di attività didattiche, per la fruizione di servizi, per usi anche di tipo informale. Una scuola d'avanguardia si apre all'esterno e diventa baricentro e luogo di riferimento per la comunità locale: aumentando la vivibilità dei suoi spazi, diventa un *civic center* in grado di fare da volano alle esigenze della cittadinanza e di dare impulso e sviluppo a istanze culturali, formative e sociali.
4. **RIORGANIZZARE IL TEMPO DEL FARE SCUOLA:** per il superamento di steccati rigidi come il calendario scolastico, l'orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime distribuite nell'arco dell'intero anno scolastico. Il ripensamento comprende sia la configurazione, sia la gestione del tempo dell'apprendimento.
5. **RICONNETTERE I SAPERI DELLA SCUOLA E I SAPERI DELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA:** per un curriculum trasversale che includa l'acquisizione di competenze chiave, competenze trasversali, *soft skills*, *21st Century Skills* al fine di svolgere una professione ed esercitare una cittadinanza attiva nella società della

conoscenza.

6. **INVESTIRE SUL "CAPITALE UMANO" RIPENSANDO I RAPPORTI (DENTRO/FUORI, INSEGNAMENTO FRONTALE/APPRENDIMENTO TRA PARI, SCUOLA/AZIENDA, ECC.):** per una scuola d'avanguardia che sia in grado di individuare - nel territorio, nell'associazionismo, nelle imprese e nei luoghi informali - le occasioni per mettersi in discussione in un'ottica di miglioramento, per arricchire il proprio servizio attraverso un'innovazione continua che garantisca la qualità del sistema educativo. Una scuola aperta all'esterno instaura un percorso di cambiamento basato sul dialogo e sul confronto reciproco. La valorizzazione del capitale umano (standardizzazione/creatività, uniformità/individualizzazione, inclusione/diversità, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, chiusura/apertura) permette di trasformare il cambiamento da minaccia in risorsa e consente agli insegnanti di sentirsi sempre più "registri" di modelli di didattica attiva che sfruttano le potenzialità delle ICT.
7. **PROMUOVERE L'INNOVAZIONE PERCHÉ SIA SOSTENIBILE E TRASFERIBILE:** un'innovazione è trasferibile se può essere trapiantata in un ambiente diverso da quello in cui è nata. Se trova il contesto adatto è come una pianta: mette radici, diventa albero e produce frutti che si nutrono del nuovo terreno. Molto spesso l'innovazione è il risultato dell'eccezionalità di una persona o di un contesto che produce

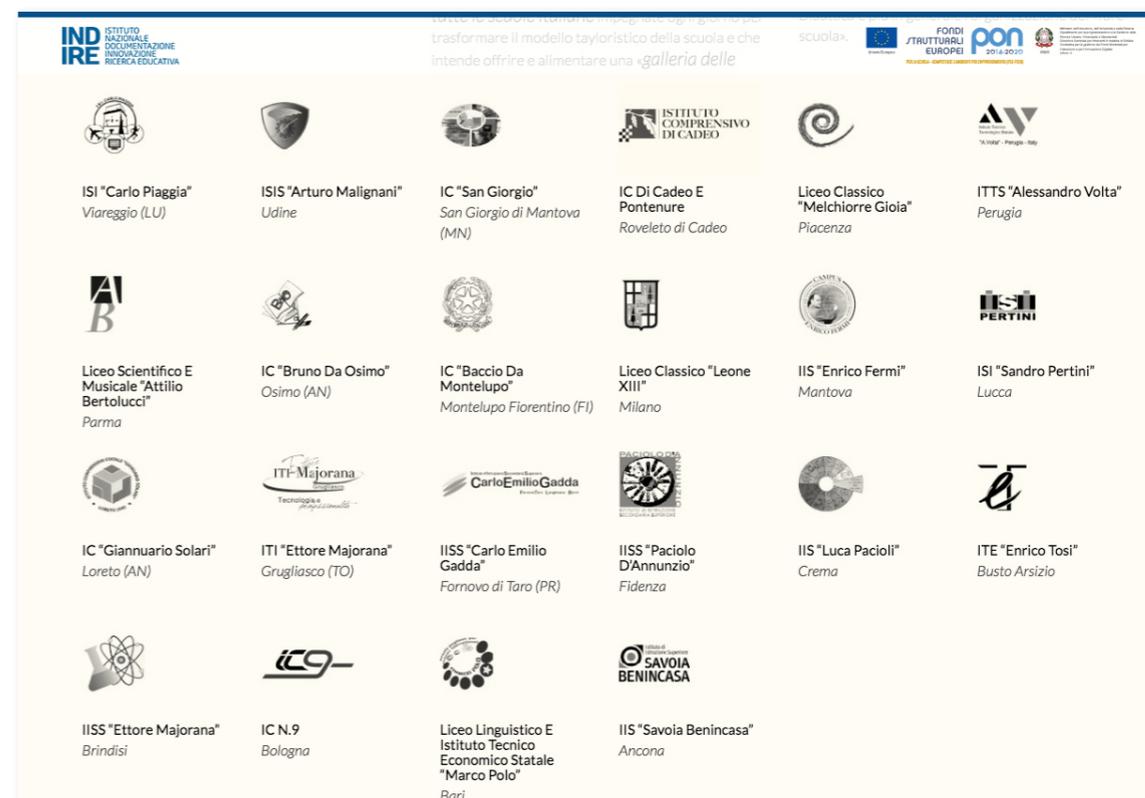
un'alchimia unica e irripetibile e che genera un cambiamento difficilmente estrapolabile dalla sua condizione d'origine. Lo sforzo è dunque quello di rendere riproducibile quell'unicità radicata nel territorio, affinché possa diventare scalabile, passare cioè dall'esperienza al modello.

### LA PROGETTUALITÀ LUNGO TRE AREE DI INNOVAZIONE

Il contesto di riferimento in cui si muove la progettualità di Avanguardie Educative

è costituito da tre temi: spazio, tempo, didattica. La progettazione è volta al ripensamento del modello di scuola, al fine di allinearla alle esigenze di una società della conoscenza in continuo movimento:

La didattica è il motore delle scelte che vanno ad impattare sul Tempo e sullo Spazio, il punto di partenza per innescare un cambiamento che ha bisogno di superare le rigidità del calendario scolastico, l'orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline da un lato (coordinata Tempo) e i limiti strutturali dell'aula con i banchi allineati e gli arredi fissi che confliggono con la



— **Figura 47** - Gli Enti promotori di Avanguardie Educative —

dinamicità dei processi comunicativi resi possibili dalle ICT (coordinata Spazio). In questo scenario le ICT giocano un ruolo importante perché possono fungere da grimaldello per scardinare le inerzialità del modello tradizionale del «fare scuola». Il punto di partenza è sempre la trasformazione del modello didattico, soprattutto (ma non solo) attraverso un utilizzo diffuso delle tecnologie. Nel mirino del cambiamento ci sono la rottura dello schema-classe, l'abbandono della centralità della lezione frontale, la modifica degli orari, del setting d'aula rigido e monofunzione, i calendari, libri di testo. Quando si avvia un processo di cambiamento in un sistema complesso come la scuola, si arriva ad impattare su tutti gli elementi che lo costituiscono<sup>68</sup>.

In quanto innovatore, il movimento propone come strumento di intervento un manuale contenente una serie di schede-idea (fig. 48) che, lungo i tre assi spazio, tempo e didattica, suggerisce delle proposte pratiche, applicabili in qualsivoglia contesto, al fine di superare il modello scolastico trasmissivo. Molte delle pratiche sono supportate da un servizio di assistenza coaching.

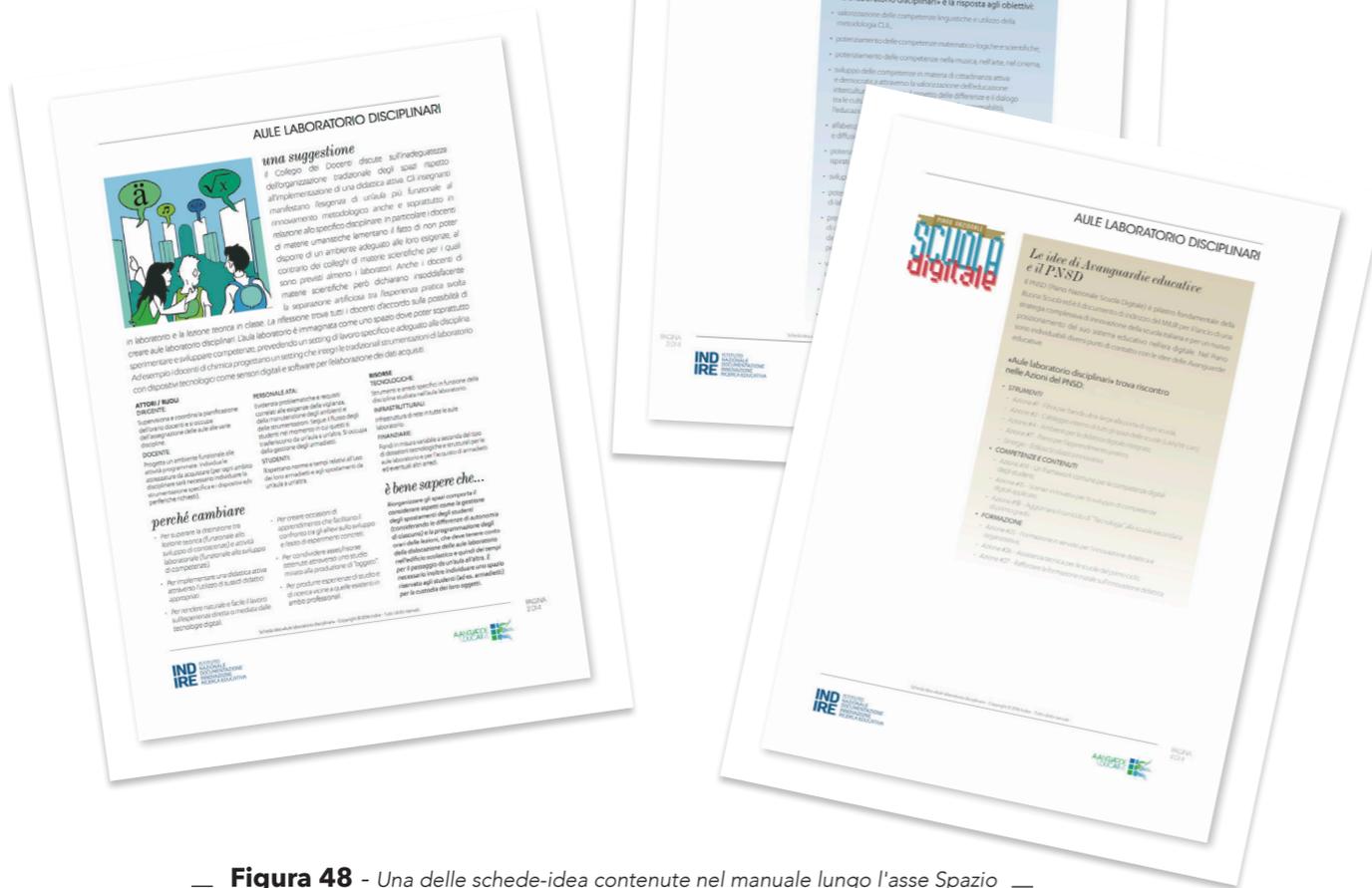


Figura 48 - Una delle schede-idea contenute nel manuale lungo l'asse Spazio

68 <http://avanguardieeducative.indire.it/>.

2.4.6 Esperienze di apprendimento creativo: PEDAGOGÍAS INVISIBLES

L'esperienza di Pedagogías Invisibles rende esplicito il potenziale che risiede nell'apprendimento creativo. Pedagogías Invisibles è un collettivo le cui figure professionali afferiscono al mondo dell'educazione e dell'arte:

Rendiamo visibile l'apprendimento che avviene in modo invisibile, una conoscenza che non è esplicita e che incorporiamo inconsciamente. Vogliamo rilevare, analizzare e trasformare ciò che non ci piace. Il nostro obiettivo è quello di sviluppare il pensiero artistico nella società. Un modo di vedere e agire nel mondo che ci rende più consapevoli delle realtà in cui viviamo.

I partecipanti alle nostre azioni e progetti sviluppano la capacità di guardare diversamente, di vedere oltre ciò che è evidente; scoprono il potenziale dell'apprendimento quotidiano e lasciano la loro zona di benessere per affrontare i conflitti del mondo di oggi. Il nostro alleato in tutto questo è l'arte contemporanea. I processi di pensiero divergenti e i temi relativi a ciò che sta accadendo nel presente, ci collegano con ciò che ci preoccupa, ci interroga e ci costringe a prendere decisioni<sup>69</sup>.

I loro progetti toccano tematiche fragili, difficilmente affrontate all'interno delle mura scolastiche, e offrono laboratori con i bambini, formazione alle insegnanti e corsi on line.

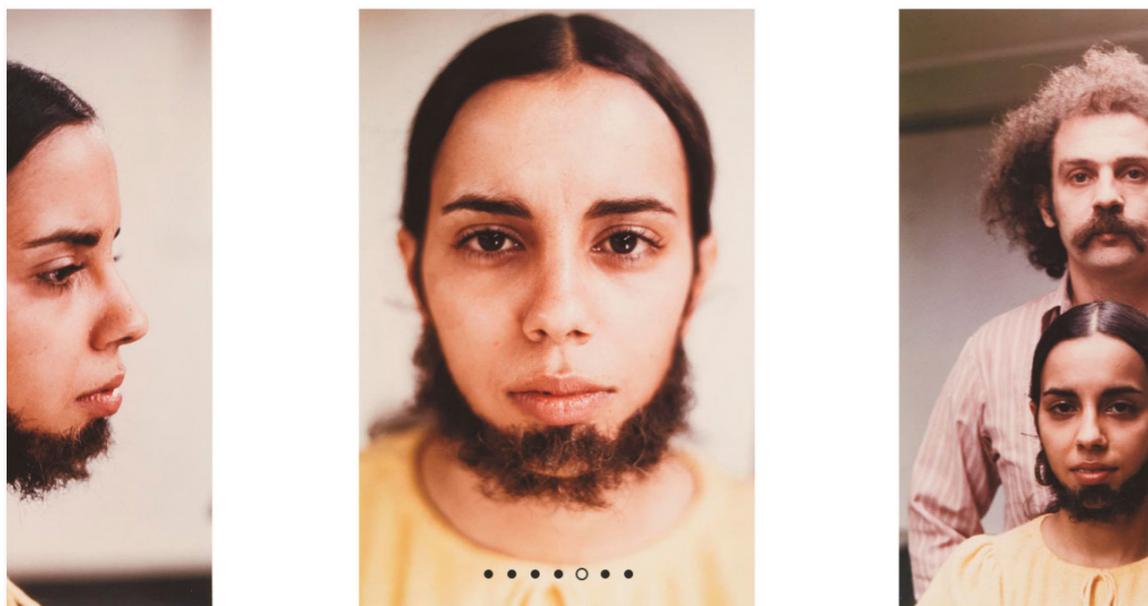


Figura 49 - Il laboratorio "Campamentos"

69 <http://www.pedagogiasinvisibles.es/nosotros/>, liberamente tradotto.



— **Figura 50** - Il corso on-line "Etnoeducación y artivismo. Raza y políticas de identidad en educación" —



— **Figura 51** - Il corso on-line "Yo, tú, el, ella...Conciencia de género en el espacio educativo" —

## CARTOGRAFIA IN ARTE+EDUCAZIONE

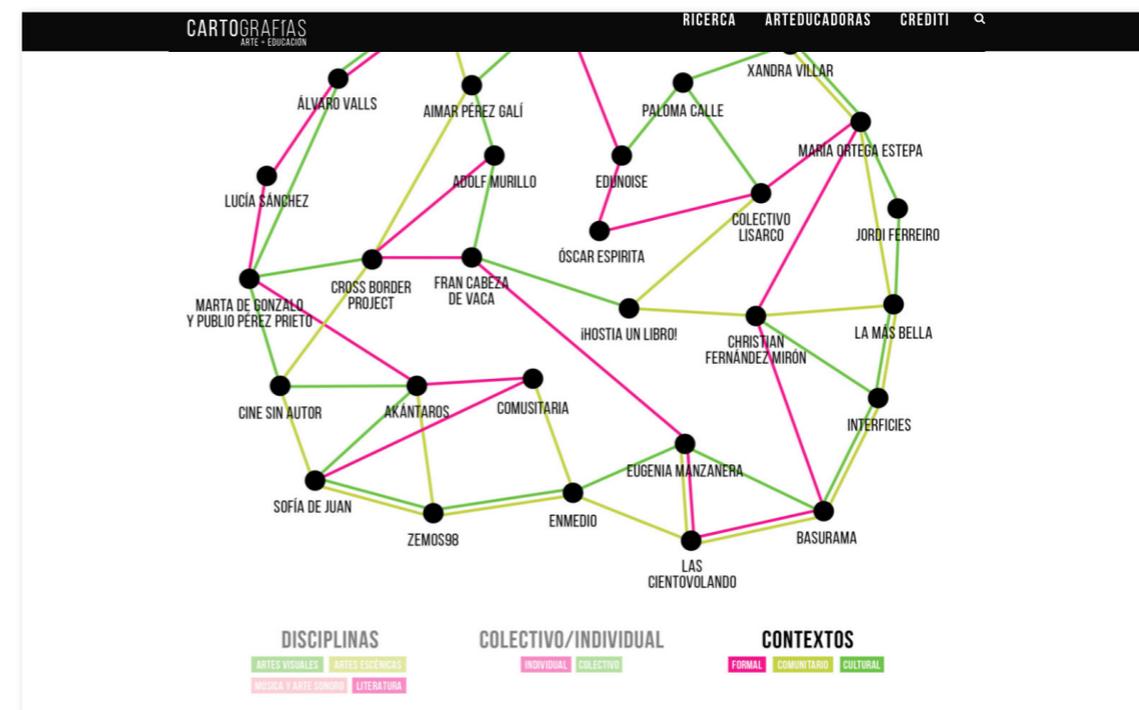
Realizzato da Pedagogías Invisibles, questo lavoro è una ricerca condotta per offrire una mappatura<sup>70</sup> al fine di rendere visibile la situazione in cui si trovano attualmente gli *arteducadores* (una nuova figura professionale che colloca l'educazione allo stesso livello dell'arte) in Spagna. La mappa è organizzata secondo tre criteri di collegamento:

- le principali discipline artistiche;

- il tipo di organizzazione (se organizzati in collettivo o autonomamente);

- le questioni chiave che interessano i processi di arte ed educazione.

Il team che ha sviluppato *Cartografías arte+educación* ha selezionato e intervistato 30 *arteducadores* per conoscere meglio le loro pratiche e, infine, analizzare e sistematizzare tutte le informazioni (anche dal punto di vista delle metodologie utilizzate) fornite da questa ampia e ricca varietà di profili.



— **Figura 52** - *Cartografías arte+educación* —

<sup>70</sup> <https://cartografiasarteducadores.com/#contextos>.

CARTOGRAFÍAS  
ARTE + EDUCACIÓN
RICERCA ARTEUCADORAS CREDITI

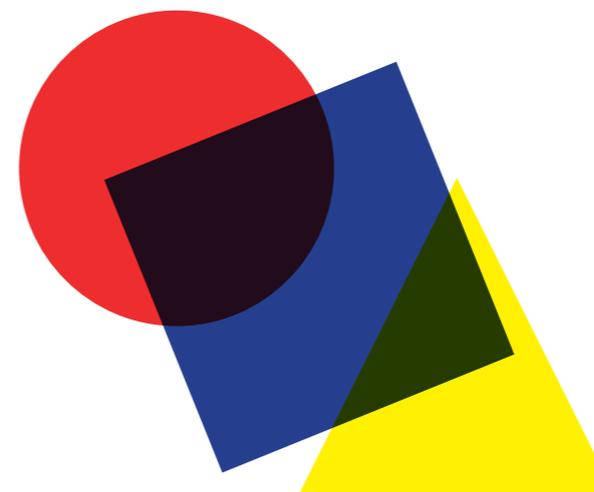
COLLECTIVE LISARCOWORKSHOP DI MOVIMENTO E CREAZIONE DI GRUPPI

- **Análisis del contexto**  
Análisis de la población y del contexto a los que están destinadas las sesiones.
- **Definición de metas**  
Presentar los aprendizajes esperados para consensuar los objetivos que se van a trabajar.
- **Lluvia de ideas**  
Lluvia de ideas con propuestas de actividades relacionadas con los objetivos propuestos.
- **Creación de estructura**  
Elaboración de una estructura de sesión y secuencia de actividades.
- **Acción**  
Se comienza paulatinamente, dejando espacio a los participantes para que vayan entrando en el grupo, respetando sus tiempos, construyendo entre todos un ambiente cálido y de confianza para poder desarrollar la sesión.  
  
Se plantean propuestas de movimiento individuales para potenciar la riqueza de la diversidad: propuestas de parejas, de pequeño grupo y gran grupo.  
  
Las pautas se diseñan teniendo en cuenta los siguientes contenidos: dinámicas de grupo, introducción y exploración de los factores elementales de movimiento, composición e interdependencia del grupo, formas de interacción y creación colectiva, vuelta a la calma y evaluación.  
  
Las propuestas de trabajo que se lanzan son muy abiertas, cada participante lidera su propio aprendizaje.  
  
Las sesiones estarán diseñadas para que la diversidad sea considerada como una oportunidad y el eje transversal a lo largo de la experiencia, invitando a los participantes a detectar los puntos en común y las diferencias que se deben abordar.
- **Documentación**  
La experiencia se documenta audiovisualmente.
- **Reflexión grupal**  
Al finalizar las sesiones, el grupo se reúne para comentar la experiencia y reflexionar sobre lo acontecido.  
  
A veces se proponen distintos juegos de reflexión en grupo. Estos juegos permiten que todos los participantes tengan voz, sin necesidad de tener que imponerse o salir del grupo para hablar. Ayuda a fomentar la escucha, a generar preguntas y a elaborar discursos nuevos, a veces no verbales.
- **Evaluación**  
Colectivo Lisarco evalúa la sesión *a posteriori*.



— **Figura 53** - Collettivo Lisarco, Workshop di movimento e creazione di gruppi —

## 2.5 Il ruolo del designer nell'apprendimento



### 2.5.1 EDDDES: un'esperienza fra design e pedagogia della Libera Università di Bolzano

EDDES è un progetto di ricerca triennale (2014-2016) coordinato dal professor Giorgio Camuffo e sviluppato da un gruppo di ricerca interdisciplinare afferente alla Facoltà di Design e Arti e alla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano<sup>71</sup>. Eddes si propone di educare con/ attraverso il design al fine di stimolare un apprendimento creativo in contesti

museali e scolastici (6-13 anni) e verificare il contributo del design nel quadro teorico e operativo con pedagogisti ed educatori, non solo in termini di progetto, ma anche come linguaggio, processo e approccio. L'esperienza nasce nell'ambito del corso di comunicazione visiva del professor Camuffo, *Come on kids!* (fig. 49). La ricerca muove dalla visione di un design in grado di proporre nuovi racconti e orientamenti per le nostre civiltà, capace cioè di offrire un altro modo di immaginare e agire sul mondo, e mira a elaborare concetti attraverso la pratica, per raggiungere risultati migliorativi attraverso percorsi differenti da quelli tracciati dalle teorie scientifiche:

All'origine di EDDDES (fig. 50) c'è la persuasione che il design e i designer possano contribuire significativamente al rinnovamento di forme, modalità e strumenti per l'apprendimento di bambini e ragazzi, particolarmente nel quadro delle sfide e del cambiamento che sistemi, istituzioni e operatori dell'educazione e della mediazione si trovano ad affrontare in questo nuovo millennio. C'è però anche la comprensione che, lavorare in questa direzione, richiede in primo luogo che si portino in contatto e a confronto le competenze - di designer, educatori, mediatori, pedagogisti -, che

<sup>71</sup> <http://eddes.unibz.it/about/>.

si avvia uno scambio, che si costruiscano comunità di pratica interessate a esplorare insieme nuove direzioni (Camuffo, Dalla Mura 2017, p. 11).

Lo sguardo della ricerca è di natura costruttivista, basato cioè sulla centralità dei percorsi personali di chi apprende e dunque sul ruolo che la collaborazione interpersonale ha sul processo di apprendimento: in un'ottica costruttivista, apprendimento e processo creativo sono inscindibili e i contributi del designer sono chiamati a lavorare proprio su questa concezione di creatività:

[...] Apprendimento creativo può dunque essere inteso sia come apprendere creativamente sia imparare ad avere confidenza con l'essere creativo, cioè avere abitudine a seguire le proprie idee, a svilupparne di nuove, a interrogarsi, a pensare possibilità diverse (*possibility thinking*), a trovare associazioni e stabilire relazioni, riflettere su tali idee (Ibidem, pp. 12, 13).

### RINNOVARE LE FORME DELL'APPRENDIMENTO

L'esperienza *Come on Kids!*<sup>72</sup>, sviluppata presso la Facoltà di Design e Arti, ha costituito una prima occasione per sperimentare le relazioni fra design e pedagogia, ed è stata all'origine della decisione di avviare, nel 2014, un progetto di ricerca all'intersezione di questi ambiti. EDDDES è stato articolato lungo tre direzioni di lavoro:

- Costruzione di una cornice teorica e operativa condivisa e definizione delle aree di interesse;

- Sperimentazione e progettazione;

- Disseminazione.

Quello che colpisce dell'esperienza, oltre al tentativo di costruire un quadro epistemologico cui fare riferimento, è la tensione riflessiva mai davvero risolta esplicitata attraverso le interviste con figure di riferimento a cavallo fra le due discipline. Questa formula non ha l'ambizione di definire scenari esatti, ma di aprirne possibilmente di nuovi, in uno sguardo che muove dal passato e indaga sul presente in cerca di scenari futuribili. Emerge chiaramente come la gestione della configurazione, tipica del designer, aiuti a indirizzare e porre l'attenzione su determinati aspetti piuttosto che altri, ma come, allo stesso tempo, la gestione della regia e di conseguenza l'attenzione al risultato finale non favorisca il processo di apprendimento: entrambi gli aspetti sono ovviamente importanti, ma occorre sviluppare una notevole sensibilità nel dosare entrambi all'interno di una regia progettuale. Il design può contribuire a sviluppare e sostenere esperienze di apprendimento creativo e per EDDDES questo avviene attraverso:

- la progettazione di oggetti, strumenti, spazi e soluzioni a sostegno di coloro che già operano nella realizzazione dell'apprendimento creativo;

- lo scambio e la collaborazione fra figure,

72 <http://pro2.unibz.it/projects/blogs/C1/>.



Figura 54  
*Come on Kids!*  
Il sito web

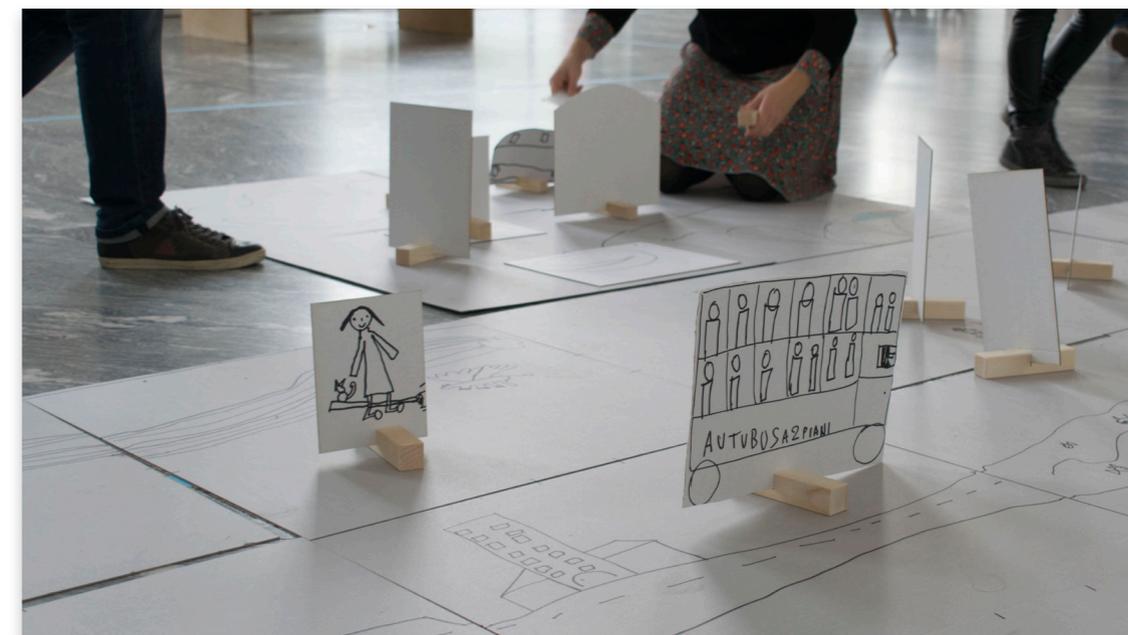
Figura 55 - EDDDES, il sito web



— **Figura 56** - COME ON KIDS!, 2017  
Triennale di Milano  
Foto archivio personale prof. Camuffo G. —



— **Figura 57** - COME ON KIDS!, 2017, Laboratorio con Pietro Corraini, Foto archivio personale prof. Camuffo G. —



— **Figura 58** - COME ON KIDS!, 2017  
Foto archivio personale prof. Camuffo G. —



— **Figura 59** - COME ON KIDS!, 2013  
Foto archivio personale prof. Camuffo G. —

competenze, approcci e “metodi” del design e gli educatori/mediatori.

Quello che può fare il design in questo ambito è sicuramente quello di realizzare progetti non misurabili sul piano della mera soluzione formale, ma piuttosto sulla loro potenzialità o capacità di innescare, favorire e attuare esperienze significative di crescita ed educazione (Ibidem, p. 228).

### 2.5.2 IDEO: DESIGN THINKING FOR EDUCATORS

IDEO ha realizzato un manuale<sup>73</sup> (fig. 51) per introdurre il design thinking nell’ambito dell’educazione, a partire dalla necessità riscontrata nelle scuole di dover affrontare sfide progettuali a più livelli, dall’interazione con gli studenti alla riconfigurazione degli spazi, all’organizzazione dei curricula. Il metodo attinge ovviamente dall’approccio del design e la metodologia si basa su cinque fasi principali:

1. discovery;
2. interpretation;
3. ideation;
4. experimentation;
5. evolution.

<sup>73</sup> <https://designthinkingforeducators.com/>.

<sup>74</sup> “[...] allo stesso tempo, l’idea generale di un toolkit ha delle debolezze intrinseche. Il primo è che tutti lo usano veramente come e quando lo ritengono opportuno, questi utenti si troveranno a dover affrontare tutti i problemi da soli, con un alto rischio di usarlo troppo poco o nel modo sbagliato. Ne consegue che il toolkit, e qualsiasi altro strumento simile (manuali, tutorial, corsi online e così via), avrà bisogno di un qualche tipo di supporto. Nel caso dell’HCD Toolkit, questo è stato creato attraverso la piattaforma online, in cui diversi soggetti interessati possono aiutarsi reciprocamente. Altri casi rivelano la necessità di team di progetto che intervengono localmente per adattare gli strumenti ad un particolare contesto e renderli più facile da usare.

Un secondo limite intrinseco alla natura di questi interventi, che possiamo chiamare tooling up metodologico, è che, pur offrendo valide linee guida su come focalizzare e sviluppare un’idea, non possono aggiungere nulla su come motivare le persone a mettere in pratica quell’idea. Tuttavia, una volta conosciuto questo limite - ciò che un toolkit può permetterci di fare e ciò che non può fare - gli interventi complementari necessari possono essere definiti e valorizzati”, liberamente tradotto.

Per quanto il metodo verta sul processo collaborativo, il toolkit presenta limiti in termini di efficacia:

[...] at the same time, the general idea of a toolkit has some intrinsic weaknesses. The first is that everybody really does use it as and when they see fit, these users will find themselves having to deal with all the problems alone, with a high risk of using it too little or in the wrong way. It follows that the toolkit, and any other similar tools (manuals, tutorials, online courses, and so on), will need support of some kind. In the case of the HCD Toolkit, this has been set up through the online platform, in which various interested subjects can help each other. Other cases reveal a need for project teams that intervene locally to adapt the tools to a particular context and make them easier to use. A second limit intrinsic to the nature of these interventions, which we can call methodological tooling up, is that while they offer valid guidelines on how to focus and develop an idea, they can add nothing about how to motivate people to put that idea into practice. However, once we know this limit - what a toolkit can enable us to do and what it cannot - the needed complementary interventions can be defined and enhances<sup>74</sup> (Manzini 2015, p. 157).

Secondo Manzini, cioè, il toolkit da solo non è capace di motivare le persone e di favorire quello scarto necessario ad



acquisire un approccio progettuale alle sfide cui far fronte. Questo può essere sicuramente favorito attraverso processi di capacity building<sup>75</sup>

**DESIGNER-EDUCATORE O EDUCATORE-DESIGNER?**

Considerata la richiesta di innovazione in ambito educativo esplicitata dalle raccomandazioni e dalle linee guida, orientate a delineare degli standard di riferimento, credo che in un futuro prossimo possa essere auspicabile che il ruolo dell'educatore sia sempre più assimilabile a quello del designer, proprio per la progettualità e il grado di innovazione di cui il dominio educativo necessita in maniera crescente. A fronte di sfide sempre più complesse e inedite, sarà sempre più necessario per gli educatori acquisire un *coraggio innovativo* (Maldonado, 1970) atto a educare in termini di *tirare fuori e avanti* (l'atto di educare progettando), per andare incontro ai cambiamenti repentini del nostro secolo, facendo fronte al disorientamento che ne consegue. Il designer che ambisca a lavorare nel dominio dell'educazione dovrà acquisire la capacità di superare la logica del risultato in sé (che andrà comunque curata), a vantaggio del processo, al fine di promuovere e facilitare l'esplorazione divergente, privilegiando la dimensione esplorativa rispetto a quella meramente conoscitiva. Penso che il designer del futuro dovrà, nello specifico:

- superare la logica del risultato a favore

[...] the capacity of people and communities cannot be increased from the bottom up only, by distributing dedicated toolkits. It is necessary to combine different kinds of intervention, based on different strategies. It follows that the toolkits we are talking about must be part of a wider set of services and communicative artifacts that compete not only to foster their own good use, but also to reinforce motivations to use them. When this happens, when toolkits are managed within this wider set of services and communicative artifacts, we move from a pure toolkit strategy to one that we can call franchising, or to be more precise, social franchising<sup>76</sup> (Ibidem, p. 184).

A mio avviso, se in linea generale il raggiungimento di standard qualitativi elevati possa essere promosso attraverso percorsi di capacity building, nel caso dell'educazione la questione risulta maggiormente complessa, poiché alla base del processo di apprendimento risiede una progettualità che non può essere scissa dalla sua dimensione relazionale, tendenzialmente poco incline a sposare modelli e metodi replicabili e autonomi.

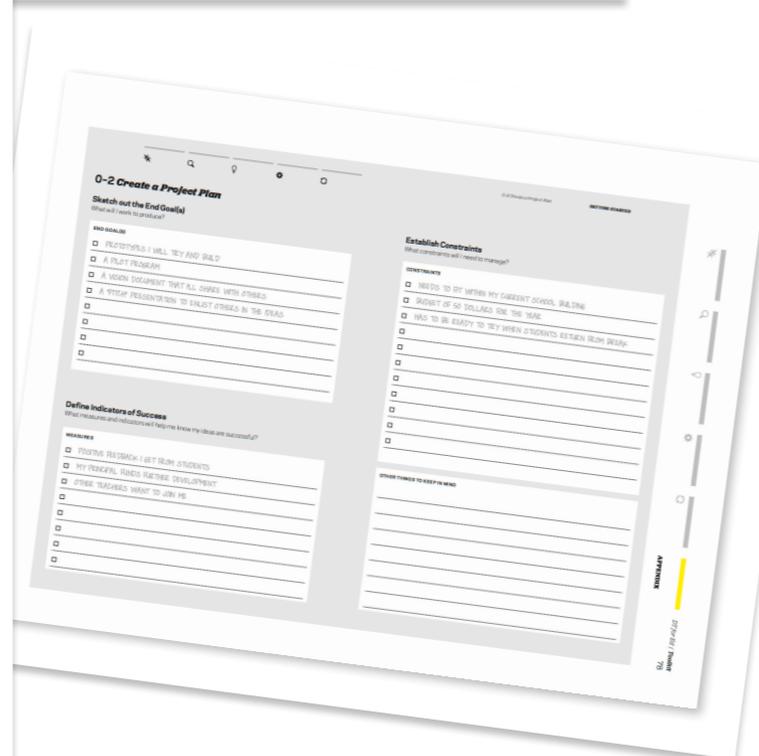
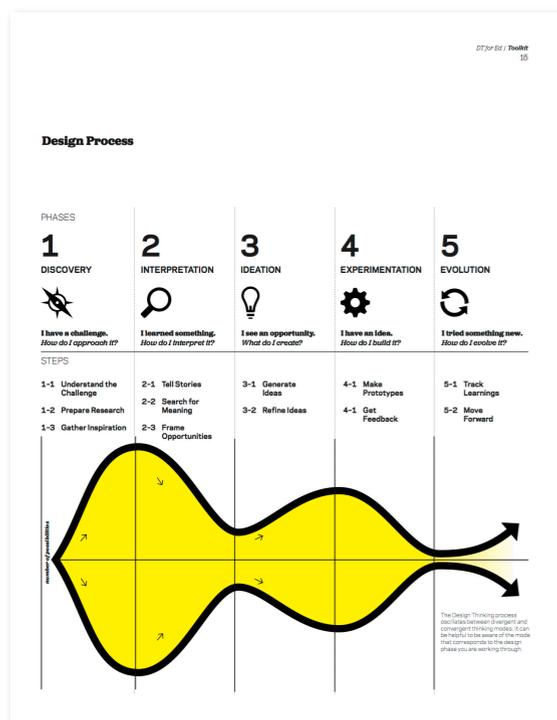


Figura 60 - Il toolkit "Design Thinking for Educators"

75 <https://www.service-design-network.org/touchpoint/touchpoint-9-1-education-and-capacity-building>.

76 “[...] la capacità delle persone e delle comunità non può essere aumentata solo dal basso verso l'alto, distribuendo toolkit dedicati. È necessario combinare diversi tipi di intervento, basati su strategie diverse. Ne consegue che i toolkit di cui stiamo parlando devono far parte di un insieme più ampio di servizi e artefatti comunicativi che competono non solo per promuovere il proprio buon uso, ma anche per rafforzare le motivazioni ad utilizzarli. Quando questo accade, quando i toolkit sono gestiti all'interno di questo più ampio insieme di servizi e artefatti comunicativi, si passa da una pura strategia di toolkit ad una strategia che possiamo chiamare franchising, o più precisamente, franchising sociale”, liberamente tradotto.

**DESIGN, ANTROPOLOGIA, PEDAGOGIA**

di quella del processo;

- mantenere la regia dei contesti entro i quali si trovi a operare (penso alla questione estetica, mai trascurabile), ma amplificando la consapevolezza che una regia esaustiva non potrà mai avere luogo in questo ambito (*open-ended process*);

- favorire i ruoli paritetici: potenziare quella capacità dialogica che lo aiutino a considerare un bambino come un proprio pari, evitando infantilizzazioni e linguaggi speciali, dato che il linguaggio dell'infanzia è trasversale a quello dell'adulto (Corraini 2017);

- favorire le relazioni: che non possono essere progettate (Manzini, 2018), ma che devono necessariamente essere poste in primo piano, dal momento che "la cultura è relazione viva o non è (Lorenzoni 2017, p. 396)".

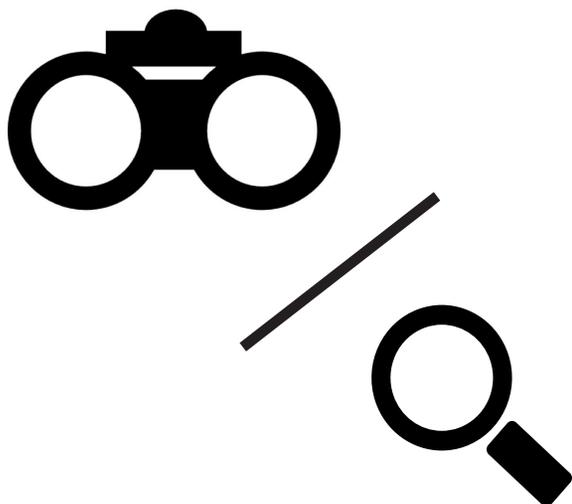
---

”

La cultura è  
relazione viva o  
non è. (Lorenzoni 2017)

”

## 3.1 Criteri di analisi



quell'immagine dai contorni confusi risulterebbe la più fedele alla nozione di identità espressa da quella classe (Ibidem, p. 45).

Nel cercare di definire un'identità, cioè, è necessario considerare il fatto che per un prima antecedente a quella foto, ci sarà sempre un dopo, che concorrerà a cambiare nuovamente l'immagine di quel gruppo. L'intercultura ci parla di incontri di culture e di identità e, come tale, cercare di definirla ci porta nuovamente a quella foto sfuocata, con confini difficili da stabilire.

A partire dalle raccomandazione europee, passando dalle Indicazioni Ministeriali, fino ad arrivare alle linee guida redatte a partire dalla Dichiarazione di Maastricht sulla *Global Education*<sup>1</sup> e ai documenti del Ministero della Pubblica Istruzione sulla via italiana per l'intercultura, tutta una serie di documenti si prepongono di guidare la scuola verso la messa a punto di un'educazione interculturale, che si ribadisce non essere una nuova disciplina, ma un nuovo sguardo sulle discipline già consolidate:

### 3.1.1 UNO STATO DELL'ARTE IN MOVIMENTO

Il tema interculturale rappresenta un dominio molto vasto, impossibile da inquadrare e definire in maniera netta e rigorosa. Aime, parlando di identità di un gruppo, paragona il tentativo di inquadrare e definire quel gruppo a una foto di una classe, mossa, un po' sfuocata (Aime, 2004, p. 44):

la foto di quei bambini irrequieti risulterà probabilmente mossa, ma forse

<sup>1</sup> <https://rm.coe.int/168070eb8f>.

Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze<sup>2</sup>.

Nonostante gli orientamenti suggeriti dalle numerose documentazioni, resta evidente un visibile scollamento fra i buoni propositi enunciati dalla carta e la pratica sul campo: si coglie, cioè, un disorientamento fra quella che è la direzione suggerita e la sua applicazione pratica<sup>3</sup>. Posta di fronte a un tale smarrimento, si ha la sensazione che la scuola abbia forse più bisogno di strumenti che di linee guida: un tema così vasto e delicato come quello interculturale, richiede a mio avviso la costituzione di margini di sicurezza e di buone pratiche da disseminare ed emulare. In questo senso il lavoro di *Intercultural map*, descritto in questo capitolo, rappresenta un veicolo centrale per far fronte a questo senso di smarrimento che abita la scuola: resta ovviamente la tensione locale/globale, che non risolve la specificità di ogni contesto, e che porta ogni buona pratica a dover essere ricontestualizzata e ridefinita, dando comunque origine a un nuovo senso di smarrimento.

### 3.1.2 LO SCENARIO D'INDAGINE

Nel ricercare le buone pratiche dalle quali partire per definire uno scenario appropriato, mi sono scontrata con la

vastità e la difficoltà di comprendere come le pratiche incidessero efficacemente in termini di *educazione interculturale* (questa unità terminologica è la corrispettiva che adotto per tradurre *Global Education*): per contribuire, in termini di design, al processo di apprendimento, avevo cioè la necessità di capire approfonditamente l'efficacia delle azioni emerse dall'analisi dello stato dell'arte. La selezione che riporto rappresenta la volontà di spaziare tipologicamente, al fine di avere la massima comprensione, in termini di espansione, del tema educazione e intercultura. Di seguito riporto i criteri di selezione che ho adottato per la selezione dei casi studio:

- **la reperibilità delle fonti ai fini della valutazione del fenomeno:** capire approfonditamente le pratiche significa poterle analizzare da vicino, attraverso visite sul campo o interviste focalizzate agli stakeholder. Questo permette di avere accesso a quei dati che la distanza fisica spesso non permette di acquisire, rendendo difficile una comprensione approfondita del fenomeno analizzato in termini di efficacia. In più, avere la possibilità di parlare direttamente con gli addetti ai lavori, mi ha permesso di acquisire maggiori informazioni riguardo possibili altre esperienze di educazione interculturale di rilievo;

- **il tema dell'educazione all'intercultura:** la lente privilegiata

con la quale ho selezionato i casi studio è stata quella dell'educazione (fatta eccezione per il caso dell'associazione CHÌ-NA). Data la vastità del tema interculturale, è stato necessario restringere il campo di analisi a quei contesti che affrontassero l'ambito educativo, per limitare la quantità di dati da analizzare e il conseguente disorientamento, dato che l'obiettivo finale della ricerca era sintetizzare l'interpretazione dei dati in un progetto di educazione all'intercultura;

- **la varietà e la diversificazione delle proposte:** ovvero la volontà di analizzare i molteplici e variegati contesti in cui si affronta il tema dell'intercultura. La diversificazione offre, a mio avviso, uno spaccato comparativo interessante, dal quale muovere riflessioni intorno al tema.

I tre criteri mi hanno portata a escludere l'approfondimento della *Global education* in scuole estere; nonostante i numerosi tentativi di ricerca, anche attraverso contatti telefonici diretti<sup>4</sup>, ho capito molto presto che le differenze fra il sistema scolastico italiano e quello estero mi avrebbe portata a dover comprendere in maniera approfondita da dove avessero origine le differenze, analizzarle in termini di comparazione e trarne le dovute conclusioni. Ciò avrebbe richiesto l'impiego di buona parte del tempo a mia disposizione, penalizzando la ricerca sul campo di Reggio Emilia: ho

ritenuto opportuno quindi privilegiare l'oggetto del mio caso-studio esplorativo e concentrarmi sui casi studio che contribuivano a creare un panorama di analisi sufficientemente chiaro e opportunamente variegato. In molti dei casi analizzati è emersa una dicotomia: casi apparentemente interessanti a una prima analisi, si sono rivelati deboli di fronte a una verifica più approfondita. E viceversa: altri casi apparentemente poco interessanti, sono risultati in seguito preziosi per la costruzione dello scenario di riferimento. Di seguito riporto i principali casi di comprovata efficacia che ho ritenuto fondamentali ai fini della comprensione del tema, volto, nel mio caso, a una proposta progettuale.

<sup>2</sup> ([https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf), p. 4.

<sup>3</sup> questa riflessione nasce dalla mia esperienza diretta fra documentazione e ricerca sul campo, dove ho potuto verificare e toccare con mano la sensazione di smarrimento a cui faccio riferimento.

<sup>4</sup> questo è il caso, ad esempio, del prof. Nick Rhodes, della UAL Central Saint Martins di Londra (<https://www.arts.ac.uk/colleges/central-saint-martins/people/nick-rhodes>), con il quale ho avuto un colloquio telefonico in merito al tema affrontato dalla mia ricerca e oggetto di un suo progetto in corso.

**Un'analisi qualitativa** *Casi studio di educazione all'intercultura*

## 3.2 Interculture Map: casi studio di educazione interculturale in Europa

chiarezza sulle pratiche qualitativamente più rilevanti rispetto al mare magnum di azioni:

Mi viene il dubbio che la fede e la determinazione di noi pionieri abbia prodotto una proliferazione senza senso e senza qualità di ogni iniziativa auto-qualificatasi come sociale: riscontro troppa banalità, troppo pressapochismo, troppe tentazioni a evitare furbamente il reale, per ambizioni accademiche o per indulgenze alla logica di mercato, peraltro povero. E poco benefit reale, sul piano dell'elaborazione culturale come su quello dell'effettiva efficacia dei tantissimi interventi (De Rita 2005, in Federici-Reggiani 2006, p. 5).

### 3.2 INTERCULTURE MAP

Il progetto di ricerca e scambio di esperienze *Interculture map*<sup>5</sup>, promosso dall'associazione culturale Lai Momo<sup>6</sup> e dalla rivista Africa e Mediterraneo<sup>7</sup>, è stato realizzato allo scopo di promuovere la conoscenza, il dialogo e la convivenza delle diverse "culture" presenti in Europa, a partire dalla consapevolezza che le grandi varietà di iniziative di ordine interculturale hanno richiesto di far

*Interculture map* (fig. 1) è stato sostenuto dal Commissione Europea (DG Giustizia Libertà e Sicurezza) nell'ambito del programma INTI- Integrazione degli Immigrati, ed è nato dalla collaborazione di un team di ricercatori e operatori interculturali provenienti da diversi paesi europei (Italia, Belgio, Spagna e Repubblica Ceca). La ricognizione delle buone pratiche in Europa del progetto riguarda diversi settori d'azione: **educazione e formazione, qualità della**

**vita (lavoro, salute, politiche abitative), arti, media ed editoria.**

Quello che accomuna le iniziative del progetto, oltre allo spirito militante vivo di questi operatori, è **l'azione oltre l'urgenza**, "mirata ad agire a un livello intermedio, sul medio-lungo periodo, per favorire un clima nuovo (Federici-Reggiani 2006, p. 3)". A proposito dell'educazione interculturale, si riscontra in quasi tutta Europa il suo inquadramento come tema extracurricolare e transcurrecolare; questo tipo di educazione, cioè, viene realizzato generalmente con l'apporto esterno di operatori, educatori, associazioni interculturali,

ong operanti nel campo dello sviluppo e dei diritti umani, attraverso attività inserite in determinati periodi nella programmazione scolastica e individuazione di contenuti interculturali all'interno di discipline già esistenti:

L'introduzione trasversale e interdisciplinare dell'educazione interculturale nella scuola risponde alla necessità di lavorare sugli aspetti cognitivi e relazionali più che sui contenuti, evitando l'oggettivizzazione delle culture, la loro decontestualizzazione, il rischio di folklore e di esotismo. Tuttavia, è chiaro che questo non può divenire un alibi per continuare



5 <http://www.interculturemap.org/IT/interculturemap.php>.

6 <http://www.laimomo.it/a/index.php/it/>.

7 <http://www.africaemediterraneo.it/it/la-rivista/>.

— **Figura 1** - Il sito di Interculture Map —  
(Fonte: <http://www.interculturemap.org/IT/interculturemap.php>)

sulla via delle improvvisazioni, eludendo l'introduzione di uno spazio curricolare specifico. Uno spazio orario di questo genere deve essere concepito nella forma di una nuova "educazione alla cittadinanza". In un ambito curricolare di questo tipo potranno essere integrati gli aspetti più propriamente interculturali (Santerini 2001, in Federici-Reggiani 2006, p. 3).

Il cambiamento sociale in Europa sta dando luogo a società sempre più multietniche, spesso incapaci di confrontarsi, poiché buona parte delle nostre istituzioni culturali hanno ancora carattere tradizionale, ovvero rappresentanti la cultura nazionale, **"fondate su un presupposto di coesione e omogeneità piuttosto che di diversità e convergenza"**<sup>8</sup> (Federici-Reggiani, 2006, p. 3)".

### CRITERI DI SELEZIONE DEI PROGETTI EUROPEI

La mappa ha lo scopo di raccogliere iniziative per orientarsi, avere spunti, confrontarsi con altre idee e metodologie intorno al tema dell'intercultura (fig. 2). La valutazione dell'azione sociale o culturale è avvenuta secondo una serie di criteri:

- la preoccupazione di misurare il cambiamento ottenuto negli anni;
- l'autovalutazione del progetto;
- l'impiego di personale qualificato e formato e l'organizzazione di una strategia di formazione del personale;

- l'attenzione ai problemi di comprensione linguistica;
- un buon livello di documentazione interna;
- la presa in conto della prospettiva di genere;
- l'implicazione di migranti nella preparazione o realizzazione delle azioni;
- la consulenza di specialisti;
- la trasferibilità dell'azione in altri contesti;
- la continuità del finanziamento nel tempo;
- gli effetti politici (influenza sulla legislazione).

Data l'alta complessità del tema, la valutazione non può dirsi esauriente, prima di tutto in termini quantitativi: si tratta cioè di elementi difficilmente misurabili in maniera oggettiva. L'opportunità si sposta piuttosto sulla qualità culturale specifica del prodotto (con recensioni di professionisti della disciplina, ad esempio):

Un primo problema è dato dal fatto che i prodotti creativi sono soggettivi e non valutabili oggettivamente. In secondo luogo, solitamente essi sono valutati attraverso le opinioni e gli apprezzamenti di due comunità: la "critica" e il "pubblico". Ci potrà essere un "prodotto interculturale" che ha un

<sup>8</sup> si veda, a questo proposito, l'esito della verifica sul campo di Quale verso? Uguale o diverso? capitolo 6.2.4.2 di questa pubblicazione.

buon riscontro di critica ma è poco seguito dal pubblico europeo e meno ancora da quello dei migranti. Avrà un impatto minore nel breve periodo, ma se è di buona qualità potrà essere utilizzato più a lungo e più proficuamente in seguito. I professionisti delle discipline artistiche sono molto severi e spesso alieni dal mondo degli operatori dell'integrazione, tuttavia il loro giudizio può aiutare ad avere una "tensione" rigorosa verso la qualità (Ibidem, p. 4).

### 2006: REPORT SULLE PRATICHE EUROPEE DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Massimo Bortolini, coordinatore delle attività di informazione e diffusione all'interno del CBAI<sup>9</sup> (Centre Bruxellois d'Action Interculturelle), ha redatto un report sulle pratiche Europee inerenti l'educazione interculturale<sup>10</sup>. L'analisi è stata condotta in nove paesi: Belgio, Francia, Gran Bretagna, Italia, Spagna, Lussemburgo, Germania, Repubblica Ceca e Svezia. Rispetto alla situazione scolastica, Bortolini sottolinea come in generale la scuola resti ancora un luogo d'esclusione: nessun Stato (fatta eccezione per Belgio e Gran Ducato di Lussemburgo) ha iscritto la diversità o l'interculturalità nella formazione di base degli insegnanti. Il report è stato redatto nel 2006; ad oggi qualcosa si è mosso (si veda paragrafo successivo),

<sup>9</sup> <http://www.cbai.be/>.

<sup>10</sup> [http://www.interculturemap.org/upload/att/200703010716170.Report\\_bortolini\\_ITA\\_rid.pdf](http://www.interculturemap.org/upload/att/200703010716170.Report_bortolini_ITA_rid.pdf).

<sup>11</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en).

<sup>12</sup> [http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Paris\\_Declaration-Final-report.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Paris_Declaration-Final-report.pdf).

<sup>13</sup> [http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice\\_in\\_breve\\_educazione\\_cittadinanza\\_2017.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf).

ma in generale la pratica interculturale sembra ancora non toccare la realtà istituzionale della scuola: la diversità è ancora percepita come handicap o come situazione temporanea, difficilmente viene percepita come opportunità.

### 2018: EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

A seguito della dichiarazione di Parigi redatta il 17 marzo 2015 allo scopo di promuovere la cittadinanza e i comuni valori di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'istruzione, l'Unità centrale di Eurydice<sup>11</sup> ha stilato un report<sup>12</sup> a distanza di un anno, dove descrive i principali sviluppi politici realizzati in ambito educativo nei Paesi europei, attraverso un'analisi comparativa. Un altro documento, Citizenship Education at School in Europe 2017, pubblicato nel 2018 anche nella sua versione sintetica<sup>13</sup>, riassume i principali risultati sulla base delle quattro tematiche principali che la definiscono:

- organizzazione del curricolo;
- apprendimento dell'educazione alla cittadinanza in classe e oltre;
- valutazione dell'educazione alla cittadinanza;
- formazione di insegnanti e capi di istituto.

Interculture Map education projects

Interculture Map percorsi interculturali in Europa

Interculture Map | contatti | partner en it fr es cz

> intercultura e...  
 > arte  
 > media  
 > educazione  
 ■ progetti  
 ■ casi studio  
 ■ analisi  
 ■ report  
 > qualità della vita  
 > università  
 teoria  
 cerca nel database  
 il tuo progetto  
 forum  
 news

**Intercultura e educazione**

A cosa ci riferiamo quando parliamo di formazione all'intercultura e di insegnamento interculturale? In ambito formativo, si tratterà di tutte le formazioni proposte dalle istituzioni pubbliche e private aventi come destinatari esperti di diversi campi d'intervento: sociale, giuridico, socio sanitario...

Nell'ambito dell'insegnamento, si tratterà di tutti i tipi d'iniziativa, progetti e attività proposte alle scuole e agli insegnanti dalle istituzioni pubbliche o private, a loro richiesta o spontaneamente.

Il database dei [progetti](#) offre un panorama d'azioni interculturali in Europa nell'ambito dell'educazione e della formazione.

Alcuni di questi progetti sono stati approfonditi come [casi studio](#). Le [analisi](#) inoltre sviluppano alcune delle questioni dibattute all'interno di questo campo di studio: la scuola come luogo d'esclusione, il ruolo delle associazioni, lo status della formazione, ecc.

Il [report](#) permette di farsi un'idea delle differenze nelle pratiche o nelle realtà del campo, tra promotori ed iniziatori d'azione (priorità al lavoro con i genitori, priorità nella conoscenza della lingua, etc.), e tra i diversi paesi (per esempio la questione dei minori nei paesi d'Europa centrale e orientale o l'educazione alla cittadinanza in Francia).

**Progetti educazione**

21 march - European Actionweek Against Racism  
 A world of difference  
 Aula intercultural  
 AVEC - Atelier pour la Vie et l'Echange des Cultures  
 Aziz Nesin Grundschule, Berlin  
 << 1 2 3 4 5 >>

**Casi studio educazione**

Aula Intercultural  
 AVEC - Atelier pour la Vie et l'Echange des Cultures  
 Aziz Nesin Grundschule, Berlin: A Bilingual Turkish-German Public Elementary School  
 Bambini e nuove culture  
 Britkids.org  
 << 1 2 3 4 5 6 >>

**Analisi educazione**

Musica creativa e linguaggi sensoriali per l'interculturalità  
 Progetto sperimentale di integrazione interculturale  
 << 1 >>

Interculture map - all rights reserved - editing and graphic design: [Lai momo](#) - webmaster: [novimente](#)

— **Figura 2** - Le selezioni nella sezione Intercultura e educazione —  
 (Fonte: <http://www.interculturemap.org/IT/education/education.php>)

Facendo seguito al report di Bortolini del 2006 sullo stato dell'arte rispetto al tema della formazione di insegnanti e capi di istituto (quarta tematica), si legge nel nuovo documento:

Esso evidenzia che una serie di paesi ha adottato misure per sostenere lo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti nell'area dell'educazione alla cittadinanza. Tuttavia, questo stesso mostra anche che, nonostante i progressi realizzati negli ultimi anni, in alcuni paesi sussistono ancora notevoli vuoti normativi per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti di educazione alla cittadinanza [...] Di recente, alcuni paesi hanno deciso di offrire agli insegnanti la possibilità di diventare specialisti di educazione alla cittadinanza. Mentre nel 2010/11 tale opzione esisteva solo nel Regno Unito (Inghilterra), attualmente tale possibilità è prevista in altri cinque sistemi educativi (Belgio - Comunità francese -, Danimarca, dall'autunno 2017, Irlanda, Lussemburgo e Paesi Bassi). Inoltre, altri sette paesi – Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Lituania, Austria, Polonia e Slovacchia – formano gli insegnanti affinché diventino specialisti in educazione alla cittadinanza e in altre due o tre materie (semi-specialisti). Tuttavia, in alcuni paesi in cui vengono insegnate materie obbligatorie distinte relative all'educazione alla cittadinanza, non esistono politiche di livello superiore sulla formazione dei docenti in educazione alla cittadinanza. È questo il caso di Grecia, Cipro, Croazia, Finlandia, Montenegro, Bosnia-Erzegovina, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia. [...] Nove sistemi educativi – Comunità tedesca del Belgio, Danimarca, Germania, Spagna, Francia, Ungheria, Paesi Bassi, Regno Unito (Galles), e Norvegia – hanno definito competenze specifiche (fig. 3) legate all'educazione alla cittadinanza, che

tutti gli insegnanti dovrebbero acquisire.

Qualcosa si è mosso dunque, ma fatica in generale ad affermarsi ed essere omogeneo:

In totale, quasi la metà dei sistemi educativi non possiede normative o raccomandazioni di livello superiore sulla formazione iniziale degli insegnanti che trattino specificamente il tema dell'educazione alla cittadinanza; gli istituti di istruzione superiore sono pertanto liberi di decidere come affrontarlo. Tale situazione solleva alcune domande rispetto al fatto che i docenti responsabili di insegnare l'educazione alla cittadinanza in classe siano effettivamente preparati per svolgere tale compito. Questo è particolarmente importante, dato il considerevole numero di paesi in cui l'educazione alla cittadinanza ha uno status cross-curricolare e, conseguentemente, tutti gli insegnanti condividono la responsabilità di sviluppare le competenze di cittadinanza degli studenti.

Il documento si conclude con una riflessione finale:

Nonostante i progressi compiuti negli ultimi anni, quasi la metà dei paesi non si è ancora dotata di normative o raccomandazioni sull'inclusione delle competenze dell'educazione alla cittadinanza nella formazione iniziale degli insegnanti. Inoltre, sebbene la maggior parte delle autorità educative organizzino o sostengano opportunità di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti, opportunità simili per i dirigenti scolastici sono limitate. Numerose autorità educative non hanno poi neanche pubblicato linee guida per gli insegnanti sulle modalità di valutazione degli studenti per quanto riguarda

l'educazione alla cittadinanza – in un terzo dei sistemi educativi, non esistono normative o raccomandazioni di livello centrale in materia. Infine, il rapporto mostra che, nell'istruzione e formazione professionale iniziale scolastica, le autorità educative attribuiscono meno importanza all'educazione alla cittadinanza rispetto a quanto avviene nell'istruzione generale.

Tuttavia, il risveglio dell'interesse per l'educazione alla cittadinanza e le riforme attualmente in corso continueranno a dare forma a tale materia nelle scuole in Europa negli anni a venire. Data la maggiore sensibilizzazione e la crescita delle aspettative, l'educazione alla cittadinanza riceverà con tutta probabilità sempre maggiore attenzione e, si spera, maggiori risorse<sup>14</sup>.

<b>Conoscenza e comprensione</b>	<b>Capacità pedagogica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ di finalità generali, scopi, contenuti e principi chiave della materia curricolare</li> <li>➤ dell'insieme di conoscenze, abilità, attitudini e valori che deve essere sviluppato dagli studenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ di pianificare e attuare attività che promuovono l'apprendimento attivo degli studenti, come dibattiti strutturati, giochi di ruolo o brainstorming</li> <li>➤ che include conoscenze su come valutare gli studenti</li> </ul>
<b>Competenze sociali necessarie per</b>	<b>Capacità di valutare e migliorare</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ incoraggiare i dibattiti in classe in un clima di apprendimento in cui ognuno possa parlare liberamente e pensare in modo critico, in particolare quando si affrontano temi controversi</li> <li>➤ interagire con genitori, compagni, organizzazioni della società civile e rappresentanti politici per offrire agli studenti opportunità per essere coinvolti in questioni relative alla cittadinanza nelle loro comunità e oltre</li> <li>➤ promuovere la partecipazione degli studenti alla vita scolastica assegnando loro ruoli e responsabilità relativi alla gestione della scuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ le pratiche di insegnamento e apprendimento</li> <li>➤ l'attuazione dell'educazione alla cittadinanza nell'intera scuola</li> </ul>

— **Figura 3** - Le quattro dimensioni delle competenze considerate essenziali per i docenti —  
che si occupino di educazione alla cittadinanza

<sup>14</sup> Ibidem, pp. 24-26.

### 3.2.1 INTERCULTURE MAP: TRE CASI RAPPRESENTATIVI

Di seguito riporto 3 casi rappresentativi dall'archivio di *Interculture Map*. Gli esempi sono molti all'interno del database, ma ho scelto di riportare questi casi prima di tutto perché appartengono al settore d'azione da me affrontato, educazione e formazione: in secondo luogo perché, da un'analisi generalizzata dell'archivio, sono risultati a mio avviso i più interessanti in termini di proposta progettuale (considerato inoltre che non tutti i progetti hanno lo stesso livello di informazioni). Il fatto che si collochino temporalmente molto indietro negli anni (2005, 2006) non incide, a mio avviso, sulla qualità dimostrata dalle iniziative, che risultano di assoluta attualità:

1. Musica creativa e linguaggi sensoriali per l'intercultura;
2. Il caso della Vahl Skole di Oslo;
3. Design e intercultura a Torino.

#### 3.2.1.1 MUSICA CREATIVA E LINGUAGGI SENSORIALI PER L'INTERCULTURA *L'incontro fra suono, movimento e colore come riprogettazione di relazioni*

Claudio Cominardi è un musicoterapista che lavora nell'ambito della riabilitazione e integrazione degli handicap: nei suoi progetti di ricerca si occupa di integrazione, intercultura e prevenzione del disagio sociale presso scuole e servizi per minori. In questo progetto, in particolare, ha lavorato con alcune scuole dell'infanzia ADASM-FISM e scuole

secondarie di primo grado statali e paritarie di Brescia e provincia, per conto della Coop. Soc. *La nuvola nel sacco* di Brescia:

La musica nell'ambito giovanile ha la molteplice capacità di creare relazioni, essendo uno dei più forti canali comunicativi dell'età evolutiva; inoltre essa influenza gran parte del patrimonio espressivo con cui si identificano le generazioni. E in un mondo sempre più determinato dalla multiculturalità, il suo linguaggio, o meglio, i suoi linguaggi risentono della convivenza fra diverse culture, esprimono valori, appartenenze, sono terreno di confronto e scambio, ma purtroppo anche di una pericolosa omologazione indotta da modelli e ragioni prettamente commerciali, la quale rischia di snaturare quel dinamismo che invece è la risorsa originaria dell'espressione musicale (Cominardi 2007, p. 26).

In quanto vero e proprio cantiere di culture, secondo Cominardi la musica rappresenta un ottimo mediatore per l'integrazione, capace di costruire interazioni e terreni di incontro e di riprogettare modelli di conoscenza: la musica si pone cioè come mediatore in termini di comunicazione fra le diversità e le sue molteplici espressioni. Unitamente al potenziale interculturale, la musica travalica i linguaggi espressivi, abbracciando l'immagine, il colore il movimento e la corporeità attraverso la sinestesia: nel caso soprattutto dei bambini, il movimento e il colore rappresentano le basi sulle quali poggia il loro linguaggio non verbale e che, assieme al suono, rappresentano i codici fondativi dell'espressività umana. Attraverso l'improvvisazione creativa,

Cominardi mette in atto una strategia capace di cogliere gli aspetti del nostro vivere relazionale a partire da quattro punti principali:

1. **Processo di conoscenza:** esplorazione, sperimentazione e espressività sono i canali che ci permettono di incontrare l'Altro e costruire relazioni naturali e spontanee;

2. **Sviluppo di tecniche e metodi:** incrementare i sistemi di comunicazione attraverso un processo dialogico;

3. **Mediazione di linguaggi:** i potenziali relazionali si sviluppano attraverso l'improvvisazione, costruendo nuove identità comunitarie;

4. **Attività didattica complementare:** in grado di rivelare lati inediti o inesplorati della personalità.

Secondo Cominardi, il passaggio dal processo creativo a quello interculturale avviene attraverso:

- **l'integrazione relazionale del gruppo:** promuovere un equilibrio fra personalità e culture, distendendo conflittualità e resistenze fra gli alunni;

- **autonomia espressiva di ogni alunno:** per liberare inibizioni e accrescere il senso di autostima;

- **approfondimento della conoscenza:** per superare i pregiudizi sociali e favorire l'apertura al diverso;

#### - **esperienza di un linguaggio**

**integrato:** rivolto soprattutto alle scuole dell'infanzia, per uno sviluppo armonico di sensopercezione e metacognizione.

Una delle attività trasversali alle fasce di età è stata la partitura relazionale (estrapolata dal concetto di "indeterminazione musicale" di John Cage), la quale consiste in cicli di attività espressive costruite su una serie di passaggi:

- **sperimentazione musicale:** avvicinarsi ai suoni in modo assolutamente libero, lasciando che il gruppo improvvisi e conduca da sé la propria esperienza;

- **elaborazione integrativa** (fig. 4, 5): mediante percorsi sinestesici, che permettono lo sviluppo di simboli, grafiche ed espressività, alla riscoperta di una comunicazione prelinguistica e corporea;

- **partitura relazionale** (fig. 6): la strutturazione spazio/temporale, sotto forma di performance suono-colore-movimento di tutti i linguaggi espressivi scaturiti e rappresentata durante le elaborazioni integrative:

I ragazzi possono così "suonare" il prodotto del loro linguaggio con tutta l'energia della loro riprogettazione estetica (Ibidem, p. 29).

L'improvvisazione è capace cioè di rendere ragazzi e bambini liberi e padroni della loro espressività, andando a incontrare l'Altro e superando così il pregiudizio attraverso questa nuova forma di conoscenza.

## CONSIDERAZIONI

Nonostante il caso riportato afferisca al mondo della musica, ho trovato molto interessante l'approccio interculturale promosso dalla creatività, originata in questo caso dall'improvvisazione. Unitamente a questo aspetto, questo caso rappresenta uno dei pochi in cui

i progetti interessano anche la scuola dell'infanzia. Una criticità è data sicuramente dal fatto che il materiale risultante dalle attività è praticamente inesistente (solo 3 foto sono disponibili): d'altro canto si può contare sulla costruzione di una metodologia molto chiara e ben costruita, ripetibile di conseguenza facilmente anche in altri contesti.



**Figura 4** - I suoni di tutti gli strumenti  
L'integrazione sensoriale come prerequisito all'intercultura  
*Africa e Mediterraneo*, no. 2-3/06 (56-57), p. 27



— **Figura 5** - Le maracas tutte verdi che fanno un suono tutto rosso.  
—  
La sinestesia come mediatore comune di diversità  
*Africa e Mediterraneo*, no. 2-3/06 (56-57), p. 27



— **Figura 6** - Particolare di una partitura relazionale. La condivisione si  
—  
distingue per linguaggi eterogenei come rappresentazione di identità di gruppo  
*Africa e Mediterraneo*, no. 2-3/06 (56-57), p. 26

### 3.2.1.2 IL CASO DELLA VAHL SKOLE DI OSLO

Grazie al quadro normativo Education act<sup>15</sup> che nel 1998 ha conferito alle municipalità e agli enti locali competenze educative nell'ambito dei servizi rivolti ai minori di origine straniera, la biblioteca multiculturale della scuola primaria Vahl, in Norvegia, ha dato vita a una inedita offerta formativa in ambito interculturale. L'alta presenza nella città di Oslo di immigrati ha portato la biblioteca a superare il tradizionale ruolo di contenitore di libri e materiali per dare vita a processi di scambio, relazione, dialogo, "conferendo ai valori di conoscenza e comunicazione della lettura una terza dimensione di esperienze interculturali (Ognisanti 2006, p. 16)". È importante tenere presente che in Norvegia lo staff della scuola è composto da insegnanti madrelingua, in grado di comunicare con l'allievo non alfabetizzato e con la famiglia, superando la logica dell'episodicità di interventi *ad hoc* (attraverso ad esempio il mediatore linguistico) e costituendo al contrario una programmazione costruita a livello centrale e recepita dalle realtà territoriali. In linea con le raccomandazioni della IFLA<sup>16</sup> (Federazione Internazionale delle Biblioteche), la biblioteca di Vahl esce dallo schema puramente erogativo del servizio e si colloca in un'ottica di osservazione e formulazione di proposte capaci di "creare domanda" (Ibidem, p. 18): la biblioteca cioè diventa

un'estensione della classe, in un dialogo paritetico e dialogico fra offerta educativa formale e non-formale:

Gli strumenti utilizzati per realizzare questi intrecci afferiscono da un lato alla pluralità di materiali (volumi e testi in più lingue, materiale audiovisivo, giochi, oggetti appartenenti alle diverse culture, computer e software costruiti per l'apprendimento linguistico e per il miglioramento delle capacità di lettura) e dall'altro alla dimensione metodologica basata sull'offerta di attività di lettura, performance teatrali, narrazione orale, esercitazioni con materiale multimediale (Ibidem, p. 19).

Approfondendo l'analisi del caso, emerge come la qualità dell'offerta della biblioteca sia strettamente correlata al ruolo della direttrice, Gry Enger, e alle sue eccezionali capacità

di mettersi in relazione con gli studenti e le famiglie, a spogliarsi del ruolo di docente e ad avvicinarsi al bambino e ai genitori con non comuni capacità di ascolto - potremmo aggiungere una terza, che rimanda alle capacità di operatore, ovvero di colui che si fa carico dei problemi individuali, che intesse relazioni e che diventa un punto di riferimento per le famiglie del territorio (Ibidem).

Fra le attività più interessanti descritte dalla direttrice nell'intervista rilasciata a Ognisanti spiccano:

- **scatole a tema**: scatole in cui gli studenti possono trovare oggetti riferiti a scrittori

<sup>15</sup> <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-54>.

<sup>16</sup> [www.ifla.org](http://www.ifla.org).

o temi come l'islam, il buddismo o il cristianesimo. Nella scatola relativa a una cultura, ad esempio, sono contenute immagini dei personaggi di fiabe popolari, cassette musicali, video, puzzle, quiz o altri oggetti che rimandano alla cultura popolare;

- **gare di geografia;**

- **storytelling:** la narrazione orale si rivolge in particolare agli allievi dai 7 ai 12 anni e ha lo scopo di sviluppare l'acquisizione della lingua norvegese, attraverso un lento ma progressivo arricchimento del vocabolario. Attraverso questi laboratori l'operatrice ha la possibilità di registrare i loro miglioramenti, oltre che di verificarne i gusti e gli orientamenti in fatto di libri e storie da raccontare;

- **book police:** a partire dagli 11 anni, gli allievi possono essere coinvolti nella gestione della biblioteca. Il book police è il guardiano dei libri, una figura che raccoglie i libri da riportare in biblioteca facendo il giro della scuola e collocandoli negli scaffali secondo la classificazione, assistendo inoltre i compagni nella scelta e nella ricerca delle letture;

- **il teatro:** pur non rientrando nell'offerta formativa, rappresenta una metodologia didattica trasversale che stimola e coinvolge i ragazzi, lasciando in alcuni casi perplessi i genitori sulla validità di questa pratica didattica. Anche in questo caso le capacità relazionali della direttrice, che si è spesa personalmente per convincere i genitori circa la validità

didattica di questo metodo, ha funzionato come motore di un processo di costruzione di fiducia presso le famiglie immigrate dell'area.

## CONSIDERAZIONI

Questo caso studio mostra due aspetti molto interessanti:

- **l'importanza del profilo formativo e umano:** l'esempio di Oslo ci mostra chiaramente come la progettualità sia un fattore imprescindibile in contesti altamente complessi come quelli interculturali. Nonostante la presenza di un modello integrato (livello locale, scuola, amministrazione locale, istituzioni culturali, famiglie), risulta evidente come la direttrice rappresenti l'elemento connettore dei vari fattori, grazie alle sue competenze relazionali e umane. Ovviamente questo aspetto rappresenta contemporaneamente una criticità, perché vincola il progetto alle qualità umane della direttrice;

- **un luogo di relazioni:** come sostiene Manzini (2015, 2018), le relazioni non possono essere progettate, ma il ruolo del designer è sicuramente quello di favorirle a partire dai luoghi, in cui le social conversation possano avere luogo e crescere:

It starts with the people, the networks they create, the motivations that spur them to be active and too collaborate, and the energy they dedicate to doing it. This kind of planning is also the ground on which design experts can make a specific contribution, by promoting and sustaining organizations

that act as place makers. To do so, they can collaborate with other interested social actors to design conditions that foster specific projects with place-making communities, and to feed the social conversation with visions and ideas on what the local, urban or regional, future could be like<sup>17</sup> (Manzini 2015, p. 195).

### 3.2.1.3 ETNOPOLI & DESIGN E INTERCULTURA A TORINO

"Design e Intercultura a Torino" è un progetto realizzato nel 2005 dall'Istituto di Arte Applicata e Design (IAAD) di Torino. L'iniziativa si inserisce all'interno di "Etnopoli", una campagna di sensibilizzazione sull'intercultura promossa dal Network per lo Sviluppo della Comunicazione Sociale<sup>18</sup> (NSCS) della Regione Piemonte.

#### IAAD

Il dipartimento Pubblicità & Graphic Design dello IAAD - già membro ufficiale del NSCS - propone, nell'ambito di Etnopoli, il progetto artistico-culturale "Design e intercultura". L'iniziativa si è concretizzata nella giornata di sabato 11 giugno 2005: sessanta giovani designer dello IAAD, ospitati in una ventina di negozi del centro città, sono stati chiamati a realizzare - direttamente dalle vetrine appositamente allestite - alcune tavole grafiche e concettuali

<sup>17</sup> "Si parte dalle persone, dalle reti che creano, dalle motivazioni che li spingono ad essere attivi e a collaborare, e dall'energia che dedicano per farlo. Questo tipo di pianificazione è anche il terreno su cui gli esperti di design possono dare un contributo specifico, promuovendo e sostenendo le organizzazioni che agiscono come place maker. Per fare ciò, possono collaborare con altri attori sociali interessati a progettare condizioni che favoriscano progetti specifici con le comunità place making, e per alimentare la conversazione sociale con visioni e idee su come potrebbe essere il futuro locale, urbano o regionale", liberamente tradotto.

<sup>18</sup> <http://www.regione.piemonte.it/network/pubblicazioni/>.

aventi come temi la democrazia culturale e l'intercultura. A ogni studente è stato chiesto di esprimere graficamente - secondo la propria personale accezione - "che cosa rappresenta ed è trasmissibile come intercultura". L'obiettivo generale della giornata dell'11 giugno era proprio quello di utilizzare il design per comunicare, per avvicinare le persone. Nello specifico, gli obiettivi dell'iniziativa possono riassumersi nei seguenti punti:

- sensibilizzare un'utenza allargata alle realtà degli attuali flussi migratori;
- proporre l'intercultura come opportunità di conoscenza e dialogo tra i popoli;
- migliorare l'interazione tra cittadini autoctoni e migranti, contribuendo ad abbattere le reciproche diffidenze;
- favorire una più corretta percezione dei migranti da parte degli italiani;
- combattere gli stereotipi e i pregiudizi promuovendo il concetto di uguaglianza.

Prima di realizzare ed esporre le loro opere, i designers dello IAAD sono stati chiamati a partecipare ad alcune lezioni e incontri atti a far comprendere la delicatezza e le diverse sfaccettature del tema proposto. I momenti formativi sono stati condotti da alcuni membri del NSCS, da giornalisti immigrati e da rappresentanti delle comunità straniere a Torino.

## ETNOPOLI

Nel 2005 il NSCS, attraverso la sua rete di partner aderenti<sup>19</sup>, ha proposto una campagna di sensibilizzazione intitolata "Etnopoli". La finalità generale dell'iniziativa era quella di "comunicare l'intercultura": promuovere, cioè, la conoscenza e il dialogo tra le culture presenti sul territorio piemontese. La campagna ha seguito uno specifico percorso, al cui centro ha posto un concetto cardine: la "nuova cultura", spazio - fisico e mentale - della contaminazione e del meticcio. Gli obiettivi proposti dalla campagna Etnopoli possono essere individuati in:

- creazione di strumenti diversi di comunicazione in grado di incidere "nel profondo" nella nostra società;
- studio di linguaggi e modalità utili a creare, se possibile, un nuovo modello di intercultura;
- promozione di iniziative di lungo respiro, attraverso occasioni di riflessione e momenti di incontro, destinate sia al grande pubblico sia a target specifici.

Da queste basi teoriche il NSCS ha sviluppato nel corso del 2005 alcune importanti iniziative di sensibilizzazione legate al concetto di intercultura, tra cui spiccano "Design e Intercultura a Torino" del giugno 2005 e nel dicembre dello stesso anno "Etnopoli", un gioco di ruolo interculturale: "mettersi nei panni dell'altro, spostare il punto di vista,

interpretare ruoli non consuetamente vissuti". È questa la finalità del gioco. Mediante l'uso di carte di ruolo, ogni giocatore è chiamato a interpretare uno specifico personaggio e risolvere - con la collaborazione degli altri partecipanti - situazioni problematiche: ottenere il permesso di soggiorno, gestire una riunione condominiale con la presenza di più etnie, etc. Il gioco Etnopoli è stato creato coinvolgendo diversi rappresentanti di rilievo della popolazione migrante (in prevalenza giornalisti). Attraverso alcuni workshop e attività interattive, è stato chiesto loro di raccontare l'esperienza migratoria. Partendo dalle loro testimonianze il NSCS ha infine strutturato il gioco di ruolo, *Etnopoli*, un gioco di ruolo interculturale (fig. 7) rivolto prevalentemente al mondo della scuola<sup>20</sup>.

Riporto di seguito le considerazioni di *Interculture Map* in merito all'iniziativa, tratto direttamente dal sito<sup>21</sup>:

"Design e intercultura a Torino (fig. 8) presenta [...] notevoli e svariati punti di forza. Il primo ad evidenziarsi è il coinvolgimento di un soggetto (l'Istituto di Arte Applicata e Design) "nuovo" per quanto riguarda la progettazione di iniziative interculturali. L'ingresso dello IAAD all'interno del Network per lo Sviluppo della Comunicazione Sociale - e dunque nella campagna di sensibilizzazione annuale "Etnopoli" - ha offerto un importante contributo

all'ideazione di modalità comunicative innovative ed efficaci. L'insolito e originale connubio design-intercultura - finora mai proposto in ambito regionale - va letto proprio come la volontà di sperimentare linguaggi e tecniche alternative, non convenzionali. Rappresentare la democrazia culturale, l'intercultura tramite manifesti e tavole concettuali - tutte tra l'altro di alta qualità estetica - può rappresentare un'ottima strategia divulgativa. L'immediatezza dell'immagine, infatti, favorisce una trasmissione diretta del messaggio e stimola la riflessione su di esso. Gli stessi titoli scelti per alcune tavole ("Costruire un nuovo linguaggio", "Nuove convergenze", "Territorio comune") contribuiscono a rafforzarne ulteriormente il significato e dimostrano quanto i designers abbiano interiorizzato e rielaborato il significato di intercultura. Un altro punto di forza dell'iniziativa è quello di aver coinvolto - in tutte le fasi di sviluppo del progetto - i rappresentanti della popolazione immigrata. Troppo spesso, infatti, le iniziative interculturali - soprattutto quelle artistico-culturali - non prevedono il confronto con i cittadini stranieri: descrivono e raccontano la multiculturalità senza interpellare le cosiddette "culture altre". Sono iniziative calate dall'alto - come oggi si usa dire "top down" - che proprio per questo motivo, perdono in efficacia non avendo un riscontro dal fondamentale "basso", dal concreto vissuto delle persone. "Design e intercultura" - come del resto anche il gioco di ruolo Etnopoli del NSCS - ha invece interpretato la collaborazione con i referenti stranieri come risorsa

indispensabile per realizzare prodotti comunicativi coerenti e validi. Gli incontri allo IAAD con i rappresentanti stranieri si sono inizialmente rivelati problematici: si palesava [...] la difficoltà degli studenti ad interagire in modo diretto e aperto con gli ospiti. Ciò - secondo il nostro giudizio - non va letto come un deficit, al contrario, può rappresentare un punto di forza. Significa che gli allievi hanno compreso la delicatezza di temi quali l'emigrazione e l'immigrazione, l'integrazione e l'esclusione. È stato importante anche il rapporto con il territorio cittadino: l'utilizzo delle vetrine come studi di progettazione e realizzazione grafica ha permesso ai passanti del sabato pomeriggio non solo di vedere all'opera un giovane designer, ma anche di comprendere - forse con maggiore lucidità - il significato che sta dietro al termine-ombrello "intercultura". Un prodotto realizzato da un giovane che utilizza un linguaggio-immagine incisivo - in linea con l'attuale trend della multimedialità - risulta di sicuro accattivante. Soprattutto per il pubblico dei più giovani. L'intercultura - la veicolazione dei suoi significati e obiettivi - oggi, può avvalersi di nuovi supporti tecnologici e comunicativi. E dunque, sotto questa prospettiva, la grafica pubblicitaria può diventare un'efficiente modalità di comunicazione orientata al sociale. Un altro punto di forza di "Design e intercultura" è quello di essere un progetto inserito all'interno di una campagna annuale di sensibilizzazione. Un aspetto questo che conferisce all'iniziativa un maggior peso specifico e maggior strutturata, con una linea guida

<sup>19</sup> [www.regione.piemonte.it/network/adesioni.htm](http://www.regione.piemonte.it/network/adesioni.htm).

<sup>20</sup> <http://www.regione.piemonte.it/network/etnopoli/gioco.htm>.

<sup>21</sup> [http://www.interculturemap.org/IT/search\\_results\\_study\\_case\\_evaluation.php?projectPage=10&case\\_study\\_id=91](http://www.interculturemap.org/IT/search_results_study_case_evaluation.php?projectPage=10&case_study_id=91).

precisa e condivisa da più soggetti. Infine, il Network per lo Sviluppo della Comunicazione Sociale - ideatore della campagna Etnopoli e dunque partner del progetto "Design e intercultura" - si dimostra un attore (istituzionale) ricettivo alla sperimentazione di linguaggi innovativi. Tale elemento può tradursi nell'ideazione di svariate progettualità, ricche di potenzialità ancora poco esplorate (si pensi al gioco di ruolo interculturale). Pluralità delle iniziative intraprese, eterogeneità delle professionalità coinvolte, attiva collaborazione con la popolazione migrante nei progetti interculturali possono costituire rilevanti punti di forza dell'intera campagna Etnopoli.

Criticità:

"Design e intercultura a Torino" è un progetto che segnala - secondo la nostra interpretazione - un solo punto di debolezza. L'esposizione delle tavole concettuali è stata limitata a una sola giornata, in un circoscritto luogo cittadino (tre isolati del centro città). Un'esposizione più prolungata - anche in quartieri diversi - avrebbe indubbiamente permesso una maggiore visibilità e di conseguenza un maggior allargamento del pubblico. Affianco a ciò si segnala la ormai comune difficoltà nel reperire finanziamenti solidi e continuativi. Un fattore decisivo, che può rappresentare il principale handicap alla realizzazione di progetti di questo tipo".

CONSIDERAZIONI

Questo caso studio è per me il più rappresentativo dei tre, data la sua vicinanza all'ambito trattato dalla mia ricerca (design e intercultura). In particolare è interessante notare come, dagli spunti di valutazione fatti dagli addetti ai lavori, si sottolinei la singolare efficacia data dalla tipologia comunicativa e dalla qualità delle proposte: "ideazione di modalità comunicative innovative ed efficaci [...] tutte tra l'altro di alta qualità estetica [...] L'immediatezza dell'immagine, infatti, favorisce una trasmissione diretta del messaggio e stimola la riflessione su di esso". La sensazione quindi è che questo tipo di collaborazione abbia contribuito in qualche modo a innovare l'ambito di riferimento, capacità intrinseca della disciplina del design. Di notevole interesse risulta inoltre il gioco Etnopoli che, seppur rivolto a una fascia di età molto distante da quella oggetto della mia ricerca, dimostra a mio avviso un lavoro scrupoloso ed efficace nell'affrontare un tema così vasto e delicato.



Figura 7 - La plancia del gioco e le carte



— **Figura 8** - Design e Intercultura a Torino —  
Le tavole grafiche

### 3.2.2 INTERVISTA A SANDRA FEDERICI

Sandra Federici è giornalista e direttrice della rivista *Africa e Mediterraneo* dal 1999; ha coordinato progetti europei in collaborazione con organizzazioni europee. Esempi di questi includono progetti che forniscono istruzione per lo sviluppo e l'educazione interculturale, progetti che svolgono ricerca europea e che sviluppino basi di dati di buone pratiche basate su progetti di dialogo interculturale in Europa (*Glocalyouth.net* e *IntercultureMap.org*). Ha coordinato progetti di comunicazione sui principi e i valori europei come *Manifesta!* Vignette e illustrazioni ([www.manifestaproject.org](http://www.manifestaproject.org)) e *Valori comuni* ([www.valeurscommunes.org](http://www.valeurscommunes.org)), in collaborazione con i fumettisti africani. Ha inoltre ricoperto la carica di coordinatrice artistica del Corriere ACP-UE dal 2007 al 2009. Ha esperienza in attività editoriali, oltre che nello svolgimento di ricerche a livello paneuropeo su questioni sociali europee.

In occasione di una visita presso la sede di *Africa e Mediterraneo* e Lai Momo, ho realizzato un'intervista focalizzata a Sandra, a partire dalla riflessione su *Interculture Map*.

Il lavoro di *Africa e Mediterraneo* si sviluppa su tre filoni principali:

- **arte e creatività:** il lavoro prende forma a partire da collaborazioni con artisti italiani e stranieri sul tema dell'intercultura, anche attraverso percorsi legati alla scuola;

- **formazione:** offre corsi di aggiornamento alle insegnanti, aprendo in molti casi canali di collegamento con i servizi sociali per lavorare sull'accoglienza degli studenti di origine straniera da parte delle scuole (è il caso ad esempio di *Progetto Sei Più*<sup>22</sup>, dove il lavoro di *Africa e Mediterraneo* è stato, fra le altre cose, la consulenza alla stesura del protocollo di accoglienza degli studenti stranieri delle scuole superiori);

- **ricerca:** riguarda principalmente i progetti europei (*Interculture map* rappresenta questo). I progetti di ricerca sono il volano per capitalizzare le conoscenze acquisite, attraverso le quali costruire nuovi progetti anche con ricadute locali.

La scrittura del progetto *Interculture Map* nasce dall'esigenza di dimostrare come l'intercultura sia dappertutto e distribuita in molteplici forme: da qui l'idea di mapparle, sia per acquisire nuove conoscenze sul tema, sia per lo scambio di buone pratiche. Il co-finanziamento del progetto, sostenuto dalla Compagnia San Paolo<sup>23</sup>, ha portato poi a generare ricadute sul territorio di Piemonte e Liguria attraverso un premio per le migliori pratiche interculturali (*Premio Interculture Map*): la ricerca specifica ha portato, fra gli altri, ad analizzare "Design e Intercultura a Torino". Sandra sottolinea come la rivista

è sempre stata ed è il nostro "laboratorio dei progetti", il luogo in cui,

22 [http://www.tramaditerre.org/tdt/indices/index\\_239.html](http://www.tramaditerre.org/tdt/indices/index_239.html).

23 <http://www.compagniadisanpaolo.it/ita>.

grazie alla collaborazione di studiosi e ricercatori, arrivano, s'incontrano e ripartono le idee, per concretizzarsi in azioni rivolte a un pubblico più ampio di quello della pubblicazione<sup>24</sup>.

I progetti con le scuole cominciano infatti a partire dal lavoro col fumetto africano, *Africa comics*<sup>25</sup>: l'incontro fra artista e studenti, pur nell'apparente semplicità, risulta molto proficuo, poiché, al lavoro sul fumetto fatto dai ragazzi, si unisce la relazione che si instaura fra le parti, aprendo lo sguardo su nuovi mondi e prospettive. Il *know how* acquisito con questo progetto è stato poi messo a frutto con altri progetti educativi e comunicativi, con artisti e creativi africani e legati all'immigrazione:

- **Valori comuni**<sup>26</sup>: è un progetto europeo volto ad approfondire il tema del dialogo interreligioso in cerca di valori spirituali comuni a ogni forma di pensiero (laica e religiosa), attraverso l'uso del fumetto di autori africani (fig. 9). Ai fumetti ha fatto seguito la realizzazione di un kit didattico (guida didattica per gli insegnanti e fumetti) sperimentato in 12 scuole europee come progetto pilota;

- **Approdi**<sup>27</sup>: il progetto nasce dalla constatazione di un forte rischio di esclusione sociale legata

all'immigrazione giovanile in Italia: nonostante il superamento della barriera linguistica, persiste il rischio di *drop out* scolastico e disagio psicologico. A partire dal lavoro di sei fumettisti migranti e sei sceneggiatori italiani, con il contributo di Italia, Spagna, Malta e Cipro, le storie realizzate mirano a far comprendere la migrazione nei paesi di nuovo approdo (Malta ad esempio). A partire da questo lavoro sono nati laboratori creativi di fumetto (fig. 10), guidati da autori italiani e alimentati da confronti con i fumettisti africani;

- **Manifesta**<sup>28</sup>: è un progetto europeo in cui umoristi europei e africani sono stati invitati a rappresentare, tramite l'arte del disegno e della caricatura, i diritti dichiarati nella Carte dei diritti fondamentali dell'Unione europea proclamata a Nizza il 7 dicembre 2006 (fig. 11). Unitamente a questa direzione, è stato indetto un concorso pubblico aperto a disegnatori non professionisti di tutto il mondo che ha coinvolto 80 artisti, le cui vignette sono state raccolte in una mostra. Il materiale è andato poi a comporre un kit didattico da distribuire nelle scuole, per continuare l'approfondimento della conoscenza dei diritti fondamentali della carta anche dopo la conclusione del progetto;

<sup>24</sup> <http://www.africaemediterraneo.it/it/la-nostra-storia/>.

<sup>25</sup> <http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/africa-comics/>.

<sup>26</sup> <http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/valori-comuni-lincontro-delle-religioni-e-dei-sistemi-di-pensiero-laico-grazie-al-fumetto-per-lintegrazione-degli-immigrati/>.

<sup>27</sup> <http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/approdi-percorsi-generazionali-a-confronto/>.

<sup>28</sup> <http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/manifesta-vignette-e-illustrazioni-sui-diritti-fondamentali-dellunione-europea/>.



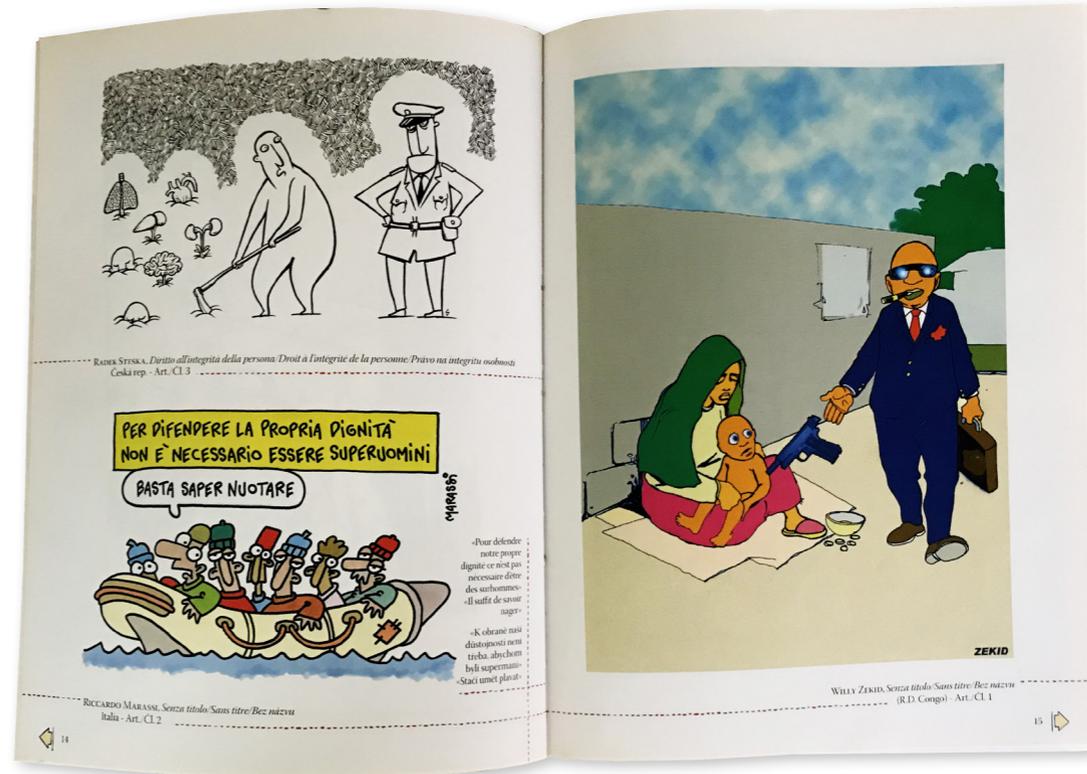
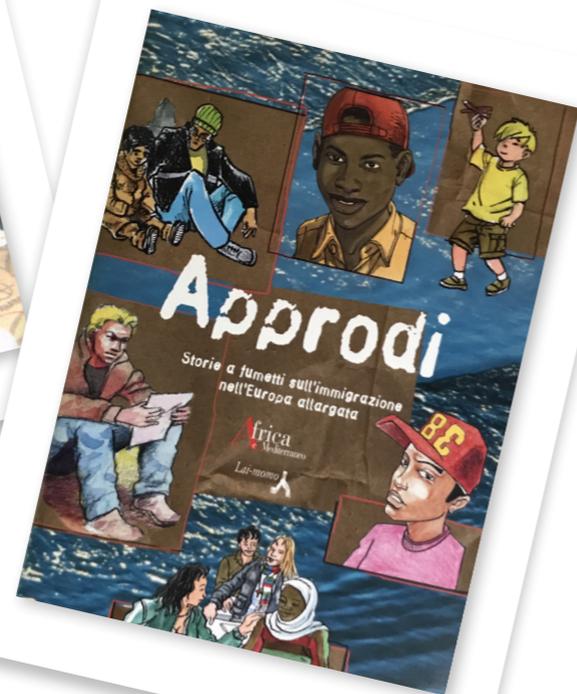
— Figura 9 - Valori comuni —



— Figura 11 - Manifesta —



— Figura 10 - Approdi —



• **Comics for Equality<sup>29</sup>: ComiX4=** (Comics for equality) promuove la voce e l'arte di giovani fumettisti migranti sui temi legati al razzismo e alla migrazione, coinvolgendoli attivamente in una campagna comunicativa on e off line diffusa in tutta Europa. I lavori sono stati oggetto di una mostra itinerante in 10 paesi europei. Nel 2014 ComiX4= ha vinto il premio Intercultural Innovation Award. Al progetto ha fatto seguito un toolkit didattico-educativo (fig. 12) per l'educazione all'intercultura e ai media attraverso il fumetto, tradotto in 9 lingue diverse.

## CONSIDERAZIONI

Ogni progetto di Africa e Mediterraneo unisce, a un primo momento di ricerca, un'elaborazione finale rivolta all'educazione, orientata a mantenere vivo e a diffondere il *know how* acquisito attraverso quella specifica esperienza di ricerca, professionale e umana, contribuendo a diffondere la conoscenza ben oltre il tempo di durata del progetto.

### 3.2.2.1 RISORSE PER L'INTERCULTURA A SCUOLA: SALA INSEGNANTI

Il progetto è promosso da Africa e Mediterraneo, in collaborazione con Laimomo, nel Distretto di Pianura Est della regione Emilia-Romagna, per favorire l'integrazione degli alunni non italofoni presenti nelle istituzioni scolastiche del territorio e rivolto a tutti gli istituti Comprensivi, Direzioni Didattiche e

Scuole Superiori presenti nel territorio. Con il progetto si sono volute uniformare le modalità di intervento nel campo dell'intercultura, rendendole coerenti con le politiche di distretto per quanto riguarda i servizi di genitorialità e infanzia, interventi di tipo socio-sanitario, attività di orientamento sociale e lavorativo e relazioni con l'associazionismo. Per ottenere questo obiettivo sono state messe in atto delle strategie comuni per rendere strutturale una modalità di incontro, confronto e rafforzamento delle competenze per le cosiddette "funzioni strumentali" delle scuole del distretto, mettendole in contatto fra di loro, facendo circolare informazioni ed esperienze e condividendo le buone pratiche, per trasformarle in patrimonio del territorio. Tra le attività realizzate ci sono:

- animazione del tavolo distrettuale delle funzioni strumentali e costruzione di una banca dati di buone prassi e di materiali utili;
- consulenza e formazione per i docenti attraverso attività seminariali sulla didattica laboratoriale, in modo da facilitare l'insegnamento della propria disciplina in classi multiculturali;
- un pacchetto di consulenze "a consumo" per l'analisi e la progettazione di interventi per casi concreti a disposizione delle scuole durante l'anno scolastico.

Sulla base dell'esperienza si è capito che il consolidamento di un gruppo di docenti specializzato in tali tematiche

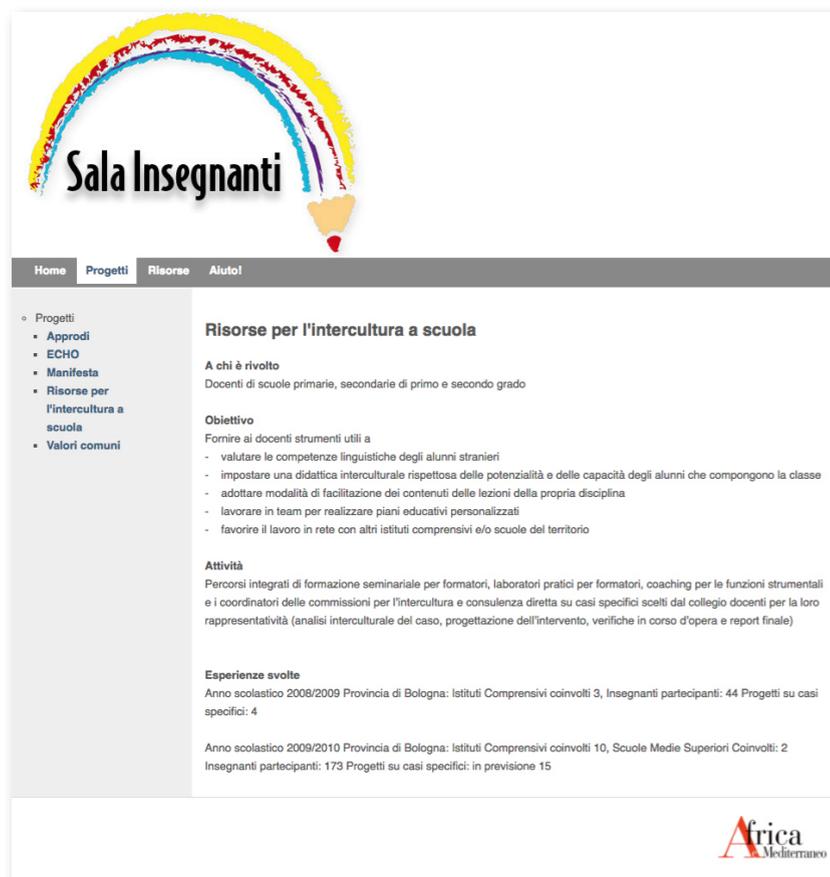


— Figura 12 - Comix4= —

<sup>29</sup> <http://www.comix4equality.eu/?lang=it>.

e a disposizione del territorio locale potrebbe essere l'unico modo possibile, in futuro, per far fronte alle necessità di rispondere ai cambiamenti che interessano continuamente il mondo della scuola. Il progetto è nato nel 2008 e si è concluso nel 2016: tutto il materiale è disponibile sul sito dedicato alle risorse per l'intercultura a scuola (fig. 13), *sala insegnanti*<sup>30</sup>.

— Figura 13 - Sala insegnanti —



30 [http://www.salainsegnanti.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10&Itemid=6](http://www.salainsegnanti.it/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=6).

## 3.3 Lai-momo



### 3.3.1 LAI-MOMO

Lai-momo<sup>31</sup> è una società di cooperativa sociale che si occupa sia di editoria che di consulenze per progetti locali e internazionali. È impegnata nei campi dell'immigrazione, della comunicazione, della ricerca, dell'assistenza tecnica e nell'educazione per lo sviluppo. Come nel caso di Africa e Mediterraneo, la rete internazionale e il lavoro sulla ricerca fanno di questa cooperativa un esempio unico: l'integrazione della conoscenza unita all'esperienza, fanno di Lai-momo un'eccellenza del settore. Le attività vanno

31 <http://www.laimomo.it/a/index.php/it/>.

dalla gestione dei centri per l'accoglienza dei richiedenti asilo, al lavoro con le scuole, alle consulenze con le istituzioni del territorio, al riposizionamento sulla base delle competenze lavorative dei migranti, anche attraverso la creazione di start-up in collaborazione con l'Onu. Per approfondire la conoscenza del loro modello, riporto di seguito l'intervista a risposta aperta a Tatiana Di Federico, responsabile per Lai-momo e attiva all'interno della cooperativa da oltre 10 anni.

### 3.3.2 INTERVISTA A TATIANA DI FEDERICO

Il primo aspetto che emerge dall'intervista è il filo conduttore che lega le due realtà di Africa e Mediterraneo e Lai-momo: entrambe condividono il medesimo approccio e la stessa visione, ma si differenziano per i contenitori in cui agiscono. Lai-momo svolge servizi relativi all'immigrazione in diversi contesti, a partire dalle richieste di protezione internazionale degli immigrati accolti nei loro centri di accoglienza (30 in tutto), seguendo tutto il percorso di protezione attraverso

attività mirate: dall'insegnamento della lingua italiana, all'inserimento nelle attività di volontariato, passando per la partecipazione a iniziative locali, fino ai tirocini volti a capire la propensione personale al lavoro del soggetto, in un graduale accompagnamento verso l'autonomia. Lungo questo percorso si affianca il lavoro con le scuole e quelli che seguono sono alcuni degli esempi che mostrano come l'offerta sociale e culturale della cooperativa Lai-momo sia disseminata di buone pratiche, che nascono dalla capacità di cogliere la visione d'insieme della questione interculturale.

### 3.3.2.1 LA STRADA DELL'ASINO

In Pakistan si dice che quando davanti a sé non si hanno più alternative si è costretti a prendere la "strada dell'asino". R. e G., due richiedenti asilo pakistani, oggi ospiti in un centro di accoglienza straordinaria in provincia di Bologna, hanno dovuto fare questa scelta. Il lavoro (fig. 14) nasce da un laboratorio permanente in uno dei centri di accoglienza di Lai-momo, dove un'operatrice esperta aiuta a elaborare e superare l'esperienza traumatica vissuta dai richiedenti asilo attraverso l'arteterapia. R., giornalista in Pakistan e G., che ha trovato nel disegno il miglior mezzo per esprimersi, hanno dato vita, assieme all'associazione, alla storia relativa al loro viaggio per arrivare in Italia. Lo strumento di terapia diventa poi il medium per le attività con la scuola (scuole medie e superiori): "la

logica è lasciare nei ragazzi strumenti di riflessione attraverso l'incontro e la conoscenza dell'esperienza del viaggio, della migrazione, della complessità ad esse correlate", dice Tatiana. Gli incontri hanno la doppia natura di sensibilizzazione ed educazione e sono preparati preliminarmente con le insegnanti: il confronto diretto genera domande, riflessioni e una crescita reciproca. Quello che tiene a sottolineare Tatiana è che la condizione di richiedente asilo pone i migranti in una condizione di sospensione: la loro vita improvvisamente è sospesa e non hanno occasione di dare un senso pieno a quello che fanno nei luoghi di accoglienza, perché manca una progettualità: "Gli incontri con le scuole ci danno l'occasione per incentivare l'incontro, l'integrazione è incontro, e questi strumenti ci aiutano a lavorare in questa direzione relazionale, la sola possibile capace di lottare contro l'immagine spersonalizzata che abbiamo dei migranti".

### 3.3.2.2 SHAKE YOUR CLASS

Shake your Class - Scuole in movimento è un progetto nato a cavallo fra Lai-momo e Africa e Mediterraneo, il cui intento è quello di accrescere la conoscenza critica dei giovani riguardo al fenomeno della migrazione e del diritto d'asilo, in relazione ai notevoli flussi di migranti che, dalle primavere arabe in poi, hanno avuto in Europa un forte impatto sull'opinione pubblica e sulle coscienze. Il progetto prende in conto il cambiamento che stanno sperimentando la società e la

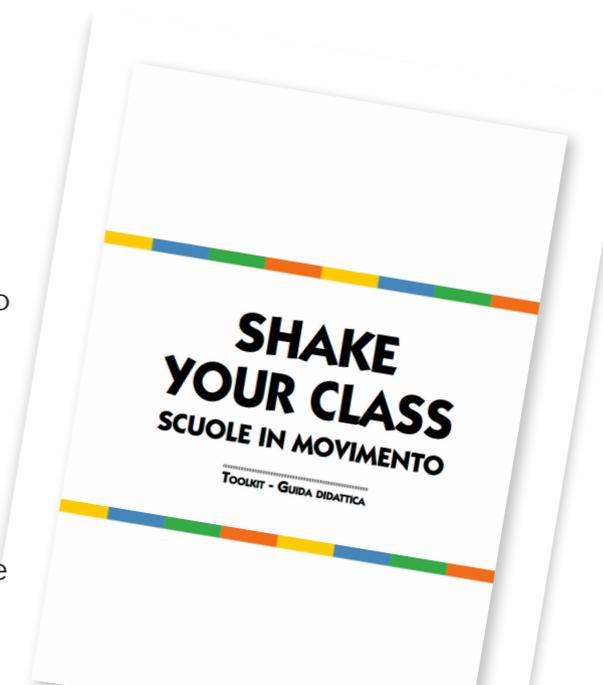


— **Figura 14** - La strada dell'asino —  
 Foto Archivio personale

scuola italiane e cerca di trasformarlo in una fonte d'ispirazione per momenti creativi. Proponendo di considerare la diversità e la migrazione come spunti di riflessione, curiosità e apertura, il progetto ha dato vita a una rete nazionale di collaborazione tra l'associazione Africa e Mediterraneo e 13 scuole di 6 regioni italiane (Emilia Romagna, Piemonte, Trentino Alto-Adige, Lazio, Sicilia e Sardegna). Il progetto si è svolto durante l'anno scolastico 2016-2017 (rivolto a studenti delle scuole medie e superiori) e prevedeva, in una prima fase, la realizzazione di un toolkit didattico sul tema della migrazione e dell'asilo, da usare in classe durante i laboratori. In una seconda fase, il progetto ha coinvolto studenti di scuole medie e superiori in percorsi laboratoriali che si sono conclusi con la creazione di fumetti o murales sul tema della migrazione e dell'asilo<sup>32</sup>. Il percorso laboratoriale di fumetto o di murales in ogni classe ha avuto una durata complessiva di 12 ore e ha coinvolto gli studenti attraverso una metodologia interattiva di media education. Il lavoro è stato il più possibile partecipativo e costruito con i ragazzi, attraverso dei momenti di gioco-riflessione - prevedendo anche, ove possibile, la testimonianza di rifugiati e richiedenti asilo ospitati nelle strutture di accoglienza dei territori regionali - e successivamente con la scrittura e il disegno di una tavola a fumetti o la realizzazione di un murales, a seconda delle possibilità di ogni singola scuola. Ogni laboratorio era implementato da un operatore interculturale e da un

fumettista o street artist. In ogni scuola, il percorso si è svolto in sei incontri di due ore. I primi tre incontri sono stati condotti esclusivamente dall'operatore interculturale e sono stati dedicati a un approfondimento prevalentemente teorico sulla realtà della migrazione e dell'asilo (ad esempio attraverso l'*Immigration Quiz* - fig. 15 -, volto a decostruire gli stereotipi nati dalla disinformazione). Grazie all'utilizzo del toolkit didattico, gli studenti si sono interrogati sul fenomeno della migrazione, in una prospettiva storica e globale, e si sono approcciati alla questione del diritto d'asilo e della realtà vissuta da un richiedente protezione internazionale oggi in Italia. I tre incontri successivi si sono svolti sia con l'operatore interculturale che con l'artista, che ha accompagnato gli studenti nella realizzazione di fumetti o di un murales collettivo. Per le scuole interessate al laboratorio di murales, in accordo con la dirigenza di ogni istituto, è stata scelta la collocazione migliore per realizzare un murales in una parete dell'edificio scolastico. Si è cercato di realizzare l'opera in un muro "dimenticato" o esteticamente poco gradevole, così da unire il lavoro interculturale alla cura e protezione del luogo pubblico della scuola. I ragazzi sono stati così coinvolti non solo in un percorso di educazione interculturale, ma anche di valorizzazione della propria scuola. Quello che risulta particolarmente rilevante del progetto SHAKE YOUR CLASS è la metodologia adottata, che a mio avviso risulta particolarmente efficace: il lavoro

preliminare di decostruzione degli stereotipi, a cui segue la costruzione della relazione attraverso l'incontro con un protagonista reale delle storie di migrazione, permette di lavorare sul riconoscimento dell'individuo, superando il solo riconoscimento al gruppo di appartenenza. Un'esperienza di questo tipo risulta altamente formativa e concorre a creare un'esperienza diretta sul tema interculturale, che permette agli studenti di sviluppare una propria riflessione critica rispetto a una questione di così elevata complessità.



**Immigration Quiz**

- In quale di questi paesi l'esportazione di bestiame rappresenta un pilastro dell'economia?
  - Gambia
  - Sud Africa
  - Somalia
- Quale di questi paesi è il sedicesimo produttore di petrolio nel mondo e il primo dei paesi africani (stime dell'International Energy Agency, 2016)?
  - Nigeria
  - Libia
  - Etiopia
- Qual è la principale causa dell'attuale siccità nel Corno d'Africa?
  - Coltivazioni intensive che stancano il terreno
  - Cambiamenti climatici causati dall'uomo e riscaldamento globale
  - Cambiamenti climatici naturali
- Quali stati africani sono stati interessati dalla colonizzazione italiana fino alla seconda guerra mondiale?
  - Egitto, Gambia, Kenya, Nigeria
  - Senegal, Algeria, Costa d'Avorio, Niger
  - Eritrea, Libia, Somalia, Etiopia

**Quiz!**

**3. IL VIAGGIO**

<sup>32</sup> <http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/shake-your-class-scuole-in-movimento/>.



— Figura 16 - Il murales realizzato dagli studenti —  
dell'Istituto Claudia de Medici a Bolzano

### 3.3.2.3 LA RELAZIONE IN GIOCO 2

Nell'ambito della consulenza offerta alla rete dei comuni, Lai-momo riceve richieste di intervento nelle scuole per affiancare le insegnanti sulla questione interculturale, nei suoi molteplici aspetti: fra le scuole richiedenti, anche quelle dell'infanzia. Il progetto *La relazione in gioco 2* è stato realizzato nelle scuole dell'infanzia statali, comunali e parrocchiali di Galliera, Castello D'Argile, San Pietro in Casale e Pieve di Cento, con l'obiettivo di sperimentare nuove strategie di coinvolgimento dei genitori nella partecipazione alla vita scolastica dei figli (la scuola lamentava forti chiusure da parte dei genitori rispetto al tema dell'intercultura e dell'accoglienza). I laboratori sono stati condotti da esperti in grado di elaborare i segnali di chiusura ravvisati dalla scuola.

Oltre ai laboratori (fig. 16), è stata realizzata la traduzione in lingua dei principali documenti che la scuola utilizza per comunicare con i genitori: le lingue utilizzate sono state Albanese, Arabo, Cinese, Inglese, Spagnolo, Francese, Rumeno per la maggior parte dei documenti, mentre i moduli per il Benvenuto o per il Vocabolario sono presenti in più lingue, come Bangla, Filippino, Russo, Croato, Tamil, Turco e Urdu.

Oltre a questo specifico progetto, Lai-momo offre incontri formativi per le insegnanti con esperti di origine straniera per dotarle di strumenti conoscitivi atti ad affrontare l'incorno con i bambini stranieri e le loro famiglie. Contemporaneamente

le scuole dell'infanzia richiedono consulenze per la realizzazione di laboratori atti a promuovere la conoscenza delle altre culture attraverso la figura dei mediatori culturali: i laboratori prevedono la scrittura in cinese dei nomi dei bambini italiani, il racconto di una favola appartenente a una cultura straniera, e più in generale tutte quelle attività che permettano l'incontro e il confronto fra culture diverse.



— Figura 16 - La relazione in gioco 2 —

### 3.3.2.4 WELCOMING BOLOGNA

#### IL PROGETTO

Welcoming Bologna<sup>33</sup> è un progetto ispirato alla metodologia dello sviluppo di comunità e promosso nell'area della città metropolitana di Bologna. È stato portato avanti dall'associazione Africa e Mediterraneo in collaborazione con

<sup>33</sup> <http://www.welcomingbologna.eu/it/>.

<sup>34</sup> <https://www.welcomingamerica.org/>.

la cooperativa sociale Lai-momo e il Comune di Bologna, grazie al finanziamento di Cities Alliance e al supporto di UCLG - United Cities and Local Governments. Welcoming Bologna ha come modello di riferimento il programma "Welcoming America"<sup>34</sup>, e si propone di costruire una rete di collaborazione locale per rendere le città più accoglienti nei confronti di

coloro che possono essere definiti come “nuovi arrivati”. Questo insieme di azioni coinvolge attori di vari settori pubblici e privati in un processo di inclusione, che si rivolge sia ai residenti stabiliti nel territorio bolognese da diverse generazioni, sia a quelli giunti più recentemente, promuovendo l’idea che la diversità dei cittadini costituisce una vera e propria risorsa per l’intero tessuto sociale. Si basa infatti sulla convinzione che l’inserimento dei nuovi residenti possa avvenire **solo se si creano legami concreti e possibilità di interazione tra le persone**. La prima fase del progetto ha visto la formazione di un gruppo di lavoro costituito dai rappresentanti di diversi enti attivi sul tema della migrazione nei distretti del territorio metropolitano di Bologna. I membri del gruppo hanno partecipato a un seminario di formazione insieme a Daniel Valdez, coordinatore regionale per *Welcoming America*, e in seguito hanno discusso insieme gli aspetti della metodologia americana, utilizzandoli come griglia di analisi per un confronto con il contesto locale. Due gruppi sono stati formati per approfondire alcuni temi chiave: da un lato, l’integrabilità, e dunque l’esistenza di valori condivisi tra nuovi arrivati e comunità ospitante, con annessi diritti e doveri reciproci, dall’altro l’importanza di coinvolgere nel progetto componenti fondamentali del tessuto sociale, come il mondo dell’imprenditoria e le forze dell’ordine – attori che possono portare un contributo decisivo per creare una città più accogliente e inclusiva. Il

35 <http://www.welcomingbologna.eu/it/resources/il-catalogo-di-welcoming-bologna/>.

36 <http://www.bolognacares.it/>.

gruppo di lavoro ha potuto beneficiare della condivisione di strumenti conoscitivi e operativi comuni prodotti all’interno del progetto. A tal proposito è stato realizzato un “Dossier introduttivo all’iniziativa Welcoming Bologna”, per cercare di offrire una fotografia dei principali dati qualitativi e quantitativi riguardanti il fenomeno migratorio nell’area metropolitana di Bologna e più in generale nel contesto regionale e nazionale. L’attività di rete a livello territoriale è sempre stata supportata da una campagna di comunicazione appositamente programmata, che ha avuto l’obiettivo di raggiungere e coinvolgere il più ampio numero possibile di cittadini nella conoscenza di questo progetto volto alla crescita inclusiva della città, al fine di migliorare il benessere di tutta la popolazione<sup>35</sup>. Tutto il materiale messo a disposizione è stato tradotto in tre lingue: italiano, inglese e francese. Il progetto si collega a *Bologna cares!*<sup>36</sup>, la campagna di comunicazione del progetto SPRAR del Comune di Bologna.

## LE INIZIATIVE

Il progetto ha preso forma a partire da una serie di iniziative a livello locale, che hanno contribuito a fare di Bologna una città più accogliente e inclusiva:

Il flusso economico, di idee e conoscenze che si genera tra città di origine e città d’arrivo può favorire un processo di innovazione e sviluppo da entrambe le parti,

affidando potenzialmente ai migranti un ruolo chiave nella crescita, nella resilienza e nella sostenibilità della città<sup>37</sup>.

La prima parte del progetto ha visto la formazione di un primo nucleo del gruppo di lavoro, che si è riunito per la prima volta il 26 gennaio 2017, composto da rappresentanti dei seguenti enti: l’associazione Africa e Mediterraneo, il Comune di Bologna e la cooperativa sociale Lai-momo, partner del progetto,



— Figura 17 - Welcoming Bologna —  
Iniziativa N. 3

37 <http://www.welcomingbologna.eu/it/resources/il-catalogo-di-welcoming-bologna/>, p. 4.

i distretti della città metropolitana di Bologna (Pianura Est, Pianura Ovest, Appennino bolognese, San Lazzaro di Savena, Casalecchio di Reno, Nuovo Circondario Imolese), enti gestori che lavorano con i richiedenti asilo sul territorio (Società Dolce, Open Group, Arca Coop, Cooperativa Sociale Camelot, Associazione Mondo Donna onlus, Antoniano onlus), l'associazione Trama di Terre che lavora con le donne migranti, la rete territoriale antidiscriminazione dell'Emilia-Romagna, il sindacato CGIL. Successivamente, il gruppo di lavoro si è ampliato grazie all'adesione del Comando Provinciale Carabinieri, della rete nazionale di centri sociali per anziani ANCeSCAO e del Cassero, storica associazione bolognese per la difesa dei diritti delle persone LGBTQI. Il gruppo di lavoro, riunito periodicamente, è stato coinvolto nel seminario di *capacity-building* tenuto da Daniel Valdez, coordinatore regionale di *Welcoming America*; ha approvato il Vademecum metodologico, che riunisce i principi metodologici di base per l'organizzazione di iniziative sul territorio, e ha curato la realizzazione di 18 iniziative tra eventi e percorsi laboratoriali.

1. Iniziativa n. 1: Accoglienza in musica;
2. Iniziativa n. 2: Benvenuti al Navile;
3. Iniziativa n. 3: Inaugurazione di due spazi per mamme e bambini a Bologna;
4. Iniziativa n. 4: Indovina chi viene a pranzo?;

5. Iniziativa n. 5: Welcome to digital inclusion;
  6. Iniziativa n. 6: La libreria vivente;
  7. Iniziativa n. 7: Intrecciamo i nostri colori;
  8. Iniziativa n. 8: Laboratorio per attivisti antidiscriminazione;
  9. Iniziativa n. 9: Salute e sport come veicolo di inclusione;
  10. Iniziativa n. 10: Incontro con l'illustratrice greca Katerina Kris;
  11. Iniziativa n. 11, 14 e 18: Un paese diverso;
  12. Iniziativa n. 12: Alla scoperta dei Sinti;
  13. Iniziativa n. 13: Benvenute a Imola e Circondario: una mappa per le nuove arrivate;
  14. Iniziativa n. 15: Presentazione di "La strada dell'asino";
  15. Iniziativa n. 16: La Scuola di legalità;
  16. Iniziativa n. 17: Benvenuti a Imola e Circondario: una mappa per i nuovi arrivati.
- A queste iniziative se ne sono unite altre promosse da stakeholder esterni che sposano i principi fondamentali di Welcoming Bologna, grazie alla sezione "Partecipa" del sito internet. Si tratta di un *form* interattivo che consente alle

organizzazioni di inserire informazioni su una propria attività che rispetta i principi dettagliati nel Vademecum metodologico. Lo staff di Welcoming Bologna ne verifica la pertinenza prima di approvarne la pubblicazione. Grazie a questa opportunità, gli eventi così inseriti ottengono una maggiore risonanza mediatica, e l'offerta cittadina socio-culturale legata ai valori del mutuo rispetto e dell'apertura aumenta.

#### IL VADEMECUM METODOLOGICO

Le linee guide che il progetto Welcoming Bologna suggerisce si basano su due arterie principali:

- la progettazione socio-territoriale;
- l'approccio comunicativo.

#### LA PROGETTAZIONE SOCIO-TERRITORIALE

##### APPROCCIO SISTEMICO E PROGETTAZIONE PARTECIPATA

Progettazione e realizzazione delle attività devono passare da un approccio sistemico e da una progettazione partecipata: ciò significa che, adottando una visione sistemica, è necessario partire da un'analisi dei bisogni e delle risorse delle realtà locali, tenendo conto delle specificità dei singoli territori, al fine di valorizzare le risorse in un'ottica di supporto, complementarità e integrazione. Il destinatario si trasforma da agente passivo a soggetto

<sup>38</sup> Ibidem, p. 13.

<sup>39</sup> Ibidem, p. 14.

attivo, capace di costruire un dialogo interculturale basato sull'idea della reciprocità e delle responsabilità.

#### LA TRASVERSALITÀ DEGLI INTERLOCUTORI E LA COSTRUZIONE DI UNA RETE MULTI-PROFESSIONALE

Al fine di mettere in atto un modello virtuoso di città accogliente, è essenziale la tipologia di gruppo di lavoro operativo che si pone in essere: la molteplicità dei punti di vista e di sfere di attività permette di garantire l'impatto effettivo del progetto nel territorio. La formazione pertanto guarderà sia all'ambito privato che a quello pubblico, al fine di beneficiare di uno sguardo ampio e imparziale sul territorio.

#### LE LINEE GUIDA<sup>38</sup>

- Ascolto e incontro;
- Co-progettazione;
- Scelta di attività/percorsi da seguire;
- Indicazioni per la realizzazione delle attività;
- Comunicazione;

Da sottolineare come, a proposito delle indicazioni in merito alla comunicazione, si evidenzia la necessità di prestare attenzione all'uso delle terminologie:

usare anche i termini "nuovi arrivati" e "nuovi cittadini" non solo "immigrati", per veicolare il concetto attraverso un'accezione più neutra<sup>39</sup>.

## LA VALUTAZIONE ESTERNA

C'è la necessità di fermarsi per riflettere, unitamente alla possibilità di avvalersi di uno sguardo esterno, al fine di valutare il grado di soddisfazione degli attori coinvolti, e di conseguenza la qualità degli obiettivi raggiunti.

## L'APPROCCIO COMUNICATIVO

Un'identità grafica, chiara e riconoscibile, concorre a trasmettere l'idea di coerenza e continuità tra le varie attività del progetto, nonostante la molteplicità e le specificità degli attori coinvolti. Una serie di passaggi costituiscono la strategia in questa direzione:

- il logo del progetto;
- il sito e la newsletter;
- il box da apporre sui volantini (numerare le iniziative contribuisce a creare un senso di continuità tra le proposte del gruppo di lavoro);
- brevi video per documentare le iniziative;
- lo storytelling positivo (sviluppare storie positive capaci di suscitare emozioni nel lettore o spettatore, fornendogli gli elementi per cambiare prospettiva);
- l'uso dei social media;
- l'ufficio stampa.

## CONCLUSIONI

Nel riassumere le attività del progetto, oramai concluso, i partner fanno una riflessione finale. Da una parte i punti di

forza:

- il partenariato tra istituzione pubblica e privato non-profit come elemento imprescindibile per avviare una rete operativa, efficace e con un forte impatto sul territorio. Identificare interlocutori giusti, che abbiano non solo interesse nel progetto, ma anche disponibilità in termini di tempo e risorse umane, è impegnativo ma fondamentale, nel quale vale la pena investire tutte le risorse - e la pazienza - necessarie: instaurare un rapporto di fiducia con i partner che portano avanti il progetto permette di gettare basi solide per costruire in seguito un gruppo di lavoro unito e operativo;
- costruire sul lavoro già esistente: molti progetti locali, nati dai bisogni concreti di un quartiere, non riescono a trovare continuità. È forse più utile offrire ai membri del gruppo di lavoro l'opportunità di dare ulteriore spazio ad attività già portate avanti dalle singole associazioni e amministrazioni, piuttosto che voler creare dal nulla una progettualità totalmente nuova. Lo scambio di buone pratiche, la disponibilità di una piccola risorsa finanziaria in più e l'inserimento in una strategia di comunicazione comune tra tutti i membri permettono di valorizzare il lavoro e le reti che ognuno ha costruito piano piano nel corso degli anni;
- avere una comunicazione coordinata, un quadro organizzativo comune, un "brand" consente di avere un impatto maggiore su un'opinione pubblica

continuamente sollecitata da input comunicativi.

Dall'altra parte, i punti di debolezza:

- la difficoltà di coinvolgere sponsor pronti ad appoggiare il progetto. Nonostante l'estrema importanza che riveste, il lavoro che si fa a livello locale è spesso "invisibile", con un impatto che non ha niente di spettacolare, ma che si verifica piano piano nel corso del tempo; questi risultati possono sembrare poco seducenti per uno sponsor importante, per il quale il guadagno in termini di immagine può sembrare troppo poco consistente. Più che cercare aziende pronte a supportare il processo nell'insieme, è vincente la collaborazione a piccola scala su ogni singolo evento con realtà direttamente implicate nelle relazioni sociali. Il supporto può anche essere sotto forma di messa a disposizione gratuita di spazi o materiali o nell'impiego di volontari;
- confrontarsi con la sostenibilità: ogni progetto si trova di fronte al problema dell'interruzione di continuità quando i fondi stanziati finiscono. Si sottolinea come ovviamente non ci siano riposte certe di fronte a una tale criticità, ma una strategia sicuramente auspicabile è quella di allargare lo sguardo, creando occasioni di confronto e di dialogo con altre città europee, per provare a elaborare strategie comuni nell'affrontare un fenomeno che riguarda tutti, attraverso la conoscenza reciproca e lo scambio di buone pratiche.

<sup>40</sup> <http://ethicalfashioninitiative.org/>.

<sup>41</sup> <http://ethicalfashioninitiative.org/where-we-work/>.

## 3.3.2.5 IL CENTRO DI ACCOGLIENZA STRAORDINARIA (CAS)

Il polo di Lama di Reno (Marzabotto, Bologna) è sede di un Centro di Accoglienza Straordinaria (CAS) gestito da Lai-momo per conto della Prefettura di Bologna, che accoglie un gruppo di richiedenti asilo coinvolti in attività formative organizzate all'interno del polo stesso: è insieme un centro formativo, produttivo e di accoglienza. Quest'ultima comprende, tra i servizi, il supporto legale nell'iter della richiesta di asilo; l'accompagnamento durante gli accertamenti sanitari; i corsi di lingua italiana; percorsi di accompagnamento al lavoro e all'integrazione socio-culturale; mediazione linguistico-culturale e supporto psicologico, se necessario. Nel Polo di Lama di Reno ha sede il progetto "Creazione di lavoro e sviluppo sostenibile di micro-imprese attraverso la gestione delle catene di valore di moda etica, lifestyle e design di interni in Burkina Faso e Mali". Il progetto è finanziato dall'Emergency Trust Fund for Africa dell'Unione Europea e realizzato da ITC-EFI<sup>40</sup> (fig. 18) e cooperativa Lai-momo: si propone di sviluppare oltre 5.000 posti di lavoro tra il 2017 e il 2020 in Mali e Burkina Faso, all'interno della filiera di lavorazione del cotone, già avviata in questi Paesi dal programma EFI<sup>41</sup>. In Italia, Lai-momo coordinerà fino al 2020 la formazione di 250 richiedenti asilo, al fine di facilitare l'inserimento lavorativo nei Paesi di origine (Mali e Burkina Faso) o in Italia. I corsi sono di

due tipi:

- formazione pratica e laboratoriale per operatori di pelletteria con competenze sartoriali;
- management di piccola impresa per operatori amministrativi con competenze di gestione aziendale.

#### CARTIERA SRL - SOCIETÀ BENEFIT

Cartiera è una start-up di impresa sociale attiva nella produzione di accessori in pelle e tessuto, creata nel luglio 2017

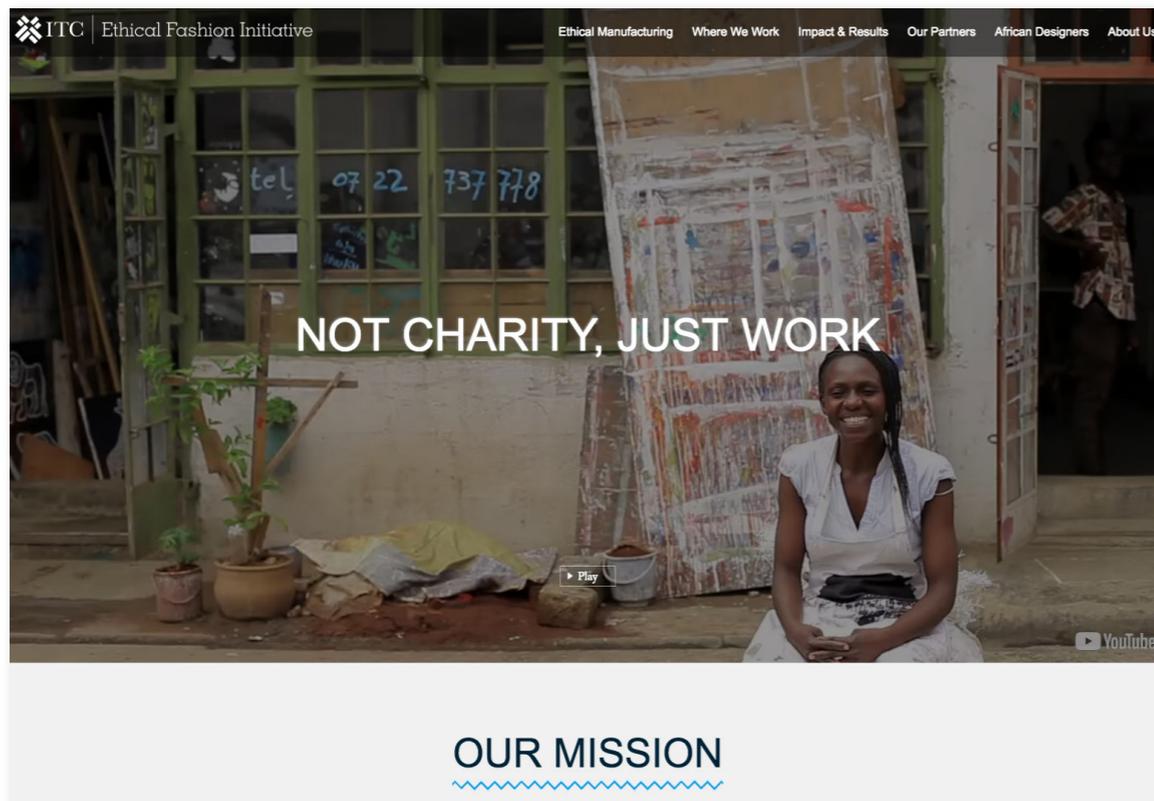
(fig. 19). Il suo nome vuole dare il senso di una storia che riprende: prima di essere chiusa, la Cartiera<sup>42</sup>, che si trova accanto al Polo di Lama di Reno, era un'importante industria e fonte di lavoro del territorio. Ora il lavoro riprende con una piccola realtà imprenditoriale che produce e vende accessori in pelle e tessuto di alta qualità, grazie alla guida di artigiani del made in Italy. Attualmente vi lavorano quattro richiedenti asilo che hanno frequentato i corsi di formazione del Polo, mentre sono in fase di realizzazione cinque tirocini formativi,

attivati attraverso il sostegno della Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna.

#### CONCLUSIONI

Nonostante operino in contenitori diversi, risulta chiaro come Africa e Mediterraneo e Lai-momo condividano buona parte dei progetti, in quanto punti di incontro dell'approccio e della visione che fondono le due realtà; quello che emerge in tutta chiarezza è la straordinarietà del loro operato, che li contraddistingue e li rende un esempio unico nel loro genere.

Il raggio di azione è diversificato ed eterogeneo, capace di andare ben oltre la gestione della sola emergenza e di rilanciare e mettere in sinergia il *know-how* acquisito sui vari livelli, per essere redistribuito su più fronti: dalla gestione burocratica di richiesta di asilo politico, alla start-up, passando per l'educazione interculturale, cuore centrale di tutti i progetti posti in essere, siano essi locali o europei. La capacità strategica e lo sguardo ampio rappresentano probabilmente la combinazione *sine qua non* al fine di gestire efficacemente un tema così complesso e mutevole come quello interculturale.



— Figura 18 - Ethical Fashion Initiative —



— Figura 19 - Il progetto Cartiera —

42 <http://www.coopcartiera.it/#>.

## 3.4 Cesie



### 3.4.1 COS'È CESIE

CESIE<sup>43</sup> è un organismo accreditato dalla Regione Sicilia per la formazione professionale e l'orientamento, (macrotipologia alta formazione e apprendimento permanente) per "lo sviluppo, la promozione e l'implementazione di riforme nel campo dell'istruzione e della formazione volte a favorire l'integrazione e ad aumentare l'occupabilità." È un centro studi e iniziative europeo fondato nel 2001 e ispirato al lavoro e alle teorie del

43 <http://cesie.org/>.

sociologo Danilo Dolci (1924-1997), i cui metodi educativi innovativi sono basati sulla nonviolenza (ad esempio lo "sciopero alla rovescia" - lavoro senza retribuzione, attraverso cui persone comuni si sono impegnate in lavori pubblici non autorizzati, partendo da e a favore della comunità locale negli anni '50 in Sicilia). Il CESIE è costituito da 6 unità che lavorano in sinergia su:

- Alta formazione e ricerca;
- Diritti e giustizia;
- Adulti;
- Migrazione;
- Scuola;
- Giovani.

### 3.4.2 BODI: diversità culturale, corpo, genere, salute nell'educazione dell'infanzia

Bodi è un progetto europeo dell'unità *Cesie Scuola*, condotto per due anni in cinque paesi (Austria, Francia, Grecia, Italia e Spagna) e finanziato dal programma Erasmus + attraverso l'Agenzia nazionale francese (L'Agence Erasmus + France / Education Formation). I partner coinvolti sono :

ELAN INTERCULTUREL<sup>44</sup>, Francia  
 CESIE, Italia  
 CYPRUS PEDAGOGICAL INSTITUTE<sup>45</sup>,  
 Cipro  
 KINDERVILLA<sup>46</sup>, Austria  
 LA XIXA TEATRE ASSOCIATION<sup>47</sup>,  
 Spagna.

Bodi project si rivolge alla scuola dell'infanzia, affrontando i temi della diversità culturale, del corpo, della differenza di genere, e della salute. Quello che più interessa alla mia ricerca è l'aspetto della diversità culturale, che il progetto Bodi tratta nella consapevolezza che pregiudizi e stereotipi abitano già i luoghi della scuola e di conseguenza i bambini:

Spesso, nel presentare il nostro progetto di "portare la diversità" nelle scuole pre-primarie, la gente ha mostrato sorpresa e preoccupazione. I bambini non sono immuni da tali differenziazioni? Non stiamo forse "inquinando" il loro modo chiaro e ingenuo di percepirsi e giocare l'un l'altro, senza pregiudizi e stereotipi? La verità è che la diversità e la differenza sono già all'interno della scuola. E i bambini copiano il modo in cui gli adulti gestiscono la diversità. Possono risultare scervri da condizionamenti all'inizio della loro vita, ma, vivendo tra gli adulti, acquisiscono rapidamente le generalizzazioni, gli stereotipi, i pregiudizi e i tabù che gli adulti sviluppano riguardo alla diversità. In questo contesto il nostro progetto desidera:

44 <https://elaninterculturel.com/>.

45 <http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?lang=en>.

46 <http://www.kindervilla.at/en/>.

47 <https://www.laxixateatre.org/>.

48 [http://bodi-project.eu/en\\_project.html](http://bodi-project.eu/en_project.html), liberamente tradotto.

- 1) Contribuire allo sviluppo di politiche e pratiche educative sull'educazione interculturale, l'educazione di genere e l'inclusione di bambini / genitori con background culturali minoritari - attraverso la nostra analisi delle pratiche esistenti e la valutazione del metodo che sviluppiamo.
- 2) Contribuire allo sviluppo delle competenze degli insegnanti attraverso nuovi metodi di formazione degli insegnanti e nuovi strumenti pratici pronti ad adattarsi, concretamente:
  - Sviluppare una comprensione delle differenze culturali che hanno un impatto sull'educazione della prima infanzia, sviluppare strumenti per risolvere possibili tensioni e conflitti,
  - Sviluppare competenze e strumenti creativi per affrontare le questioni della diversità culturale, del genere e della salute con i bambini,
  - Offrire strumenti per coinvolgere i genitori (di origine migrante e non migrante) e coinvolgerli nel dialogo su temi sensibili come le differenze culturali, il genere, il corpo e la salute.
- 3) contribuire allo sviluppo della capacità della scuola di affrontare la diversità culturale, di garantire che i bambini provenienti da contesti culturali diversi e i loro genitori non siano esclusi e di preparare i bambini alla partecipazione ad una società interculturale tollerante nei confronti della diversità di genere. Offrire strumenti e strategie per affrontare questioni sensibili come la parità tra i sessi<sup>48</sup>.

Nell'ambito del progetto, sono stati

sviluppati 4 manuali tradotti in sei lingue (italiano, francese, inglese, tedesco, spagnolo, greco):

- **IO1** - Raccolta di pratiche scolastiche su cultura, corpo, genere, salute;
- **IO2** - Antologia sulla diversità culturale. A scuola in relazione ai concetti di corpo, genere e salute;
- **IO3** - Manuale per l'inclusione dei genitori;
- **IO4** - Manuale e attività pratiche per insegnanti. Attività per promuovere la diversità nell'educazione della prima infanzia.

I manuali offrono prima di tutto un approccio metodologico al tema trattato, corredato da suggerimenti di attività, in grado di guidare il comportamento e la pratica delle insegnanti rispetto al tema specifico. Di particolare interesse per la mia ricerca sono *l'Antologia sulla diversità culturale. A scuola in relazione ai concetti di corpo, genere e salute* e *il Manuale e attività pratiche per insegnanti. Attività per promuovere la diversità nell'educazione della prima infanzia*.

### **IO2 - Antologia sulla diversità culturale. A scuola in relazione ai concetti di corpo, genere e salute**

La metodologia adottata dal progetto fa riferimento agli Incidenti Critici ideato dalla psicologa sociale Margalit Cohen-Emerique (fig. 20), attraverso il quale possiamo concentrarci sulla pratica: la

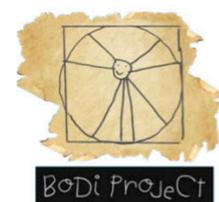
strategia ha lo scopo di svelare i set di norme culturali, valori e comportamenti che portiamo con noi e che filtrano il nostro modo di intendere e interagire con gli altri. Lo shock culturale ci aiuta a diventare più consapevoli dell'illusione della nostra neutralità culturale, invitandoci a riscoprire i nostri quadri di riferimento culturali in maniera più obiettiva e ad aprire un margine di negoziazione in cui il pregiudizio trova meno spazio: ci aiuta a comprendere qualcosa in più sugli altri, ma anche qualcosa in più su noi stessi e la nostra cultura. Le zone sensibili, ovvero gli ambiti in cui avviene lo scontro interculturale, divengono il luogo privilegiato dal quale partire per lavorare su se stessi nell'ottica di un'apertura verso la diversità culturale (fig. 21).

A partire da un incidente nato dall'incontro/scontro di culture diverse, si propongono giochi o comportamenti idonei a gestire o a risolvere il problema nato dal confronto. Il manuale è suddiviso nelle seguenti sezioni:

- Introduzione alla metodologia di BODI;
- Incolumità fisica, violenza e genitorialità;
- Acculturazione;
- Razzismo, pregiudizi di adulti e bambini;
- Interpretazione e approcci all'igiene e alla salute;
- Buone maniere a tavola - Cosa e come mangiare;
- Religione: cosa non sappiamo e cosa ne pensiamo;
- Genere e sessualità;
- Disuguaglianze economiche.

Griglia di analisi degli incidenti critici	
<b>1. IDENTITÀ DELLE PERSONE COINVOLTE</b>	
"Chi sono i soggetti coinvolti in questa situazione cross-culturale, quali sono le loro caratteristiche identitarie (età, sesso, provenienza, professione, ecc.) che tipo di rapporto c'è fra loro? A che gruppo sociale appartengono?"	
Lo scopo è raccogliere dati precisi e imparziali che diano informazioni riguardo la persona che racconta lo shock e coloro che lo hanno generato per tentare di stabilire in cosa si differenziano le identità delle persone coinvolte. Problemi: abbiamo constatato una mancanza di informazioni riguardo alla persona all'origine dello shock, non a causa del disinteresse, ma per paura di essere invadenti e di porre domande inappropriate.	
<b>2. CONTESTO</b>	
Qual è la situazione/il contesto (fisico, sociale, psicologico) in cui l'episodio ha avuto luogo?	
Per rispondere a tale domanda bisogna descrivere la situazione in cui è avvenuto. È inoltre importante raccontare l'ante e il dopo. Problemi: è complicato per i narratori descrivere l'episodio e diacronica, poiché spesso i narratori non sono parte attiva dell'interazione.	
<b>3. REAZIONE EMOTIVA</b>	
Qual è stata la reazione di shock? Quali comportamenti ha innescato la reazione di shock?	
Lo scopo di questa sezione è descrivere i comportamenti e le emozioni che il narratore testimonia che l'episodio ha toccato, affrontando il narratore. Lo scopo è non lasciarsi sopraffare dalle proprie emozioni, e che spesso i sentimenti e le reazioni sono corretti. Problemi: abbiamo constatato che la maggior parte dei narratori non riesce a distaccarsi dalle proprie emozioni, e che spesso i sentimenti e le reazioni sono corretti.	
<b>4. IL SISTEMA VALORIALE DEL NARRATORE</b>	
Quali sono le rappresentazioni, i valori, le norme, le regole, le regole del gruppo, il sistema valoriale, della persona che ha vissuto l'episodio?	
A questo punto il narratore è chiamato a individuare i valori connessi a ciò che ha causato lo shock. È importante analizzare ogni aspetto e tema. Rispondendo a questa domanda è possibile conoscere l'opinione del narratore sul concetto d'integrazione, e se esso concorda con l'idea dominante o meno. Il narratore deve esaminare il proprio sistema di valori sia dal punto di vista personale, sia dal punto di vista professionale. Problemi: vi è una certa tendenza a confondere valori personali e professionali, nonché una certa difficoltà a distinguere fra propri e altrui valori.	
<b>5. PERCEZIONE DEL COMPORTAMENTO ALTRUI</b>	
In base all'analisi del punto 4, quale immagine/percezione/giudizio può avere il narratore rispetto all'altro gruppo (neutrale, leggermente negativo, molto negativo, positivo, molto positivo, realistico, irrealistico, ecc.)?	
La percezione che ha origine dal punto 4 può cambiare, e può divenire positiva, negativa e/o stigmatizzante. A volte possiamo assistere a completi cambiamenti di prospettiva rispetto agli altri. Problemi: spesso i professionisti hanno una percezione negativa dell'Altro ed è difficile che la avvicino a loro stessi.	
<b>6. SISTEMA VALORIALE DELL'ALTRO</b>	
Quali sono le rappresentazioni, i valori, le regole e i pregiudizi, ossia gli elementi costitutivi del sistema valoriale della persona o del gruppo che è all'origine dello shock del narratore?	
I professionisti devono fare delle ipotesi ben fondate sui valori/le regole che potrebbero spiegare il comportamento dell'altro. Problemi: capita che i professionisti non abbiano nessuna informazione riguardo all'altro gruppo coinvolto e a causa di ciò traggono informazioni dai dati a disposizione o servendosi di stereotipi. Tale analisi può essere pericolosa perché consolida generalizzazioni e semplificazioni.	
<b>7. CONCLUSIONI</b>	
La situazione evidenzia dei problemi riguardanti la pratica professionale, o in genere riguardo il rispetto delle differenze culturali in contesti interculturali?	
Quest'ultimo punto ci invita a mettere in relazione i vari spunti derivanti dall'analisi al fine di individuare: • quesiti sulle esigenze e le modalità di integrazione degli individui, famiglie e gruppi con background migratorio, • possibilità di sviluppo per le politiche dell'istituzione, • risorse e ostacoli per il mutuo riconoscimento e per la gestione dei conflitti fra valori personali e il contesto legale o istituzionale di riferimento. Problemi: il problema in questo contesto è che il soggetto tende a ripetere un'analisi descrittiva, svolta in precedenza, senza interrogarsi sulla situazione e sulle ricadute sul piano personale.	

— **Figura 20** - Schema di analisi ideato da Margalit Cohen-Emerique —



## BODI

DIVERSITÀ CULTURALE, CORPO,  
GENERE, SALUTE NELL'EDUCAZIONE  
DELL'INFANZIA



IO2 – ANTOLOGIA SULLA DIVERSITÀ CULTURALE  
A SCUOLA IN RELAZIONE AI CONCETTI DI CORPO, GENERE E SALUTE



Cofinanziato dal  
programma Erasmus+  
dell'Unione europea

Ref. n°. 2015-1-FR01-KA201-015104  
Il sostegno della Commissione Europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'adesione ai contenuti che riflettono soltanto il punto di vista degli autori. La Commissione quindi non può essere ritenuta responsabile dell'uso dell'informazione in essa contenuta.

[www.bodi-project.eu](http://www.bodi-project.eu)

— Figura 21 - Il manuale IO2 —

### IO4 - Manuale e attività pratiche per insegnanti. Attività per promuovere la diversità nell'educazione della prima infanzia

Il Manuale è ispirato all'approccio pratico e sperimentale del *process drama*<sup>49</sup> e del pre-testo, ideato da Cecily O'Neil e in seguito trasformato in strumento didattico da Allan Owens e Keith Barber. Il pre-testo non è altro che una storia (sotto forma di poesia, articolo, musica, oggetto, ecc.) che viene presentata alla classe per stimolare la creatività e il dibattito su un determinato argomento. Il pre-testo agisce da stimolo alla riflessione su un argomento, costituisce un'introduzione creativa all'argomento di discussione, suggerisce i ruoli, le mansioni e i compiti legati a un determinato tema, determina il luogo, l'atmosfera e la situazione da utilizzare nel corso del dibattito/processo creativo, e invita allo studio e alla trasformazione dell'argomento in questione. Si presenta come una guida per la realizzazione di attività pratiche attorno a sei temi principali:

- relazioni fra persone di origine diversa;
- stereotipi e pregiudizi;
- comunicazione non verbale;
- genere e sessualità;
- struttura familiare;
- corpo e salute.

I temi, pur essendo collegati fra loro, fanno riferimento ad argomenti specifici (fig. 22). Il manuale introduce il concetto di diversità, esplicita l'approccio pedagogico per poi aprirsi alla descrizione delle attività da svolgere (fig. 23) in classe con i bambini in età pre-scolare, secondo una struttura definita:

- Titolo attività;
- Temi BODI affrontati;
- Introduzione dell'attività con una panoramica dei temi affrontati;
- Obiettivi;
- Preparazione;
- Occorrente necessario;
- Svolgimento dell'attività con istruzioni passo dopo passo.

Il manuale si conclude con una serie di definizioni e relative riflessioni, sui concetti di razzismo, pregiudizio, stereotipo e un focus specifico sul significato di acculturazione (fig. 24):

L'integrazione richiede un lungo e meticoloso processo di negoziazione, forzando entrambe le parti ad abbandonare le proprie sicurezze e a interrogarsi sul senso delle azioni altrui: questa è probabilmente l'unica via da seguire (p. 87).

<sup>49</sup> <http://allanowens.com>.

	Relazioni fra persone di origine diversa	Stereotipi e pregiudizi	Genere e sessualità	Struttura familiare	Co
1. Saluti e gestualità					
2. Colori					
3. Il viaggio					
4. L'Africa è molto di più..					
5. Confrontiamo le parti del corpo					
6. Costruttori di famiglie					
7. Bambine e bambini sono uguali					
8. Disegniamo i nostri corpi					
9. Bambini forti					
10. Empatia e sicurezza					
11. Lavarsi le mani					
12. Merende salutari					
13. Fare il bagno					
14. Ci sono luoghi in cui...					
15. Parti intime					

— Figura 22 - I temi affrontati dalle attività —

**Preparazione:**

- Per quanto concerne la versione con i visi dei bambini: nel corso della lezione precedente scatta dei primi piani dei volti dei tuoi alunni. Usa lo stesso sfondo per tutti i bambini. Stampa ciascun'immagine a colori su un foglio A3 (o A4), in modo tale che la foto occupi l'intera pagina. Taglia la foto in tre parti come nell'esempio:



- Per quanto concerne la versione con i corpi dei bambini: nel corso della lezione precedente scatta delle foto a figura intera dei tuoi alunni. Usa lo stesso sfondo per tutti i bambini. Stampa ciascun'immagine a colori su un foglio A3 (o A4), in modo tale che la foto occupi l'intera pagina. Taglia la foto in tre parti come nell'esempio:



**Occorrente:**

- Le foto dei bambini stampate e tagliate in tre parti.
- Del cartoncino A3 (uno per ciascun bambino).
- Colla.

**Svolgimento dell'attività:**

1. Di ai bambini di formare un cerchio e sedersi insieme a te.
2. Da ai bambini un'immagine del loro volto o del loro corpo e di loro di mettere le tre parti di fronte a loro.
3. Chiedi loro di dirti cosa vedono nelle immagini. Quali sono le differenze fra le foto? Che cosa le rende simili? Quali sono le parti del viso/corpo che riescono a vedere nelle foto? Quali sono le

... scegliere l'immagine di una bocca, di un naso e degli occhi e di ... del loro compagno in questa fase dell'attività è estremamente importante ... problemi e le preoccupazioni espresse dai bambini in relazione a ciò che è giusto ... sbagliato. Ad esempio, alcuni bambini potrebbero essere riluttanti a combinare ... gonnina a teste raffiguranti dei bambini. Potresti servirti di domande del tipo "Perché i ... bambini non possono indossare delle gonne?" oppure "Perché questo naso non si adatta a ... questa bocca? Tutti i nasi servono a respirare, giusto? Tutte le bocche in relazione a ciò che è giusto ... vero?". Puoi sfruttare questo momento per rivedere i nomi delle varie parti del volto e del corpo ... e le loro funzioni, sottolineando aspetti come "le braccia servono ad abbracciare" o "le gambe ... servono a giocare a calcio". Scatta una foto di diverse braccia per abbracciare?" Puoi anche ... servirti di altre azioni come dire ciao, giocare, sbadigliare, guardare, sentire, parlare, ecc.

— Figura 23 - L'attività "Confrontiamo le parti del corpo" —

**Note per gli insegnanti:** Assicurati di sfruttare quest'attività per parlare anche di disabilità, soprattutto nel caso in cui ci siano degli allievi diversamente abili in classe. Fa sì che i bambini riconoscano tale diversità e riescano a formulare delle strategie per imparare ad includere nella classe e nelle dinamiche di gioco tutti i loro compagni. Da voce ai bambini con disabilità (ad esempio, quelli che usano una sedia a rotelle) chiedendo loro che cosa preferiscono fare, come si trovano nelle dinamiche di gioco e che cosa trovano facile o difficile nello svolgimento di tali attività.

6. Una volta che i bambini avranno creato le loro facce o i loro corpi chiedi loro di sedere in cerchio con le loro creazioni. Fa in modo che i bambini presentino i loro collage. Affronta eventuali problemi o perplessità (ad esempio nel caso in cui credano che il loro collage sia "sbagliato" perché le diverse parti "non corrispondono"). Approfitta di questo momento per parlare degli stereotipi su genere ed etnie, e poi mettili in discussione (ad esempio, la necessità di assegnare un genere al collage "Perché pensi si tratti di una bambina? I bambini non possono portare i capelli lunghi?", ecc.)
7. Affronta insieme alla classe il problema dell'identità. Parla di come siamo tutti costituiti da piccole parti che possono essere messe insieme come in un collage. Ad esempio, delle parti di noi possono provenire da luoghi differenti, possiamo essere un po' bambini per certi aspetti e un po' bambine per certi altri, possiamo parlare più di una lingua, possono piacerci diversi tipi di giochi, ecc. Affronta insieme ai bambini il tema dei frammenti della loro identità e poni loro delle domande su ciò che gli piace, sulla loro identità culturale, sui luoghi che hanno visitato, su che cosa piace loro fare, ecc.
8. Una volta conclusa l'attività, appendi alle pareti i collage creati dai bambini (in classe o in un luogo in cui i bambini possano vederli).



— Figura 24 - Strategie di acculturazione. —  
Modello di Berry

### 3.4.3. GEM: GAME FOR EUROMED

GEM è un gioco creato da CESIE che mira a promuovere l'educazione alla cittadinanza interculturale. In GEM, le culture dei Paesi Euro - Mediterranei "giocano" insieme, decostruendo stereotipi negativi e lavorando verso una comprensione culturale reciproca.

#### L'approccio pedagogico

Il gioco ha natura sia universale che specifica di una cultura, poichè raccoglie valori universali, ma anche molteplici credenze e pratiche: è in grado cioè di influenzare e riflettere il modo in cui le persone provenienti da culture differenti imparano. L'approccio è il *learning by doing*, capace di far emergere nelle persone la percezione del proprio mondo e del modo in cui apprendono. In particolare, quando l'apprendimento avviene attraverso il gioco, il processo educativo procede di pari passo con un senso di sfida e di divertimento, contrastando il senso di sforzo e fatica.

#### Le regole del gioco

- L'obiettivo del gioco è quello di raggiungere la "**conoscenza interculturale**". Per farlo, i partecipanti devono rispondere a diverse domande;
- Il gioco è ideato per un massimo di 8 giocatori. 7 di loro sono giocatori "regolari", mentre l'ottavo è il "saggio dei saggi": Socrate;
- I giocatori devono creare la loro pedina

oppure scegliere un piccolo oggetto;

- Il giocatore, che rappresenta il ruolo di Socrate, viene scelto a caso;
- Il giocatore che inizia il gioco è Socrate (il punto di partenza è il grande spazio arancione): dopo che Socrate ha giocato, il gioco procede verso il giocatore alla sua sinistra (in senso orario);
- Socrate si muove lungo il "percorso della saggezza" (il percorso arancione), il quale è il più lungo e interseca più volte i percorsi (fig. 25) di tutti gli altri giocatori (percorsi multicolore). Quando il percorso del giocatore attraversa il percorso della saggezza, il giocatore deve rispondere a una domanda speciale: altrimenti dovrà pescare una delle carte normali (fig. 26);
- Le sfide presentate nelle carte "speciali", le cosiddette "carte di Socrate" (fig. 27), hanno lo scopo di promuovere l'apprendimento cooperativo. Pertanto, in base al simbolo rappresentato in ogni carta, i giocatori potrebbero essere invitati a:
  - a. mimare o
  - b. disegnare o
  - c. mimare e disegnare l'azione / il nome / l'oggetto ecc. scritto sulla carta.

Per quanto riguarda le sfide a. e b. (mimare / disegnare), il giocatore deve condurre un altro giocatore a indovinare il contenuto della carta.

Per quanto riguarda la sfida c. (mimare + disegnare) il giocatore:

a. inizialmente disegna ciò che è scritto nella carta a un altro giocatore il quale deve indovinare - questo secondo giocatore è scelto in modo casuale;

b. Quest'ultimo ha un minuto per indovinare il contenuto della carta, senza avere la possibilità di parlare con il suo compagno, altrimenti la sfida è fallita. Dopo aver capito la parola (bisogna ricordare di non poterla dire ad alta voce), ha 1 minuto per mimarla a un terzo giocatore (che può essere scelto in modo casuale) il quale deve indovinarla, altrimenti non riescono a completare la sfida.

- Le domande normali sono domande a risposta multipla riguardanti i seguenti temi: storia, tradizioni, cibo e attualità;
- Quando un giocatore giunge in uno spazio corrispondente alle "carte di Socrate" (l'intersezione tra il sentiero del giocatore e il sentiero della saggezza) prima che l'"originale" Socrate abbia attraversato la il percorso - avrà la possibilità di diventare il "nuovo" Socrate, se dà una risposta corretta. In questo caso, continua a giocare lungo il "percorso della saggezza". Ci può essere più di un Socrate allo stesso tempo. Il gioco termina quando il primo giocatore arriva al logo di GEM e raggiunge la conoscenza interculturale. Il giocatore pesca una "carta della conoscenza interculturale", il quale contiene un aforisma (fig. 28) volto a stimolare la riflessione o presenta suggerimenti su un libro, un film, una canzone ecc., con lo scopo di conoscere

meglio altre culture.

#### Punti

##### Carte normali

- Se sia Socrate che gli altri giocatori danno la risposta corretta, tutti avanzano di una casella in avanti;
- Se sia Socrate che gli altri giocatori non riescono a dare la risposta corretta, devono rimanere nella stessa casella.

##### Carte di Socrate

- Se i tre giocatori completano con successo l'attività, possono avanzare di una casella in avanti;
- Se i tre giocatori non completano l'attività, rimangono nella stessa casella;
- Se uno dei giocatori è Socrate e completa con successo la sfida, si muoverà:

**o uno spazio in avanti**

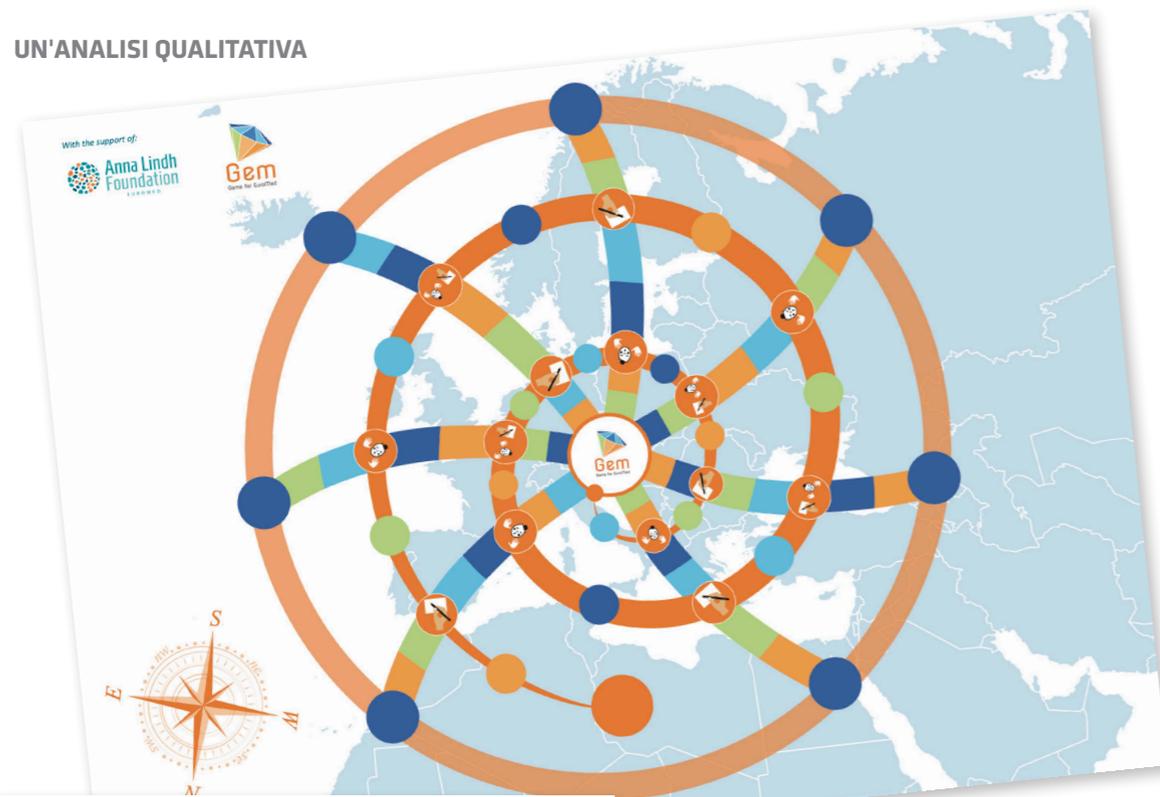
nel caso di sfida del disegno

**o due spazi in avanti**

nel caso di sfida del mimo

**o tre spazi in avanti**

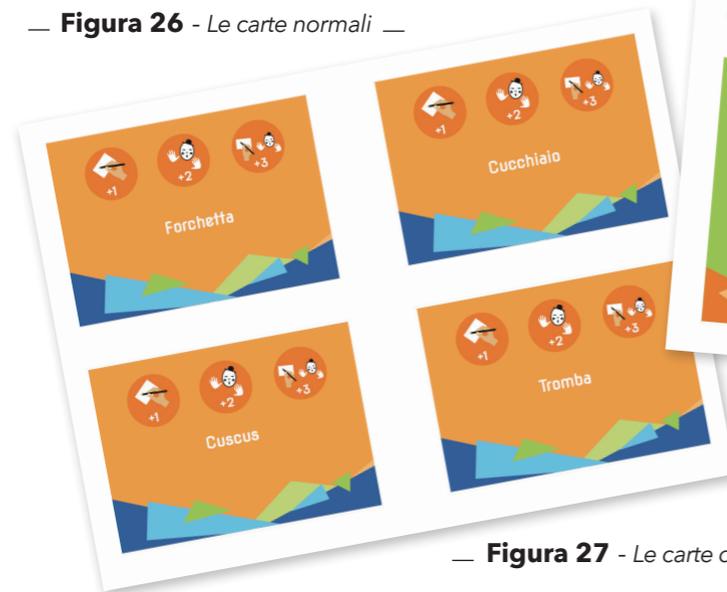
nel caso della sfida di disegno e mimo.



— Figura 25 - Il tabellone —

<b>STORIA</b>	Cosa avvenne in Italia il 2 giugno 1946? a) Un referendum sancì la fine della monarchia e la nascita della Repubblica b) L'industria registrò una crescita pari del 12% sull'anno precedente c) Finì la seconda Guerra Mondiale d) Si celebra il centenario dell'unificazione	<b>STORIA</b>	Chi è stato il primo presidente della storia d'Italia? a) Luigi Einaudi      b) Enrico de Nicola c) Aldo Moro        d) Palmiro Togliatti
<b>CULTURA</b>	Quale di questi artisti non ha mai vissuto in Francia? a) Pablo Picasso    b) Walt Disney c) Claude Monet    d) Salvador Dalí	<b>CULTURA</b>	Qual è il nome della donna italiana ritratta in un famoso dipinto esposto al Louvre? a) Santa Lucia      b) Piza Margherita c) Raffaella Carrà   d) Mona Lisa
<b>CUCINA</b>	Il pesto si prepara con? a) Coriandolo        b) Pezzomolvo c) Basilico            d) Pomodoro	<b>CUCINA</b>	Considerato cibo per gli egiziani ricchi e consumato con pane e una varietà di spezie: a) Koshary            b) Dolma c) Pollo                d) Kebab
<b>ATTUALITÀ</b>	Quanti egiziani hanno vinto il premio Nobel? a) 3                    b) 4 c) 5                    d) 6	<b>ATTUALITÀ</b>	Omar Samra è noto per essere il primo egiziano...? a) Ad aver raggiunto la vetta del Monte Everest b) Ad aver scalato la montagna più alta in ogni continente, la "Sette Cime" c) Ad aver completato il Grande Slam Explorers (raggiungere i poli e scalare le "Sette Cime") d) Tutto quanto sopra

— Figura 26 - Le carte normali —



— Figura 27 - Le carte di Socrate —



— Figura 28 - Le carte della conoscenza interculturale —

## 3.5 Mind the gap!



bambini a comprendere gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, l'impatto che questi hanno nelle loro vite e le azioni quotidiane che si possono fare per raggiungere i 17 obiettivi entro il 2030. Il materiale per la costruzione del gioco è completamente scaricabile e componibile in maniera autonoma. Oltre al tabellone, il materiale è composto dalle pedine e dal dado in cartone componibili, le istruzioni per il gioco e le carte, che contengono le domande inerenti gli argomenti sugli Obiettivi, con le quali avanzare lungo il percorso del tabellone. Le carte sono suddivise in cinque gruppi (fig. 29), come le aree tematiche a cui si rivolgono i *Goals*:

### 3.5.1 GO-GOALS

Nell'ambito di Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, è stato realizzato un gioco da tavolo per bambini dagli 8 ai 10 anni sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, *Go-Goals*<sup>50</sup>. Il gioco è stato creato e progettato dal Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (UNRIC), in collaborazione con l'artista Yacine Ait Kaci (YAK), già creatrice di Elyx<sup>51</sup>. L'obiettivo del gioco è aiutare i

- Persone
- Pianeta
- Prosperità
- Pace
- Collaborazione

Due sono gli aspetti interessanti, a mio avviso, di questa proposta:

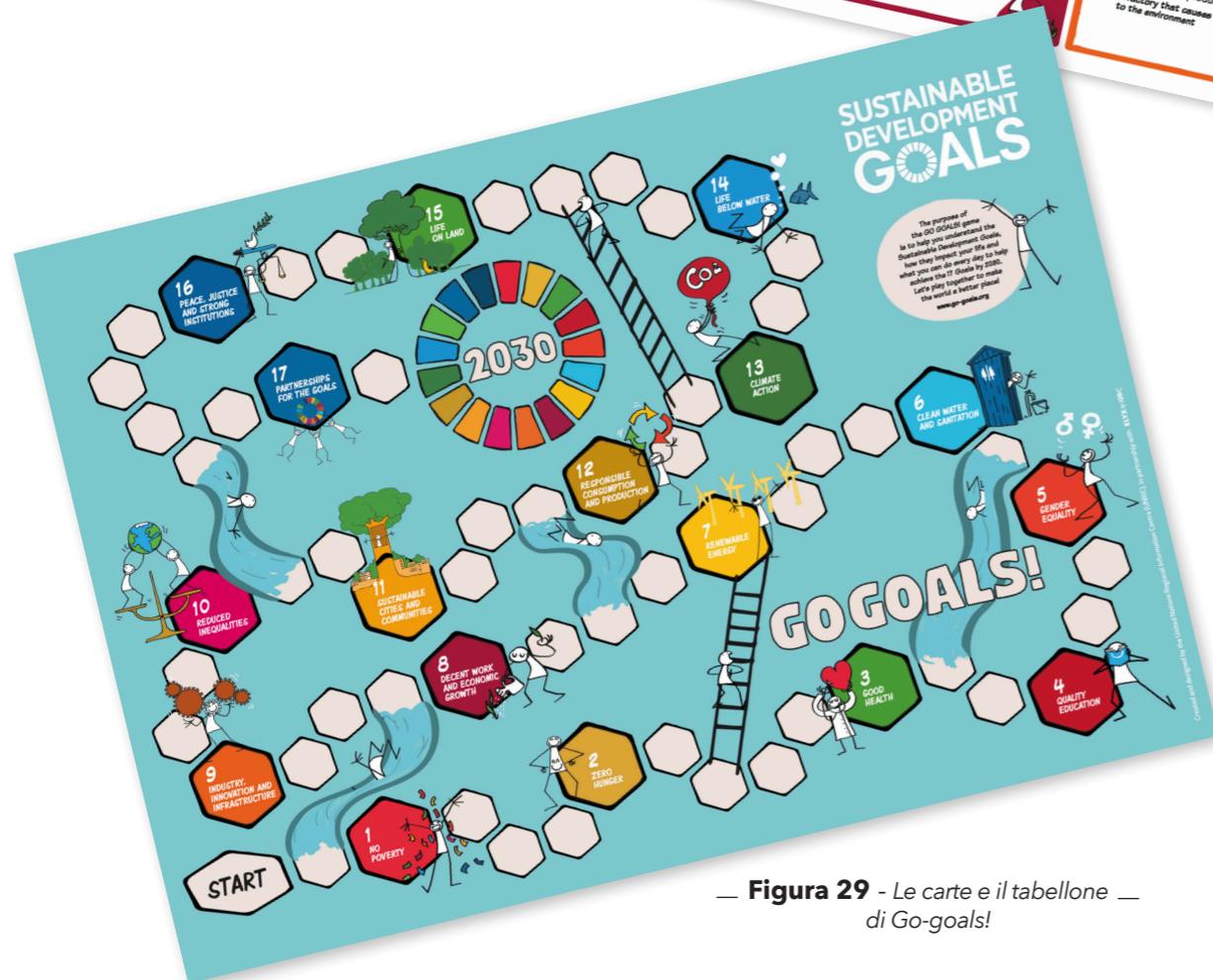
- l'**accessibilità**: chiunque può scaricare e giocare al gioco;
- la **semplicità**: sia dal punto di vista del

<sup>50</sup> <http://go-goals.org/>.

<sup>51</sup> <https://elyx.net/>.

materiale (che riprende gli strumenti del gioco dell'oca), che per quanto riguarda le carte. Le domande sono semplici ma sufficientemente efficaci per innescare nel bambino una riflessione, agendo sul senso di sfida e di curiosità.

L'aspetto con minore forza è invece il tasso di innovazione: la scelta di un format noto come quello del gioco dell'oca va sicuramente a vantaggio di una facile comprensione del gioco da parte degli utilizzatori, ma a discapito di quella potenziale efficacia che spesso risiede in una proposta originale e inedita.



— Figura 29 - Le carte e il tabellone —  
di Go-goals!

### 3.5.2 MANIFESTA

Manifesta è una biennale nomade europea di arte contemporanea che nasce nei primi anni Novanta, in risposta al cambiamento politico, economico e culturale. Attraverso progetti culturali *site-specific*, Manifesta reinterpreta i rapporti tra cultura e società attraverso un dialogo continuo con l'ambito sociale<sup>52</sup>. Fondata ad Amsterdam dalla storica dell'arte olandese Hedwig Fijen, ogni nuova edizione viene avviata e finanziata individualmente, ed è gestita da un team permanente di specialisti internazionali. Nel prossimo decennio, Manifesta si concentrerà sulla propria evoluzione, passando da biennale d'arte contemporanea a piattaforma europea interdisciplinare volta a esplorare e catalizzare un cambiamento sociale positivo in Europa attraverso la cultura contemporanea.

#### EDUCATION

Per ogni edizione di Manifesta, il Dipartimento Educazione si attiva sul territorio della città ospitante a partire da due anni prima dell'inaugurazione della Biennale, attraverso una serie di attività promosse con attori locali, attività di ricerca, mappe delle diverse comunità e degli istituti formativi presenti sul territorio, e con progetti nelle scuole sviluppati in collaborazione con artisti e associazioni locali.

52 <http://m12.manifesta.org/cose-manifesta/?lang=it>.

53 <http://m12.manifesta.org/education-2/?lang=it>.

54 <http://m12.manifesta.org/un-sacco-di-palermo/?lang=it>.

### MANIFESTA 12

Il programma di Educazione e Mediazione Culturale di Manifesta 12 si sviluppa sia in risposta alle richieste dei residenti di sviluppare nuove pratiche culturali, che alla necessità di nuove metodologie curatoriali, integrando le attività di mediazione e i progetti artistici sin dalle prime fasi. Ma l'obiettivo principale del programma è fungere da catalizzatore di energie per progetti con le comunità, sviluppando e legittimando nuove metodologie pedagogiche e implementando pratiche di partecipazione in modo significativo e responsabile<sup>53</sup>. Le attività sviluppate dal programma di Educazione e Mediazione Culturale sono i seguenti:

- Family Programme;
- Education Hub;
- Education Advisory Group e Social Innovation Map;
- Un Grande Giardino;
- La mia città è un grande giardino;
- Un sacco di Palermo;
- Memorie in Rima - Magione Community Project;
- Il Giardino di Fatimide;
- I Racconti di Fatimide;
- Scuole in Tandem;
- Education Research Journey.

#### UN SACCO DI PALERMO

Tra le varie attività proposte, mi sono concentrata su *Un Sacco di Palermo*<sup>54</sup>.

Pur non trattando il tema interculturale, il caso studio risulta interessante, a mio avviso, perché tipologicamente innovativo, sia dal punto di vista degli strumenti che degli argomenti trattati. Il kit pedagogico rappresenta una modalità efficace sia dal punto di vista dei bambini, per il grado di coinvolgimento e di stimolo, sia dal punto di vista dell'insegnante, per la capacità che ha il kit di coadiuvare l'attività di apprendimento, e quindi di arricchirla. Altro aspetto interessante è il lavoro preliminare istituito per la realizzazione del kit, che coinvolge attivamente il territorio, creando un senso di appartenenza con l'attività che ne facilitano l'efficacia e la continuità.

*Un Sacco di Palermo* è un kit pedagogico (fig. 30) composto da più moduli e pensato per aiutare insegnanti ed educatori a introdurre nei programmi curriculari della scuola primaria e secondaria il delicato tema della speculazione urbana che ha investito Palermo negli ultimi decenni. Essendo stato ispirato da una ricerca redatta da ricercatori dell'Università di Palermo, da attivisti locali e dagli artisti e collaboratori di Manifesta 12, il kit è suddiviso in diverse sezioni, ognuna delle quali si focalizza sulle conseguenze ambientali, urbane e sociali che lo sviluppo non regolamentato della città ha portato.

Attraverso giochi di classe, passeggiate didattiche nel quartiere, ricerca individuale e collaborazioni con istituzioni, il kit vuole incoraggiare gli studenti ad analizzare i diversi aspetti che hanno determinato la trasformazione

della loro città. L'obiettivo di queste attività è di riflettere sull'impatto e sulle ripercussioni che gli eventi iniziati nel 1950 -durante quello che è stato definito 'Il Sacco di Palermo' - hanno avuto sulla città, influenzandola su svariati fronti.

Il kit sarà distribuito nelle scuole di Palermo ed è utilizzato dai mediatori di Manifesta 12 durante la Biennale.

Ciclo vitale del progetto:

Novembre 2017 - gennaio 2018: ricerca;

Gennaio - marzo 2018: progettazione delle attività;

Marzo - aprile 2018: sessioni di prova del kit in quattro scuole pubbliche;

Aprile - maggio 2018: modifiche e produzione del kit;

Maggio 2018: presentazione pubblica;

Giugno - ottobre 2018: presentazione del kit al Teatro Garibaldi per i visitatori di Manifesta 12;

Agosto - settembre 2018: formazione degli insegnanti;

Settembre - ottobre 2018: applicazione del kit nelle scuole di Palermo;

Da novembre 2018: uso del kit all'Ecomuseo Urbano Mare Memoria Viva.

'Un Sacco di Palermo' è stato ideato da Valentina Mandalari con il contributo di Daniele Crisci, Davide Leone e degli studenti e insegnanti delle scuole Sferracavallo, Arenella, e Sperone Pertini.

Partner del progetto: Ecomuseo Urbano Mare Memoria Viva.



— Figura 30 - Un sacco di Palermo —

### 3.5.3 CHÌ-NA

[chì-na] è un'associazione culturale fondata nel 2014 da Cosimo Balestri (architetto), Emanuele Barili (architetto), Luca Ficini (fotografo), Alberto Gramigni (architetto e food designer) e Guido Gramigni (storico dell'arte). Lo scopo di [chì-na] è quello di studiare e approfondire tematiche legate alla cultura, in quella che è la sua accezione più ampia, promuovendole in modo creativo e multidisciplinare: per questo la sede dell'associazione è un capannone industriale abbandonato nel Macrolotto zero, la chinatown pratese.

#### 5.5.3.1 INTERVISTA A EMANUELE BARILI

Durante una visita fatta alla sede dell'associazione, ho avuto modo di intervistare uno dei fondatori, Emanuele Barili, architetto. L'intervista è avvenuta in occasione di un laboratorio di co-progettazione organizzato dall'associazione, in collaborazione con Sociolab<sup>55</sup>, per la riprogettazione dell'area verde tra via Giordano e via Colombo, a Prato, nella zona del Macrolotto zero. [chì-na] in particolare partecipa con il progetto *Pop House Garden* (fig. 31), una struttura temporanea che ambisce a diventare un punto di aggregazione nel quartiere e si inserisce nel progetto più ampio di rivitalizzazione e riqualificazione del Macrolotto zero, che l'amministrazione

<sup>55</sup> <http://www.sociolab.it/>.

<sup>56</sup> sottolineo questo aspetto perché è in linea con i criteri di selezione dei casi studio di cui al paragrafo 5.1, ovvero con la necessità di approfondire da vicino i fenomeni osservati: dalla comunicazione via web, infatti, il messaggio che arriva agli utenti è quello di una realtà che lavora specificatamente sul tema dell'integrazione fra comunità cinese e comunità italiana. Nella realtà, questo non è che uno degli aspetti curati da [chì-na].

comunale sta portando avanti con il sostegno della Regione Toscana. L'intervista si è focalizzata sul tema dell'intercultura, e in particolare sul rapporto dell'associazione con la comunità cinese (ho trovato curioso che, per esempio, all'incontro di co-progettazione, non fosse presente nemmeno una persona della comunità cinese). Con mia grande sorpresa, Emanuele mi racconta che l'associazione non nasce con lo specifico intento di lavorare sull'integrazione della comunità cinese<sup>56</sup> e che la scelta del quartiere non è stata consequenziale a una scelta specifica, ma piuttosto casuale. Quello che sottolinea, però, è la specificità del Macrolotto zero, e più in generale di Prato, per la presenza del *mondo in casa*: "È straordinario andare lontano, ma restando a casa. Si ha la possibilità di scoprire la meraviglia anche stando a casa propria: i quartieri cinesi ti permettono di scoprire il nuovo". Emanuele sottolinea come l'integrazione avvenga molto lentamente, ad opera di singole iniziative di singole persone, piuttosto che di comunità e di come il diverso background culturale crei ancora divisione fra le nuove generazioni: mancano ancora funzioni pubbliche e vita di comunità. Sottolinea la difficoltà di far comprendere le loro iniziative alla comunità cinese, diffidente e poco incline a capire lo scopo di un'associazione, e disposta piuttosto a prendere parte a eventi istituzionali: la formalità è un

valore a cui raramente rinunciano e che al contrario è un aspetto fondamentale per coinvolgerli. Molti dei progetti realizzati dall'associazione hanno comunque lo scopo di creare connessioni (*Piazza dell'Immaginario*<sup>57</sup>, fig. 32) e ricucire quegli strappi che il processo di acculturazione necessariamente provoca lungo la sua lunga e impervia strada: per fare questo, Emanuele mi racconta che spesso si avvalgono della consulenza di un'antropologa delle migrazioni: Sara Iacopini.

#### 5.5.3.2 INTERVISTA A SARA IACOPINI

Sara comincia la nostra conversazione approfondendo la natura dell'attività di [chì-na]; il suo racconto mi conferma come in effetti la percezione dell'attività di [chì-na] sia distante dalla realtà dei fatti. L'associazione non nasce con l'obiettivo dichiarato di operare nell'ambito dell'inclusione sociale con la comunità cinese, ma si sono trovati piuttosto per necessità (data la localizzazione della sede all'interno del Macrolotto zero) a mettere in atto progetti e iniziative che hanno a che fare con la comunità cinese. Secondo Sara le attività di [chì-na] hanno coinvolto la giovane popolazione autoctona piuttosto che la comunità cinese: lei stessa, in occasione di eventi organizzati o dedicati alla comunità cinese, predilige altri luoghi, maggiormente riconosciuti dalla comunità stessa. La nostra conversazione prosegue con l'analisi storica della migrazione cinese a Prato, e in particolare su come i processi

<sup>57</sup> <https://www.e-c-o-l.it/Piazza-dell-Immaginario>.

migratori abbiano trasformato l'economia e il clima sociale della città. Da sempre città attrattiva perché caratterizzata da un ricco tessuto produttivo, a partire dagli anni ottanta in particolare, la città assorbe socialmente molte diversità, provenienti sia da migrazioni interne (campagna-città, nord-sud) che esterne: la comunità cinese si stabilizza proprio in questi anni. La delocalizzazione, che in altri distretti è avvenuta altrove e tendenzialmente fuori dall'Italia, nel caso di Prato avviene nella città stessa, ad opera della comunità cinese; fino a tutti gli anni novanta, l'economia distrettuale è gestita interamente dagli autoctoni, con il sistema produttivo cinese in una posizione subalterna. Il rapporto di forza faceva sì che la comunità cinese non fosse percepita come un problema: la stampa non ne faceva notizia, non esisteva cioè alcuna connotazione negativa del fenomeno. Con l'arrivo degli anni duemila, complice anche la crisi, il meccanismo si interrompe e il sistema produttivo cinese passa da essere caratterizzato da un servizio conto terzi, a fare imprenditoria in maniera autonoma: lentamente, il sistema di forze locale si sposta e la comunità cinese comincia a controllare buona parte della produzione del sistema moda. Con esso cambia anche il clima sociale: la stampa comincia a occuparsi del fenomeno in maniera emergenziale e le retoriche delle narrative negative esplodono nel 2009, quando per la prima volta dopo 63 anni di governo di centro-sinistra, la città viene amministrata da un'amministrazione di centro-destra. Oggi Prato si trova per

buona parte ancora condizionata dalla stessa retorica, anche se il ricco tessuto culturale della città lavora e ha lavorato intensamente per l'integrazione della comunità cinese (il Museo Pecci, ad esempio, con il recente intervento di Yoko Ono, *Dream*<sup>58</sup>). Sarà sottolineata come l'errore che ancora permane sia quello di considerare omogenee queste comunità, senza tener conto delle profonde diversificazioni interne che le caratterizzano: reificare le culture è forse l'errore più comune e più difficile da debellare. Dalla conversazione dunque, oltre a un proficuo confronto, emerge con forza la questione del riduzionismo etnico e di come esso rappresenti uno degli aspetti cruciali di cui tener conto in una progettazione volta all'educazione interculturale.



— **Figura 31** - Il logo del progetto —

<sup>58</sup> <https://www.centropecci.it/it/eventi/dream-by-yoko-ono>.



— **Figura 32** - Piazza dell'Immaginario —



### 3.5.4 IL GIOCO DEL RISPETTO

Il gioco del rispetto è un kit didattico pensato per la scuola dell'infanzia per la prevenzione della violenza di genere e la promozione delle pari opportunità tra uomini e donne:

Le discriminazioni tra uomo e donna sono una realtà molto ben radicata nella cultura italiana e come accade quando si lavora per un cambiamento culturale, è necessario partire dall'educazione delle nuove generazioni per risolvere strutturalmente il problema. Molte scuole hanno iniziato dei percorsi formativi per insegnare a studenti e studentesse a rispettarsi fra di loro e rifiutare la violenza, ma la maggior parte di questi interventi avviene nelle scuole primarie, secondarie o superiori, quando cioè gli stereotipi di genere sono già ben radicati tra ragazzi e ragazze e costituiscono terreno fertile per una visione distorta e iniqua dei rapporti tra generi. Per questo motivo il progetto "Pari o dispari? Il gioco del rispetto" vuole partire dall'età dell'infanzia, quando cioè bambini e bambine sono ancora permeabili ai concetti di libertà di espressione e di comportamento, al di là degli stereotipi<sup>59</sup>.

#### 3.5.4.1 IL GIOCO

Il gioco offre due edizioni:

- **School edition:** il gioco è corredato da linee guida per le insegnanti che comprendono una parte teorica, una parte con le indicazioni su come

utilizzare il kit e strumenti propedeutici per l'analisi del contesto. Inoltre prevede un breve percorso formativo per insegnanti, in modo da condividere premesse e metodo di lavoro. Nel kit si trovano: la storia di Red & Blue<sup>60</sup>, le memo tessere dei mestieri e otto proposte di gioco per le attività nella scuola dell'infanzia;

- **Home edition:** viene fornito il kit pedagogico con all'interno il libretto del rispetto, per iniziare a giocare senza stereotipi. All'interno del kit si trovano: la storia di Red & Blue, il memo dei mestieri, il puzzle double face.

Il gioco nasce nel 2013 da un team di lavoro multidisciplinare composto da Lucia Betramini (psicologa), Benedetta Gargiulo (consulente di comunicazione), Daniela Paci (insegnante). La versione *Home* del gioco nasce nel 2016, curata da Benedetta Gargiulo e Konstantina Mavroidakos (designer e grafica).

#### 3.5.4.2 INTERVISTA A BENEDETTA GARGIULO

Grazie a un'intervista focalizzata via Skype, ho avuto modo di approfondire com'è nato il progetto e quali criticità hanno dovuto affrontare le ideatrici. Benedetta mi parla subito dell'aspetto critico più grande di tutto il percorso: come rappresentare graficamente la realtà che andiamo a trattare, dato che la realtà in cui viviamo è complessa,

caratterizzata da infinite variabili (etnie, religioni, ecc). Non risulta possibile rappresentare didascalicamente una tale complessità; dobbiamo necessariamente fare delle generalizzazioni, che in qualche modo ingabbiano il layout finale, ma che permettono di raggiungere una sintesi: "Per questo motivo i personaggi sono in bianco, neutri, generalizzati", sottolinea "e nonostante tutto abbiamo riscontrato dei problemi, perché sono stati interpretati da alcuni come una scelta di razza caucasica". Lo stesso problema della generalizzazione si è presentato nel dover raffigurare uomo e donna: "Purtroppo la rappresentazione di maschio e femmina finisce per scadere negli stereotipi - a meno che non si possa rappresentare il nudo - . Alla fine, per la femmina abbiamo dovuto utilizzare la gonna e i capelli lunghi". La rappresentazione fuori dalle generalizzazioni è in generale un nodo ancora irrisolto, dato che un'eccessiva distanza dagli stereotipi avrebbe portato, in questo caso, a una mancata comprensione dello strumento stesso. Benedetta sottolinea che il progetto ha voluto prima di tutto offrire un panorama più ampio rispetto alle possibilità offerte normalmente ai bambini: "Se entro in un negozio di giocattoli e guardo i giochi per bambine trovo: cura della casa, cura dei bambini, estetica, decorazione. Questo è il mondo offerto alle bambine! Così come non esiste un Big Jim ballerina! Il nostro gioco ha centrato l'obiettivo di estendere il panorama delle possibilità". Il lavoro è nato dall'unione di più competenze: comunicazione, marketing, psicologia

e mondo della scuola, in partnership con il centro anti-violenza di Trieste e l'Università di Psicologia di Trieste. La collaborazione ha dato vita a contaminazioni reciproche a partire dal background culturale di ciascuna: da una parte Benedetta e Konstantina hanno acquisito nuove competenze per una strategia di comunicazione più efficace e maggiormente sensibile al tema. Dall'altra, Lucia e Daniela hanno acquisito la capacità di mettere in pratica dati e concetti che la sola ricerca spesso, troppo analitica, non riesce a fare di per sé. L'aspetto più innovativo è stato, secondo Benedetta, essere riuscite ad avere qualcosa di pratico e concreto come il kit; all'inizio il progetto è nato come formativo per le insegnanti, ma poi si è esteso anche a strumento per le famiglie, oltre la scuola. Il processo di progettazione è stato ovviamente molto complesso: per prima un'autoanalisi, con lo scopo di superare gli stereotipi che abitano ciascuno di noi. In seguito l'acquisizione di lenti nuove, con le quali osservare la realtà, decostruirla per poi ricomporla in uno strumento. La conversazione prosegue parlando della polemica che si è accesa intorno al progetto: la stampa parlava di un movimento di genitori che si è opposto all'uso del gioco nelle scuole. Benedetta mi rivela che, nonostante la polemica sia stata effettivamente molto accesa, in realtà l'adesione al progetto è stata elevatissima: l'80% dei genitori, contro il 20% che ha aderito al progetto: "Erano solo il 20%, ma evidentemente hanno gridato tantissimo!". La polemica è stata successivamente strumentalizzata e

<sup>59</sup> <https://giocodelrispetto.org/>.

<sup>60</sup> la tipologia di strumento ricorda il lavoro di Fatatrac sui diritti: <https://www.amnesty.it/publicazioni/cammino-dei-diritti/>.

ha impedito che il progetto entrasse in maniera istituzionale nelle scuole: questo non ne ha impedito la diffusione. Benedetta mi racconta che molte insegnanti (ma anche genitori e professionisti) si autogestiscono cercando i finanziamenti per pagare la formazione e il materiale da utilizzare a scuola: "Molte insegnanti fanno le collette!". La formazione avviene con una lezione di due ore via skype, tenuta dalle ideatrici del progetto, per raccontare il metodo e le finalità del gioco, impartire in qualche modo una sorta di linea guida per rendere autonome le insegnanti, che, successivamente, avviano le attività in classe con i bambini. Benedetta sottolinea come l'età prescolare sia la fascia giusta per affrontare questo tipo di tematiche: "È la giusta fascia di età per iniziare a instillare il germe del cambiamento: dopo aver giocato con il gioco del rispetto, i bambini fanno proprio il linguaggio di genere, arrivando a correggere gli adulti che non lo utilizzano! Il linguaggio è potente, è il pensiero stesso: cambiare il linguaggio significa prima di tutto cambiare il proprio pensiero! È stato un bellissimo risultato". La nostra skypecall si conclude con una riflessione finale sul tema della mia ricerca, l'intercultura: Benedetta ci tiene a sottolineare come il punto in comune di tutti questi progetti sia quello di fare lavorare i bambini sulla loro capacità empatica, per rielaborare la complessità che ci circonda; innescare nel bambino la consapevolezza per farli

allenare al contatto con il molteplice, più che con il diverso. Lo stereotipo è facile, ci aiuta a vivere meglio, perché le categorie mentali ci aiutano a fare ordine, ma è importante essere consapevoli di quello che esiste al di là di queste categorie comode: e questa consapevolezza si sviluppa nei bambini a partire dalla narrazione, conversando con loro, attraverso il racconto della loro esperienza<sup>61</sup>.

### CONSIDERAZIONI

Ho selezionato questo caso studio perché l'ho ritenuto molto vicino alla tipologia di output che avrei dovuto sviluppare alla fine della ricerca. Trovo che il progetto dimostri in maniera chiara come un team interdisciplinare sia alla base di qualsiasi lavoro che voglia affrontare in maniera efficace la complessità che viviamo. Il solo limite che trovo nella proposta è nella tipologia di strumenti adottati: carte memory e puzzle sono tipologie note e sicuramente efficaci, ma probabilmente un tasso di innovazione maggiore in questo senso sarebbe stato capace di aumentare l'appeal del progetto stesso. Forse la presenza di un designer, in questo caso, avrebbe aiutato a valutare questa ulteriore possibilità.

<sup>61</sup> da questa riflessione risulta chiaro come il Reggio Emilia approach sia uno dei metodi più efficaci in questo senso: la fase fondamentale del processo di apprendimento passa infatti dalla conversazione col bambino, attraverso i rilanci dell'insegnante, che sono risultati fondamentali anche nella fase della verifica della mia ricerca (per approfondimenti, si veda capitolo 8 di questa pubblicazione).



— Figura 33 - Il gioco del rispetto —

### 3.5.5 SOCIOLAB: CUNTALA

*Cuntala* significa "raccontala" in siciliano. *Cuntala* è un gioco di carte per bambini che educa alla solidarietà ed è pensato per insegnare ai più piccoli a superare le barriere della nazionalità, degli stereotipi di genere, del diverso orientamento sessuale. Si tratta di un mazzo di 44 carte suddivise in quattro grandi gruppi:

- personaggi
- oggetti
- azioni
- caratteristiche

Ogni carta è tradotta in 4 lingue e i personaggi sono composti da bambine e bambini differenti per aspetto e colori, donne e uomini che svolgono i più disparati mestieri, sindache e sindaci, esploratrici ed esploratori, ruspisti e ruspiste, coppie omosessuali, famiglie multiculturali. Per giocare, ogni partecipante dispone di 4 carte che costituiscono l'ispirazione per inventare e raccontare una storia agli altri. Il progetto, ideato da Barbara Imbergamo, socia di Sociolab, è stato sostenuto dal basso con un crowdfunding<sup>62</sup>. Dopo *Cuntala* è nato *Parigual*, che introduce personaggi disabili e offre in più un gioco memory a punti, tradotto in cinque lingue, in cui vince chi completa la sua famiglia prima degli altri. Il progetto nasce ancora con l'intento di spiegare ai più piccoli la varietà familiare: dai nuclei

monoparentali a quelli "allargati", dalle coppie con bimbi disabili a quelle miste.

#### CONSIDERAZIONI

Il gioco risulta interessante per la modalità con cui si stimola il bambino a rapportarsi con la pluralità del mondo in una maniera molto semplice (l'uso delle carte come base per raccontare storie). Si ha l'impressione che, a differenza del *Gioco del rispetto*, l'utilizzo del crowdfunding abbiano penalizzato la produzione (il sito di riferimento porta a una pagina diversa), impedendone o rallentandone, di conseguenza, la continuità nel tempo.



— Figura 34 - Cuntala —

<sup>62</sup> <https://it.ulule.com/cuntala/>.

### 3.5.6 FELTRINELLI: SCUOLA DI CITTADINANZA EUROPEA

Scuola di Cittadinanza Europea<sup>63</sup> è una proposta formativa rivolta alla scuola e alle famiglie per promuovere la condivisione di contenuti culturali e la costruzione di un linguaggio condiviso intorno al tema della cittadinanza e della formazione civica. Uno spazio di conoscenza virtuale e reale, un laboratorio didattico, un percorso di scoperta aperto alla riflessione sulle grandi sfide della contemporaneità. Una scuola non scuola, volta ad offrire uno sguardo sistemico, non verticale e tematizzato sui fenomeni sociali, economici e politici del Novecento. Il progetto si propone di considerare il concetto "Cittadinanza" un processo. Un processo che riguarda il quaderno dei temi della qualità di vita individuale e della convivenza fra individui. Un processo volto a proporre dei percorsi che contribuiscano alla costruzione di un cittadino consapevole:

Il 2030 è l'anno nei quali scadono gli SDG's Onu: se non provvederemo a conseguirli in massima parte entro il 2050, la popolazione mondiale salirà a 10 miliardi e le risorse non saranno adeguate al mantenimento di condizioni di vita equa per tutti. Gli SDG's non sono un dato tecnico. La consapevolezza delle sfide del nostro presente per avere accesso e diritto al futuro sono anche la conseguenza di un'educazione civica al futuro fondata, tra l'altro, dalla somma di vari percorsi di approfondimento.

<sup>63</sup> <http://scuoladicittadinanzaeuropea.it/>.

<sup>64</sup> [http://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2017/09/Catalogo-Scuola-di-Cittadinanza-Europea\\_25.pdf](http://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2017/09/Catalogo-Scuola-di-Cittadinanza-Europea_25.pdf).

[...] percorso collettivo in cui dare forma e "personalità" alle sfide di cittadinanza di oggi per essere cittadini domani<sup>64</sup> (Tarantino M., 2017 p. 4).

L'offerta è uno spazio di conoscenza, un laboratorio didattico, un percorso di scoperta e riflessione sulle grandi sfide della contemporaneità. Si articola in tre itinerari tematici, frutto della ricerca e produzione della Fondazione:

#### 1. CONOSCERE L'EUROPA:

- Come l'analisi delle radici storiche consente di individuare soluzioni per l'Europa del 2030?
- Possiamo ancora parlare di identità nazionale e continente Europa?
- Quali forme di cittadinanza e di integrazione sociale rispondono alla sfida dei fenomeni migratori?

#### 2. DEMOCRAZIA È PARTECIPAZIONE:

- Quali forme di partecipazione alla vita civica e politica per i cittadini di domani?
- Come mutano i linguaggi della comunicazione? Quali i nuovi strumenti di mobilitazione e partecipazione?
- Come si supera la frammentazione sociale? Come attivare reti capaci di generare politiche inclusive e partecipative?

#### 3. FUTURO SOSTENIBILE:

- Come ridurre le disuguaglianze, coniugare sviluppo economico,

## UN'ANALISI QUALITATIVA

progresso sociale e sostenibilità ambientale?

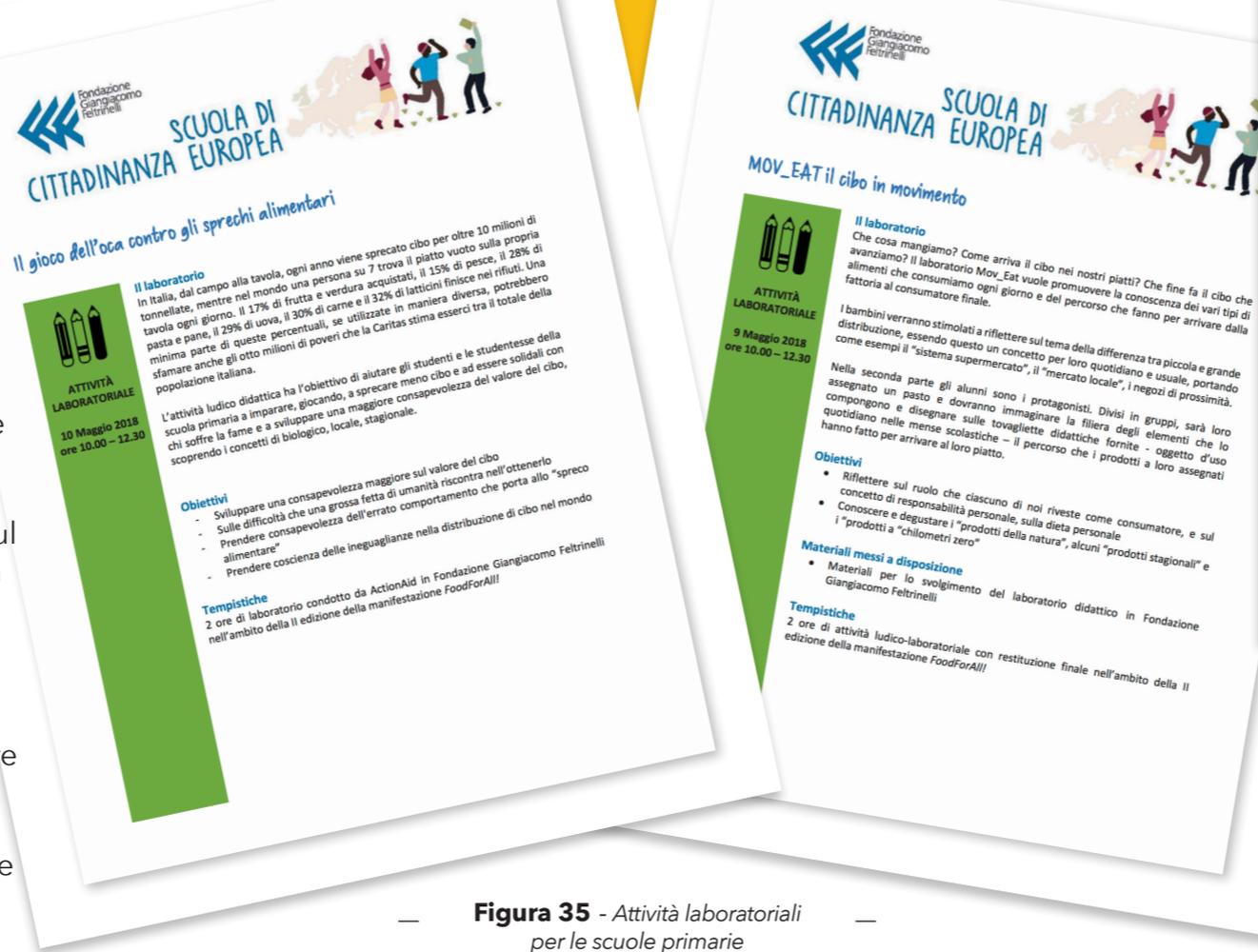
- Come garantire l'accesso alle risorse, contrastare la povertà e tutelare i beni comuni?
- Come promuovere città e territori inclusivi, solidali e sostenibili?

È pensata per le scuole secondarie di primo e secondo grado e per la scuola primaria. Buona parte dell'offerta formativa è pensata per le scuole secondarie, nel caso della scuola primaria i laboratori offerti (fig. 35) sono tre:

- **Conoscere l'europa:**
  - Cos'è un manifesto, cosa ci racconta?
- **Futuro sostenibile:**
  - Mov\_eat il cibo in movimento;
  - Il gioco dell'oca contro gli sprechi alimentari.

Nonostante la scuola dell'infanzia sia esclusa da questo percorso, colpisce la qualità dell'offerta con cui la Fondazione approccia il tema della cittadinanza europea. Ogni laboratorio offre lezione, video e attività collaterali per riflettere sul tema oggetto dell'attività: sul tema della migrazione, in particolare, la lezione si basa sul documentario *Fischia il vento - Migrazioni*<sup>65</sup>, condotto da Gad Lerner e prodotto da Laeffe-tv e Repubblica e andato in onda fra novembre e dicembre 2015. Oltre a offrire i laboratori nella sede della Fondazione, Feltrinelli mette a disposizione un kit didattico scaricabile gratuitamente dal sito (fig. 36), formato da scheda docente, lezione interattiva,

la scheda per l'attività di laboratorio e le risorse di approfondimento, tramite un glossario.



— **Figura 35** - Attività laboratoriali per le scuole primarie —

## CASI STUDIO DI EDUCAZIONE ALL'INTERCULTURA

**Attività di laboratorio | kit didattico "Europa. Frontiere e Migrazioni"**  
 Materiale: Scheda PDF e materiali di approfondimento  
 Tempo richiesto: a discrezione dell'insegnante, da 1h in classe e il resto del lavoro a casa, oppure 2/3h in aula

**Target:** studenti della scuola secondaria di 2° grado

**Obiettivi:**

- Conoscere le storie di migrazioni presenti nel nostro quotidiano
- Sviluppare la capacità di indagare e di porsi domande all'interno del proprio contesto di riferimento (familiare e scolastico)

**Discipline coinvolte:** educazione civica; italiano; storia.

**Descrizione**

L'attività ha l'obiettivo di stimolare gli studenti a operare una ricerca in autonomia sul tema delle migrazioni. L'aggettivo "migrante" oggi è molto spesso accompagnato da stereotipi e pregiudizi, inoltre il termine sembra essere sempre più legato a una categoria precisa di migranti: i rifugiati. Individuare nel nostro quotidiano (a partire dalla classe o dalle proprie famiglie) alcune storie di migrazione permette di ragionare sulla complessità e sulla varietà del fenomeno, a partire dalle storie comuni che popolano i nostri luoghi di riferimento.

Il laboratorio di seguito presentato può essere svolto interamente in classe oppure iniziato in aula e terminato a casa, a discrezione dell'insegnante o dell'educatore.

**SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITÀ**

Le prime tre fasi del laboratorio e l'ultima sono da svolgersi in aula, al fine di impostare il lavoro che, eventualmente, i vari gruppi possono proseguire in autonomia.

**Fase 1 | Preparare un'intervista (durata → ~30 minuti)**

Dividere la classe in gruppi da 4/5 studenti l'uno e chiedere a ciascun gruppo di rispondere alle seguenti domande: "A quali domande la puntata 'Basterebbe un traghetti' non ha dato risposta secondo voi?"; "Se voi dovete raccontare una storia di migrazione, quali sono gli aspetti sui quali pensate sia interessante focalizzare l'attenzione?"; "In che modo le storie individuali possono aiutarci a comprendere fenomeni collettivi più complessi, come quello delle migrazioni?".

— **Figura 36** - Kit didattico "Europa. Frontiere e Migrazioni" —

65 <https://video.repubblica.it/dossier/fischia-il-vento/fischia-il-vento-basterebbe-un-traghetto-puntata-integrale/220548/219747>.

## UN'ANALISI QUALITATIVA

### 3.6 CONCLUSIONI: COLMARE IL GAP!

Analizzando il fenomeno, sia a livello nazionale che europeo, si nota come l'educazione interculturale, quasi in tutta l'Europa, sia di natura extracurricolare e transculturale. Le scuole, cioè, hanno messo in atto soluzioni di diverso tipo:

le più seguite appaiono l'inserimento di attività interculturali in determinati periodi nella programmazione scolastica - soluzione definita "estemporanea" da Elio Damiano - e l'individuazione di contenuti interculturali all'interno di discipline già esistenti - soluzione "delle materie ospitanti" sempre secondo Damiano - (Federici 2006, p.3).

In Italia, in particolare, si assiste a una proliferazione di documenti, linee guida, manuali che tentano di costruire uno scenario di riferimento per le insegnanti ai vari livelli curricolari; quello che emerge in maniera chiara è il divario che si crea fra il materiale cartaceo prodotto e la pratica sul campo di tutti i giorni. Difficile cioè pensare che le insegnanti trovino il tempo per costruirsi in autonomia (anche se guidate dai vari manuali) un percorso adeguato a supportare un'educazione interculturale: dalla teoria alla pratica sappiamo bene quanta distanza intercorra, che diventa ancora più farraginoso se pensiamo al tema interculturale. Quello che serve, a mio avviso, sono buone pratiche sul campo, capaci di allenare le insegnanti

a gestire un tema tanto vasto quanto delicato; in questo senso il contributo del design può essere fondamentale, perché capace di colmare il divario (*Mind the gap!*) fra i buoni propositi teorici (le linee guida, le raccomandazioni) e la pratica sul campo, povera su questo tema di strumenti incisivi e stimolanti:

BE CAREFUL: the gap is our resource. [...] The gap is the land where, using our current sensitivities, design could work with other disciplines in order to analyze and understand, as well and deeply as possible, the various facets of our contemporary era [...] the gap would become the next worldwide atelier. In this atelier design would play the role of facilitator between different disciplines and fields, some of them so new as to be difficult to label. *Mind the gap!*<sup>66</sup> (Biamonti in Rampino 2012, p.16).

66 "ATTENZIONE: il gap è la nostra risorsa. [...] Il gap è la terra dove, utilizzando le nostre sensibilità attuali, il design potrebbe lavorare con altre discipline per analizzare e comprendere, nel miglior modo possibile, le varie sfaccettature della nostra epoca contemporanea [...] il gap diventerebbe il prossimo atelier mondiale. In questo atelier il design avrebbe il ruolo di facilitatore tra discipline e campi diversi, alcuni dei quali così nuovi da essere difficili da etichettare. Attenzione al divario!", liberamente tradotto.

**MICRO**



## CAPITOLO 4

Introduce la sezione dedicata al caso-studio esplorativo, oggetto della mia ricerca. A partire dalla descrizione dell'approccio pedagogico assunto (paragrafo 4.1), riporto i dati emersi durante l'osservazione delle classi all'interno della scuola oggetto della mia ricerca sul campo, con una breve considerazione sul ruolo del designer che utilizzi gli strumenti d'indagine etnografici (paragrafo 4.2), che approfondisco nel capitolo successivo.

## CAPITOLO 5

È la parte dedicata alla metodologia e alla cornice epistemologica del processo di design, dove a partire dalla definizione dell'approccio, chiarisco la strategia di ricerca, fino alla descrizione degli strumenti utilizzati sul campo, acquisiti sia dall'ambito etnografico che da quello pedagogico, interrogandomi su come il designer li trasformi e li incorpori (paragrafo 5.1). Il processo metodologico viene visualizzato nel paragrafo 5.2, come risultante dell'intersezione dei due metodi (il processo progettuale design-driven e il Reggio-Emilia approach), in cui l'output progettuale (le attività di apprendimento e i giochi da me progettati) diviene l'input nel consecutivo processo di apprendimento.

## CAPITOLO 6

È il cuore della ricerca, dove a partire dall'inquadramento delle cornici epistemologiche nei domini antropologico e pedagogico (paragrafo 6.1), rendo esplicito come è nata la proposta progettuale, quali sono gli ambiti di apprendimento che sottendono ad ognuna delle attività proposte e ne descrivo la verifica sul campo attraverso i relativi dati emersi (paragrafo 6.2).

## CAPITOLO 7

Oltre alle conclusioni, orientate a rispondere alla domanda di ricerca iniziale, analizzo i limiti della mia ricerca e i possibili follow-up, preludio per nuovi progetti di ricerca (paragrafo 7.1). Infine, le considerazioni finali offrono una riflessione sul ruolo del design come catalizzatore di innovazione nell'ambito dell'educazione all'intercultura.

**Reggio Emilia** *La costruzione del caso studio*

# 4.1 Il Reggio Emilia approach: un approccio internazionale



### 4.1.1 LA NASCITA DELLE SCUOLE E LA TEORIA DEI CENTO LINGUAGGI

Il Reggio Emilia approach è una filosofia educativa che si fonda sull'immagine di un bambino e, in generale, di un essere umano portatore di forti potenzialità di sviluppo e soggetto di diritti, che apprende e cresce nella relazione con gli altri. Questo progetto educativo globale, che si ispira al pensiero e all'attività di Loris Malaguzzi, viene portato avanti nelle scuole e nei nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia. Un approccio a cui si ispirano scuole di tutto il mondo, che si fonda su alcuni tratti distintivi: la partecipazione delle

famiglie, il lavoro collegiale di tutto il personale, l'importanza dell'ambiente educativo, la presenza dell'atelier e della figura dell'atelierista, della cucina interna, il coordinamento pedagogico e didattico. Seguendo la centralità dei "cento linguaggi" di cui l'essere umano è dotato, viene offerta quotidianamente ai bambini la possibilità di avere incontri con più materiali, più linguaggi, più punti di vista, di avere contemporaneamente attive le mani, il pensiero e le emozioni, valorizzando l'espressività e la creatività di ciascun bambino e dei bambini in gruppo (Centro internazionale Loris Malaguzzi, 2014):

Invece il cento c'è  
Il bambino  
è fatto di cento.  
Il bambino ha  
cento lingue  
cento mani  
cento pensieri  
cento modi di pensare  
di giocare e di parlare  
cento sempre cento  
modi di ascoltare  
di stupire di amare  
cento allegrie  
per cantare e capire  
cento mondi  
da scoprire  
cento mondi

da inventare  
cento mondi  
da sognare.  
Il bambino ha  
cento lingue  
(e poi cento cento cento)  
ma gliene rubano novantanove.  
La scuola e la cultura  
gli separano la testa dal corpo.  
Gli dicono:  
di pensare senza mani  
di fare senza testa  
di ascoltare e di non parlare  
di capire senza allegrie  
di amare e di stupirsi  
solo a Pasqua e a Natale.  
Gli dicono:  
di scoprire il mondo che già c'è  
e di cento  
gliene rubano novantanove.  
Gli dicono:  
che il gioco e il lavoro  
la realtà e la fantasia  
la scienza e l'immaginazione  
il cielo e la terra  
la ragione e il sogno  
sono cose  
che non stanno insieme.  
Gli dicono insomma  
che il cento non c'è.  
Il bambino dice:  
invece il cento c'è.

Loris Malaguzzi (2010)

Assieme al metodo Montessori, il Reggio Emilia approach rappresenta un modello per la scuola dell'infanzia ad elevata qualità antropologica: le pratiche sono volte a sviluppare le singole potenzialità dell'individuo, attraverso la ricerca di significato, la ricerca di senso e la ricerca del possibile (Rinaldi, 2007, p. 3).

Il Reggio Emilia Approach è un approccio che ruota intorno alle scuole dell'infanzia e ai nidi comunali di Reggio Emilia e nel quale operano l'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia, la società a partecipazione pubblica Reggio Children srl, la Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi e il Centro Internazionale Loris Malaguzzi. Il Comune di Reggio Emilia istituisce la propria rete di servizi educativi a partire dal 1963, con la creazione delle prime scuole dell'infanzia (per bambini da 3 a 6 anni). Queste scuole trovano ispirazione e offrono continuità sia alle esperienze di autogestione, realizzate dai movimenti delle donne (in particolare dall'U.D.I., Unione Donne Italiane), sia a quelle ancora precedenti, nate nel dopoguerra e molto diffuse sul territorio, soprattutto nelle ville di campagna e nella prima periferia. È alla fine degli anni Sessanta, tuttavia, che si realizza lo sviluppo più consistente delle scuole dell'infanzia comunali a cui si aggiungono, nel 1971, gli asili nido, anch'essi a gestione comunale. Questa forte espansione è frutto della mobilitazione dei movimenti femminili, delle intuizioni pedagogiche e culturali del professor Loris Malaguzzi e dell'attività del Comune, che sente di dover rispondere alle crescenti richieste delle famiglie. Garantire servizi di qualità diviene impegno prioritario di tutti coloro (insegnanti, genitori, cittadini, amministratori) che lavorano per riconoscere questo come un diritto fondamentale dei bambini e delle famiglie. Nel corso degli anni Settanta si

viene a comporre la vasta rete comunale delle istituzioni educative; nello stesso periodo la città è sede di numerosi convegni a livello nazionale, alla cui riuscita l'esperienza reggiana contribuisce in modo determinante. Seppur tra molte difficoltà, il Comune continua ad affermare la scelta di gestire nidi e scuole dell'infanzia. Nell'ottobre 2003 il Comune dà vita a un progetto di gestione dei servizi educativi denominato Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia, un organismo strumentale del Comune con un'autonomia pedagogica, gestionale e amministrativa e un proprio bilancio economico e organi nominati dal Sindaco. Con questa scelta il Comune ha teso a riaffermare la volontà di mantenere la gestione pubblica dei servizi e, nello stesso tempo, dotarsi di uno strumento che consenta una maggiore autonomia e responsabilità nella gestione delle risorse umane ed economiche e continuare a sviluppare una capacità di innovazione nella gestione dei nidi e scuole dell'infanzia reggiani. L'esperienza dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia manifesta, fin dal suo nascere, un forte carattere di internazionalità: internazionali sono alcune delle teorie pedagogiche di riferimento e i rapporti costruiti con altre realtà in tutto il mondo. Nella prima metà degli anni Settanta si hanno le prime visite di delegazioni da Svizzera, Francia, Spagna, Bulgaria, Giappone, Cuba. Nel 1979 si avvia un intenso scambio con rappresentanze svedesi che culmina nel 1981 con l'esposizione al Moderna Museet di

Stoccolma della mostra "L'occhio se salta il muro", testimonianza del lavoro dei nidi e delle scuole dell'infanzia reggiane che aveva debuttato l'anno precedente a Reggio. Da qui si sviluppa la mostra, progressivamente aggiornata fino alla versione de "I cento linguaggi dei bambini", che per più di 25 anni ha girato il mondo, sostituita ora dalla mostra "Lo stupore del conoscere", che racconta l'evoluzione dell'esperienza educativa. La mostra favorisce inoltre l'intensificarsi dei confronti e degli scambi, in particolare con l'estero: anno dopo anno sempre più persone di diversi Paesi e di diversa professione si avvicinano all'esperienza educativa reggiana, alimentando la sua notorietà internazionale, le presenze sempre più numerose. La crescente fama internazionale diviene più evidente nel 1991, quando una giuria di esperti internazionali, attraverso la rivista statunitense "Newsweek", identifica nella Scuola comunale dell'infanzia Diana, in rappresentanza della rete dei servizi comunali reggiani, l'istituzione più all'avanguardia nel mondo rispetto all'educazione dell'infanzia. Dal 1995 si avvia un dialogo con il Prof. Jerome Bruner, che ogni anno si reca a Reggio per iniziative e incontri, ove nel 1997 viene insignito della cittadinanza onoraria e nel giugno 2003 della Laurea ad Honorem dall'Ateneo di Modena e Reggio Emilia. Negli stessi anni si consolida il rapporto avviatosi nel tempo con Howard Gardner e Project Zero dell'Università di Harvard, con cui si sviluppano progetti di ricerca e collaborazione. Sono degli stessi anni i rapporti con il Ministero della

Pubblica Istruzione Italiana, che non solo riconosce ufficialmente, per la prima volta dopo oltre trent'anni di vita, il valore dell'esperienza reggiana, ma che propone anche una Convenzione con il Comune di Reggio Emilia per la qualificazione della scuola dell'infanzia statale in Italia. Nel 1994, per rispondere alle richieste internazionali, il Comune di Reggio Emilia, nell'impossibilità strutturale di farvi fronte direttamente, promuove la costituzione di una società che ne possa supportare l'azione. Nasce così Reggio Children - Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità delle bambine e dei bambini, da un'idea di Loris Malaguzzi, che non ha modo e tempo di vederla realizzata (scompare nel gennaio dello stesso anno), e dal sostegno di un gruppo di cittadini e amministratori. Ora Reggio Children è una società a capitale prevalentemente pubblico (il 51% appartiene al Comune di Reggio Emilia e lo 0,7% alla Regione Emilia-Romagna), con la partecipazione di soggetti privati. Reggio Children, operando in stretta relazione con i nidi e le scuole d'infanzia reggiane, si occupa prevalentemente di diffondere un'idea "forte" di infanzia, dei suoi diritti, delle sue potenzialità e risorse. Le attività della Reggio Children si concretizzano in aree specifiche quali ricerca, formazione, consulenze e collaborazioni, mostre, editoria (le sue pubblicazioni sono tradotte ad oggi in 19 lingue). Il riconoscimento internazionale a questa esperienza e la collaborazione con numerose realtà negli anni hanno generato un Network Internazionale

che conta 32 Paesi. A questi se ne aggiungono molti altri, sino ad arrivare a oltre cento Paesi attualmente in dialogo con l'esperienza educativa reggiana. Per rafforzare ulteriormente questa esperienza, in modo che possa continuare a mantenere la propria qualità e a essere volano per portare avanti progetti di ricerca insieme ad altri soggetti nazionali e internazionali, è stata costituita nel 2011 la Fondazione no profit di partecipazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi: la Fondazione, l'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia e Reggio Children srl, costituiscono dunque il sistema del Reggio Emilia approach, la cui sintesi ed il cui manifesto sono rappresentati dal Centro Internazionale Loris Malaguzzi. Il Centro, aperto nel febbraio 2006 e completato nel 2011, realizzato all'interno degli storici magazzini del formaggio Locatelli acquisiti dal Comune nel 1998, simbolo della riqualificazione urbana della zona nord della città - la prima zona industriale - sorge per valorizzare un elemento forte e caratterizzante della città: la capacità di dare ascolto, visibilità e sostegno ai diritti e alle istanze di bambini, ragazzi, genitori e insegnanti. Il Centro è un luogo dedicato all'incontro di quanti a Reggio Emilia, in Italia e nel mondo intendono innovare l'educazione e la cultura, dove si intersecano formazione e ricerca: uno spazio che produce innovazione e sperimentazione sui contenuti e sui processi educativi nei diversi ambiti del sapere.

## LEGENDA

- criticità, spunti di progetto:  
■ p. 5
- conferme: pp. 5, 6, 7, 14
- ▲ intuizioni, continuità:  
▲ p. 6

### 4.1.2 LA VISITA AL CENTRO INTERNAZIONALE LORIS MALAGUZZI

Il Centro Internazionale Loris Malaguzzi organizza saltuariamente visite guidate per far conoscere da vicino il metodo di Reggio Emilia e in occasione di una visita organizzata per una scuola pedagogica americana ho potuto assistere da vicino alla presentazione del metodo e al sopralluogo del centro. La prima parte della mattinata è stata organizzata con una lezione tenuta da Lorella Trancossi, pedagoga presso Reggio Children; l'incontro si è aperto ponendo l'attenzione sul Reggio Emilia approach, un approccio appunto, non un metodo. Questo perché i bisogni della società di appartenenza non sono immobili, ma cambiano nel tempo e una tale flessibilità di adattamento richiede un grado di libertà che un metodo non offre: approccio dunque, non metodo. Esso si basa sulla convinzione che l'arte della ricerca sia già nelle mani dei bambini, e che non sia, al contrario di quello che sostiene l'accademia, appannaggio

esclusivo degli insegnanti: la ricerca è dunque frutto della collaborazione quotidiana fra insegnanti e bambini all'interno delle scuole. Le scuole del nido e dell'Infanzia contano 21 strutture municipali (dove si pratica il Reggio Emilia approach), 22 scuole cattoliche e 14 statali. Ho incontrato qui una prima criticità: la struttura da me scelta per l'osservazione e la ricerca sul campo è la scuola statale I Gelsi di Scandiano (Reggio Emilia), la quale appartiene al dominio statale, dove non si applica ufficialmente l'approccio di Reggio Emilia. A un iniziale timore è seguita, alla fine della giornata e della visita, una doppia conferma: avendo già all'attivo diverse giornate di osservazione all'interno della struttura da me scelta, ho potuto constatare come nella pratica anche nelle scuole non comunali in realtà si pratici tutti i giorni in via "ufficiosa" l'approccio di Reggio Emilia, perché evidentemente frutto di una ricaduta sul territorio stratificatasi nei decenni a partire dagli anni Sessanta. In più la non ufficialità, a mio modesto parere, permette di agire e intervenire con un grado di libertà maggiore. Infine, la questione interculturale risulta maggiormente presente nell'esperienza delle insegnanti delle scuole statali, poiché tali strutture offrono un servizio gratuito fino alle 11.30 del mattino<sup>1</sup>: la scuola statale I Gelsi si conferma dunque una buona scelta. Un altro aspetto di particolare rilievo che emerge dalla lezione è l'attenzione che l'approccio rivolge allo spazio dove si svolgono le attività, e non soltanto in termini

<sup>1</sup> Per questo motivo, le scuole statali vengono scelte da buona parte della popolazione straniera. Per approfondimenti, si veda capitolo 4.2 di questa pubblicazione.

di progettazione e di bellezza come valore educativo (Ceppi & Zini, 1998, p. 115), ma rispetto al ruolo che esso ha in termini di democrazia infantile: le classi devono cioè poter appartenere ai bambini, non alle insegnanti. Per ovviare alla tentazione di farne un simbolo di appartenenza da parte delle insegnanti, l'approccio prevede che ogni anno le classi si spostino da un'aula a un'altra: sono cioè classi "pensate" per le tre età (3, 4 e 5 anni), che non permettono una condizione stanziale e di conseguenza un'appropriazione indebita. Questo genera un carattere di collegialità: ogni insegnante si sente responsabile della scuola e non della singola classe, cosicché una tale responsabilità collettiva contribuisca alla costruzione dell'identità della scuola intera. Un aspetto questo che risulta determinante anche nella costruzione dell'esperienza interculturale. La lezione prosegue ponendo l'accento sulla figura dell'atelierista, entrato nelle scuole di Reggio a partire dagli anni Settanta; è una figura che per formazione deriva dall'Accademia delle Belle Arti e il cui ruolo è quello di portare nelle scuole le competenze artistiche, le sensibilità e le capacità estetiche, affiancandosi al lavoro degli insegnanti. La qualità dei laboratori offerti al bambino determina direttamente la qualità della ricerca che egli potrà porre in essere attraverso il processo di auto-apprendimento, col quale il bambino costruisce le proprie conoscenze anche a partire dalla relazione con l'ambiente circostante. È dall'idea di bambino che abbiamo che segue l'idea di organizzazione della didattica: i bambini sono definiti

dal nostro sguardo ed è il nostro modo di vederli che determina il tipo di relazione con loro. Nell'idea del Reggio Emilia approach non esistono culture separate fra bambini e adulti: esiste una sola cultura, quella dell'umanità, motivo per il quale i laboratori di Reggio Children vanno dagli 0 ai 99 anni. La parte finale della mattinata è dedicata alla definizione di apprendimento: che cos'è l'apprendimento? Lorella Trancossi confessa di non saperlo, se non osservando i bambini: solo in questo modo si può capire in parte cosa sia. Quello di cui è certa è che l'apprendimento non è programmabile, ma è un progetto, frutto della relazione fra insegnante e bambino: non è mai un dato certo ed esaustivo, ma è il frutto di strategie di didattica chiamate **progettazione**. Emerge quindi un diretto parallelismo fra apprendimento e progetto, il quale però, a differenza dell'apprendimento, è spesso orientato a porre maggiore attenzione sul risultato piuttosto che sul processo - questione già sollevata dall'esperienza di ricerca della Libera Università di Bolzano con il progetto EDDDES - (Camuffo & Dalla Mura, 2017, pp. 62, 63, 195). Un altro aspetto che il processo di apprendimento secondo il Reggio Emilia approach condivide con la cultura del progetto è la necessità di **rendere visibile**: i cento linguaggi dei bambini sono tali grazie al lavoro degli insegnanti, che riproducono il processo di apprendimento dei bambini attraverso la documentazione (osservazione del processo, registrazione delle conversazioni e trascrizione, redazione della scheda osservativa).

Questo "rendere ragione della cultura del bambino", rende visibile e condivisibile, anche con la famiglia, il modo di apprendere assolutamente unico di ogni bambino, oltre a costituire il cuore della progettazione della didattica da parte dell'insegnante; imparare a osservare e documentare è la strategia più importante ai fini della didattica. Rendere visibile l'intelligenza del bambino è dunque uno degli aspetti più importanti per le insegnanti che utilizzino il Reggio Emilia approach (Giudici et al., 2009).

#### 4.1.3 COSTRUTTIVISMO E SOCIO-COSTRUTTIVISMO

La matrice epistemologica in cui si muove l'approccio di Reggio Emilia è quella costruttivista, un insieme di principi e pratiche che discendono da un modo di intendere la conoscenza e, in generale, il rapporto fra mente e realtà come costruzione soggettiva, come elaborazione che nasce dalla continua interazione tra i significati già posseduti ed elaborati e quelli nuovi (Weyland, 2004, p. 11). In questa cornice l'apprendimento, per essere definito tale, è sempre un'esperienza attiva e chi apprende - bambino o adulto - è considerato non un recettore passivo, ma un costruttore attivo di significazioni e saperi. Un ulteriore sviluppo dei principi del costruttivismo, ampiamente condiviso, è quello che insiste sulla dimensione sociale della costruzione della conoscenza e dell'apprendimento - il cosiddetto "costruttivismo sociale" - quindi sul ruolo che la collaborazione fra pari, le relazioni e le comunicazioni interpersonali hanno

in tale processo. In questo orizzonte, coloro che si occupano di predisporre e attivare ambienti ed esperienze educative, sono chiamati a porre al centro i percorsi personali di coloro che apprendono, a lavorare a partire dalle loro conoscenze e abilità individuali e sociali, a incoraggiarli e sostenerli nella esplorazione e sperimentazione delle loro idee, a coinvolgerli in una interpretazione collaborativa del mondo. Peraltro in un'ottica costruttivista, apprendimento e processo creativo non sono propriamente distinguibili: o l'apprendimento è un processo creativo, che conduce a un cambiamento, alla generazione di nuove idee e alla elaborazione di qualcosa di nuovo (non in termini assoluti o generali, ma in relazione alla esperienza personale) oppure, semplicemente, non è, non può essere vero apprendimento. Apprendimento creativo può essere inteso sia come apprendere creativamente, sia imparare ad avere confidenza con l'essere creativo, cioè avere l'abitudine a seguire le proprie idee, a svilupparne di nuove, a interrogarsi, a pensare possibilità diverse (possibility thinking), a trovare associazioni e stabilire relazioni e riflettere su tali idee (Camuffo & Dalla Mura, 2017, pp. 12, 13): è questo aspetto legato allo sviluppo di un "senso dell'alternativa" che più interessa la mia ricerca in termini di apprendimento creativo. È inoltre importante sottolineare che la motivazione e il coinvolgimento del bambino in un'attività sono importanti, ma non sono di per sé sufficienti per parlare di apprendimento creativo; quel che è distintivo è facilitare e sostenere la

generazione di idee e la riflessione in chi apprende (Bresler et al., 2011, p. 13) e in questo senso il Reggio Emilia Approach risponde perfettamente a questo profilo.

#### 4.1.4 CONSIDERAZIONI

Il mio intento non è stato quello di restare rigidamente ancorata all'approccio di Reggio Emilia, ma, a partire da una tale eccellenza di riferimento, ho cercato di proiettare idealmente l'esperienza anche ad altre realtà. L'approccio che ho scelto è stato una linea guida molto preziosa, poiché mi ha permesso di isolare e comprendere una delle strategie didattiche codificate più avanzate a livello internazionale. L'esigenza di costruire una metodologia scientifica disseminabile, richiedeva di andare oltre alle seppur tante ed efficaci esperienze didattiche legate a singole iniziative (si pensi all'esempio di Franco Lorenzoni, per citare un contemporaneo): l'esperienza interculturale oggetto della mia ricerca è stata orientata fin dall'inizio a superare i confini regionali di Reggio Emilia, ma nella fase esplorativa e nella fase di sperimentazione si è affidata alla solidità dell'approccio scelto, al fine di ottimizzare e moltiplicare quell'attitudine a "pensare possibilità diverse" che è alla base dell'obiettivo prefissato dalla ricerca stessa. È stato indispensabile avere avuto la possibilità di costruire l'esperienza e sperimentarne il risultato in un contesto che quotidianamente è abituato a praticare e rispettare i principi del costruttivismo.



[...] Gli dicono:  
che il gioco e il  
lavoro  
la realtà e la  
fantasia  
la scienza e  
l'immaginazione  
il cielo e la terra  
la ragione e il sogno  
sono cose  
che non stanno  
insieme.  
Gli dicono insomma  
che il cento non c'è.  
Il bambino dice:  
invece il cento c'è.

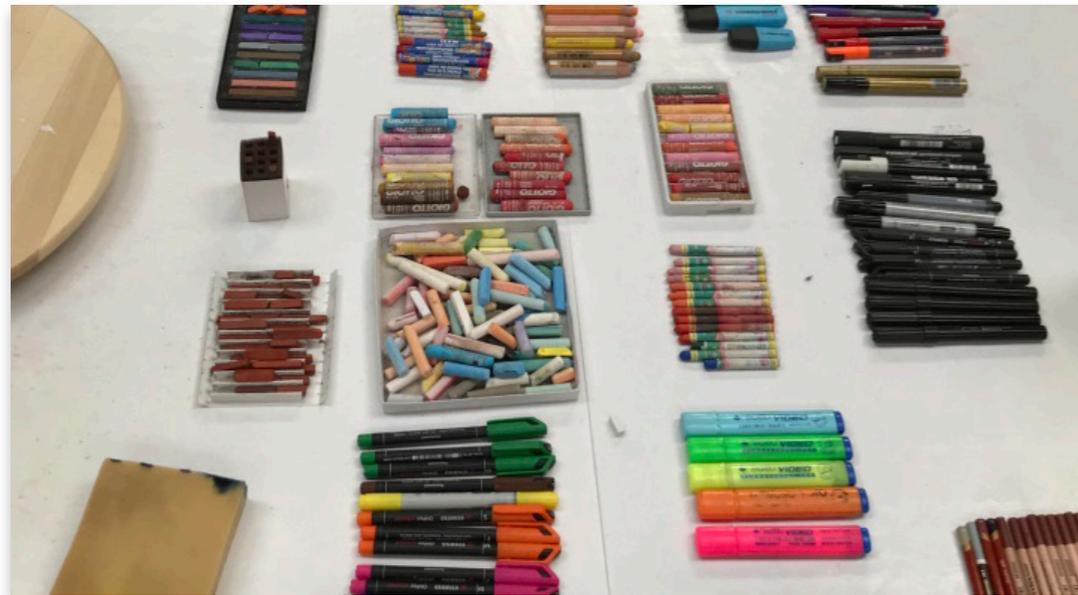
(Malaguzzi 2010)



Materiali per gli atelier



Materiali per gli atelier



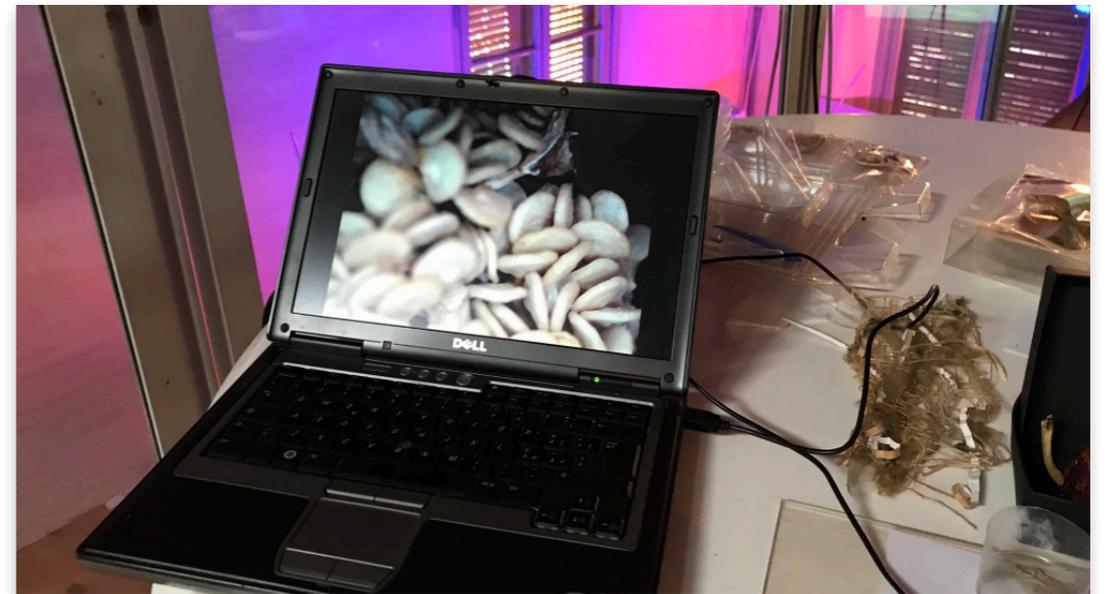
Materiali per gli atelier



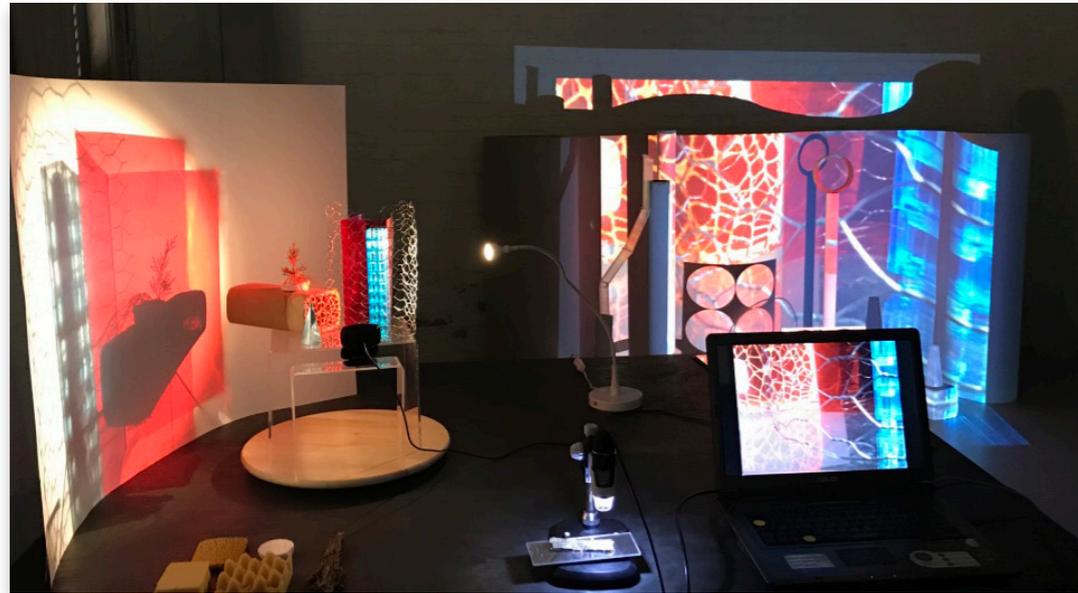
Gli Atelier



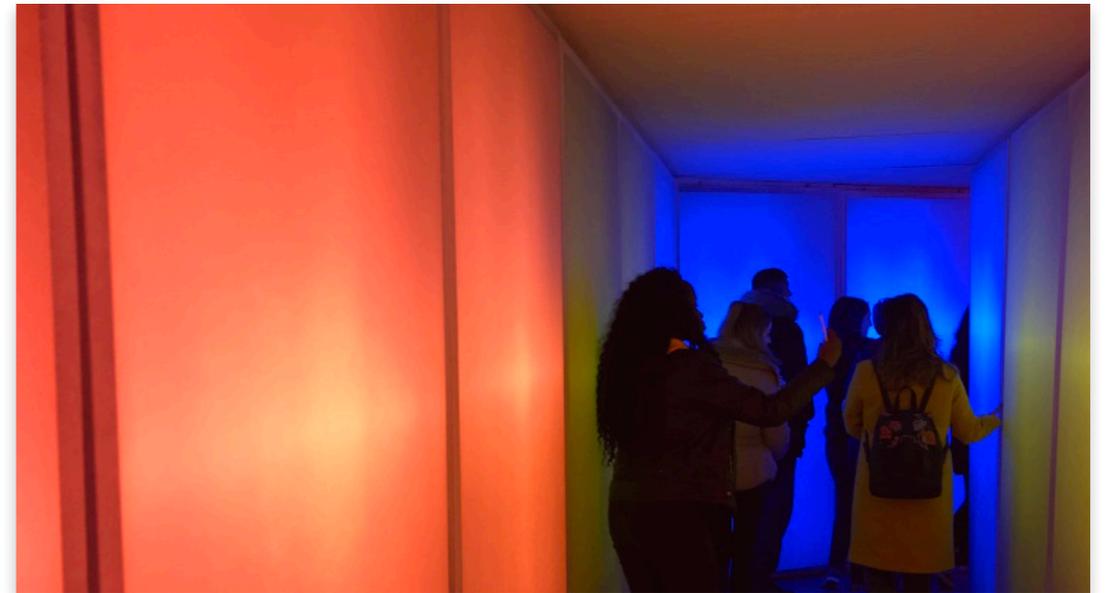
Materiali per gli atelier



Gli Atelier



*Gli Atelier*



*Atelier Raggio di luce*



*Gli Atelier*



*Atelier Raggio di luce*



Atelier Raggio di luce



Atelier Raggio di luce

## 4.2 La ricerca sul campo



partire dal luglio 2017 per acquisire i dati necessari alla restituzione del progetto; l'analisi si è in seguito concentrata principalmente sulla classe delle insegnanti Braglia/Bertolani composta da 25 bambini di età compresa fra i 3 e i 4 anni. La scuola è stata ed è un istituto a carattere fortemente interculturale, dato che gli immigrati presenti sul territorio possono accedere gratuitamente al servizio offerto dalla struttura fino alle 11.30 del mattino. Questo ha determinato di conseguenza un portato di esperienza fortemente caratterizzato dall'aspetto interculturale, che convalida l'efficacia nella scelta di questa struttura come luogo per la ricerca sul campo. Oggi le classi sono tornate a essere miste, con un numero maggiore di autoctoni rispetto agli stranieri, che sono di estrazioni diverse (Albania, Bulgaria, Egitto, Grecia, India, Libia, Marocco, Tunisia, Senegal, ...)<sup>3</sup>. La classe principale oggetto dell'osservazione è la sezione C, dove sono presenti 5 bambini stranieri: D. (Albania), G. (India), J. (Africa), N. (Egitto), Y. (Libia).

### 4.2.1 LA COSTRUZIONE DEL CAMPO DI RICERCA NELLA FASE ESPLORATIVA

Il caso studio è stato costruito a partire dalla collaborazione con la Scuola Statale dell'Infanzia "I Gelsi"<sup>2</sup> dell'Istituto comprensivo 2 di Scandiano, Reggio Emilia, grazie al contributo della coordinatrice organizzativa e progettuale Cinzia Braglia e di altri insegnanti che lavorano all'interno della struttura, fra cui Elena Bertolani e Fabrizia Gaspari. Mi sono avvalsa dell'osservazione ripetuta a

<sup>2</sup> I Gelsi Scuola dell'infanzia. Via Nicolò Dell'Abate, 54 - Cap: 42019, Scandiano (RE)

<sup>3</sup> Nel corso degli anni, la scuola e le insegnanti si sono confrontate con molteplici culture straniere, che qui non sono tutte riportate

### L'OSSERVAZIONE (luglio - marzo 2017)

Nel periodo dell'osservazione di dicembre, i bambini erano spesso ammalati e non sempre è stato possibile osservare tutte le interazioni, ma questo aspetto non ha comportato un problema nell'acquisizione dei dati, poiché, oggetto dell'osservazione era la natura delle interazioni, più che i soggetti in sé. Al di là dei tratti somatici più o meno evidenti e di elementi caratterizzanti (G. porta un copricapo di tessuto), quello che colpisce nell'osservare i comportamenti è l'assoluta naturalità con la quale i bambini interagiscono tra loro, rendendo evidente che nella loro quotidianità la diversità culturale non è percepita come un problema. I bambini si abbracciano, dandosi assistenza reciproca senza alcuna barriera culturale (M., italiana, abbraccia N. quando piange, Y. si scatena insieme ai compagni con il gioco della sabbia). Osservando i bambini (italiani e stranieri), si può distinguere in maniera chiara il carattere più o meno introverso, che non incide però in maniera discriminatoria nell'interazione con gli altri bambini: fa eccezione G., che manifesta un'evidente attitudine all'isolamento e una difficoltà nell'interazione con gli altri bambini, nonostante in molte occasioni sia proprio lui a cercarla. Ad un'attenta osservazione emerge chiaramente il motivo: G. non parla l'italiano e lo capisce pochissimo (confermato anche dalle insegnanti in un secondo momento). Approfondendo l'argomento con Cinzia ed Elena, emerge che questa rappresenta in effetti una criticità frequente nei bambini

stranieri, soprattutto nei primi anni della scuola, dove a una procedura di inserimento già complessa, si aggiunge questa ulteriore complicazione. Al fine di verificare tale criticità, l'osservazione si è spostata nel giorno seguente nella classe dell'insegnante Fabrizia Gaspari, dove su 26 bambini tra i 5 e i 6 anni ci sono 6 stranieri. Osservando in particolare I. e H., entrambi marocchini, è emersa chiaramente la differente attitudine caratteriale: H. più riservato, I. più disinvolto, addirittura il leader della classe come ha poi confermato la stessa insegnante. In entrambi i casi però, la criticità legata alla non conoscenza della lingua era stata superata nel corso degli anni e i bambini erano riusciti a integrarsi, superando le difficoltà in maniera autonoma. Anche Fabrizia, durante l'intervista che ha seguito l'osservazione nella sua classe, ha confermato la grande difficoltà che rappresenta la non conoscenza della lingua italiana, opinione validata dai tanti anni di esperienza nelle classi ad alta concentrazione di bambini stranieri.

#### LEGENDA

-  criticità, spunti di progetto: pp. 17, 21, 23
-  conferme: pp. 22, 24
-  intuizioni, continuità: p. 22

#### 4.2.1.1 L'INTERAZIONE DEI BAMBINI NELLO SPECIFICO

G. rappresenta un soggetto interessante nello studio dell'interazione fra i bambini di cultura diverse, perché offre uno spaccato particolarmente ricco in termini di problematiche e di spunti critici a cui dover fare fronte. Il carattere timido e schivo si manifesta nel suo comportamento, portandolo spesso in disparte rispetto alla classe, assorto nei suoi pensieri, con lo sguardo nel vuoto, evidentemente rapito da elaborazioni personali (fig. 1). Le insegnanti parlano, interagiscono con i bambini, attraverso attività e conversazioni, ma G. resta spesso isolato in una sorta di bolla, che si interrompe solo quando le maestre si dedicano personalmente a lui, consapevoli del gap linguistico che non gli permette di recepire i messaggi che loro diffondono alla classe (fig. 2). Siamo vicino a Natale e un altro momento di coinvolgimento avviene quando la maestra mostra a tutti un libro, ponendo l'attenzione sulle immagini: G. e gli altri si dimostrano interessati nell'osservare le immagini, facendo emergere chiaramente come la grafica e le illustrazioni rappresentino un linguaggio universale, capace di superare in maniera più disinvolta le barriere culturali (fig. 3). Nonostante le difficoltà, i momenti di interazione da parte di G. con i bambini avvengono: due in particolar modo sono stati molto interessanti. In un caso, G. si fa la pipì addosso e P., italiano, si preoccupa subito di soccorrerlo moralmente, abbracciandolo e rassicurandolo (fig.

4): G. accetta di buon grado il soccorso, lasciandosi abbracciare, socchiudendo gli occhi e restando fra le braccia di P., fino a quando l'abbraccio si scioglie. In un secondo caso, durante l'uscita in giardino, l'insegnante cerca di mediare l'attività dei bambini incoraggiando G. a giocare con lo scivolo; a un'iniziale difficoltà, segue un entusiasmo incontenibile quando del tutto casualmente si trova a giocare con un suo compagno con una macchinina, lanciandola dallo scivolo e andando a riprenderla. L'entusiasmo è incontenibile e G. all'improvviso si accende, rendendo evidente che un linguaggio a lui comprensibile diventa fondamentale per farlo integrare assieme agli altri: in questo caso specifico il gioco della macchinina, la cui semplice regola del farla scivolare giù dallo scivolo e riportarla di nuovo in cima è facilmente comprensibile, permette a G. di sentirsi finalmente parte di un contesto che comprende appieno (fig. 5). Quando il gioco finisce e arriva l'ora di rientrare in classe, G. si richiude di nuovo nel suo mondo (fig. 6).

#### 4.2.1.2 UNO SCENARIO PROGETTUALE A PARTIRE DALLE CRITICITÀ RILEVATE

Due principalmente sono le criticità emerse dalle osservazioni, a partire dalle quali si può ipotizzare uno scenario di intervento. Prima su tutte quella **linguistica**, che porta i bambini stranieri a isolarsi, non comprendendo cosa viene proposto loro.



Fig. 1



Fig. 3



Fig. 2



Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6

È evidente che le insegnanti lavorano già per sopperire a questa mancanza, ma risulta chiaro che strumenti pensati e progettati in questo senso aiuterebbero ulteriormente la difficile gestione linguistica.

Una seconda criticità riguarda l'organizzazione delle attività, basata esclusivamente sul **calendario italiano** (il Natale, la Pasqua, ecc). Sarebbe interessante pensare a una gestione delle festività a partire dalle culture dei bambini stranieri che compongono la classe specifica. Altre due criticità sono emerse, sulle quali non risulta possibile intervenire: la prima riguarda la presenza di un'insegnante che introduce la conoscenza della dottrina cattolica ai bambini due volte a settimana; durante la lezione, i bambini che non seguono quest'attività per volontà dei genitori, vengono allontanati e impegnati in altre attività. Risulta evidente che l'aspetto della laicità è un tema sul quale ad oggi non è possibile lavorare. La seconda criticità riguarda la cucina: il cibo della mensa è esclusivamente italiano, in base alle normative vigenti<sup>4</sup>. Non è possibile quindi approcciare la questione interculturale a partire dalla tavola, se non per attività sporadiche e che esulino dalla quotidianità della mensa.

#### 4.2.2 LE INTERVISTE

Particolarmente importante è stato interfacciarsi con le insegnanti subito dopo l'osservazione, al fine di validare o meno appunti, sensazioni e conclusioni emerse dalle giornate di lavoro. Di seguito sono riportate in sintesi le interviste a Cinzia Braglia, Elena Bertolani e Fabrizia Gaspari: ognuna di loro ha dato un contributo diverso e prezioso nel comprendere meglio le difficoltà di tutti i giorni rispetto al tema della ricerca. Da sottolineare come la volontà collaborativa di tutte le figure con le quali mi sono interfacciata, sia stata fondamentale per la riuscita dell'osservazione: operare infatti in un contesto disciplinare estraneo dal proprio (per il designer e più in generale per chiunque si confronti con mondi lontani dal proprio), può diventare particolarmente gravoso nel caso in cui si incontrino resistenze e sfiducia. Costruire relazioni di fiducia con gli operatori all'interno del contesto in cui si interviene, è dunque un passaggio fondamentale, non inscrivibile in una qualche procedura fissa e ripetibile, ma demandata all'empatia delle singole persone e alla volontà delle stesse di collaborare a un progetto comune, nonostante le difficoltà di comprensione e condivisione degli scenari (difficile nella fase esplorativa, per esempio, anche per il designer, rendere visibile il concept, al fine di essere realmente compresi e acquisire così fiducia). Di seguito si riportano brevi estratti delle conversazioni, focalizzati sugli aspetti più rilevanti emersi dal confronto.

<sup>4</sup> Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri del 27 gennaio 1994 e al D. Lgs. 286 del 1999  
[http://www.municipio.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/5E1DC315A4D2DC46C12578B9003E1404/\\$file/carta%20servizi\\_Ristorazione%20Scolastica.pdf](http://www.municipio.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/5E1DC315A4D2DC46C12578B9003E1404/$file/carta%20servizi_Ristorazione%20Scolastica.pdf); <http://www.boiar-do-re.gov.it/mensa>

**Cinzia Braglia** (*coordinatrice organizzativa e progettuale Scuola dell'Infanzia I Gelsi*)

Oltre alle altre questioni già riportate, frutto delle conversazioni intercorse, affrontiamo più nello specifico il tema della lingua. Cinzia racconta che molte insegnanti chiedono ai genitori stranieri di parlare l'italiano ai bambini in sede domestica, allo scopo di superare il gap linguistico che si riscontra a scuola. Secondo l'esperienza di Cinzia, questo non rappresenta un buon metodo per superare la questione linguistica, poiché l'italiano dei genitori stranieri è spesso di basso livello e il rischio di conseguenza è quello di far apprendere al bambino un italiano imperfetto, che rende ancora più difficile l'inserimento. Si conferma dunque la necessità di lavorare in classe (e con il possibile contributo del progetto) al superamento del problema linguistico.

Altro argomento rilevante riguarda le Indicazioni Ministeriali<sup>5</sup> e quello che il Miur richiede alla scuola dell'Infanzia in termini di competenze, autonomia e sviluppo dell'identità del bambino: un'identità di tipo affettivo, relazionale e motoria. Si sottolinea dunque il ruolo di primaria importanza che riveste questo percorso formativo nella crescita del bambino, che conferma la bontà della scelta di questo target di riferimento per la sperimentazione dell'esperienza interculturale.

<sup>5</sup> Periodico multimediale per la scuola italiana a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Le Monnier, Firenze 2012

**Elena Bertolani** (*insegnante al primo anno, sezione C*)

Dalla conversazione emerge un aspetto particolarmente interessante su cui la scuola I Gelsi lavora, ovvero il "Progetto Continuità", un percorso volto a contrastare lo spaesamento dei bambini nel passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia e dalla scuola dell'infanzia a quella primaria. Il progetto è costituito da un doppio livello: il primo per le insegnanti, che in sede di colloquio presentano alle colleghe del percorso consecutivo alcune schede di passaggio, dove illustrano le esperienze del bambino, le criticità riscontrate e tutto quello che può servire alle nuove insegnanti per conoscere il nuovo arrivato. Il secondo livello è quello con i bambini, nel quale le insegnanti delle scuole dell'infanzia organizzano una serie di attività per favorire un passaggio incrementale da una scuola all'altra: un libro che raccolga i lavori di tutti i tre anni della scuola dell'infanzia (con all'interno, ad esempio, gli autoritratti da attaccare nella nuova classe, sia come traccia visiva personale che come espediente per rendere accogliente il nuovo spazio) e la visita nel mese di maggio dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia alla nuova scuola primaria, dove il bambino è stato iscritto. La creazione di un varco di continuità tra una scuola e l'altra rappresenta un ponte interessante anche per la questione interculturale, dato che risulta evidente che un'esperienza in questo senso non può e non deve fermarsi alla scuola dell'infanzia.

**Fabrizia Gaspari** (*insegnante al terzo anno, sezione D*)

L'intervista con Fabrizia parte da una considerazione sulla sua classe per poi spaziare verso considerazioni più generali, in modo da creare un'occasione di confronto e verifica delle reali necessità che si riscontrano nella quotidianità della scuola. Una prima riflessione riguarda la criticità della lingua e delle strategie che vengono messe in atto per ovviare a questo problema; dall'esperienza di Fabrizia emerge che una strategia comune dei bambini stranieri è quella di guardarsi intorno, cercando di emulare i loro simili nel tentativo di creare relazioni e connessioni. È stato così per A. (greca), che al primo anno parlava solo il greco e l'inglese, ma che negli anni successivi è riuscita lentamente a esprimersi, o come un suo compagno albanese, che alla fine della scuola dell'infanzia era capace di comprendere e farsi perfettamente capire; Fabrizia sottolinea come i bambini facciano sempre più fatica con la produzione (il loro modo di esprimersi) piuttosto che non le consegne (capire cosa la maestra chiede loro). La difficoltà linguistica è legata ai genitori che non parlano l'italiano in casa con i figli, spesso per paura di disconoscere la propria tradizione, le proprie origini. I soli momenti in cui si registra una partecipazione attiva anche da parte dei genitori sono gli incontri collettivi, quelli di festa, dove ognuno è invitato a portare qualcosa che rappresenti la propria tradizione culinaria (anche dalle varie regioni d'Italia per esempio): la

cucina rappresenta evidentemente una sorta di "linguaggio trasversale", che consente un dialogo ben oltre quello verbale. Al di là di questi momenti, il rapporto con i genitori stranieri rappresenta in molti casi una criticità, prima di tutto per la questione linguistica e in seconda istanza per la questione di genere; sono le donne spesso a non parlare l'italiano e le maestre si interfacciano più con i padri che con le madri, le quali spesso non hanno nemmeno la patente e non possono raggiungere l'asilo. Lo strumento linguistico rappresenta dunque un nodo essenziale, anche fra i bambini. Ma Fabrizia ci tiene a sottolineare che per i bambini la diversità non è un problema: "siamo tutti qua e cerchiamo di stare insieme. Non ho mai avuto un bimbo che mi abbia chiesto ad esempio perché un suo coetaneo avesse la pelle di un altro colore. I bambini non hanno preconcetti: partono alla pari". Il racconto di T., un bambino del Ghana arrivato all'ultimo anno della scuola dell'infanzia lo conferma: nonostante fosse un bimbo nuovo e per di più straniero, T., grazie anche alla sua attitudine caratteriale, diventa in breve tempo il leader della classe, confermando quello che Fabrizia sostiene: che la classe, sia essa ad alta o a bassa concentrazione di stranieri, non fa la differenza. Quello che conta è imparare a stare insieme in maniera naturale, così che anche il gap linguistico negli anni risulti superabile, senza un metodo preciso, ma solo con la voglia di giocare e crescere insieme. È ovvio che un metodo esiste e che è basato su criteri precisi, come ad esempio quello della

composizione delle sezioni, in cui si cerca di smistare in maniera paritaria maschi, femmine e bimbi stranieri. Le insegnanti si preoccupano di usare molto la gestualità, che risulta efficace grazie anche alle strategie che i bambini sono capaci di mettere in atto (come ad esempio emulare, osservare): prima si preoccupano di *capire*, e solo in un secondo momento si preoccupano di *farsi capire*. Infine parliamo di G., un bimbo albanese della sua attuale classe, particolarmente orgoglioso della sua appartenenza e che non perde occasione per fare paragoni o raccontare aneddoti relativi alla sua cultura. G. ha voglia di raccontare e i bambini sono molto curiosi di ascoltarlo: da una parte la voglia di raccontare, dall'altra quella di conoscere. I., marocchino, arrivato al primo anno si identifica con H., marocchino anche lui arrivato all'ultimo anno, attraverso il racconto del viaggio che ha fatto anni fa dal Marocco all'Italia. Nasce l'interesse nella classe: il Marocco dov'è? Devo prendere l'aereo per arrivarci? Il dialogo con Fabrizia dunque conferma che

- supporti visivi e strumenti a sostegno
- di queste conversazioni sarebbero
- sicuramente utili: i bambini sono curiosi di scoprire altre culture, nonostante questo tipo di attività raramente venga sollecitata. Un apporto progettuale dunque in questo senso, potrebbe risultare davvero auspicabile al fine di una efficace educazione interculturale.

---

### 4.2.3 CONSIDERAZIONI

L'osservazione porta a fare una prima macro considerazione: l'esperienza interculturale non può essere un semplice spot inserito sporadicamente all'interno dell'offerta formativa. Esattamente come per le altre attività educative, anche l'educazione all'alterità deve accompagnare il bambino in tutta la sua fase di crescita: è necessario dunque ipotizzare un'attività che parta dai tre anni e si sviluppi lungo tutto il percorso della scuola dell'infanzia. Sarebbe altresì interessante pensare alla possibilità di far sconfinare l'esperienza oltre la scuola dell'infanzia, per "consegnarla" anche nella scuola primaria grazie al progetto continuità di cui ci parla Elena Bertolani nella sua intervista. Una prima ipotesi potrebbe essere quella di pensare a una modularità, che si intensifica e si arricchisce all'aumentare dell'età del bambino: una sorta di complessificazione dell'esperienza via via che il bambino cresce e crescono con lui le capacità di comprensione del mondo circostante. Altro aspetto fondamentale sarà l'implementazione: l'esperienza educativa dovrà essere pensata come un *open-ended process* (Manzini, 2015, p. 52), all'interno della quale si possa intervenire sia per migliorarne l'efficacia, sia per aumentare le attività esperibili.

---

### 4.2.4 LA PRATICA DELL'INTERDISCIPLINARITÀ

Uno degli aspetti più importanti di quando si pratica l'interdisciplinarietà è interrogarsi sul proprio ruolo, quando ci si trovi a gestire *praticamente* un contesto nuovo, molto distante da quello di appartenenza. Esattamente come fa l'antropologo, anche il designer che si trovi inserito in un ambiente disciplinare molto distante dal suo deve avere quella che Marinella Sclavi definisce *capacità bisociativa*, ovvero la capacità di assumere l'atteggiamento di un esploratore di mondi possibili, di considerare il disagio come punto di partenza per nuove forme di comprensione (Sclavi, 2003, p.145). Nel caso specifico, trovarsi immersi in una quotidianità scolastica diventa il punto di partenza per nuove riflessioni e spunti su come gestire la pratica dell'interdisciplinarietà; a partire prima di tutto dalla gestione delle relazioni. Marinella Sclavi considera l'osservatore parte integrante del fenomeno osservato, circolarmente e auto riflessivamente (Sclavi, 2003, p.36): ci troviamo dunque di fronte a un sistema complesso e questo determina un notevole "peso" in termini di gestione del proprio ruolo, richiedendo la messa in campo dell'ascolto attivo e dell'exotopia (Ibidem). È necessario cioè gestire la possibile ostilità e parallelamente il senso di sfiducia che possono manifestarsi durante il periodo di pratica sul campo: il designer, mentre osserva, fa una raccolta di dati che è già una sintesi di quello che servirà per il progetto finale,

e la consapevolezza che la ricerca sul campo produrrà un risultato, crea inevitabilmente delle aspettative da parte delle insegnanti. Il designer già in questa fase è in grado di discernere quali, fra le idee che nascono dall'immersività nel contesto, si trasformeranno prima in concept e successivamente in progetto concreto (fig. 8): ma nel momento della ricerca sul campo, il tutto ha ancora una forma fortemente embrionale e diventa difficile capire quanto esporsi rivelando e confrontandosi su bozze di idee che potrebbero essere mal comprese e non incontrare quindi il giusto grado di fiducia. La sfiducia dunque, esattamente come l'ostilità, devono far parte di quella consapevolezza con la quale il designer si avvicina all'interdisciplinarietà, pena la non riuscita del progetto. Altro aspetto fondamentale è la profonda conoscenza e comprensione del contesto di riferimento: capire a fondo problematiche, criticità, opportunità riduce innanzitutto il margine di errore (proporre un progetto che non tenga conto di tutti i problemi relativi a un dato contesto ad esempio), rendendo di conseguenza più fluida e affidabile la verifica sul campo. Trovarsi infatti a verificare la bontà di un progetto gravato da errori "grossolani" appesantisce e riduce notevolmente l'efficacia dello stesso. È altresì vero che, secondo Giulio Ceppi (in Bertola & Manzini, 2004)

[...] non si può mai avere una conoscenza esaustiva di tutti i dati del sistema entro cui il design si trova ad operare, ma è necessario essere in grado, momento per momento, di tener conto delle opportunità che si offrono: avere una visione,

conoscere le risorse disponibili e mettere così in atto un'adeguata strategia, prossima al contesto in cui si va ad operare (Ibidem, p. 75).

La risposta forse sta nel trovare un equilibrio fra queste due posizioni, non appesantendosi eccessivamente nella fase dell'osservazione, ma essendo capaci di cogliere quegli elementi fondamentali dai quali il progetto non può prescindere. Ultimo aspetto da valutare infine è il materiale umano: inutile ribadire che nella pratica dell'interdisciplinarietà diventa fondamentale la predisposizione alla collaborazione e all'apertura verso l'altro, nella volontà reciproca di intrecciare le singole competenze per un obiettivo più alto. Un aspetto quest'ultimo che, nonostante sia di vitale importanza, non è affatto scontato: dove si può, diventa importante che il designer faccia appello a tutto il suo intuito nel tentare di selezionare contesti che non gli siano particolarmente avversi, in modo da rendere la gestione della sfiducia e dell'ostilità marginali rispetto all'attività principale di osservazione e immersività.

#### 4.2.5 IL RUOLO DEL DESIGNER NELLA FASE ESPLORATIVA

Il Service Design Thinking identifica il processo progettuale in 4 fasi principali (Stickdorn & Schneider, 2011), la prima delle quali è quella esplorativa (fig. 7). Quello che emerge in maniera forte dalla pratica di questa fase, è il carattere

di soggettività: il designer già in questa fase infatti, non si limita a raccogliere dati, ma attiva sin dall'inizio una selezione, una serie di scelte rispetto al contesto osservato ed esperito che porteranno a *quel* risultato progettuale, frutto di questa componente soggettiva. È un processo spontaneo e necessario: spontaneo perché dovuto alla formazione stessa del progettista, educato alla sintesi. Necessario perché il progettista non è un etnografo e in questa differenza risiede il diverso uso che si fanno degli strumenti etnografici da parte dei designer: il progettista ha infatti un preciso obiettivo da raggiungere, che non sa ancora che forma avrà nella fattispecie, ma è consapevole fin da questa fase che la sua esplorazione dovrà produrre un risultato. La sua raccolta di dati, dunque, avrà uno scopo altro e in questa "lettura del contesto" il carattere progettuale del designer comincia subito a prendere forma. Unitamente a questo aspetto, dobbiamo considerare che la fase esplorativa, nel caso della ricerca in questione, avviene in una classe della scuola d'infanzia, dove risulta difficile poter accedere ai dati attraverso strumenti diretti di interazione: come è già stato sottolineato, il tema della diversità culturale non rappresenta nel bambino una criticità, ma è vissuta al contrario con grande naturalezza e affettività. Questo non significa ovviamente che una volta diventati adulti le cose non cambino, anzi, ma pone una difficoltà in termini di apporoccio: nel caso dei bambini non è possibile trattare la diversità come un problema, perché per loro quel problema non

esiste. È dunque necessario fare appello al linguaggio non verbale, il non-detto, che richiede di conseguenza la capacità, da parte del designer, di cogliere l'inespresso:

La condivisione di informazioni è un esercizio di precisione e capacità definitorie, mentre la comunicazione riguarda il non detto non meno di ciò che viene detto: estrae i suoi materiali dal regno della sfumatura e della connotazione (Sennet, 2012, p. 40).

La capacità immersiva diventa dunque fondamentale per la buona riuscita dell'esplorazione, fase molto delicata, in cui la soggettività del progettista ha un

ruolo centrale, perché la selezione delle informazioni ha a che fare, già in questa fase, col processo creativo. Già nella fase esplorativa, infatti, il progettista attiva una capacità di sintesi, fondamentale per non caricarsi eccessivamente di informazioni che renderebbero difficile il lavoro nelle fasi successive del processo (fig. 8). Assumono dunque un ruolo centrale le competenze progettuali, in grado di attivare questa capacità, anche in maniera talvolta inconsapevole. Il designer dunque trasforma e incorpora i metodi dell'etnografia "orientando le informazioni emerse dall'osservazione in concept realizzabili" (Drazin, 2013, in Gunn et al., 2013, p. 43).

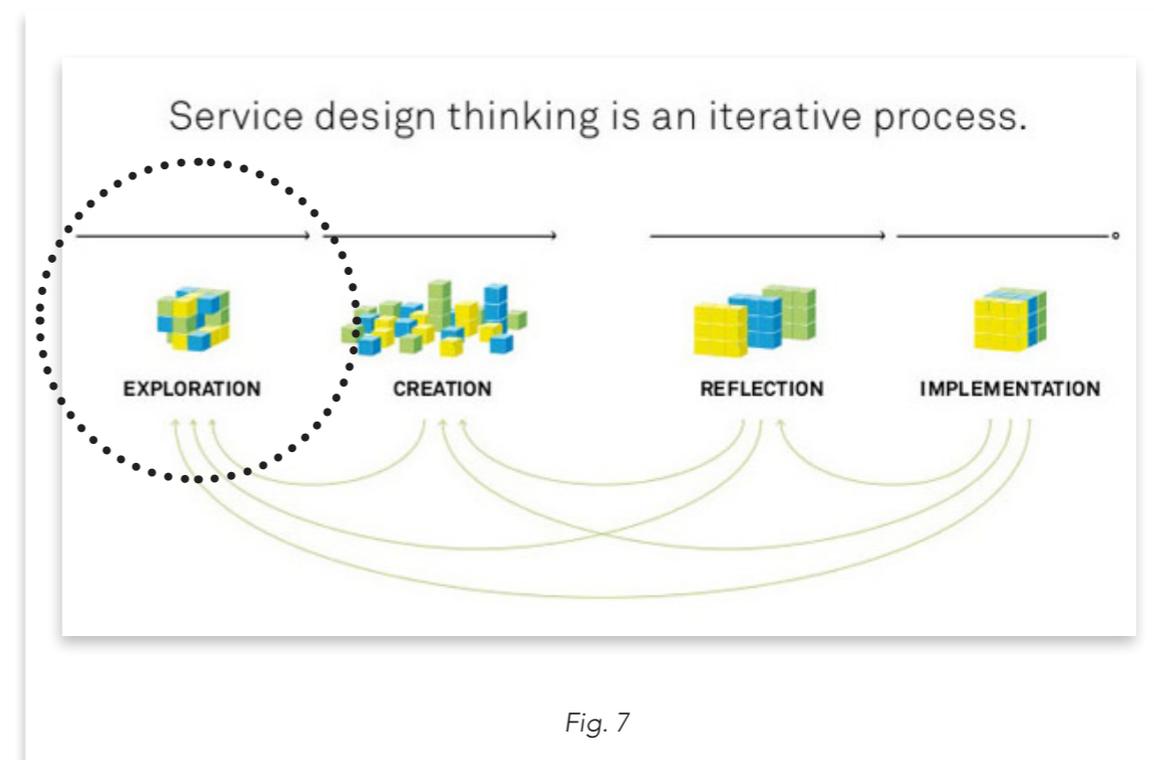


Fig. 7

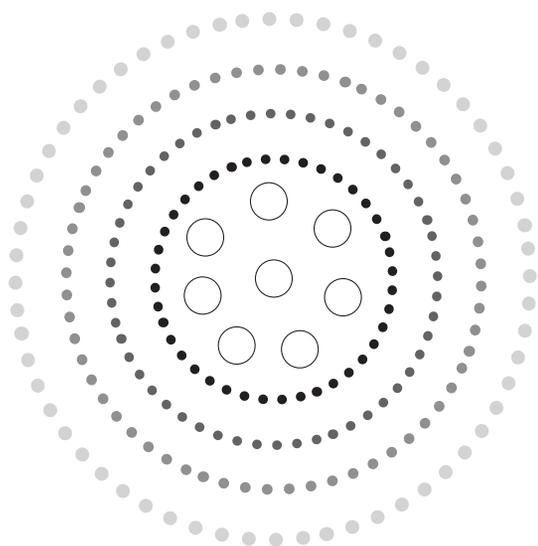


1. I dati della ricerca

2. La selezione contestuale dei dati da parte del designer

3. Le informazioni che confluiranno in concept realizzabili

## 5.1 Il caso studio esplorativo: dall'approccio agli strumenti



epistemologiche del ricercatore (Yee, 2010, in Rampino 2012) e in letteratura esistono numerose classificazione che lo definiscono: fra queste, Saikaly (2003) presenta una distinzione fra approccio scientifico e approccio riflessivo-interpretativo.

L'approccio riflessivo-interpretativo si basa sulla pratica di design e include due principali orientamenti: *practice-oriented research* e *practice-centered research* (Saikaly, 2003, p. 6). Se in entrambi gli orientamenti il progetto gioca un ruolo centrale lungo l'intero processo di ricerca, la ricerca *practice-oriented* è in linea con il mio percorso metodologico.

### 5.1.1 L'APPROCCIO RIFLESSIVO-INTERPRETATIVO

#### DEFINIZIONE

L'approccio di ricerca, ovvero la filosofia che sottende alla ricerca, può essere definito come

the description of "the overall mindset with which the research plan is to be conducted" (Sanders, 2008 in Rampino, 2012, P. 3).

L'approccio, cioè, definisce quali sono le influenze ontologiche ed

### 5.1.1.1 L'APPROCCIO PRACTICE-ORIENTED

Seago and Dunne definiscono l'approccio *practice-oriented* come una pratica di ricerca "[...]combining academic research with creative studio-based projects[...]"., sottolineando come la vera sfida sia ottenere il giusto equilibrio fra pratica e rigore scientifico (Seago and Dunne, 1999, p.14):

In practice-oriented Ph.D. programmes, design research was guided by a reflexive and interpretive approach for inquiry. Doctoral candidates learned how to

develop professional creative design projects and how to situate these projects and the relative findings in a research context (tab. 1). They used action research methods adopted from the social science research methods, and design methods related to design practice (Saikaly, 2013, p. 8).

According to Friedman (2003), applied research adapts the finding of basic research to classes of problems. The common trait of applied research is the attempt to gather - from many individual cases - a hypothesis that explains how a class of outcomes takes place (Buchanan, 2001 in Rampino, p. 114).

Nature of Ph.D.	Methods used	Adopted model
Research-oriented	Quantitative methods Qualitative methods	Natural sciences Social sciences
Practice-oriented	Action research methods and Design methods	Social sciences Design practice
Practice-centered	Design methods	Design practice

— **Tabella 1** - A comparison of the different methodological approaches of doctoral research in design (Saikaly 2013, p. 8)

Il mio percorso di ricerca si inquadra all'interno della letteratura come *research in design*, perché è orientato a indagare cosa il design può fare in una specifica area (Margolin, 2009 in Rampino, p. 110): nel mio caso il contributo indagato è in termini di innovazione educativa per la didattica delle scuola dell'infanzia (in particolare nel Reggio Emilia approach) intorno al tema dell'intercultura. Dal punto di vista del risultato atteso, si colloca fra le ricerche applicate:

La ricerca applicata cioè produce conoscenza rilevante per una classe di problemi (Archer, 1995 in Rampino, p. 113).

Dalla tabella 2 si nota come la *Research in Design* sia inquadrabile in un approccio di natura riflessiva e interpretativa e di come questo aspetto coincida con la ricerca azione. Archer sottolinea come la ricerca azione sia necessaria in determinati contesti dove il ricercatore debba agire esplicitamente nel e sul

WHAT	HOW			ADOPTED MODEL
	Research topic	Approach	Strategies	
Design Studies	Scientific (research-oriented)	Research Strategies	Research methods	Natural Sciences/ Social Sciences
Research in Design	Reflexive and Interpretative (Action Research)			
• methodological research	practice-oriented	Research Strategies (Design Strategies)	Research methods Practical Design meth.	Natural Sciences/ Social Sciences Design Practice
• ricerca progettuale	practice-centred	(Design Strategies)	Practical Design meth.	Design Practice

— **Tabella 2** - Summary of our attempt at a taxonomy of design research — (Rampino 2012, p. 122)

mondo reale per ideare, sperimentare o fare luce su qualcosa:

Sometimes, notably in educational research and medical research, the investigator is a significant actor in the human situation in which the action intervenes. In such circumstances, it is impossible to conduct the investigation on an interference-free and value-free and nonjudgmental basis (Archer, 1995, p. 11).

Ogni processo di ricerca in design sviluppa un set di metodi adeguati (o ritenuti tale) a codificare la ricerca, secondo le specificità del singolo percorso di azione, dato che, secondo Friedman, il design è una disciplina integrata che si colloca nell'intersezione fra 6 domini (Friedman, 2003 in Rampino p. 118):

1. natural sciences;
2. humanities and liberal arts;
3. social and behavioral sciences;
4. human professions and services;
5. creative and applied arts;
6. technology and engineering.

Il design ha la capacità di coinvolgere tutti i domini in proporzioni e aspetti diversi: "design research has no single methodology or characteristic form of knowledge" (Eckert et al., 2004 in Rampino). Mentre i metodi di ricerca sono di solito utilizzati all'interno di una strategia di ricerca, i metodi di progettazione pratica non sono legati a specifiche strategie di progettazione; le strategie di progettazione possono anche non essere adottate affatto. I metodi possono essere adottati *à la carte*, come

il processo di progettazione richiede (Rampino, 2012, p. 123).

La ricerca *practice-oriented* concorre a codificare quell'esperienza pratica di design in un dato contesto, contribuendo così alla produzione di una conoscenza complessa, perché indagata in maniera critica lungo tutto il percorso di ricerca:

[...] research through the design process [...] explore an approach that allows the development of critical responses and a skeptical sensibility towards the ideological nature of design [...] (Seago and Dunne, 1999, p. 14).

### 5.1.1.2 LO STATUTO SCIENTIFICO DELLA RICERCA ETNOGRAFICA

La pratica interdisciplinare della mia ricerca è passata prima di tutto dall'adozione dei metodi delle scienze sociali e in particolare, dell'etnografia. Il principale strumento d'indagine adottato è stato quello dell'osservazione, che ha comportato una riflessione sui criteri che guidano la plausibilità del sapere etnografico: fra di essi, il principale criterio è rappresentato dalla riflessività. Mario Cardano sottolinea infatti

come la riflessività costituisca per la ricerca etnografica lo strumento più appropriato per qualificare l'obiettività e la generalità dei propri asserti, completando così la restituzione (o la resa) delle pratiche riflessive al discorso scientifico (Ibidem 2001, p. 174).

La ricerca etnografica può essere definita come una tecnica di osservazione

dell'interazione sociale, spesso oggetto di critica da parte della comunità scientifica, perché accusata di avvalersi di procedure che si discostano da quei precetti quali quelli della *replicabilità pubblica* (Campelli 1991, in Cardano 2001, p. 180) o quelli della *logica dell'inferenza* (Goldthorpe 2000, Ibidem), ovvero la logica del campionamento. Di certo c'è che l'esperienza sul campo di un etnografo (o di qualsiasi ricercatore che si avvalga dell'osservazione) non può essere ripetuta, come accade nel caso di un esperimento e questo determina buona parte delle criticità ascrivibili a questo tipo di ricerca. Secondo Cardano, però, i criteri con cui valutare la plausibilità degli asserti etnografici possono risultare attendibili dal momento in cui alla concezione di metodo determinato da regole impersonali che disciplinano in modo univoco le procedure di costruzione dell'obiettività, si sostituisce

una concezione del metodo come insieme di principi la cui applicazione impone la considerazione delle specificità del contesto e impone dunque un'interpretazione (Madison 1988 in Cardano, p. 174).

Questo determina la responsabilità di interpretare i principi nel contesto in cui si applicano, dato che non possono avere una e una soltanto applicazione corretta, poiché

Action Research is almost always "situation-specific" (Archer, 1995, p. 11).

Questa concezione del metodo come insieme di principi interpretabili oltrepassa, secondo Cardano, i confini dell'ermeneutica fenomenologica, dissolvendo di fatto la questione fra monismo e pluralismo metodologico

poiché consente di tenere insieme l'ideale di unità del metodo scientifico con la pluralità delle procedure con cui, ciascuna disciplina, costruisce nel linguaggio la rappresentazione del proprio oggetto [...] Le differenze che separano le procedure di costruzione dell'obiettività e della generalità degli asserti prodotti con tecniche di ricerca ora quantitative, ora qualitative, da marchi di un'irriducibile distanza di paradigma, diventano l'espressione di differenti registri interpretativi del medesimo insieme di principi metodologici (Cardano 2001, p. 183).

Muovendo da questo paradigma, due sono i principi a cui fare riferimento per costruire un'indagine etnografica i cui risultati siano plausibili: l'**obiettività** e la **fondatezza delle procedure inferenziali**. Obiettività significa rispondere ai requisiti di attendibilità e di validità delle procedure osservative attraverso l'estensione e la diversificazione della relazione osservativa grazie al **resoconto riflessivo**, ovvero quello strumento con il quale si chiede all'etnografo di

di dar conto dell'attendibilità e della validità delle proprie procedure con lo strumento che, nel contesto etnografico, equivale a quello delle procedure statistiche (Ibidem, p. 195).

La fondatezza delle conclusioni trova solidità nella costruzione dei legami

tra la teoria e i termini osservati, ovvero dalla capacità del caso empirico di rappresentare le condizioni critiche indicate dalla teoria: più che dalla rappresentatività del caso, la validità dell'estrapolazione dipenda dalla coerenza dell'argomentazione teorica (Mitchell 1983, in Cardano 2001, p. 198). Il carattere microscopico della ricerca etnografica, secondo Geertz (1987, p. 63), costringe l'etnografia a rinunciare al conforto dei grandi numeri e della teoria della probabilità per fronteggiare il problema dell'inferenza, dato che di norma si basano sullo studio di un caso o poco più. Il resoconto riflessivo, quindi, diventa il medium fra il dominio della scoperta e quello della giustificazione, in un processo che va di pari passo con l'osservazione dell'oggetto e che non può dirsi concluso se non alla fine del lavoro sul campo di ricerca; costrutti teorici, termini osservativi e durata della relazione osservativa (il fattore tempo) determinano la plausibilità della ricerca etnografica (Cardano, 2001).

### L'ETNOGRAFIA PROGETTUALE

La ricerca etnografica costituisce uno strumento fondamentale anche nell'ambito dell'esplorazione progettuale, anche se non rappresenta il solo strumento attraverso il quale reperire fonti e ispirazione da parte del designer (Rizzo 2012, pp. 114-115). Il resoconto riflessivo del designer può condividere con quello dell'etnografo molti aspetti,

	<u>ETNOGRAFO</u>	<u>DESIGNER</u>
<b>TEMPO</b>	La lunga permanenza sul campo consente all'etnografo di procedere a misurazioni ripetute del proprio oggetto, conferendo maggiore attendibilità alla ricerca (Cardano 2001).	La lunga permanenza può compromettere il lavoro del designer in termini di produzione dei significati a partire dai dati raccolti (Rizzo 2012).
<b>OSSERVAZIONE</b>	L'etnografo è orientato a raccogliere dati e analizzarli al fine di produrre conoscenza intorno a un determinato contesto di interazione, di cui egli è osservatore e strumento osservativo.	L'attenzione del designer è focalizzata sull'inatteso, al fine di far confluire nel progetto quegli elementi che rispondano in termini di innovazione all'obiettivo del progetto.
<b>RACCOLTA DATI</b>	L'osservazione dell'etnografo è orientata a reperire una ricca documentazione tale da permettergli la comprensione della cultura oggetto di studio e la spiegazione dei processi sociali.	L'osservazione del designer è orientata al progetto: questo determina una selezione, già a partire dalla fase di osservazione, dei dati che ritiene più utili ai fini progettuali. In questo senso domina la centralità del progettista.
<b>INTERPRETAZIONE</b>	Orientata alla documentazione.	Orientata al risultato.
<b>APPLICAZIONE</b>	ETNOMETODOLOGIA <sup>*</sup> : si applica nell'ambito di ricerca che accompagna tutto il processo di indagine.	ETNOMETODOLOGIA INTERPRETATIVA: serve il processo di progettazione. VALUTATIVA: verifica e valida le scelte di design.

\*Harvey Sacks, assieme a Harold Garfinkel è uno dei principali fondatori della "etnometodologia", una disciplina che analizza i metodi, le procedure, gli espedienti ai quali i membri di una società ricorrono per descrivere la propria vita quotidiana e riprodurre le cornici della propria vita sociale (Sclavi 2003, p. 82).

— **Tabella 3** - Comparazione dei ruoli fra etnografo e designer —  
rispetto a 5 criteri

ma il suo orientamento progettuale contribuisce a rendere ancora più problematico il suo statuto a causa di difformità che si riscontrano nell'uso che si fa dello strumento di indagine ai fini della costruzione della strategia di progetto (tab. 2): strategico infatti, non è lo strumento in sé, ma l'uso che se ne fa (Ceppi in Bertola et al., 2014). In questa difformità si può percepire chiaramente la doppia natura dell'approccio riflessivo-interpretativo della ricerca in design: la strategia è il

risultato di una commistione fra il piano della ricerca e quello del design (tab. 4).

Nella costruzione della sua strategia specifica, il progetto si scontra necessariamente con la sua cornice epistemologica: questo non significa ovviamente che i metodi del design non rispondano ai criteri scientifici, ma piuttosto che il percorso metodologico costituisce per il ricercatore-designer un elemento ad alto livello di complessità:

WHAT	HOW			ADOPTED MODEL
	Approach	Strategies	Methods/tools	
Research topic				
Design Studies	Scientific (research-oriented)	Research Strategies	Research methods	Natural Sciences/ Social Sciences
Research in Design	Reflexive and Interpretative (Action Research)			
• methodological research	practice-oriented	Research Strategies (Design Strategies)	Research methods Practical Design meth.	Natural Sciences/ Social Sciences Design Practice
• ricerca progettuale	practice-centred	(Design Strategies)	Practical Design meth.	Design Practice

— **Tabella 4** - Summary of our attempt at a taxonomy of design research —  
(Rampino 2012, p. 122)

the investigation is necessarily situation-specific, and usually non-objective. [...] Its reliability is determined by its methodology (Archer 1995, p. 12).

### LA QUESTIONE INTERCULTURALE

Se il framework teorico di riferimento per inquadrare il flusso delle attività di ricerca e quelle progettuali è contenuto all'interno dell'approccio riflessivo/interpretativo, la questione si complica se consideriamo il tema oggetto della ricerca: la questione interculturale. Nonostante le personali esperienze di ricerca sul campo a livello internazionale che hanno preceduto l'attività dottorale<sup>1</sup>,

mi sono resa conto che, di fronte alla necessità di sintetizzare in un processo progettuale i principi che fossero alla base di un approccio interculturale, gli strumenti culturali in mio possesso non erano sufficienti. Qualunque percorso progettuale, infatti, richiede al o ai progettisti di restituire in una qualche forma pratica (sia esso prodotto, comunicazione o servizio) il tema oggetto della progettazione: nel mio caso, lo scenario interculturale, unito al fragile target di riferimento (3-6 anni), contribuivano a complicare<sup>2</sup> il quadro. Di seguito quindi una serie di principi che mi hanno aiutata, a partire dalla letteratura di riferimento, a orientare il tema interculturale, cercando di

<sup>1</sup> Per approfondimenti, si veda il capitolo 2.3.2 di questa pubblicazione.

<sup>2</sup> mi riferisco in particolare modo alla vastità della questione interculturale e alle innumerevoli attività con cui ci si avvicina al tema: non esistono comportamenti prescrittivi che definiscano un approccio adeguato all'interculturalità in termini assoluti.

contrastare prima di tutto i pregiudizi e gli stereotipi che, nonostante la buona volontà, abitano in maniera inconsapevole dentro ognuno di noi.

### A. SUPERARE LE CORNICI DI APPARTENENZA

Parlando di intercultura, si fa prima di tutto riferimento ai metodi e agli strumenti dell'antropologia e in particolare dell'etnografia<sup>3</sup>. La formazione di base del designer non prevede un percorso specifico per un ambito così delicato<sup>4</sup> e la sensazione che pervade il progettista di fronte a una tale complessità è prima di tutto un forte senso di disorientamento: questo non significa che non sia possibile definire un percorso. Marianella Sclavi (2003) offre un percorso metodologico orientato a superare le cornici di appartenenza di cui siamo parte attraverso l'ascolto attivo, allo scopo di sviluppare l'arte di saper osservare e ascoltare, superando l'epistemologia distorta di cui è intrisa il senso comune della cultura occidentale. Secondo la Sclavi (2003), ogni abile osservatore è sempre anche un etnografo, in quanto

come l'antropologo che pratica bene l'osservazione partecipante, deve rapportarsi a ciò che osserva e a se stesso mettendo al centro le dinamiche dell'interculturalità (Ibidem, p. 56).

Michail Bachtin chiama questa capacità *exotopia*, ovvero dare alle emozioni un

<sup>3</sup> <http://www.treccani.it/enciclopedia/etnografia/>.

<sup>4</sup> Per approfondimenti, si veda capitolo 7 di questa pubblicazione.

ruolo cognitivo:

Questa capacità oggi è spesso richiesta anche nei rapporti fra genitori e figli, tra marito e moglie, tra insegnanti e allievi, fra pubblici amministratori e cittadini, fra urbanisti e abitanti. L'abilità del buon osservatore non riguarda prevalentemente l'annotare le differenze nei comportamenti; ciò che lo appassiona sono i processi circolari, le dinamiche dell'interdipendenza e mutua coordinazione nella costruzione del cambiamento dei contesti, dei mondi possibili. Si muove in un ambito relazionale e riflessivo, in cui l'osservatore è parte del sistema osservato (Bachtin 1988, in Sclavi, 2003, p. 15).

Quello che propone la Sclavi è un vero e proprio salto di paradigma, dato dalla necessità di fronteggiare la complessità dei nostri ambiti:

Più un ambiente è complesso e più è necessario che gli attori che ne fanno parte abbiano acquisito il *savoir faire* della riflessività sistemica, si siano familiarizzati con un'epistemologia in cui hanno ruolo centrale i paradossi, la circolarità della comunicazione, la polifonia, la comprensione dialogica, l'arte di ascoltare (Sclavi, 2003).

In particolare Sclavi sottolinea come la logica classica ci impedisca di passare dai sistemi semplici (in cui una sola parte può avere ragione e l'altra deve necessariamente essere in torto, al fine di favorire la presa di una decisione), a

SISTEMI SEMPLICI	SISTEMI COMPLESSI
Dove le "stesse cose" hanno lo stesso significato	Dove le "stesse cose" hanno significati differenti
Stesse premesse implicite	Diverse premesse implicite
Ciò che diamo per scontato ci aiuta a comunicare	Ciò che diamo per scontato ci impedisce di comunicare
Valutazione delle scelte dentro quel contesto	Apprezzamento di quel contesto alla luce di un altro
Io ho ragione, tu hai torto (o viceversa)	Tutti hanno ragione. Anche chi dice che non possono aver ragione tutti
Mondo mono-culturale	Mondo pluri-culturale
Uni/verso	Pluri/verso

— **Tabella 5** - DUE ABITUDINI DI PENSIERO —  
(Sclavi 2003, p. 37)

quelli complessi (tab. 5), i soli sistemi capaci di favorire il dialogo interculturale:

Nel dialogo interculturale e più in generale nella gestione creativa dei conflitti, l'assumere che tutti hanno ragione è la condizione per fare dei passi in avanti. Non si tratta di rinunciare ai propri giudizi, ma di salire dai giudizi alle cornici (sia nostre che altrui) di cui non siamo consapevoli (Ibidem, p. 34).

Questo processo corrisponde a quello che Gregory Bateson definisce "**deuteroapprendimento**" o "**apprendimento dell'apprendimento**".

### B. LA RECIPROCIÀ DELLO SGUARDO

Un altro aspetto di difficile gestione nella questione interculturale è la reciprocità. Spesso il nostro punto di vista muove dal sé verso l'alterità, restando così impigliato in una visione etnocentrica fortemente ingenua, se si vuole trattare il tema dell'interculturalità. L'integrazione delle culture avviene nella reciprocità (Santerini 2007), che permette di passare dall'invisibilità alla patologizzazione (la forma compensativa) alla culturizzazione (la questione della diversità), fino a un

ASCOLTO PASSIVO	ASCOLTO ATTIVO
Passivo (rispecchiare la realtà)	Attivo (costruzione della realtà)
Statico (un'unica prospettiva giusta)	Dinamico (una pluralità di prospettive)
In controllo (incidenti di percorso e imbarazzi: negativi)	Goffo (incidenti di percorso e imbarazzi: positivi)
Soggettivo: no Oggettivo: sì	Nè soggettivo nè oggettivo (esploratore di mondi possibili)
Neutralizza le emozioni	Centralità delle emozioni
Attenzione ai contenuti	Attenzione alla forma

— **Tabella 6** - Tavola sinottica Ascolto attivo - Ascolto passivo —  
(Sclavi 2003, p. 99)

approccio realmente inclusivo (è normale essere diversi). Considerando e accogliendo il punto di vista dell'altro, è possibile oltrepassare la cornice di appartenenza, che culturalmente abita ciascuno di noi, in una reciprocità che permette di aprirsi a uno sguardo realmente inclusivo (tab. 6).

### C. URGENZA CLASSIFICATORIA

Questo aspetto risulta particolarmente critico nel caso del designer. Marianella Sclavi descrive l'urgenza classificatoria come

propria cornice di appartenenza, limitandosi a guardare le parti in maniera isolata, ignorando le connessioni e il pattern che le connette:

il contrario dell'urgenza classificatoria è infatti la capacità di convivere 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 disorientamento. [...] **identità e appartenenza, ovvero la parte e il tutto** (Ibidem, pp. 47-48).

Nel caso del designer ci sono due ulteriori aspetti da considerare:

- l'urgenza classificatoria si mischia all'**urgenza di progetto**: nonostante i tempi del progetto siano molto più limitati rispetto a quelli dell'osservazione etnografica, è necessario che il designer acquisisca l'attitudine a "resistere" alla tentazione di sintesi. Questo è richiesto in generale, a mio avviso, per la complessità dei contesti nel quale il designer si trova a operare, ma in particolar modo nel caso dell'intercultura, dove la reciprocità dello sguardo richiede un approfondimento che mal si sposa con una sintesi affrettata;

- **la pratica interdisciplinare**: il senso di disagio, unito a quello di estraneità, accomunano l'etnografo che si trovi a operare in un contesto culturale distante dal proprio e il designer che si trovi a lavorare in un contesto disciplinare molto distante dal proprio. Al senso di smarrimento iniziale, è necessario contrapporre l'approccio della riflessività fenomenologica (Sclavi 2003, p. 134), capace di rendere scibile la correlazione fra ciò che è esperito (*noema*) e il suo modo di essere esperito (*noesis*): cosa vediamo e come lo guardiamo (Ibidem, p. 68).

### D. LE INTERVISTE APERTE

Parlare di intercultura rappresenta un tema molto delicato, poliedrico, che talvolta può imbarazzare, se non addirittura contrariare le persone. Nel caso delle interviste aperte, è molto importante prestare attenzione al rilancio dei dialoghi: è necessario, cioè,

che il designer-etnografo, nel cercare elementi rilevanti ai fini del progetto, lasci defluire la conversazione in maniera estremamente naturale, anche a costo di non ottenere niente in termini di ispirazione progettuale. Questo aspetto è molto importante per due motivi:

- il tema interculturale viene percepito e vissuto in maniera diversa da ogni soggetto e insistere su aspetti che possano essere di ispirazione al progetto rischia di generare un fraintendimento che comprometterebbe la fiducia dell'interlocutore;

- compromettere la fiducia significa chiudere uno dei canali di accesso nell'esperienza di ricerca: questo significa che un senso di sfiducia potrebbe serpeggiare nel contesto di lavoro, vanificando buona parte sia dell'osservazione che dell'accesso ai potenziali elementi di ispirazione progettuale:

la fiducia è una costruzione sociale transazionale che implica rischio, responsabilità, esplorazione (Sclavi 2003, p.240).

### E. RENDERE VISIBILE L'INVISIBILE

È un fattore che accomuna l'etnografo e il designer. Gli etnometodologi usano i *breaching experiments* (esperimenti di rottura) per facilitare la riflessività, ovvero mettere in grado l'etnografo di osservare come osserva. Nel caso del designer, l'indagine, oltre alla ricerca di informazioni, è orientata a cogliere l'inespresso, una qualche forma tacita che spesso possa rappresentare

l'ispirazione per il processo progettuale; entrambe le figure sono impegnate nel rendere visibile l'invisibile, in una sorta di ermeneutica della vita quotidiana.

## F. LA CAPACITÀ DIALOGICA

La capacità dialogica è l'arte di saper ascoltare. Sennett la definisce

il mondo del discorso che crea uno spazio sociale aperto, in cui la discussione può imboccare direzioni imprevedute. [...] Imparare a non volersi imporre è una disciplina che crea lo spazio per esplorare la vita altrui, e consente che l'altro, alla pari di noi, possa esplorare la nostra (Ibidem 2012, p. 35).

È una capacità che nel contesto della mia ricerca è richiesta per due aspetti: quello antropologico e quello progettuale; il primo aspetto lo abbiamo appena definito. Per quanto riguarda l'aspetto progettuale, Manzini segnala come questa capacità sia fondamentale nel designer esperto:

the design experts, should consider their creativity and culture as tools to support the capability of other actors to design in dialogic way. In other words, they should agree to be part of a broad design process that they can trigger, support, but not control (Ibidem 2015, p. 67).

Il progettista cioè deve sviluppare l'attitudine a:

to make things happen, to listen to the feedback and reorient the action (Ibidem, p. 68).



**La fiducia è una costruzione sociale transnazionale che implica rischio, responsabilità, esplorazione.**

(Sclavi 2003)



## 5.1.2 IL CASO STUDIO ESPLORATIVO

### 5.1.2.1 PERCHÈ UN CASO STUDIO ESPLORATIVO

La natura intensiva della mia ricerca, concentrata cioè sull'analisi dettagliata di un fenomeno nel suo contesto e orientata a trarre conclusioni rilevanti nella situazione specifica (Swanborn, 2010 in Berni 2014), ha individuato nel caso studio la propria strategia, essendo esso uno dei metodi applicati dalla ricerca intensiva e avendo come scopo ultimo l'esplorazione di un contesto specifico. Anche se una definizione di caso studio unanimemente accettata non esiste, nella letteratura scientifica di riferimento ci sono numerose definizioni. Fra le più importanti quelle di Robert K. Yin:

un caso studio è una ricerca empirica che indaga un fenomeno contemporaneo nel contesto della vita reale quando i confini tra il fenomeno e il contesto non sono evidenti e nei quali si usano fonti di prova multipli (Yin, 1981 in Berni, p. 81).

e di Robert Stake:

il caso studio è lo studio della complessità e delle particolarità di un singolo caso, per comprenderne l'attività in circostanze rilevanti [...] il metodo dei casi studio si distingue, in primo luogo, nel mettere in rilievo ciò che è e ciò che non è "il caso", si mettono a fuoco i confini. Quello che accade all'interno di questi confini [...] è ritenuto importante e di solito determina ciò di cui si occupa l'indagine, in contrapposizione ad altri tipi di studi nei quali, di solito, sono le ipotesi o i problemi precedentemente individuati dai ricercatori [...] a determinare il contenuto dell'indagine

(Stake, 1978 in Berni, 2014, p. 81).

Gerring definisce il caso studio "un ideal-tipo di strategia di ricerca", più che un metodo dotato di regole rigide:

[...] Consiste infatti in un qualche tipo originale di indagine che, studiando approfonditamente una singola situazione, consente di affrontarla olisticamente nella sua complessità (Gerring, 2004 in Berni, 2014).

La mia ricerca si colloca a cavallo fra design, etnografia e pedagogia, nel tentativo di comprendere se e come sia possibile che le tre discipline collaborino al fine di trattare il tema interculturale in termini educativi: il caso studio risulta essere una strategia molto utilizzata anche in ambito educativo, con contributi metodologici autonomi anche nella letteratura italiana, rivolta più a innescare un processo di apprendimento piuttosto che all'indagine in sé (Tessaro, 2002 e 2009, Fedeli, 2002, Cecconi, 2002 in Berni, 2014). La scelta di adottare il caso studio come strategia si colloca dunque in una potenziale sinergia già esistente fra design e pedagogia. Nel caso di design ed etnografia, Rampino, a proposito della chiarificazione semantica fra metodo, strategia e strumento, scrive:

Ethnography and case studies are examples of research strategies, as they are defined in the Handbook of Qualitative Research: "a strategy of inquiry comprises the skills, assumptions, enactments and material practices that researchers-as-methodological-bricoleurs use when they move from a paradigm and a research design

to the collection of empirical materials" (Denzin & Lincoln, 2000, p. 379). Each strategy relies on specific practical tools in order to collect or analyze data. For instance, a case study may use interviewing, observing, and document analysis as tools for collecting data (Rampino, 2012, p. 87).

La scelta del caso studio come strategia di ricerca trova nei seguenti aspetti le sue motivazioni:

- rappresenta una strategia di ricerca trasversale alle tre discipline: mi ha permesso di condividere uno strumento di ricerca adottato da tutte le discipline coinvolte;
- il suo approccio olistico: rappresenta sia una caratteristica del caso studio, sia l'elemento che ne legittima la scelta come strategia di ricerca, perché permette di rispondere ai problemi dell'indagine fornendo una conoscenza approfondita (Grünbaum, 2007 e Swanborn, 2010 in Berni 2014);
- ha permesso di tracciare dei confini: la contestualità è uno degli aspetti centrali del caso studio e probabilmente il suo maggior pregio, "particolarmente rilevante quando i confini del fenomeno da studiare non sono ancora chiaramente definiti, ovvero quando le caratteristiche rilevanti e quelle trascurabili per la formulazione del modello interpretativo generale non sono ancora distinguibili (Swanborn, 2010 in Berni, p. 85)";
- richiede l'analisi da una pluralità di punti di vista: la ricerca è stata condivisa

con le altre discipline lungo tutto il suo percorso e il caso studio ha permesso di analizzare e comprendere i fenomeni nelle loro molteplici sfaccettature (tab. 1).

Yin classifica i casi studio secondo tre differenti tipologie: esplorativo, descrittivo e esplicativo (Yin, 1981, p. 59). In particolare, i casi-studio esplorativi sono svolti per individuare le ipotesi e i quesiti che

potranno essere oggetto di una ricerca successiva o per stabilire la fattibilità della ricerca. Si configurano quindi come il preludio ad altri progetti di ricerca. Quando le conoscenze su alcuni argomenti sono limitate e la letteratura scientifica non fornisce un quadro concettuale per formulare solide teorie, qualunque nuovo studio empirico è uno studio "esplorativo", particolarmente adatto, alle situazioni nelle quali il fenomeno da valutare non produce risultati unici e chiari (Yin, 1989 in Berni, 2014, p. 85).

Il caso studio esplorativo ha rappresentato un'efficace strategia anche rispetto al problema della frammentazione scolastica italiana<sup>5</sup> (Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 ai sensi dell'art. 21 legge 15 marzo 1997, n. 59). Trovandomi a indagare se e come fosse possibile innovare in termini di educazione interculturale all'interno della scuola dell'infanzia, diventava arduo, se non addirittura vano, comparare le diverse esperienze che caratterizzano i singoli istituti comprensivi: il panorama in questo senso è fortemente frammentato, sia per

<sup>5</sup> <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg..>

STRATEGIA	TIPO DI PROBLEMA	NECESSITÀ DEL CONTROLLO SUGLI EVENTI	ATTENZIONE SUGLI EVENTI CONTEMPORANEI
Esperimento	come, perché	Sì	Sì
Indagine statistica	chi, che cosa, dove quanto quanti	No	Sì
Analisi di archivio (Studi econometrici)	chi, che cosa, dove quanto quanti	No	Sì/No
Storia	come, perché	No	No
Caso studio	come, perché	No	Sì

— **Tabella1** - Elementi rilevanti per la scelta delle strategie di ricerca (Yin, 1989 in Berni, p. 85) —

l'autonomia gestionale che per i diversi metodi adottati dagli istituti. L'autonomia scolastica, infatti, favorisce una estrema diversificazione e frammentazione delle proposte e delle scelte pedagogiche: di conseguenza il panorama risulta variegato, in base alle decisioni e alle programmazioni curriculari delle singole scuole nelle varie città (Giovannini, 2002 in Santerini, 2007, p. 8). Unitamente a questo, la complessità del tema interculturale rendeva ancora più complicata la comparazione fra più istituti, dato che già all'interno di una singola classe il tema viene trattato in maniera diversa, sulla base degli strumenti culturali che il singolo

insegnante possiede<sup>6</sup>. Ho ritenuto opportuno dunque approfondire un singolo caso studio, che mi permettesse di indagare in maniera completa ed esaustiva il contributo del design al tema dell'educazione interculturale all'interno di uno scenario qualitativamente rappresentativo, quello di Reggio Emilia.

### 5.1.2.2 I REQUISITI PER LA COSTRUZIONE DEL CASO STUDIO

Quando si utilizza il caso studio come metodo di ricerca è necessario innanzitutto realizzare un piano d'azione, ovvero un programma di analisi

<sup>6</sup> Per approfondimenti, si veda capitolo 7 di questa pubblicazione.

riconoscibile che permetta di guidare il ricercatore nella formulazione di un set di risposte a partire da un set iniziale di domande. Il progetto di ricerca del caso studio deve avere cinque componenti:

- a) I quesiti dell'indagine;
- b) Le proposizioni eventuali (cioè le ipotesi sul perché si è verificato qualcosa);
- c) L'unità (una o più) di analisi (cioè quale è il caso);
- d) L'analisi dei dati (cioè la logica che collega i dati alle proposizioni);
- e) I criteri per interpretare le conclusioni (Yin, 1989 in Berni 2014, p. 86).

### A. I QUESITI DELL'INDAGINE

Sono le domande che guidano la ricerca e alle quali si intende dare risposta rispetto all'oggetto dell'indagine. Nel mio caso, l'oggetto dell'indagine è capire se e come il design può contribuire in termini di innovazione all'educazione interculturale. I quesiti di ricerca sono i seguenti:

- Ha senso parlare di intercultura nell'offerta didattica della scuola dell'infanzia?
- In che modo il design può interfacciarsi con la pedagogia?
- Come deve essere trattato il tema interculturale?
- In che modo può essere trattato il tema interculturale nella scuola dell'infanzia?
- In che modo il design può contribuire all'educazione in termini interculturali?
- Come costruire un percorso metodologico?

### B. LE PROPOSIZIONI

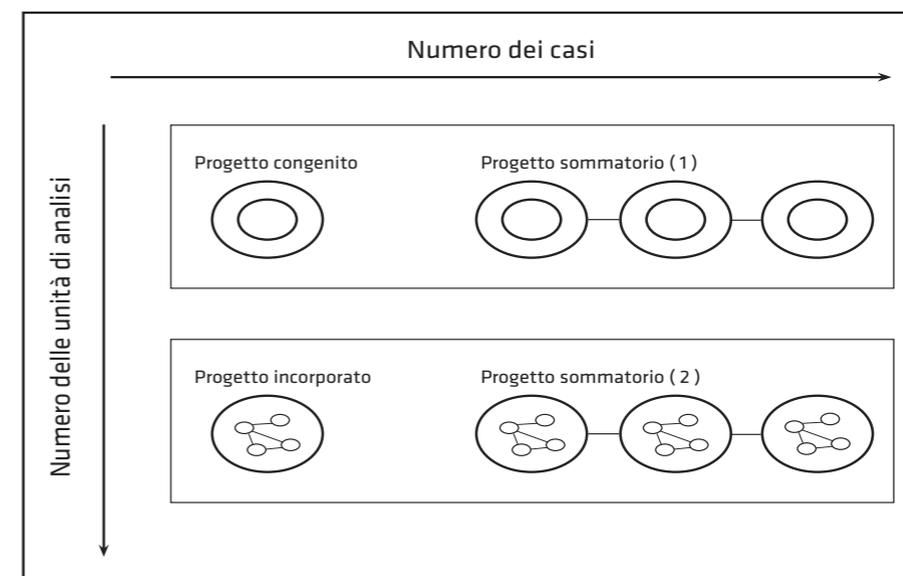
Se i quesiti dell'indagine suggeriscono il/i problemi da affrontare, le proposizioni, formulate a partire dalla letteratura di riferimento, o da teorie esistenti o più semplicemente dall'esperienza personale o professionale del ricercatore, rappresentano le pre-ipotesi da verificare. Nel caso dell'indagine esplorativa, però, è molto probabile che non ci siano proposizioni iniziali, ma ci si trovi di fronte piuttosto a criteri di successo o insuccesso dell'indagine stessa (Yin, 2009 in Berni, 2014). Nel mio caso il solo postulato a cui facevo riferimento era il seguente:

Per educare alla tolleranza bisogna educare alla diversità e insegnare che è naturale che gli esseri umani siano diversi tra loro. [...] Ecco uno dei problemi della scuola europea di domani (Eco, in Impagliazzo 2013).

### C. L'UNITÀ DI ANALISI

La scelta in questo caso avviene fra casi-studio singoli e casi-studio multipli (fig. 1). Nel mio caso la scelta è stata per un'unità di analisi singola poiché

i casi studi singoli si prestano maggiormente ad essere usati quando - pur essendo consapevoli che i risultati avranno una possibilità limitata di essere trasferiti e generalizzati ad altre situazioni - c'è un forte interesse per un argomento specifico (Berni, 2014, p. 87).



— Figura 1 - Quattro programmi di caso-studio (Grünbaum, 2007 in Berni, p. 87) —

Yin, fra i vari motivi che indica per preferire i casi-studio singoli a quelli multipli, suggerisce il carattere rivelatore, ovvero

quando si presenta l'opportunità di esaminare un fenomeno che in precedenza non era mai stato possibile analizzare scientificamente. L'uso del caso-studio singolo è giustificato dalla natura "rivelatrice" dell'indagine (Yin, 2009).

Nel mio caso, il criterio di selezione del caso studio risiedeva nel combinare design, Reggio Emilia approach ed etnografia, in cerca prima di tutto di un senso e in seconda istanza di possibili elementi sui quali lavorare in termini interdisciplinari e di intercultura. L'unità di analisi è dunque così composta:

**Ambito di studio:** singola unità scolastica.

**Soggetti coinvolti:** bambini, insegnanti, personale ATA.

**Contesto dello studio:** Scuola "I Gelsi", Scandiano, Reggio Emilia.

**Area geografica:** Scandiano, Reggio Emilia.

**Periodo:** luglio 2017 - giugno 2018.

### D. L'ANALISI DEI DATI

#### LE FONTI DEI DATI

Uno degli aspetti fondamentali della raccolta dei dati nel caso studio è costituito dall'uso di fonti multiple di prova sia qualitativa sia quantitativa, che consente al ricercatore di ottenere una comprensione olistica dell'oggetto di studio: nello studio di fenomeni complessi, infatti, non

esistono fonti o tecniche specifiche che da sole consentano l'analisi completa del setting di riferimento. Il caso studio permette di costruire la triangolazione dei dati (Yin, 1989), ovvero permette di incrociare documenti, osservazioni, fonti e prodotti per ottenere una convergenza tale da permettere un'interpretazione più attendibile da parte del ricercatore. Nel mio caso le fonti sono rappresentate da:

### PRIMA PARTE

- formazione presso Scuola d'estate Crescere: "Educare: modelli e pratiche a confronto", giugno 2017;
- letteratura scientifica di riferimento;
- osservazione diretta<sup>7</sup> con documentazione fotografica;
- documenti di archivio (il materiale didattico prodotto dalla scuola oggetto del caso studio, in termini di intercultura e non solo);
- stesura di un diario con appunti e spunti di riflessione;
- interviste a risposta aperta alle insegnanti con documentazione scritta e audio;
- schede genitori.

### SECONDA PARTE

- letteratura scientifica di riferimento;

- osservazione diretta con documentazione fotografica;
- documentazione (normative in materia di scuole dell'infanzia);
- interviste a risposta aperta e focalizzate alle insegnanti con documentazione scritta e audio.

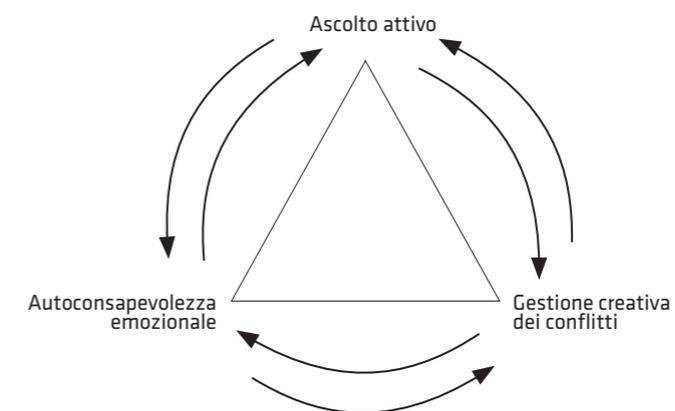
### TERZA PARTE

- workshop con gli stakeholder (le insegnanti);
- i prodotti dell'attività;
- osservazione diretta con documentazione fotografica;
- interviste focalizzate alle insegnanti con documentazione scritta e audio.

Dato che elemento centrale della ricerca è la questione interculturale e parallelamente quella interdisciplinare, l'osservazione si è basata sull'approccio epistemologico proposto da Marianella Sclavi<sup>8</sup> e basata sull'ascolto attivo, che assume l'esperienza dell'incontro- scontro propriamente interculturale (la comunicazione fra culture diverse) come paradigmatica delle dinamiche dell'arte di ascoltare/osservare (Sclavi, 2003), che risulta efficace anche per la gestione del senso di estraneità che si prova nell'operare in un contesto disciplinare molto distante dal proprio (fig. 2).

<sup>7</sup> la scelta dell'osservazione diretta piuttosto che di quella partecipata, risiedeva nella volontà di limitare l'influenza che l'osservatore partecipante può avere sugli eventi in corso (Rizzo 2012, p. 115).

<sup>8</sup> per approfondimenti: paragrafo 5.2.1 di questa pubblicazione.



— **Figura 2** - Il triangolo magico dell'arte di ascoltare (Sclavi, 2003, p.14) —

### STRATEGIA E TECNICA DI ANALISI DEI DATI

Non esiste una specifica strumentazione analitica per analizzare i dati emersi dall'indagine, ma occorre mettere in atto una strategia che:

- consideri obiettivamente gli elementi di prova;
- porti a conclusioni analitiche convincenti;
- escluda interpretazioni alternative;
- guidi la scelta delle tecniche analitiche (Yin, 2009, in Berni, p. 89).

Nel mio caso i dati raccolti avevano più livelli di lettura:

**1.** da un lato, la ricerca di quei comportamenti che mi facessero capire meglio e in maniera approfondita come

affrontare il tema interculturale nel target di età compreso fra 3 e 6 anni;

**2.** contemporaneamente individuare le attività e gli ambiti più adeguati nei quali intervenire per concretizzare il contributo del design;

**3.** infine, in quanto progettista, cercare di cogliere quegli elementi in grado di ispirare la creatività al fine di *dare forma* all'output in termini di innovazione didattica.

Trattandosi di un caso studio esplorativo, la strategia principale per l'interpretazione dei dati si è basata sullo sviluppo di un quadro descrittivo del caso di studio (Yin, 1989). L'analisi si è svolta su tre livelli:

**1. Analisi descrittiva:** organizzata in

unità di informazione autoconsistenti ed euristiche<sup>9</sup> (Lincoln e Guba 1985). L'attività di raccolta e di descrizione si sono succedute di pari passo, sulla base delle categorie di riferimento qui sotto riportate.

**2. Costruzione delle categorie:** le unità di informazioni sono confluite in categorie. Di seguito le definizioni:

**2.1** L'ambiente fisico in termini di linguaggio interculturale: se e cosa nell'ambiente parla di intercultura e più in generale di diversità;

**2.2** Il rapporto fra alunni stranieri e alunni italiani: come interagiscono fra loro;

**2.3** Il rapporto fra alunni italiani: come interagiscono fra loro;

**2.4** Il rapporto fra alunni stranieri: come interagiscono fra loro;

**2.5** Il ruolo del designer rispetto al contesto scuola dell'infanzia: in particolare una riflessione sul senso di smarrimento e di disagio che caratterizza l'intervento in un contesto molto distante dal proprio ambito disciplinare;

**2.6** Come le insegnanti si rapportano ai bambini italiani e stranieri: comprendere i comportamenti e le eventuali differenze di approccio nei confronti della diversità;

**2.7** Come le insegnanti percepiscono la diversità culturale:

focalizzata soprattutto a capire come la diversità viene raccontata ai bambini e gestita;

**2.8** Come le insegnanti recepiscono l'innovazione;

**2.9** Lo spazio in termini di tempo e di autonomia per l'innovazione didattica.

**3. Costruzione teorica:** stabilire i legami, se e dove ci sono stati, e formulare le conclusioni rispetto ai quesiti di partenza dell'indagine, decretando il successo o il fallimento (parziali o totali) dell'attività di ricerca svolta. La costruzione delle spiegazioni ha natura narrativa e iterativa e ha costituito la base per la costruzione della proposta progettuale.

Questa strategia è risultata fondamentale per fornire quei collegamenti causali che mi hanno permesso in un primo momento di passare in maniera evolutiva dalla parte prima alla parte terza dell'analisi dei dati: inoltre, essendo particolarmente adatta per individuare i collegamenti oggetto di analisi successive (Yin 1989 in Berni, p. 90), è stata fondamentale per il passaggio finale, ovvero la ricerca della forma per l'output in termini di innovazione didattica. Trovandomi a operare in un contesto pedagogico di alto livello qualitativo (il Reggio Emilia approach), era prima di tutto necessario capire se il contributo del design fosse dotato di senso, ben al di là del mero intervento estetico. L'obiettivo infatti era intervenire

in termini di innovazione sul processo di apprendimento e questo aspetto non è stato chiaro fino alla fine della seconda parte dell'analisi dei dati (tab. 2). La tecnica utilizzata è stata la costruzione della spiegazione attraverso nessi causali ipotizzati sul "come" e il "perché" succedesse qualcosa, al fine di generare quelle ipotesi da approfondire e verificare da una fase all'altra dell'analisi. In conclusione, la strategia di analisi si è basata sul "consegnare" informazioni, dati e interpretazioni da una fase primaria e una fase approfondita, nella quale selezionare solo quegli elementi utili e degni di confluire in un output progettuale.

## E. I CRITERI PER INTERPRETARE LE CONCLUSIONI

Non esistono criteri specifici per interpretare in maniera corretta le conclusioni del caso studio. La letteratura raccomanda che nella fase di raccolta dati, siano tenuti di conto sia le informazioni a sostegno della tesi principale, sia quelle contrarie o alternative e di basare le conclusioni sulla base di quei dati che hanno retto al confronto con i risultati empirici (Yin, 2009).

### 5.1.2.3 IN DIFESA DEL CASO STUDIO

#### CRITICITÀ

Scegliere il caso studio come strategia

di ricerca significa dover far fronte a numerose criticità, dovute principalmente al fatto di dover dimostrare la qualità della propria indagine: il caso studio, infatti, è percepito come metodo soggettivo, quindi poco scientifico. In seconda istanza viene criticato per la difficoltà di fare generalizzazioni. Quando si fa esperienza all'interno di un caso studio, si ha la sensazione di sentirsi persi, perché l'assenza di cornici rigide lascia grande libertà di applicazione e di interpretazione, e comporta dunque la necessità di costruire da parte del ricercatore un rigore autonomo, in maniera tale da poter "difendere" il proprio lavoro attraverso la corretta applicazione delle strategie e delle tecniche indicate dal programma di analisi del caso studio sopra elencate. Il problema della difficoltà di generalizzare i risultati della ricerca estendendoli ad altre situazioni simili, rappresenta in realtà una mal interpretazione: la generalizzazione può essere fatta attraverso il metodo analitico o naturale. La generalizzazione analitica consente di individuare le relazioni di causa-effetto che spiegano i fenomeni (Flyberg, 2006, Ruddin, 2006, Gobo 2008 in Berni, 2014) o di confrontare risultato empirico e postulato teorico iniziale per poter così trasferire i risultati a situazioni simili; la generalizzazione naturalistica risulta invece più debole di quella analitica, perché si basa sull'esperienza, ed è di conseguenza più "interna all'individuo" (Stake, 1995). Un'ultima criticità riguarda il rappresentare un metodo che produce molti documenti e di difficile lettura. È certo che il lavoro in termini di impegno

<sup>9</sup> [http://www.evidencebasednursing.it/master/master\\_2013\\_2014/Slide\\_corso\\_ricerca\\_2104/qualitativa/Villa\\_Galconieri.pdf](http://www.evidencebasednursing.it/master/master_2013_2014/Slide_corso_ricerca_2104/qualitativa/Villa_Galconieri.pdf), p. 29.

richiesti dal caso studio è elevato, ma sta al ricercatore discernere le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti, sulla base dell'obiettivo prefissato e sulle competenze trasversali che avrà sviluppato (se già non le possiede) nel corso dell'indagine. Nel mio caso, la formazione del designer facilita la selezione dei dati in questo senso: il progettista è portato a scegliere ciò che ritiene opportuno da quello che non lo è, sulla base dell'intuito personale e dell'esperienza<sup>10</sup>.

### OPPORTUNITÀ

Se da un lato si registrano criticità nel caso studio rispetto alla sua scientificità (criticità però confutata da buona parte della letteratura), dall'altro lato la scelta del caso studio esplorativo come strategia di ricerca si è rivelata assolutamente idonea nel mio caso. Non avendo specifiche teorie esistenti di partenza, il mio intento era quello di verificare un generico postulato e per fare questo avevo bisogno di un ampio grado di libertà, cosa che il caso studio mi ha ampiamente concesso. Innanzitutto volevo comprendere se avesse senso parlare di intercultura in un target di età specifico (3-6 anni); in secondo luogo volevo capire cosa il design potesse aggiungere in termini di contributo a un modello pedagogico di così elevata qualità (il Reggio Emilia approach). Infine, i criteri che ho avuto modo di definire grazie alla libertà fornitami dal caso studio, sono confluiti in due

verifiche condivise con le altre discipline oggetto della mia ricerca, conferendole quindi un grado di affidabilità maggiore: questo a conferma della possibilità intrinseca a questa strategia di analizzare e comprendere i fenomeni nelle loro molteplici sfaccettature.

### 5.1.2.4 CONCLUSIONI

Come sottolineato nella prima parte di questo paragrafo, i casi-studio esplorativi sono svolti per individuare le ipotesi e i quesiti che potranno essere oggetto di una ricerca successiva o per stabilire la fattibilità della ricerca. Si configurano quindi come il preludio ad altri progetti di ricerca. A conclusione della strategia, non posso che concordare con la definizione di Yin, poiché, oltre ad avere avuto modo di rispondere ai quesiti iniziali posti dalla ricerca, la sensazione è esattamente quella di aver tracciato un percorso che possa costituire il preludio ad altri progetti (tab. 2), a cominciare dalla questione metodologica, orientata più agli utenti finali (nel mio caso i bambini), ma che sarebbe interessante direzionare in maniera più specifica anche verso gli stakeholder, le insegnanti<sup>11</sup>. Risulta inoltre chiaro come non sia possibile stabilire gerarchicamente quale strategia di ricerca sia migliore in termini assoluti: essa dipende fortemente dal contesto in cui la ricerca si inquadra e dai compiti che è chiamata a svolgere. Nel mio

<sup>10</sup> per approfondimenti si veda il capitolo 4.2.5 di questa pubblicazione.

<sup>11</sup> per approfondimenti si veda il capitolo 7 di questa pubblicazione

caso, il desiderio di capire un fenomeno tanto complesso come la questione interculturale attraverso la lente del design, reso ancora più complesso da un target di età così delicato, non poteva che essere affrontato attraverso uno strumento che mi permettesse di approfondire la comprensione del contesto nella sua interezza, piuttosto che nelle variabili specifiche, trattandosi di un'attività di ricerca basata più sulla scoperta che sulla conferma: solo così sono stata in grado di registrare le caratteristiche significative degli eventi di vita reale<sup>12</sup> in maniera olistica e attraverso una molteplicità di punti di vista, che hanno svelato le molteplici sfaccettature del fenomeno. Infine, l'ampio grado di libertà che si registra nell'andamento del caso studio ben si presta al lavoro del designer abituato, per formazione disciplinare, a tenere la regia degli ambiti nei quali si trova a operare.

### 5.1.3 PRACTICE METHOD/DESIGN: il design-intensive innovation

#### DESIGN METHOD

Nel suo paper "Toward a Taxonomy of Design-research Methods", Lucia Rampino afferma che:

Examples of practical design strategies are still difficult to find, because

<sup>12</sup> [http://www.evidencebasednursing.it/master/master\\_2013\\_2014/Slide\\_corso\\_ricerca\\_2104/qualitativa/Villa\\_Galconieri.pdf](http://www.evidencebasednursing.it/master/master_2013_2014/Slide_corso_ricerca_2104/qualitativa/Villa_Galconieri.pdf), p. 7.

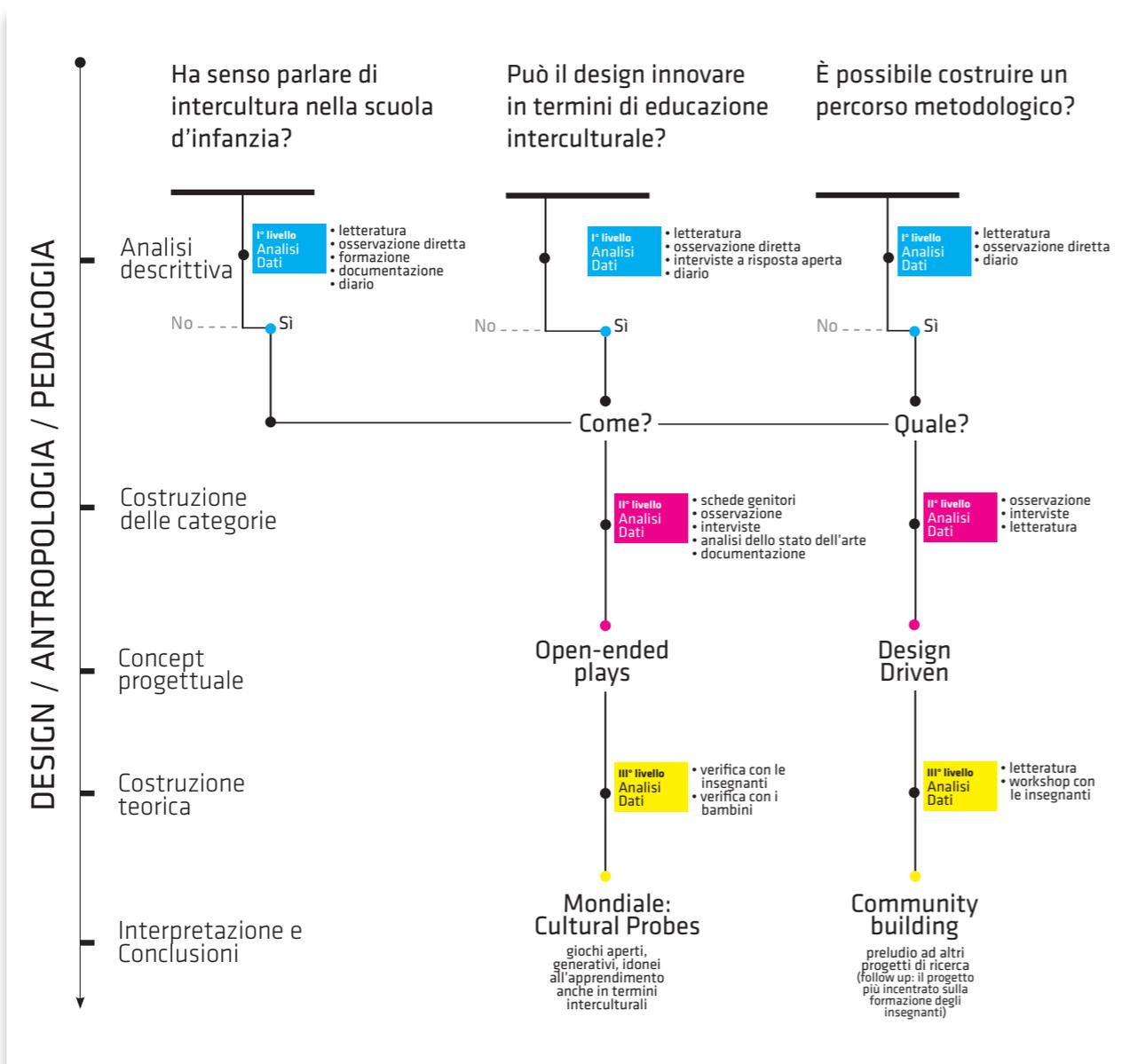
<sup>13</sup> Ninananna®, <http://www.adidesignindex.com/it/targa-giovani/2016/ninananna>.

this would refer to codified procedures suited to developing a design process, but we believe a few such examples indeed exist. One may be design thinking, which is a well-defined procedure involving practical design methods applicable to developing a design project. Here, we are not in the domain of research but in that of practice, which may then be used as a means for research purposes (Rampino 2012, p. 123).

L'obiettivo principale della mia ricerca era capire se e come il design potesse contribuire, in termini di innovazione, all'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Se l'obiettivo era chiaro fin dall'inizio del processo di ricerca, non era altrettanto chiaro il metodo da adottare in un contesto educativo, reso ancora più delicato dal tema trattato. La mia esperienza professionale pregressa in ambito educativo<sup>13</sup>, aveva mostrato chiaramente come l'ambito pedagogico manifesti in molti casi una sorta di resistenza all'innovazione, e più in generale al cambiamento: sicuramente il fattore tempo è centrale in questo ambito e richiede una lunga gestazione. A partire da questa consapevolezza, ho orientato il processo di ricerca adottando il metodo che ritenevo più efficace per generare innovazione, considerando anche il fattore tempo a mia disposizione: il design driven.

#### DESIGN-DRIVEN PROCESS

Il design driven si definisce come "radical innovation of products meanings and



— **Tabella 2** - Diagramma di flusso del caso-studio esplorativo "Mondiale!" —

languages (Verganti, 2008, p. 445)" o, nelle parole di John Chisholm<sup>14</sup>

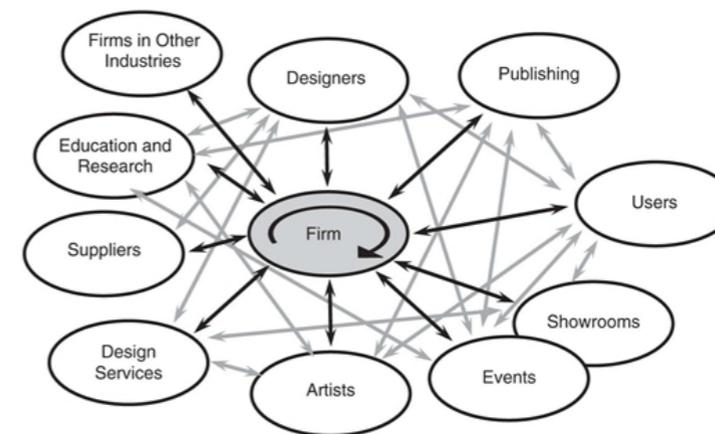
an approach to innovation based on the observation that people do not just purchase products, or services, they buy 'meaning' - where users' needs are not only satisfied by form and function, but also through experience (meaning).

Il design driven, cioè, rappresenta un'innovazione radicale di significato, capace di influenzare e cambiare i contesti socioculturali. A differenza dello *User-Centered Design*, il design driven non è generato dall'osservazione degli utenti, ma prende vita a partire dal dialogo tra l'azienda e il *design discourse* (fig. 3,) promosso dai *key interpreters* (fig. 4) che agiscono da medium fra i due mondi:

Their capability to create radical innovations of meanings is therefore based on a research process that rely on interpreters in the design discourse, including lead users, of course, but also and above all firms in other industries, artists, media, architects, cultural centers, designers, schools and universities, and exhibitions (Verganti, 2008, p. 445).

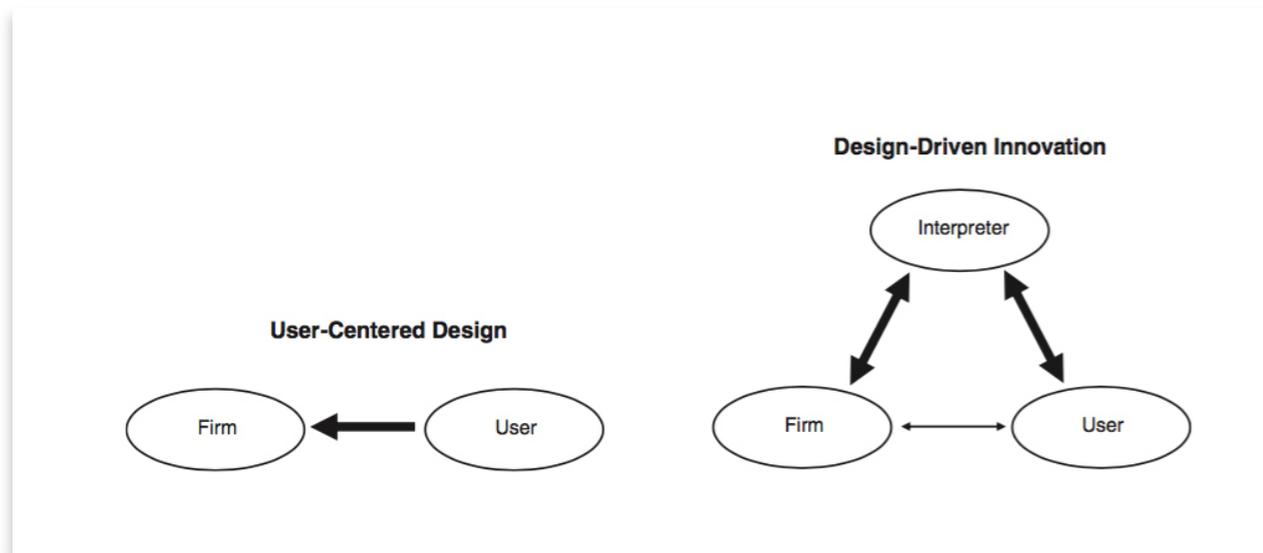
Il design driven, quindi, non genera risposte ai bisogni degli utenti, ma proposte: motivo per il quale, lungo il processo di ricerca, si posiziona prima dello *User-Centered Design* (fig. 5):

Design-driven innovation is [...] a pushing innovation activity—a proposal of possible breakthrough meanings and product languages with a high chance of diffusion in future society. (Verganti 2008, p.

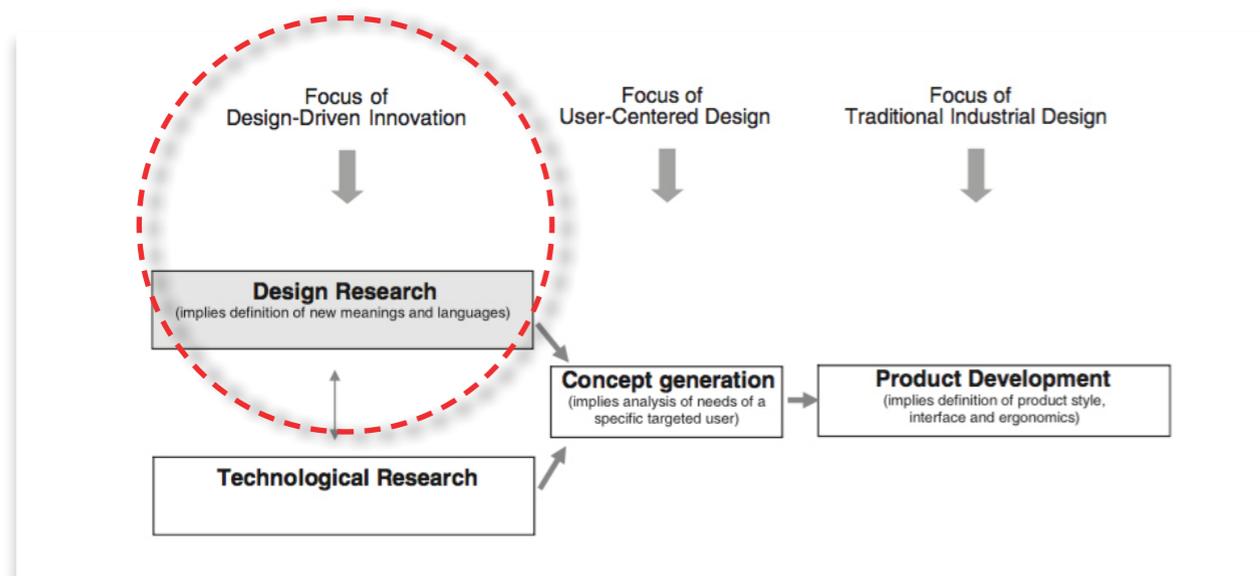


— **Figura 3** - The Design Discourse surrounding a firm — (Verganti, 2008, p.444)

14 <http://www.designforeurope.eu/what-design-driven-innovation>.



— **Figura 4** - *User-Centered Design and Design Driven Innovation* —  
(Verganti, 2008, p.445)



— **Figura 5** - *Design-Driven Innovation as Research* —  
(Verganti, 2008, p.450)

La conoscenza delle dinamiche inesprese della società è tacita (non codificate nei libri o in scenari futuri) e distribuita: sono innumerevoli le combinazioni che possono percepire e anticipare un desiderio inespresso, attraverso proposte che generino un cambiamento radicale di significato, influenzando di conseguenza i modelli socioculturali.

### AFFINITÀ E DIFFERENZE

Il design driven è il metodo che inquadra in maniera piuttosto esaustiva il mio processo di ricerca e rappresenta la conduzione del mio metodo pratico di indagine. Ciononostante, ho registrato delle differenze con il mio metodo di conduzione, che mi hanno spinto a riflettere sul metodo e sulla sua natura.

### AFFINITÀ

- **il design driven è un'innovazione che non si basa sulle intuizioni degli utenti:** nel mio caso specifico i destinatari sono i bambini. Data la delicatezza del tema (l'interculturalità), era difficile pensare di ottenere un'innovazione che centrasse l'obiettivo della mia ricerca a partire da uno stimolo progettuale nei bambini; questa doppia criticità mi ha fatto da subito abbandonare l'idea di co-creare a partire dai miei destinatari finali;

- **il carattere esplorativo:** la natura complessa della mia indagine ha dato luogo a un caso studio esplorativo, orientato a verificare il successo o il fallimento dell'intuizione iniziale:

firms sense the dynamics of sociocultural models and think of new languages and visions with an exploratory aim (Verganti, p. 450).

- **il carattere immersivo:** il potenziale innovativo del design driven deriva dalla capacità immersiva che l'azienda è capace di sviluppare all'interno del design discourse:

Design-driven innovation does not start from users' insights [...] Indeed, customers hardly help in anticipating possible radical changes in product meanings. The sociocultural context in which they are currently immersed makes them inclined to interpretations that are in line with what is happening today. Radical changes in meanings instead ask for radical changes in sociocultural models, and this is something that might be understood (and affected) only by looking at long-term phenomena with a broader perspective (Verganti 2008, p. 438).

Nel mio caso il carattere immersivo nasce dalla ricerca sul campo, dove ho cercato di cogliere le peculiarità del contesto pedagogico attraverso la lente interculturale nel medio-lungo termine (un anno).

### DIFFERENZE

- **il carattere iterativo e dialogico:** nonostante il ruolo centrale del progettista abbia caratterizzato il mio processo di ricerca, tutte le fasi sono state condivise con le discipline afferenti al mio lavoro (pedagogia e antropologia). Questo ha determinato la necessità di ripensare il concept del progetto prima ancora della sua verifica sul

campo, data la natura dialogica del mio processo: la centralità del progettista si è dunque sposata a favore di un percorso condiviso;

- **l'ambito di appartenenza:**

l'ambito di definizione del *design-driven innovation* risulta poco allineato con il mio contesto di riferimento, ovvero quello educativo. Nella letteratura, infatti, il design driven si associa principalmente al *business model* delle aziende, come chiave di successo in termini di competitività e internazionalizzazione<sup>15</sup> (il principale modello aziendale di riferimento è quello italiano<sup>16</sup>).

## CONSIDERAZIONI

- **L'innovazione sociale**

**trasformativa**<sup>17</sup>: secondo Manzini (2018) stiamo assistendo, oramai da decenni, a un cambiamento che contrappone alle prassi politiche del neoliberismo, un paesaggio sociale composito e dinamico, in cui esistono altri modi di pensare e di fare:

Essi sono il risultato dell'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 (Ibidem, p. 10).

- **la dimensione creativa:** Rizzo definisce questa fase come la più esposta e imprecisa del processo del design (Rizzo, 2009, p. 129). Ritengo che sia la fase progettuale in cui il designer può fare appello a tutto il suo *coraggio innovativo* (Maldonado, 1970), capace da una parte di incidere fortemente, ma sottoposta a un alto livello di rischio, soprattutto se operiamo in contesti a complessità crescente, che rappresentano la maggior parte degli ambiti in cui un designer si trova a operare:

le relazioni con il contesto, data la loro complessità, non potevano essere comprese senza mettere in atto qualche forma di coinvolgimento attivo dell'utente stesso (Manzini, in Rizzo 2009, p. 8).

L'emergere fra le persone di un sentimento di fiducia reciproca e di capacità di dialogo che concorrono a creare nuove comunità al di là dei modelli tradizionali (comunità quindi non ereditate) e costituite da persone che hanno scelto di appartenere a quella comunità (Manzini, 2018), deve portarci a riflettere sulla dubbia capacità degli utenti di fare innovazione, come sostenuto dal design driven. Per molto

tempo è stato certamente così, ma se ci guardiamo attorno, capiamo come la progettualità (anche come risposta alla crisi economica e alla globalizzazione) si sia lentamente diffusa fra le persone. Credo che assisteremo sempre di più all'affermarsi di questo nuovo paradigma<sup>18</sup> e anche il design driven dovrà tener conto di questo fenomeno sempre più strutturato. Avendo dunque riscontrato una non totale aderenza al modello design driven, ho cercato un dominio capace di inquadrare in maniera più corretta il mio processo di ricerca.

## DAL DESIGN-DRIVEN AL DESIGN-INTENSIVE INNOVATION

A partire dalle considerazioni riportate, ho sentito la necessità di cercare un'ibridazione rispetto al metodo adottato. Il progresso tecnico-scientifico, pur avendo generato nella società uno scollamento rispetto a quello politico e morale (Bodei, 2016), ha creato una rete di conoscenze, virtuali o reali, che hanno dato vita a comunità nuove: quello che prima era lontano, improvvisamente diventa vicino, condivisibile; quelle distanze che nel mondo solido sembravano incolmabili, oggi sono tascabili e alla portata di tutti. Tutto questo ha influenzato e influenza profondamente le nostre vite, soprattutto in termini di possibilità: quello che prima era impensabile, oggi non lo è più. Ognuno di noi vive uno spostamento di percezione del mondo che lo circonda: dunque i confini sono

sempre più frastagliati. E allora, piuttosto che al design driven, faccio riferimento a un concetto più ampio e inclusivo, denominato dal Design Council, in un report del 30 maggio 2018, **design-intensive innovation**<sup>19</sup>:

We have settled on this term following the literature review and extensive consultation with 200+ experts around the world, which highlighted ambiguity around terms such as 'design-led' (as it could refer to design being instigated at the beginning and/or being the major factor during the innovation). Instead, we refer to the intensity with which design is applied during the innovation process, which opens the possibility of design being introduced at any stage of the innovation process (Design Council, 2018).

Il design-driven innovation, assieme al Design Thinking, Service Dominant Logic and Service Innovation, Service design e al Social Innovation, rientra sotto questa definizione, che raccoglie le variegate forme in cui il design contribuisce ai processi in termini di innovazione. Il termine non rinnega ovviamente la natura del design driven, ma trovo che possa contribuire ad ampliare il focus dal *design discourse* alla *design community* (fig. 6) in termini più inclusivi (la community è parte integrante del design discourse (fig. 7), considerato che, se da una parte Verganti (2008) sostiene che

customers hardly help in anticipating possible radical changes in product meanings. The sociocultural context in which

<sup>15</sup> <http://www.designdriveninnovation.com/index.html>.

<sup>16</sup> La ricerca nazionale "Sistema Design Italia", cofinanziata dal MIUR nel biennio 1998-2000 e coordinata dal Politecnico di Milano, ha visto la partecipazione di 17 sedi universitarie diffuse sul territorio nazionale, ricostruendo un quadro dettagliato dello stato dell'arte del design italiano, delle sue specificità e delle tendenze in atto, <http://www.sistemadesignitalia.it/>.

<sup>17</sup> <http://www.transitsocialinnovation.eu/home>.

<sup>18</sup> pensiamo al concetto di "Design when everybody design", Manzini.

<sup>19</sup> <https://www.designcouncil.org.uk/resources/report/understanding-design-intensive-innovation>.

they are currently immersed makes them inclined to interpretations that are in line with what is happening today (Ibidem, p. 438)

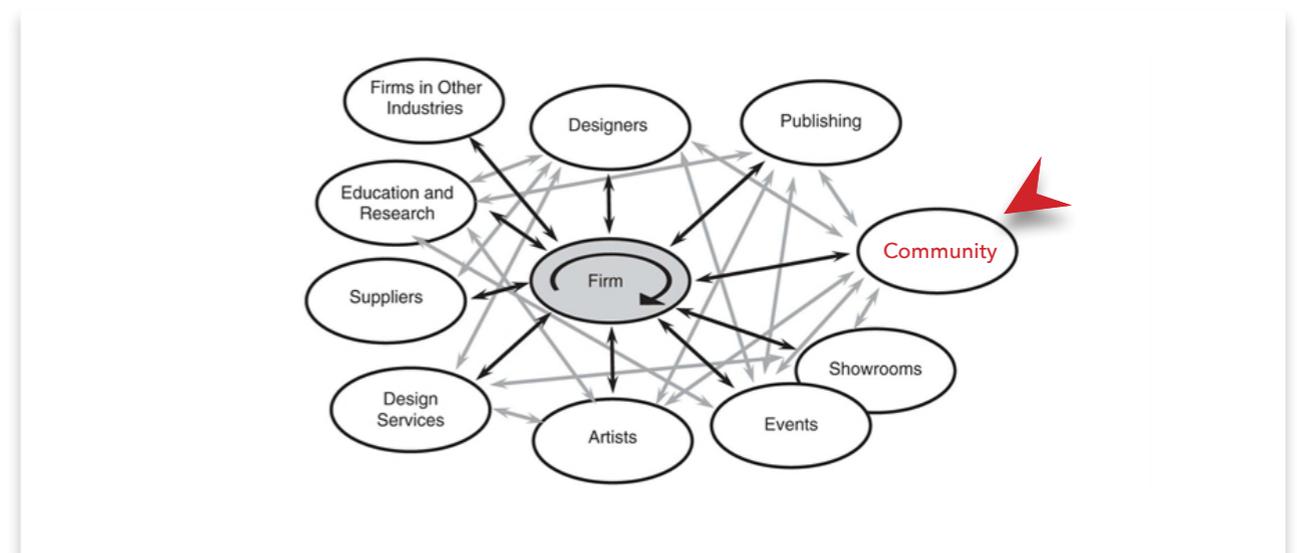
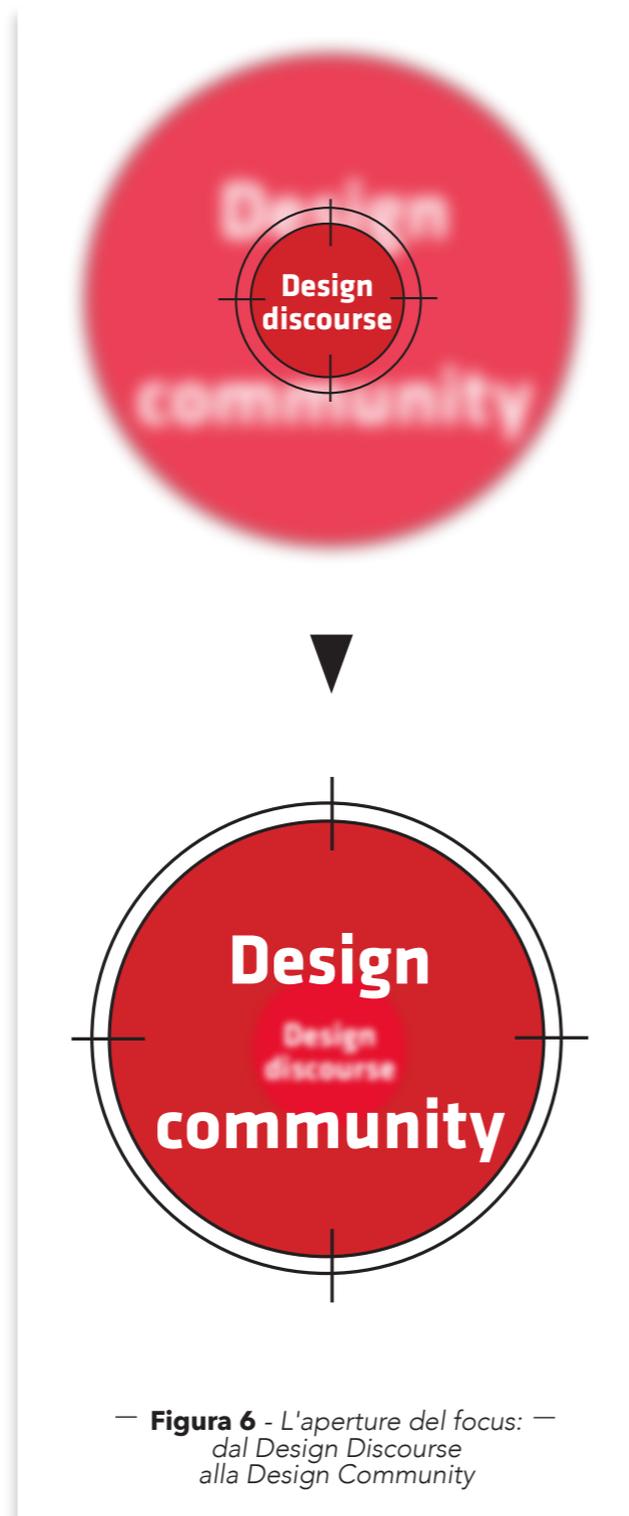
Manzini sottolinea come

la transizione verso la sostenibilità implica un cambiamento enorme e di enorme complessità. Proprio per questo, non può essere guidato da una cabina di comando, ma deve cominciare dall'interno, dai cambiamenti dei suoi sottoinsiemi locali. Un locale che può e deve essere anche il micro-locale delle scelte quotidiane, quelle che tutti, se vogliono, possono fare (Ibidem 2018, p. 21).

Due definizioni molto distanti, che apparentemente appartengono a due mondi paralleli, ma che al contrario fanno riferimento allo stesso sistema sociale entro il quale operare in termini di innovazione<sup>20</sup>: se la società a cui ci rivolgiamo è la medesima e se la sostenibilità è un assunto di base (si pensi ad Agenda 2030<sup>21</sup>), non possiamo non tenere in considerazione la progettualità diffusa che contribuisce a definire sempre di più le maglie del nostro tessuto sociale. Nel caso specifico della mia tesi, la necessità di confrontarmi con competenze che non appartenevano al mio bagaglio culturale (antropologia e pedagogia) e la complessità del tema trattato (interculturale), richiedevano un costante confronto e un alto livello di iteratività, che hanno richiesto l'ampliamento del focus che propongo, pena l'autoreferenzialità dell'output finale: la natura sociale del concept teorizzata da

<sup>20</sup> L'assunto di base è che entrambe le posizioni condividano lo stesso mercato e che, ad esempio, il PSS (Product Service System), rappresenti un business model per entrambi, nonostante le singole differenze.

<sup>21</sup> <https://www.unric.org/it/agenda-2030>.



— **Figura 7** - The Design Discourse Surrounding a Firm —  
- proposta di rivisitazione di terminologia -

Drazin (in Gunn 2013, pp. 33-50) si è manifestata come fatto incontrovertibile. D'altro canto, il design driven si è manifestato nelle proposte raccolte dal progetto *Mondiale!*, che sono andate oltre i suggerimenti della design community: nel condividere il percorso progettuale, infatti, ci sono stati momenti in cui alcuni degli attori coinvolti hanno avanzato delle proposte, che facevano però riferimento ai modelli esistenti (in qualche caso mi è stato suggerito di sviluppare un gioco sulla base del modello *memory*). Questo è successo, ad esempio, in uno dei casi studio<sup>22</sup> riportati in questa tesi, dove nello sviluppo di un gioco non c'è stata la presenza del designer e la struttura finale del gioco si è basata proprio sul *memory*. Se prendiamo nel mio caso due

<sup>22</sup> si veda il capitolo 3 di questa pubblicazione.

<sup>23</sup> si veda il capitolo 6 di questa pubblicazione.

esempi, come *Pontifichiamo!* e *Quale verso? Uguale o diverso?*<sup>23</sup>, possiamo verificare come entrambi non facciano riferimento a nessun tipo di struttura di gioco preesistente, ma come siano nati *ad hoc*, sulla base del principio alla base del mio progetto di ricerca (*è normale essere diversi*): il design driven, cioè, si è confermato un valido metodo di conduzione progettuale.

### 5.1.4 PRACTICE METHOD/PEDAGOGY: il Reggio Emilia approach

A Reggio preschool is a special kind of place, one in which young human beings are invited to grow in mind, in sensibility and in belonging to a broader community (Jerome Bruner, 1998).

La seconda parte del metodo che ho praticato sul campo è il Reggio Emilia approach, che rappresenta un modello educativo strutturato e di elevata qualità pedagogica, riconosciuto e adottato a livello internazionale. La necessità di un metodo pedagogico era fondamentale per il processo di ricerca, poiché obiettivo finale della progettazione era realizzare un output da consegnare alla struttura scolastica, che risultasse dunque aderente e in linea con il modello di apprendimento adottato dalla scuola. Aderire al modello pedagogico mi ha permesso di condividere parte del processo progettuale con le insegnanti, soprattutto nella fase di verifica. Non tutte le insegnanti sono risultate favorevoli allo stesso modo nell'accogliere un nuovo strumento, ma nella maggior parte dei casi questo è avvenuto (il campione si basa su 14 insegnanti della Scuola dell'infanzia I Gelsi di Scandiano<sup>24</sup>), consentendo al progetto di lavorare verso l'autonomia delle insegnanti:

to activate the social innovators to move the initiative ahead and **become independent of the designers**. It is, in other words, a farewell action that must be carefully planned as a part of the exit strategy of the project. (Meroni et al. in Manzini, 2015, p. 68).

<sup>24</sup> per approfondimenti si veda il capitolo 6 di questa pubblicazione.

Il modello pedagogico 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:

What we believe about children thus becomes a determining factor in defining their social and ethical identity, their rights and the educational and life context offered to them (Rinaldi 2013, p. 15).

In questa visione, il bambino è prima di tutto un cittadino fin dalla sua nascita, cioè un soggetto attivo che entra da subito a far parte non solo della famiglia, ma della società tutta; sottolinea cioè la competenza del bambino e il suo essere soggetto di diritti, che costringe a rivedere il nostro concetto di democrazia e di partecipazione (Ibidem). Infine, forse il concetto più interessante per quello che riguarda questa ricerca: il bambino come straniero, in termini di estraneo, cioè al di fuori delle convenzioni, capace di spostare e cambiare i paradigmi di riferimento:

The child is a 'foreigner' in terms of being an 'outsider', outside the rules and the conventions. A foreigner is the one who, despite our predictions, is not predictable, and as such changes our schemas of expectation, the paradigms of reference (Malaguzzi in Rinaldi 2013, p. 18).

Uno straniero che con la sua estraneità è capace di rivelare lo *straniero* in noi, cioè la parte di noi che non vogliamo e non sappiamo riconoscere in noi stessi, l'Altro che abita dentro di noi. Il bambino che porta l'imprevisto, l'incerto e il futuro che è

dentro di sé (Rinaldi 2013). La visione quindi di un'infanzia che costituisce l'identità stessa del luogo di appartenenza, della città tutta, capace allo stesso tempo di evolverla, perché in grado di decostruire le certezze fortificate dell'adulto.

### I PRINCIPI DEL REGGIO EMILIA APPROACH

I principi del metodo di Reggio Emilia<sup>25</sup> (Rinaldi, 2013) possono essere riassunti nei seguenti 11 punti:

**1. I 100 linguaggi:** sono metafora delle straordinarie potenzialità dei bambini, dei loro processi di costruzione della conoscenza e della creatività, delle miriadi di forme con cui si manifesta la vita e si costruisce la conoscenza. Come esseri umani, i bambini possiedono cento lingue, cento modi di pensare, di esprimersi, di comprendere, di incontrare gli altri, con un modo di pensare che crea connessioni tra le varie dimensioni dell'esperienza piuttosto che separarle.

**2. Partecipazione:** è il valore e la strategia che definisce il modo in cui i bambini, gli educatori e i genitori sono gli attori del progetto educativo; è la strategia educativa che si costruisce e si vive giorno per giorno nell'incontro con gli altri e nelle relazioni interpersonali. La partecipazione valorizza i cento linguaggi dei bambini e degli esseri umani, visti come pluralità di punti di vista e di culture; richiede e

<sup>25</sup> <http://youtu.be/hUVi-fLc0zA>.

<sup>26</sup> il metodo si intreccia con il principio dell'ascolto attivo di Marianella Scavi (2003).

<sup>27</sup> come il designer, anche l'educatore che adotti il Reggio Emilia approach deve essere capace di *rendere visibile* l'oggetto di studio.

favorisce forme di mediazione culturale e si sviluppa in una molteplicità di occasioni e iniziative per costruire il dialogo e il senso di appartenenza ad una comunità.

**3. Ascolto:** nell'educazione partecipata, un atteggiamento attivo di ascolto<sup>26</sup> tra adulti, bambini e ambiente è la premessa e il contesto di ogni relazione educativa. L'ascolto è un processo continuo che alimenta la riflessione, l'accoglienza e l'apertura verso se stessi e verso gli altri; è condizione indispensabile per il dialogo e il cambiamento. L'atteggiamento di ascolto innalza la soglia dell'attenzione e della sensibilità verso gli scenari culturali, valoriali e politici del mondo contemporaneo. I centri per l'infanzia hanno la responsabilità di promuovere e rendere visibili<sup>27</sup> questi processi attraverso la documentazione pedagogica.

**4. Apprendimento come un processo di costruzione individuale e di gruppo:** ogni bambino, come ogni essere umano, è un attivo costruttore di conoscenze, competenze e autonomie, attraverso originali processi di apprendimento che prendono forma con metodi e tempi unici e soggettivi nel rapporto con i coetanei, gli adulti e l'ambiente. Il processo di apprendimento è favorito da strategie di ricerca, confronto di idee e compartecipazione; si avvale della creatività, dell'incertezza, dell'intuizione, della curiosità. Si genera nel gioco e nella dimensione estetica, emotiva, relazionale e spirituale, che intreccia e alimenta. Si basa

sulla centralità della motivazione e sul piacere dell'apprendimento.

**5. Ricerca didattica:** la ricerca rappresenta una delle dimensioni essenziali della vita di bambini e adulti, una tensione di costruzione della conoscenza che deve essere riconosciuta e valorizzata. La ricerca condivisa tra adulti e bambini è una pratica prioritaria della vita quotidiana, un approccio esistenziale ed etico necessario per interpretare la complessità del mondo, dei fenomeni, dei sistemi di convivenza, ed è uno strumento di rinnovamento dell'educazione. La ricerca resa visibile attraverso la documentazione costruisce l'apprendimento, riformula le conoscenze e si propone a livello nazionale e internazionale come elemento di innovazione pedagogica.

**6. Documentazione didattica:** è parte integrante e struttura delle teorie e delle pratiche didattiche educative, in quanto valorizza e rende esplicita, visibile e valutabile la natura dei processi di apprendimento individuale e di gruppo dei bambini e degli adulti, processi che si identificano attraverso l'osservazione e che diventano patrimonio comune. L'esperienza formativa che si svolge nei nidi d'infanzia assume il suo significato più ampio quando la documentazione prodotta in corso d'opera viene rivisitata, ricostruita, rielaborata, ridefinita e valutata; interpretata, dunque, nello scambio e con il contributo di diversi punti di vista. Considerato come un "luogo pubblico", la documentazione sostiene l'idea della scuola dell'infanzia e del nido

come luogo di incontro in cui si elabora una cultura dell'infanzia e dell'istruzione attraverso un processo democratico.

**7. Progettazione:** l'azione educativa si concretizza attraverso la progettazione, che è il processo di pianificazione e progettazione delle attività didattiche e di apprendimento, dell'ambiente, delle opportunità di partecipazione, di apprendimento e di sviluppo professionale del personale, non attraverso l'applicazione di rigidi programmi predefiniti. La progettazione è una strategia di pensiero e di azione rispettosa e solidale dei processi di apprendimento dei bambini e degli adulti; accetta il dubbio, l'incertezza e l'errore come risorse, ed è modificabile in relazione all'evoluzione dei contesti. Si realizza attraverso i processi di osservazione, documentazione e interpretazione in un rapporto ricorsivo, e attraverso una stretta sinergia tra l'organizzazione del lavoro e la ricerca didattica.

**8. Organizzazione:** l'organizzazione del lavoro, degli spazi e del tempo dei bambini e degli adulti è parte strutturale dei valori e delle scelte del progetto educativo. L'organizzazione costruisce una rete di scelte e l'assunzione di responsabilità condivise a livello amministrativo, politico e pedagogico; scelte che contribuiscono a garantire identità, stabilità e sicurezza ai bambini e al servizio educativo, connotandolo per potenzialità, qualità e prassi. Anche i livelli amministrativo, politico e pedagogico sono corresponsabili di una valutazione

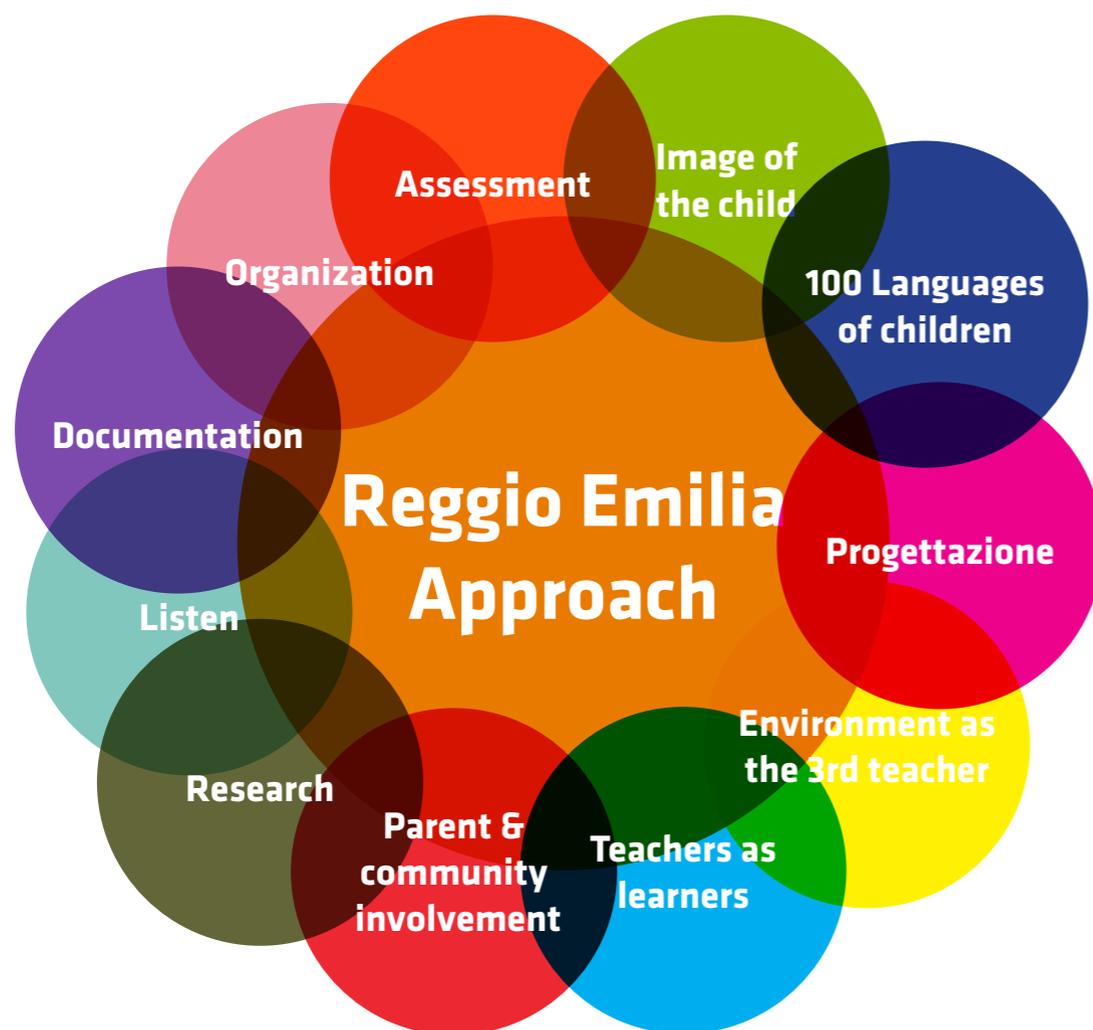
costante e sistematica della coerenza tra i principi del progetto educativo e delle scelte organizzative compiute.

**9. Ambiente, spazio e relazioni:** gli spazi interni ed esterni delle scuole sono progettati e organizzati in forme interconnesse che favoriscono interazione, autonomia, esplorazione, curiosità e comunicazione, e si propongono come luoghi di ricerca e di convivenza per i bambini e per gli adulti. L'ambiente interagisce, viene modificato e prende forma in relazione ai progetti e alle esperienze di apprendimento dei bambini e degli adulti in un dialogo costante tra architettura e pedagogia. La cura degli arredi, degli oggetti e degli spazi di attività da parte dei bambini e degli adulti è un atto educativo che genera benessere psicologico, senso di familiarità, di appartenenza, di qualità estetica e piacere di abitare uno spazio, che sono anche premesse e condizioni primarie per la sicurezza degli ambienti. La sicurezza è quindi una qualità che si genera dal dialogo e dall'elaborazione condivisa tra i diversi professionisti che sono impegnati e si occupano di questo aspetto e che devono valutare sia la prevenzione dei rischi che la ricchezza e la qualità delle opportunità offerte.

**10. Sviluppo professionale:** si caratterizza come processo volto a costruire la comprensione e la consapevolezza dei significati e dei metodi di formazione, dei punti qualificanti centrali del progetto formativo e delle competenze specifiche dei diversi ruoli professionali. Lo sviluppo

professionale continuo è un diritto e un dovere di ogni individuo e del gruppo, è incluso e preso in considerazione nel programma di lavoro e organizzato collettivamente in termini di contenuti, forme e metodi di partecipazione di ogni individuo. Lo sviluppo professionale è prioritario nell'attività quotidiana dei centri e delle scuole attraverso le pratiche reattive di osservazione e documentazione, con la riunione settimanale del personale come occasione principale per l'approfondimento e la condivisione.

**11. Valutazione:** è un processo strutturante dell'esperienza educativa e amministrativa, essendo un'azione volta alla continua attribuzione di significato e di valore. Il processo di valutazione fa parte dell'insieme degli aspetti della vita scolastica, tra cui l'apprendimento dei bambini, la professionalità del personale, l'organizzazione e la qualità del servizio. È intesa e proposta come un'opportunità per riconoscere e negoziare i significati e le intenzioni del progetto educativo ed è concepita come un'azione pubblica di dialogo e di interpretazione. A tal fine, i centri per l'infanzia si avvalgono di strumenti e pratiche specifici (ad esempio: i Consigli Comunitari per la prima infanzia, l'équipe pedagogica di coordinamento, il gruppo di lavoro e la presenza e corresponsabilità degli insegnanti).



— **Figura 7** - Tavola sinottica dei principi del Reggio Emilia Approach —

### 5.1.5 STRUMENTI

#### PREMESSA

Secondo Lucia Rampino, si definisce strumento

a structured procedure sharply focused on a precise objective, for example on collecting empirical data, elaborating these data, analyzing them, and so forth. It is often characterized by the prescriptions to follow in order to obtain the result in a valid way (Rampino 2012, p.89).

Come descritto nel capitolo 5.1.2.2 di questa pubblicazione, la mia strategia di ricerca è suddivisa in tre momenti e per ogni fase sono stati utilizzati sia strumenti specifici che trasversali. Di seguito elenco tutti gli strumenti adottati secondo una classificazione che coincide con le tre diverse parti, ciascuna definita dall'attività trainante della singola fase.

#### CLASSIFICAZIONE DEGLI STRUMENTI

##### 1° livello \_ RICERCA DI SENSO / Sensemaking

design is concerned with making sense of things - how they ought to be in order to create new meaningful entities (Manzini 2015, p. 35).

In questa fase l'attività principale è data dalla ricerca di senso fra il proposito del tema di ricerca e il target di riferimento.

<sup>28</sup> [www.associazionecrescere.it](http://www.associazionecrescere.it).

<sup>29</sup> per approfondimenti si veda capitolo 5.1.1.2 di questa pubblicazione.

Gli strumenti utilizzati in questo caso erano tutti orientati a cogliere e isolare quegli elementi che fossero in grado di rispondere al quesito di partenza: "Ha senso parlare di intercultura nella scuola dell'infanzia?".

#### • Seminario

La partecipazione al seminario di alta formazione tenutosi presso la scuola d'estate Crescere<sup>28</sup> nel giugno 2017 dal titolo "Educare. Modelli e pratiche a confronto", è stato uno strumento utile per cominciare a immergersi e indagare un contesto *estraneo* a quello di appartenenza. Il convegno mi ha permesso di assistere alla comparazione dei vari metodi di educazione, permettendomi così di decidere a quale fra di essi fare riferimento per costruire il caso-studio esplorativo. È stato il primo momento in cui ho percepito la necessità di gestire il *disagio*<sup>29</sup> dato dalla non appartenenza al contesto, che poi ho incontrato più volte lungo tutto il mio percorso di ricerca. Il seminario si è svolto in tre giorni, 28, 29, 30 giugno 2017.

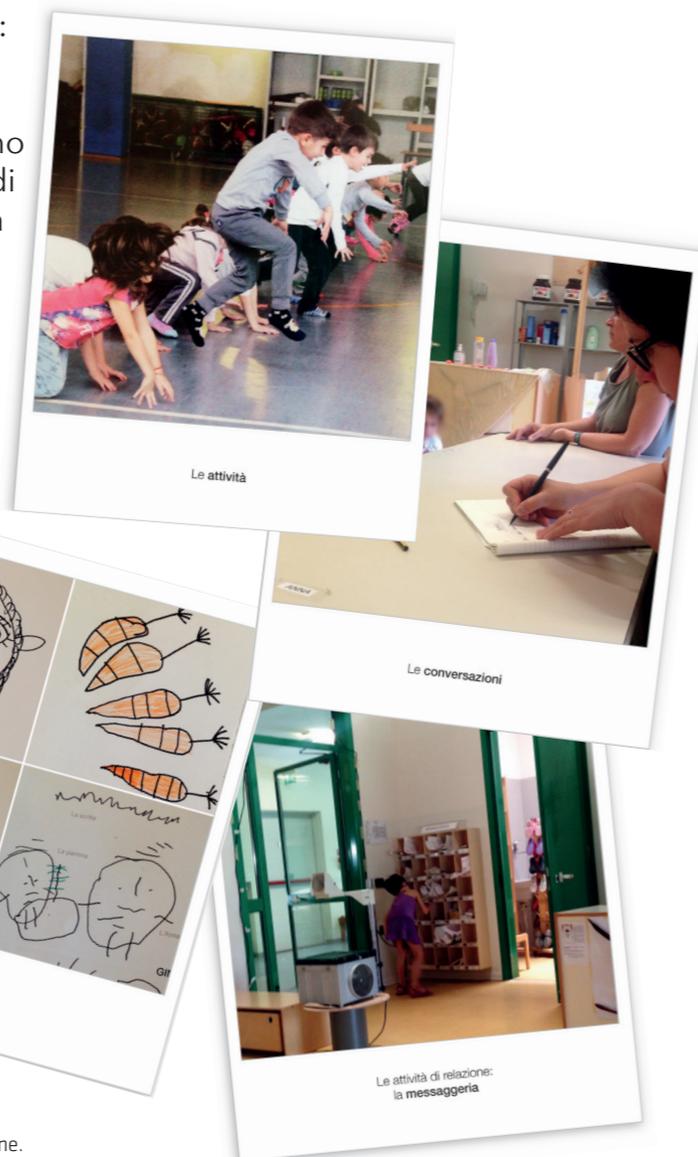


### • Osservazione diretta

La prima osservazione è stata rivolta all'ambiente fisico, in termini di linguaggio interculturale e non solo. Innanzitutto è stata orientata ad acquisire il livello di qualità offerto dal metodo di Reggio Emilia e a comprendere in particolare perché lo spazio venga definito come il terzo educatore<sup>30</sup>. In un secondo momento, è stata orientata a comprendere le attività quotidiane e gli strumenti con i quali venivano realizzate: è emersa in questo caso la grande capacità progettuale che il metodo promuove. Le attività programmate erano qualitativamente elevate, sia dal punto di vista organizzativo che dal punto di vista di restituzione grafica/estetica. Questa parte di osservazione ha richiesto due giorni.

### • Documentazione fotografica

Contestuale all'osservazione diretta, in questa fase la documentazione è stata orientata all'analisi dello stato dell'arte in termini di spazio fisico, attività svolte quotidianamente nella scuola ed extra-scolastiche. Il materiale è risultato molto utile anche in termini di rielaborazione, una volta terminata l'osservazione diretta, per analizzare, interpretare e valutare.



### • Diario

Già in questa fase è stato fondamentale riportare su forma scritta le sensazioni e i primi spunti di riflessione rispetto all'attività di osservazione. Particolare attenzione è stata data al cogliere quegli elementi di qualità dai quali partire per offrire una proposta in grado di incidere sia in termini di processo di apprendimento che in termini formali ed estetici.

### • Approfondimento teorico del Reggio Emilia approach

La visita alla Fondazione Reggio Children<sup>31</sup> mi ha permesso di approfondire la conoscenza dell'approccio contestualmente alla prima osservazione fatta all'interno della scuola. Questo ha rafforzato la capacità di analisi nel cogliere le caratteristiche del metodo e utilizzarlo ai fini del processo progettuale.

### • Interviste a risposta aperta

Sono state tutte rivolte a capire, attraverso l'esperienza di figure direttamente coinvolte, il contesto della scuola dell'infanzia e quello interculturale nel quale mi stavo muovendo. Essendo la fase iniziale della ricerca, ho preferito tenere ampio il margine di risposta, così da avere la possibilità di intercettare elementi inaspettati che potessero essermi utili ai fini progettuali:

<sup>31</sup> per approfondimenti si veda capitolo 3.5.4 di questa pubblicazione.

<sup>32</sup> <https://giocodelrispetto.org/>.

## DESIGN E INTERCULTURA

- Carla Langella, ricercatrice presso Università degli studi della Campania;
- Pietro Meloni, docente presso Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università di Siena;

## SCUOLA DELL'INFANZIA

- Cinzia Braglia, coordinatrice organizzativa e progettuale Scuola dell'Infanzia I Gelsi;
- Elena Bertolani, insegnante al primo anno sezione C Scuola dell'Infanzia I Gelsi;
- Fabrizia Gaspari, insegnante al terzo anno sezione D Scuola dell'Infanzia I Gelsi;

## DESIGN E PEDAGOGIA

- Giorgio Camuffo, Professore associato Libera università di Bolzano;
- Benedetta Gargiulo, Copywriter e co-ideatrice del Gioco del Rispetto<sup>32</sup>.

### • Documentazione audio

Le interviste sono state tutte registrate, in modo da permettermi una rielaborazione successiva: gli aspetti centrali della discussione potevano così essere confermati e puntualizzati.

### • Letteratura

In questa fase si è concentrata molto sul comprendere i principi del Reggio

<sup>30</sup> per approfondimenti si veda capitolo 5.1.4 di questa pubblicazione.

Emilia approach e a formare quegli strumenti antropologici necessari a permette una sintesi progettuale attenta al superamento dei pregiudizi e degli stereotipi.

#### • Analisi qualitativa dello stato dell'arte



La grande vastità del tema rispetto alla puntualità del mio contesto di ricerca (scuola dell'infanzia e intercultura), mi ha portato a indagare lo stato dell'arte da un punto di vista qualitativo, cercando o di incontrare personalmente i protagonisti dei contesti a cui ho fatto riferimento o di avere un contatto indiretto che mi permettesse però di capire a fondo il caso studio. Ho ritenuto molto importante questo aspetto poiché, di fronte alle tante e variegata esperienze rispetto all'educazione interculturale, era di primaria importanza capire il livello qualitativo dell'offerta, in certi casi molto elevato, in tanti altri lasciati nelle mani della retorica assistenzialista.

#### 2° livello \_ ELABORAZIONE DEL CONCETTO

Rappresenta la fase preparatoria per il concept. Gli strumenti adottati in questa fase hanno natura più specifica e orientata all'elaborazione del concept di progetto: l'attività in questo caso rispondeva al quesito "Che tipo di contributo può fornire il design nella scuola dell'infanzia in termini interculturali?".

#### • Osservazione diretta



L'obiettivo dell'osservazione sul campo è quello di comprendere la natura ed il tipo di attività che le persone svolgono nei domini per cui si sta progettando (Rizzo 2009, p. 88).

Fin dalla prima sessione di osservazione, il mio obiettivo era volto a cogliere quegli elementi intangibili che mi permettessero di definire le dimensioni nelle quali poter intervenire per produrre interazioni di senso in termini interculturali: è stata dunque fin dall'inizio orientata a servire il processo di progettazione (Ibidem, p. 90). Nel mio caso l'osservazione non è stata partecipante (come nel caso dell'approccio etnografico), ma diretta e selettiva rispetto a determinati comportamenti di interesse per la mia ricerca:

- rapporto fra alunni stranieri e alunni italiani;
- rapporto fra alunni italiani;
- rapporto fra alunni stranieri;
- rapporto insegnanti/bambini italiani;
- rapporto insegnanti/bambini stranieri.

L'osservazione di conseguenza è risultata più rapida di un'osservazione partecipante (due settimane in due momenti diversi dell'anno), poiché si è soffermata solo su specifici comportamenti, senza bisogno di registrare tutto quello che accadeva (Camaioni 2014): la registrazione, inoltre, è stata contestuale poiché, osservando in maniera non partecipata (solo in limitati casi le situazioni mi hanno richiesto di entrare a far parte del gruppo osservato), avevo la possibilità di documentare

parallelamente all'attività di osservazione, permettendomi di ovviare al problema dell'oblio o della inesattezza dei dati. Da sottolineare inoltre come l'attività di osservazione fosse orientata al progetto e non a cogliere gli elementi che definissero il modo di apprendere del bambino come indicato da Bruner per l'osservazione *Target Child* o da Piaget nel *colloquio clinico* (Ibidem): in entrambi i casi, infatti, sono richieste competenze che non appartengono alla formazione del designer, e che ho cercato di colmare avvalendomi del contributo delle insegnanti attraverso l'osservazione indiretta (interviste). Man mano che l'osservazione prendeva corpo, si sono manifestate opportunità e criticità<sup>33</sup>, elaborate sia sul momento che in un secondo momento grazie alla stesura del diario. Da segnalare in particolare l'attenzione prestata al ruolo del designer: ho cercato di cogliere tutti quelli elementi di estraneità, le sensazioni di disagio, la difficoltà nel gestire l'aspettativa da parte delle insegnanti e la diversa natura delle relazioni che si sono instaurate con loro. La gestione di questo ulteriore aspetto mi è servita per capire il ruolo del designer in un contesto così distante da quello di appartenenza e coglierne le criticità, soprattutto per cercare di colmare "l'ignoranza in merito, ponendo domande in maniera corrispondente (Rizzo 2009, p. 91)". Il processo di osservazione è risultato complesso soprattutto per quanto concerne l'interpretazione, ovvero

<sup>33</sup> per approfondimenti si veda capitolo 4.2 di questa pubblicazione.

<sup>34</sup> per approfondimenti si veda capitolo 5.1.1.2 di questa pubblicazione.

trovare/produrre significati a partire dai dati raccolti per l'investigazione, ovvero cercare l'inaspettato (Ibidem, p. 90): nonostante tutto, alla fine del periodo di osservazione, sono emerse opportunità di progetto che sono confluite nella fase del concept.

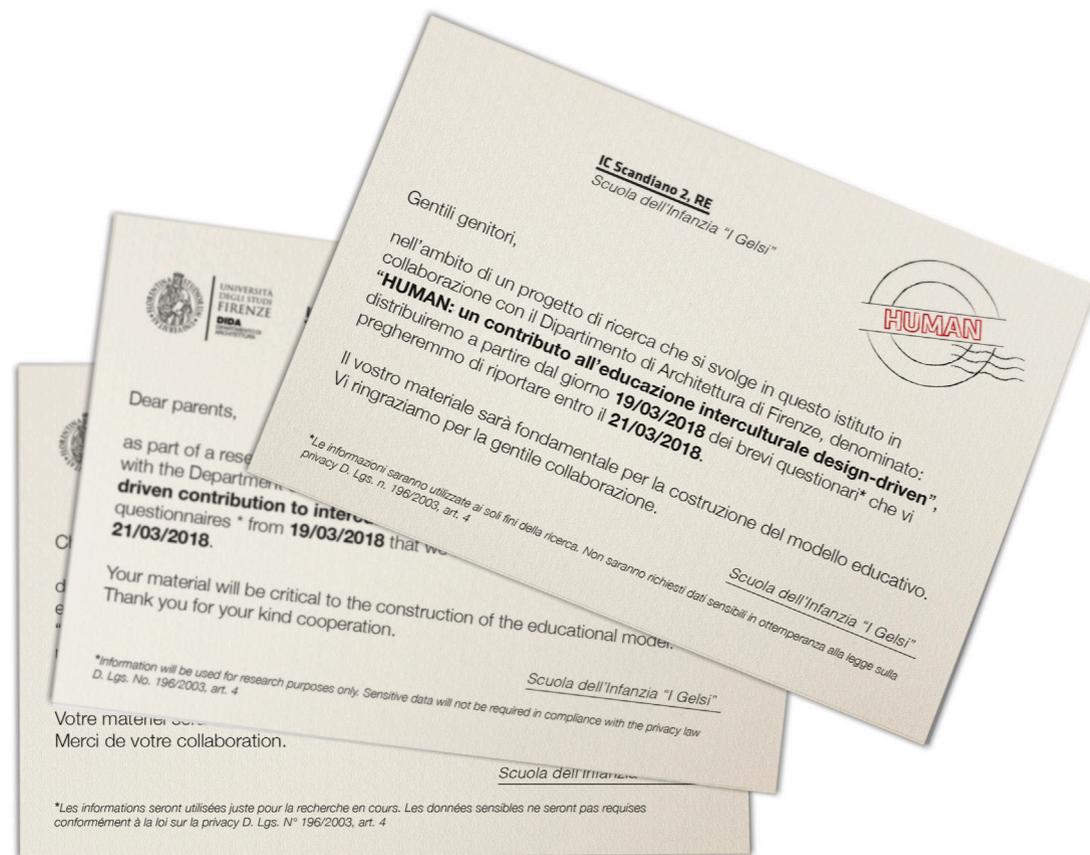
#### • Schede d'indagine per le famiglie



Le schede sono state concepite successivamente al primo ciclo di osservazione. Sono state realizzate in cinque lingue rappresentative (italiano, inglese, francese, spagnolo, arabo, cinese), perché risultava complicato estendere la traduzione anche ad altre lingue, seppur presenti nel contesto scolastico di riferimento (per esempio il greco, il rumeno, l'albanese, il russo o le diverse lingue parlate in India). Lo scopo delle schede era cercare di indagare, all'interno delle famiglie, lo stato dell'arte rispetto alla possibilità di veder emergere elementi di contaminazione: a ogni nucleo familiare si chiedeva di indicare le festività celebrate, una fiaba e un piatto preferiti. Sono state consegnate sia alle famiglie straniere che a quelle italiane, al fine di salvaguardare il principio di reciprocità<sup>34</sup>. I domini di interesse erano volontariamente a cavallo fra i genitori e i bambini per un doppio scopo: da una parte costringerli a compilare la scheda assieme al figlio/a; dall'altra generare un segnale, che entrasse nelle case delle rispettive famiglie, sull'attività che la

scuola stava promuovendo rispetto al tema della coesione sociale. Le schede sono state il primo output che mi hanno permesso di confrontarmi con i miei stereotipi: nella prima stesura delle schede, all'interno della sezione in cui domandavo il piatto preferito, la grafica faceva riferimento agli stereotipi delle relative culture (i bastoncini per la scheda cinese, il tajine per la scheda araba). Ovviamente avevo agito in maniera inconsapevole, ed è solo grazie alla fase

di revisione che ho potuto correggere e superare lo stereotipo: nella versione finale, ogni scheda rappresentava il piatto preferito con una padella. Le schede finali sono state distribuite nelle sezioni C e D della scuola come campione rappresentativo (3-4 anni e 5-6 anni). Quasi tutti i genitori hanno riconsegnato le schede, ma dall'analisi dei dati sono emerse nette separazioni fra le culture: nemmeno un elemento di contaminazione è infatti emerso dalle 36 schede ritornate.



— Gli avvisi in italiano, inglese e francese —  
— con cui si comunicava ai genitori la distribuzione delle schede: inizialmente il progetto era stato denominato HUMAN —



— Le tre tipologie di schede distribuite —

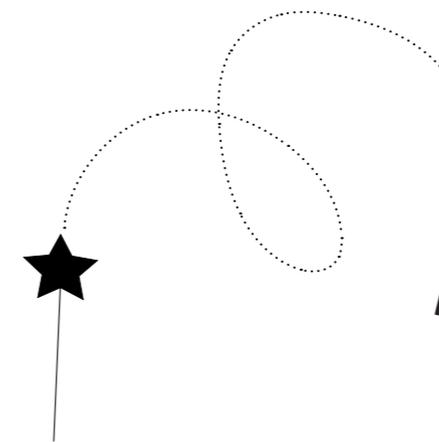
4.

你最喜欢的一道中国菜是什么?  
(请详细描述一下)

Puoi dirci il vostro  
piatto preferito?



3.



ما هو خرافة المفضلة لديك؟  
Puoi indicarci la vostra fiaba preferita?

1.

**Cerchia le festività**  
**Underline holidays**  
**Marque les vacances**  
**Cuenta días festivos**

2018

January	February	March	April
S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
May	June	July	August
S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
September	October	November	December
S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	S M T W T F S 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

2.

**Descrivi le festività**  
**Describe holidays**  
**Décris les vacances**  
**Describe los días festivos**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

— Esempi rappresentativi dell'interno  
delle tre schede suddivise per lingua —

### • Documentazione fotografica

Le foto sono state realizzate contestualmente all'osservazione e hanno arricchito i dati emersi dall'indagine poiché, analizzandole successivamente alla fase di osservazione, hanno rappresentato un elemento indispensabile per l'interpretazione. In questa fase ho cercato di cogliere i comportamenti tra insegnanti/bambini, bambini italiani/italiani, bambini stranieri/stranieri, bambini italiani/stranieri, con un focus particolare su quest'ultima categoria. La documentazione è stata utile anche per riflettere sulla reciprocità: riguardare le foto in un secondo momento mi ha portata a riflettere su come spesso il mio sguardo fosse stato unilaterale (italiano verso lo straniero) e non viceversa: questo mi ha messo in guardia sul prestare particolarmente attenzione a questo aspetto nella fase successiva del concept.

### • Diario

In questa fase è stato importante riportare in maniera dettagliata tutti gli elementi osservati, con particolare attenzione a quelli di sorpresa, dove emergeva l'inaspettato, spesso anche per mancanza di conoscenza da parte mia verso il target di riferimento. In quest'ultimo caso, gli elementi rilevati sono serviti a colmare le mie mancate competenze attraverso colloqui e interviste con le insegnanti, "ponendo domande in maniera corrispondente

(Rizzo 2009, p. 91)". Sul diario ho riportato anche il punto di vista del designer, che è risultato molto utile per capire come avevo utilizzato i metodi interdisciplinari, e quali fossero le caratteristiche, i limiti e le differenze con le discipline afferenti a quella specifica metodologia.

### • Interviste focalizzate

Anche in questa fase le interviste sono state realizzate sia alle insegnanti che ad altre figure di riferimento. Trattandosi della fase subito precedente a quella del concept, ho optato per le domande focalizzate, in modo da ottenere dati qualitativamente rilevanti:

#### SCUOLA DELL'INFANZIA

- Cinzia Braglia, coordinatrice organizzativa e progettuale Scuola dell'Infanzia I Gelsi;
- Elena Bertolani, insegnante al primo anno sezione C Scuola dell'Infanzia I Gelsi;
- Fabrizia Gaspari, insegnante al terzo anno sezione D Scuola dell'Infanzia I Gelsi;

#### INTERCULTURA

- Tatiana Di Federico, associazione Laimomo<sup>35</sup> (visita alla sede);
- Sandra Federici, Africa e Mediterraneo<sup>36</sup> (visita alla sede);
- Sara Iacopini, antropologa delle migrazioni;
- Emanuele Barili, architetto, fondatore

associazione CHI-NA<sup>37</sup> (visita alla sede);

### DESIGN E PEDAGOGIA

- Beate Weyland, Professore associato presso Libera università di Bolzano.

### • Documentazione audio

A parte il colloquio con Weyland (per mancanza di tempo), tutte le altre interviste sono state registrate. In questa fase risultava particolarmente importante documentare le interviste, poiché l'analisi era orientata alla ricerca qualitativa dei dati acquisiti.

### • Letteratura

In questa fase è stata orientata soprattutto ad approfondire gli strumenti culturali per gestire il tema interculturale da sintetizzare nella successiva fase del concept.

### 3° livello \_ STRATEGIE DI VERIFICA

È l'ultima parte del processo progettuale, in cui tutti gli strumenti sono stati orientati alla verifica, prima del concept e successivamente dei prototipi realizzati:

### CONCEPT

#### • Review

Ha coinvolto design, pedagogia e antropologia. La review ha permesso di evidenziare le criticità della prima

proposta e di elaborarne così una più adeguata al target di riferimento, migliorandone anche la qualità in termini di strumento interculturale. La review è avvenuta discutendo intorno alla presentazione con cui erano stati descritti e rappresentati i prototipi nella loro prima stesura.

### PROTOTIPI

#### • Review

La seconda review ha evidenziato la maggiore aderenza del progetto al target di riferimento (3-6 anni) e mi ha permesso di ottimizzarne maggiormente l'*apertura*: dare più rilievo al processo piuttosto che al risultato in sé degli output è risultato infatti fondamentale ai fini del processo di apprendimento e ha richiesto una lunga elaborazione. Non si può infatti prescindere da una negoziazione fra la necessità di risultato da una parte, a cui tende il progettista, e il bisogno di apertura che l'apprendimento richiede per essere efficace.

#### • Probes

Le probes sono uno strumento per la fase di generazione delle idee, progettate dai designer contestualmente alla cornice e al target di riferimento (Rizzo 2009). Nel mio caso, l'output del processo progettuale rientra in questa tipologia di strumento, ma si discosta per un aspetto fondamentale: nel mio caso le probes non sono state progettate per trovare ispirazione e indicazione di ipotesi di

<sup>35</sup> <http://www.laimomo.it/a/index.php/it/>.

<sup>36</sup> <http://www.africaemediterraneo.it/it/la-rivista/>.

<sup>37</sup> <http://chi-na.it/>.

design, ma sono state ideate come strumento per indagare il processo di apprendimento del bambino a partire dal Reggio Emilia approach<sup>38</sup>. La natura dello strumento risulta dunque comune, ovvero l'esplorazione di una data cornice, ma gli obiettivi hanno direzioni diverse: nella prassi comune coincide con la volontà di ispirare il processo di design. Nel mio caso è volto invece a indagare il processo di apprendimento dei bambini nel target 3-6 anni.

#### • Osservazione diretta

Il metodo etnografico in questa fase è stato utile ai fini della valutazione dei prototipi. L'osservazione è stata effettuata nell'arco di una settimana e ha coinvolto tutte le 6 sezioni della scuola dell'infanzia, coinvolgendo tutti i bambini e tutte le insegnanti. La valutazione è stata bilaterale:

- le insegnanti: hanno documentato e osservato, attraverso le loro competenze, lo svolgimento delle attività, al fine di valutarne l'efficacia e coglierne le criticità;

- dal mio punto di vista: la mia osservazione era orientata invece a cogliere sia i comportamenti che immaginavo sarebbero scaturiti dalle attività, sia l'inaspettato. Quello che è emerso con più forza è stato

<sup>38</sup> per approfondimenti si veda capitolo 5.2.5 di questa pubblicazione.

<sup>39</sup> per approfondimenti si veda capitolo 5.2 di questa pubblicazione.

<sup>40</sup> per approfondimenti si veda capitolo 6 di questa pubblicazione.

<sup>41</sup> per approfondimenti si veda capitolo 7 di questa pubblicazione.

l'inaspettato<sup>39</sup>.

#### • Workshop/ community building

Durante il pomeriggio del primo giorno di verifiche, ho organizzato un breve workshop con tutte le insegnanti della scuola<sup>40</sup> (14 in tutto), sia per presentare i prototipi che per introdurre il tema della diversità culturale, oggetto delle verifiche nei giorni successivi. Dall'indagine è emerso un panorama estremamente diversificato delle singole posizioni rispetto al tema trattato, rendendo evidente come un lavoro sulle insegnanti risulti fondamentale ai fini dell'implementazione definitiva<sup>41</sup> e della continuità del progetto interculturale.

#### • Documentazione fotografica

Anche in questo caso la documentazione è avvenuta sia dal mio punto di vista che da quello delle insegnanti. Le diverse competenze hanno colto ovviamente aspetti diversi, che sono state approfondite durante le interviste con le insegnanti, successive alle attività.

#### • Conversazione

Rappresenta un aspetto fondamentale del processo di apprendimento nel

Reggio Emilia approach ed è stato un passaggio fondamentale per l'interpretazione delle attività. È durante le conversazioni e i rilanci fatti dalle insegnanti<sup>42</sup> che sono emersi i reali dati di verifica di tutto il progetto. La conversazione è stato il momento in cui ho potuto verificare le attività a partire direttamente dai miei utenti finali, i bambini.

#### • Interviste focalizzate

Insieme alle conversazioni, le interviste focalizzate con le insegnanti hanno permesso alle diverse competenze di confrontarsi e di acquisire quei dati che, in quanto progettista, non ero stata in grado di cogliere. Trovandomi di fronte a un target fragile, era importante poter interagire con gli stakeholder direttamente coinvolti nel processo (le insegnanti), al fine di completare la verifica:

le interpretazioni dovrebbero essere condivise con gli utenti finali (Rizzo 2009, p. 91).

Trattandosi di utenti di difficile accesso è stato quindi fondamentale il rapporto diretto con le insegnanti, al fine di rendere attendibile l'interpretazione dei dati, grazie alla doppia verifica: con i bambini attraverso le conversazioni, con le insegnanti attraverso le interviste focalizzate.

#### • Documentazione audio

Sono state utilizzate trasversalmente

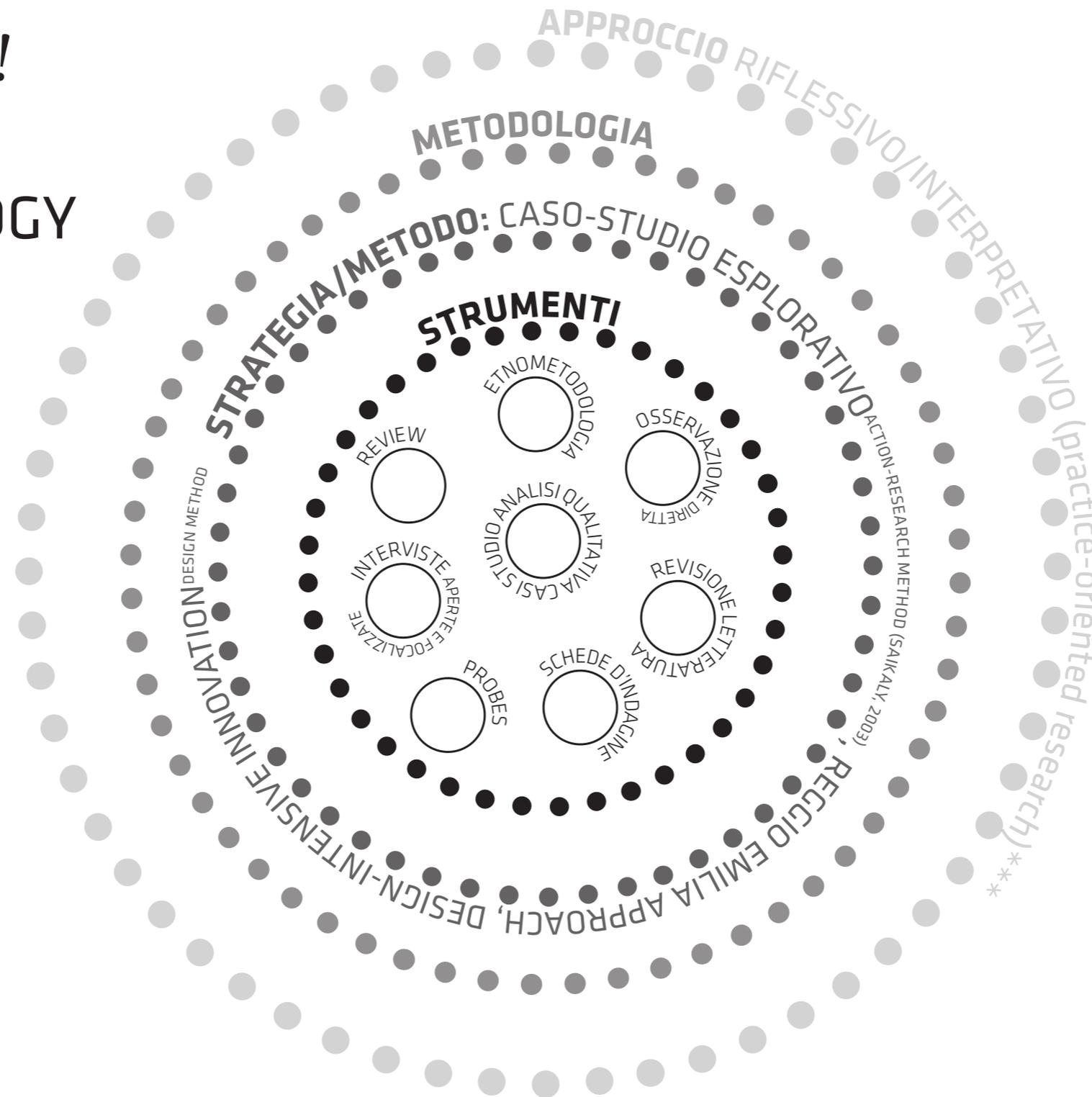
<sup>42</sup> per approfondimenti si veda capitolo 6 di questa pubblicazione.

a tutta la strategia di verifica, al fine di permettermi da una parte la giusta interpretazione dei punti di vista dei bambini e delle insegnanti e dall'altra di tutelarli dal pericolo di omissione di dati, fondamentali per la restituzione finale.

#### • Diario

Anche durante questa fase è stato fondamentale riportare appunti, sensazioni, punti di vista che avrebbero potuto non riemergere una volta analizzata la documentazione audio e fotografica. Il diario è stato lo strumento che, assieme agli altri, ha accompagnato tutti i percorsi di verifica.

# MONDIALE! METHODOLOGY GEAR



**RESEARCH IN DESIGN\***: focusing on what design can do.

\*MARGOLIN, 2009, \*\*ARCHER, 1995, \*\*\*SAIKALI, 2003

**APPLIED RESEARCH\*\***: produces knowledge that is relevant to a class of design problems.

## 5.2 Una questione di metodo



i prototipi, dato che, fin dall'inizio del loro concept, sono stati orientati più al processo di apprendimento che al risultato estetico-formale in sé. Ho trovato la loro collocazione tipologica nelle *probes: Mondiale!* rappresenta una potenziale proposta di probes (tab. 2, p. 73), le quali, data la loro natura sperimentale, sono ideali nell'esplorazione di nuove opportunità e nel fare emergere problemi sconosciuti. (Rizzo 2009).

### 5.2.1.1 DEFINIZIONE DI PROBES

Le probes di design sono

an approach of user-centred design for understanding human phenomena and exploring design opportunities (Mattelmäki 2006, p. 39).

Sono progettate dai designer con lo scopo di trovare ispirazione ed indicazioni di ipotesi di design: rappresentano cioè un metodo creativo per fare ricerca con gli utenti attraverso il design. L'ispirazione per la progettazione delle probes è arrivata da alcuni metodi di indagine utilizzati in psicologia e nell'arte contemporanea: sono uno strumento di auto-documentazione nelle mani dell'utente partecipante attivo.

### 5.2.1 MONDIALE: PROBES COME LINK FRA I DUE PROCESSI

Nel paragrafo precedente ho mostrato il corpo delle metodologie e come il cuore del suo meccanismo sia costituito dai due metodi: Design-intensive innovazioni (in particolare, Design driven) e Reggio Emilia approach. In questo paragrafo mostrerò in particolare come i due metodi hanno dialogato fra loro, fino a costituire un corpo unico grazie all'output di progetto, ovvero *Mondiale!*; mi sono infatti interrogata su come inquadrare tipologicamente

Sono progettate dal team di design per consentire all'utente di registrare dati, fatti, avvenimenti necessari alla documentazione di quanto gli accade quotidianamente o di quanto osserva accadere nel contesto in cui è immerso. Oggi le *cultural probes* sono un metodo di ricerca sperimentale usato con l'obiettivo di raccogliere informazioni per ispirare il design e classificato dalla Harvard Business School sotto l'etichetta della ricerca analitica sperimentale di tipo empirico (Rizzo 2009).

### VANTAGGI

Il vantaggio principale delle probes è il superamento delle criticità che si riscontrano nelle analisi dell'utente percepito solo come risorsa informativa, dove il principale strumento è l'osservazione partecipata. L'osservatore che non appartenga al contesto osservato può sia compromettere i comportamenti degli utenti oggetto dell'osservazione, sia riportare dati poco attendibili dovuti all'estraneità del contesto e alla durata in genere molto limitata dell'osservazione. Il carattere non intrusivo delle probes, al contrario, lo mettono al riparo da questo rischio: essendo uno strumento di auto-documentazione permettono di superare le barriere culturali, etnografiche e private nella comprensione dell'esperienza utente (Rizzo 2009).

### CRITICITÀ

Il principale punto di debolezza

delle probes risiede nella loro interpretazione: il team di design può infatti interpretare i dati in una varietà di modi possibili, anche oltre il significato iniziale dato dall'utente (Rizzo 2009), compromettendone l'attendibilità.

### CARATTERISTICHE

I principali ruoli delle probes sono quattro: ispirare, informare, partecipare, dialogare:

**Inspiration:** probes can enrich and support the designer's or the team's inspiration;

**Information:** probes can collect information about the users;

**Participation:** probes can provide the users with an opportunity to participate in ideation;

**Dialogue:** probes can build up an interaction between the users and the designers, as well as within the design team, in accordance with the user-centred design principles (Mattelmäki 2006, p. 58).

Sulla base del loro scopo, quindi, le probes assumono natura diversa:

Since the experimental nature of the probes encourages creativity in defining the assignments and designing the articles in the kits, articles and assignments vary from project to project both in content and aesthetic appearance (Mattelmäki 2006, p. 41).

### Probes come strumento di ispirazione

La progettazione delle probes in questo caso è rivolta ai futuri utenti con un'ottica esplorativa, cercando quindi di immaginare possibili direzioni o ipotesi:

Open-ended, provocative and sometimes weird exercises, looking for new features in the familiar routines of daily life, are meant for finding new horizons. The exercises and the material thus offer an opportunity both for the designers' and the users' inspiration (Mattelmäki 2006, p. 59).

### Probes per raccogliere informazioni

Sono orientate a descrivere le situazioni di vita e inducono gli utenti ad analizzare e interpretare le loro esperienze.

### Probes come incentivo alla partecipazione

In questo caso le probes supportano la partecipazione dell'utente alla raccolta di informazioni, all'espressione di bisogni e desideri, così come alla progettazione.

### Probes come agenti di dialogo

I dialoghi in questo caso scaturiscono a più livelli:

- fra i ricercatori: incontri e comunicazioni, così come l'assunzione di personale di ricerca;
- dai progettisti verso gli utenti: per la consegna delle probes e attraverso le probes, i progettisti parlano di se stessi agli utenti;
- dagli utenti verso i progettisti: le probes

sono un'iniziativa dei progettisti per l'utente, che racconta di sé attraverso le iniziative stimulate dalle probes. Le attività inoltre preparano il terreno per possibili interviste e osservazioni successive (Mattelmäki 2006).

### 5.2.1.2 CULTURAL PROBES E BAMBINI

Le probes sono progettate pensando a contesti specifici di riferimento e agli utenti finali che in quel dato contesto faranno attività attraverso gli strumenti pensati e progettati per loro. Ma le probes rappresentano un ottimo strumento anche per identificare segnali di opportunità interessanti anche fra gruppi *fragili*, di difficile accesso, come ad esempio i bambini (Rizzo 2009). Questo è il caso che interessa più da vicino la mia ricerca, dato che il mio target di riferimento sono i bambini dai 3 ai 6 anni.

### Wyeth e Diercke

In un'interessante indagine volta alla progettazione di nuovi giochi tecnologici educativi, Wyeth e Diercke (2006) utilizzano le probes come strumento esplorativo e di ispirazione progettuale con i bambini fra gli 11 e i 13 anni. I ricercatori sottolineano con chiarezza, fra gli altri aspetti:

there are limitations when including children in the design process. The choice of participants is important. Participatory design processes work best with children who are good listeners, have the confidence to be actively involved and have some background

knowledge of computers and technology (Jones et al., 2003; Knudtson et al., 2003). Participatory design in school environments needs to be carefully considered (Wyeth e Diercke 2006, p. 385).

Quello che sottolineano, inoltre, è l'efficacia nel fare emergere elementi contestuali e culturali della vita dei ragazzi, utili ai fini progettuali, rappresentando anche in questo target uno strumento per informare e ispirare: in questo caso la natura provocatoria e *open-ended* delle probes ha stimolato il coinvolgimento dei ragazzi, soprattutto rispetto a quelle attività che erano più coinvolgenti ma non eccessivamente generiche. La presenza di un framework entro il quale muoversi e interagire è risultato fondamentale. Infine i ricercatori sottolineano come il carattere non intrusivo delle probes rappresenti una qualità particolarmente efficace nel caso dei bambini.

### Gennari, Meloni, Torello

In quest'esperienza della Libera Università di Bolzano, i ricercatori utilizzano le probes in una scuola primaria per testare e verificare come l'interazione con le *tangible gamified probes* (Gennari et. al 2017, p. 4925) stimoli il processo di apprendimento creativo, sulla base della teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan. Anche in questo caso, gli autori sottolineano il carattere non intrusivo dello strumento, e come le *game probes* risultino particolarmente efficaci per stimolare l'ispirazione al progetto a partire dai bambini (Ibidem, p. 4927).

Nel loro caso, l'ispirazione era volta a capire quale fra le *gamified probes* proposte fosse quella più adeguata allo sviluppo dell'apprendimento collaborativo: *gamification*, infatti, è il processo di definizione degli elementi che compongono il gioco, che rende il gioco divertente e motiva i giocatori a continuare a giocare. Tale definizione implica che i prodotti gamificati non siano giochi veri e propri: essi utilizzano solo alcuni elementi del gioco (ad esempio le mappe di progressione), al di fuori di un contesto di gioco, in modo da coinvolgere le persone. La gamificazione, infatti, utilizza elementi di gioco in un contesto non di gioco per influenzare il comportamento (Ibidem p. 4928).

### 5.2.1.3 MONDIALE

*Mondiale!* rappresenta una serie di strumenti di apprendimento basati sul *learning by doing* di Dewey (1916) - le Indicazioni nazionali del I e del II ciclo fanno esplicito riferimento alla pedagogia di Dewey - attraverso i quali indagare e stimolare il contesto interculturale a partire dall'attività di gioco dei bambini; si compone di una serie di probes, che non sono orientate a ispirare il design, bensì permettono la compenetrazione fra i due metodi adottati nel mio percorso di ricerca: il design process e il Reggio Emilia process. *Mondiale!* infatti è orientato a stimolare l'attività di gioco: è l'output del design process e lo strumento iniziale di indagine del Reggio Emilia process. Ha origine da un percorso progettuale

di indagine contestuale e di sintesi volta a trattare il tema interculturale, ma la sua natura *open-ended* (rivolgendosi all'apprendimento non poteva vedersi risolto soltanto nella sua dimensione estetico-funzionale<sup>43</sup>) ne fanno uno strumento aperto, il cui obiettivo finale è stimolare e indagare l'apprendimento dei bambini dai 3 ai 6 anni, proprio grazie al legame che si crea con le fasi di attività del Reggio Emilia process. La progettazione di *Mondiale!* ha seguito in parte l'iter che Rizzo suggerisce per la generazione delle probes:

Per formarsi delle pre-concezioni che guideranno la progettazione e la preparazione delle probes, il designer può condurre delle sessioni, molto rapide, di osservazioni sul campo. In alternativa è possibile condurre delle interviste con alcuni esperti del dominio di applicazione che intende investigare. Un ulteriore modo tramite il quale armarsi delle percezioni è quello di basarsi sulla conoscenza o sulle esperienze precedenti che il designer ha sul contesto e sul dominio di applicazione per cui sta progettando (Ibidem 2009, pp. 122-123).

Sottolineo in parte perché la progettazione di *Mondiale!* ha richiesto un impegno costante e approfondito di ricerca sul campo, sia perché gli strumenti dovevano trattare un tema complesso e vasto, sia perché non si prefiggevano soltanto di informare e ispirare il design, ma estendevano i loro obiettivi al processo di apprendimento condiviso con le insegnanti della scuola dell'infanzia I Gelsi di Scandiano: il

processo di generazione ha avuto una natura profondamente interdisciplinare, poiché è stato condiviso fin dall'inizio fra le tre discipline, design, antropologia e pedagogia. Nonostante la sua natura sia assimilabile a quella delle probes, *Mondiale!* non è stata generata all'inizio del design process, ma alla fine; è l'output che diventa preliminare nel Reggio Emilia process:

According to Hutchinson et al., a well-designed probe should balance such different disciplinary influences and be distinguished from other design prototypes or products for the following reasons:

- **design-phase: probes should be introduced in early design stages;**
- functionality: each probe should have few clear functionalities for its users;
- flexibility: probes should be designed to be open-ended with respect to their functionalities, and users should be allowed to reinterpret and use them in unexpected ways for inspiring designers [...] (Gennari et al. 2017, p. 4928).

Questo permette a *Mondiale!* di essere uno strumento ad alta complessità una volta introdotto lungo il processo, perché frutto di una condivisione interdisciplinare. Inoltre, secondo Rizzo (2009):

Le probes contengono elementi di incertezza e hanno una natura sperimentale che le rende difficili da organizzare in librerie di strumenti predeterminati (Ibidem, p. 126).

Secondo questa definizione, si può

dedurre come le probes si prestino ad essere tipologicamente diverse tra loro e di conseguenza ad assumere anche nuovi ruoli, come nel caso di *Mondiale!*. Le probes inoltre possono essere uno strumento generativo che stimola la partecipazione attiva dell'utente a esperienze d'uso; nel mio caso riguarda la generazione di riflessioni nei bambini intorno al tema della diversità culturale:

Probes are meant to support both the designers and the users in their interpretations and creativity. They are used to ask the users to experiment, express and explicate their experiences. The open probe assignments are both descriptive and explorative. **The openness and room for interpretation also involve the expectation of a surprising or unexpected result**<sup>44</sup> (Mattelmäki 2006, p. 40).

#### 5.2.1.4 MINDSET

Per approfondire l'inquadramento di *Mondiale!* come probes, ho cercato di incrociare i dati della letteratura scientifica che trattassero il tema delle probes: fra i dati più interessanti, spiccano le mappe di Sanders.

#### An evolving map of design practice and design research

Dalla mappa di Sanders (fig.1) si vede come le *cultural probes* siano collocate nel riquadro fra Design-Led e Expert Mindset e come le Design Probes (Mattelmäki 2006) restino collocate nella

stessa area (fig. 2). Nell'Expert Mindset, gli utenti sono percepiti come soggetto, e non come co-creatori del processo. *Mondiale!* rappresenta esattamente questo mind-set: i bambini sono stati oggetti di studio, il processo progettuale fortemente interdisciplinare, ma con una conduzione design-driven.

#### The revised framework

Secondo Rizzo

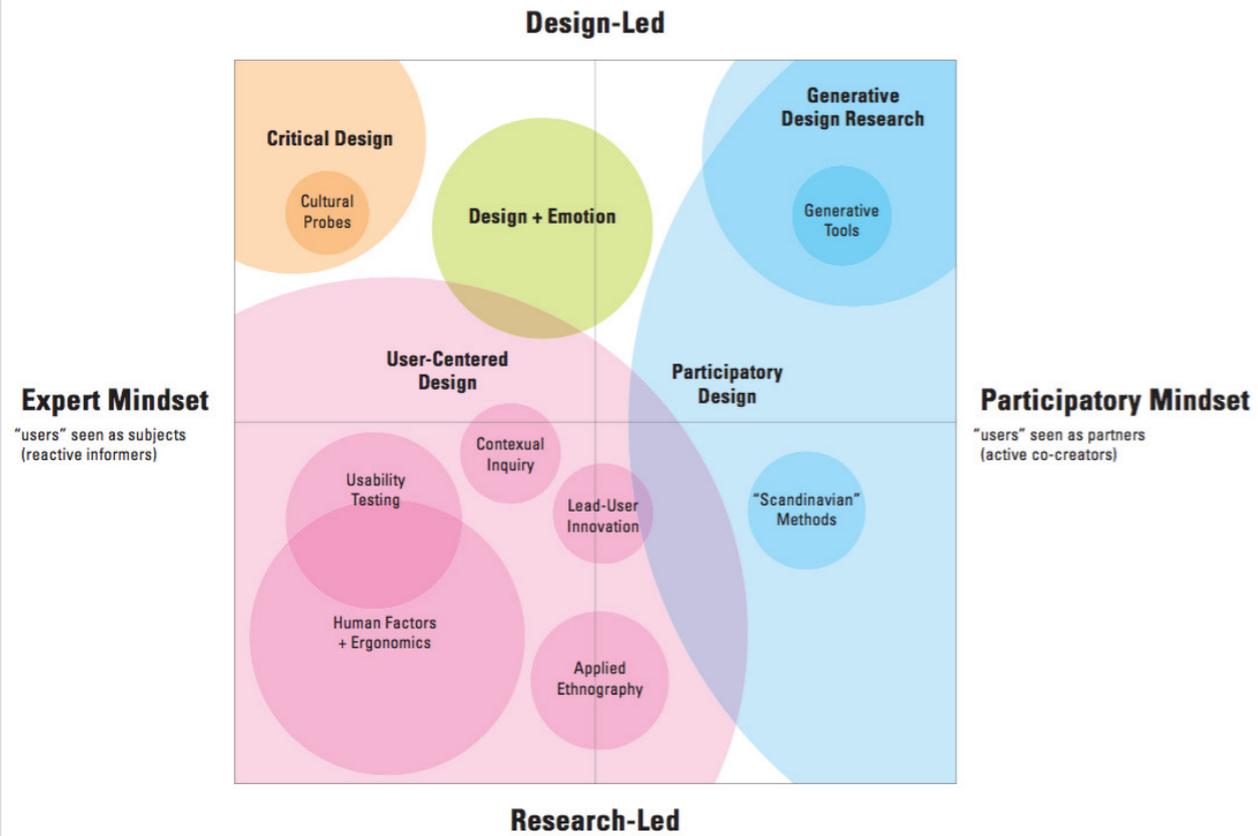
Le probes possono essere progettate con l'obiettivo di esplorare nuove opportunità piuttosto che per fare emergere dei problemi sconosciuti; in questo caso, le probes svolgono un ruolo sperimentale: esse rappresentano delle ipotesi, formulate dal team di progettazione, circa le opportunità di design che il gruppo ha intravisto. I partecipanti sono, quindi, coinvolti per sperimentare, esplorare ed esprimere la loro creatività sul futuro (Ibidem 2009, p. 114).

Nel diagramma di Sanders e Stappers (2014), si vede come le probes siano collocate in una fase definita come *pre-design* (fig. 3): nel mio caso questa piccola fase iniziale rappresenta tutto il design process (fig. 4), condotto attraverso il design-driven (fig. 5). Quello che nel diagramma comincia con la fase generativa, coincide nel mio caso con la fine del mio design process e l'inizio del Reggio Emilia process<sup>45</sup>.

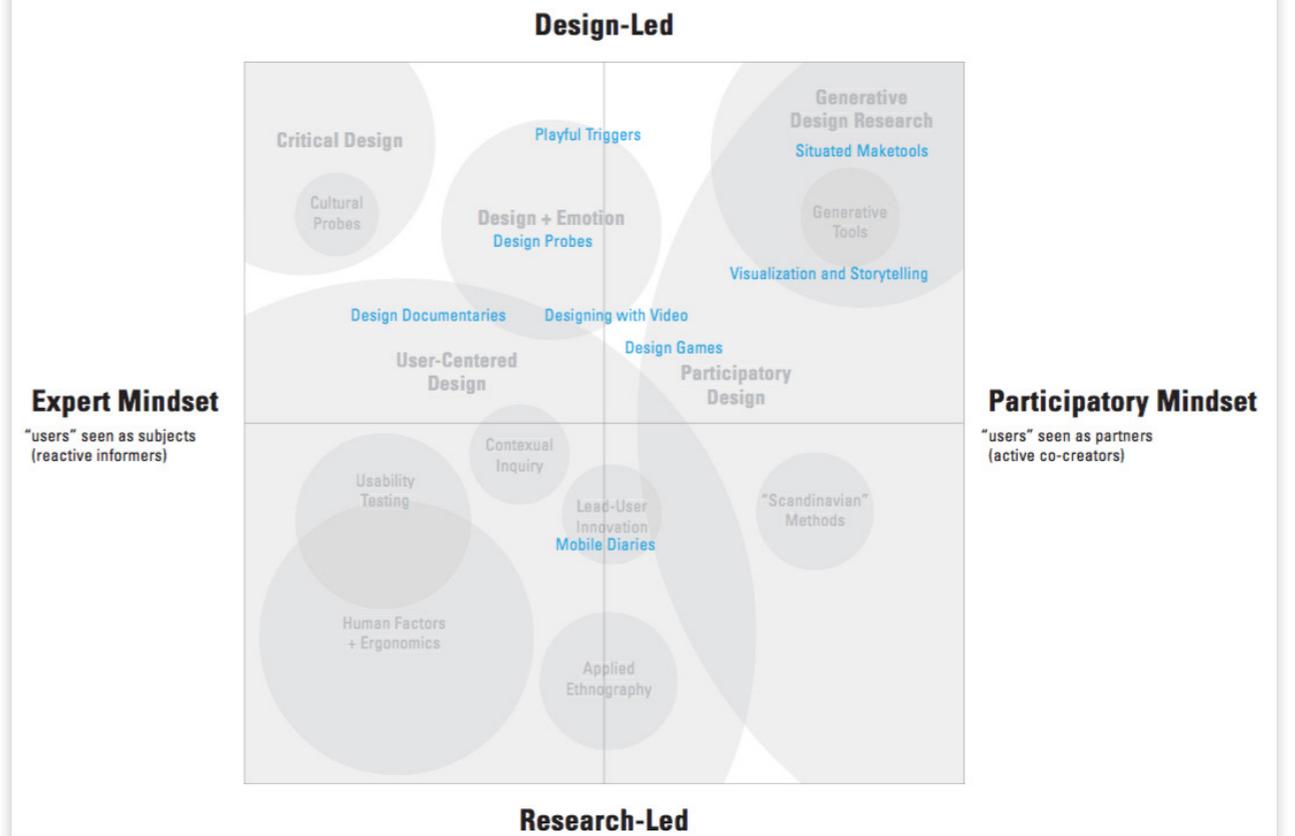
43 faccio riferimento qui all'intervista a Brita Köhler in Camuffo, 2017, p. 67.

44 nel caso di *Mondiale!* si è verificato esattamente questo: in molti casi i prototipi hanno offerto sia nuove opportunità che l'occasione di far emergere risultati inaspettati.

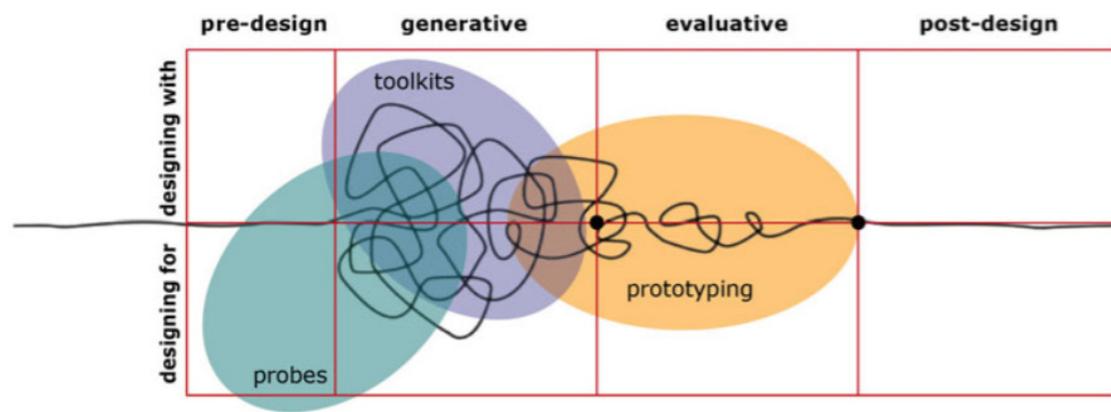
45 per approfondimenti si veda capitolo 6 di questa pubblicazione.



— **Figura 1** - Map of design research - research types —  
(Sanders 2008, p. 16)



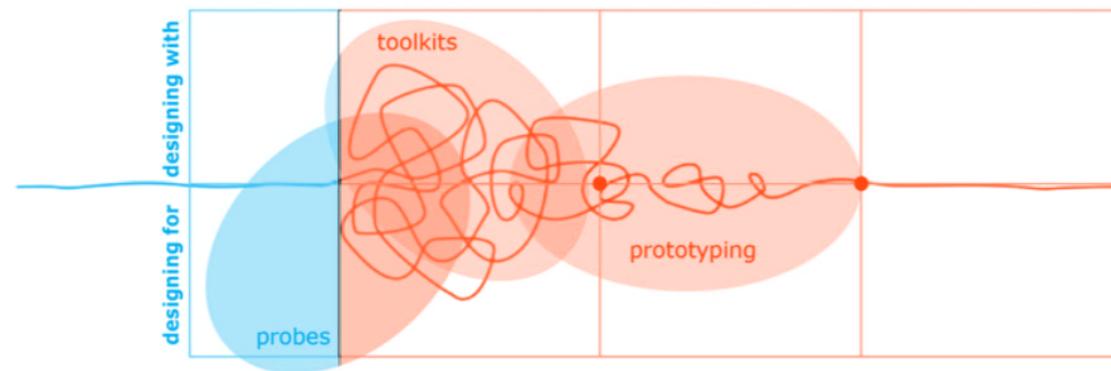
— **Figura 2** - Map of design research - new tools and methods —  
(Sanders 2008, p. 20)



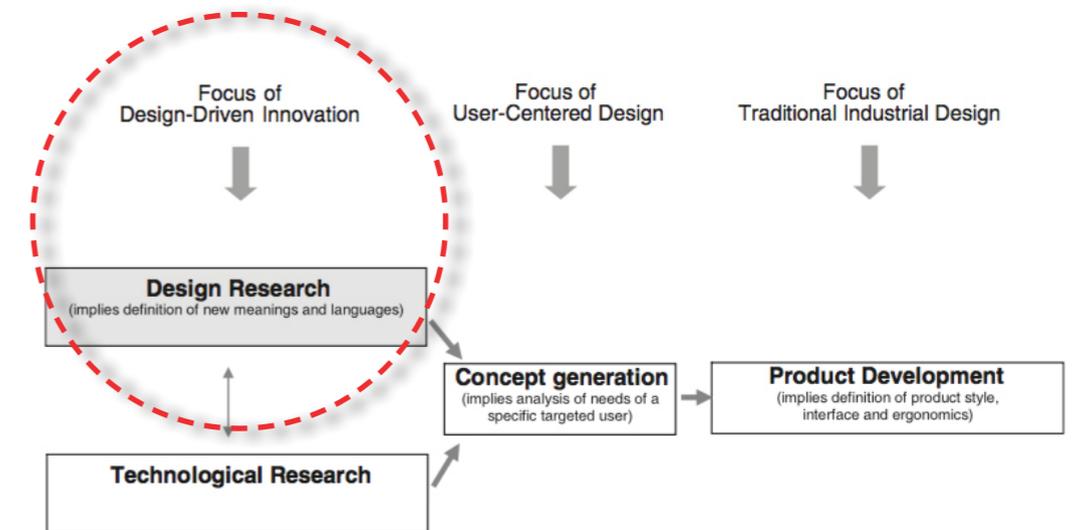
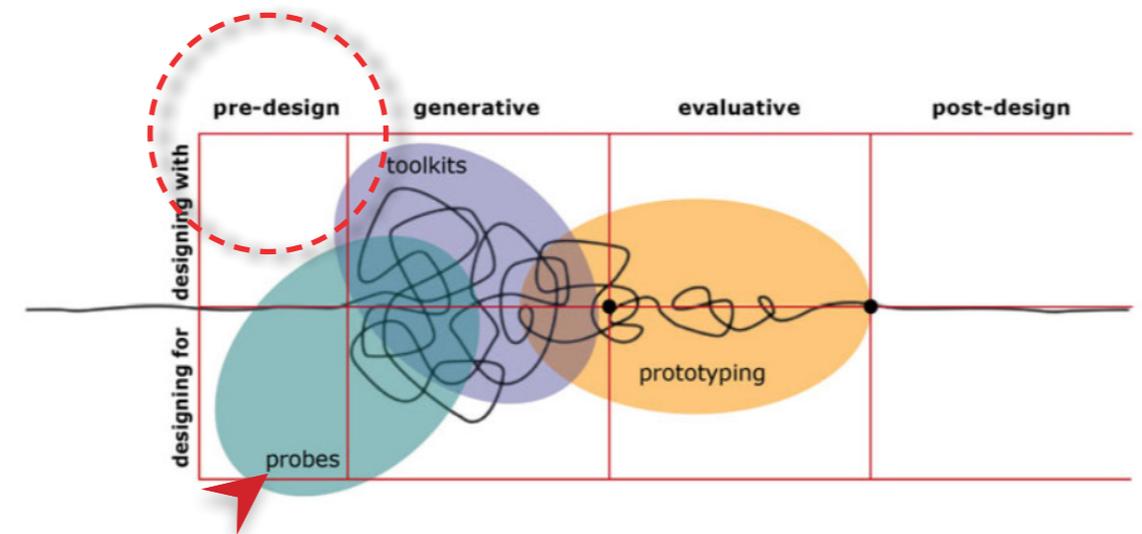
— **Figura 3** - The revised framework: three approaches to making are positioned relative to the mindsets and phases in the design process (Sanders e Stappers 2014, p. 11) —

## > DESIGN PROCESS

## EDUCATIONAL PROCESS >



— **Figura 4** - Comparazione fra il Revised Framework di Sanders e Stappers e il DNE, Design process within Educational process (capitolo 6 di questa ricerca) —



— **Figura 5** - Comparazione fra il Revised framework di Sanders e Stappers e il Design-Driven Innovation as Research di Verganti —

## 5.2.1.5 CONCLUSIONI

Di seguito una breve analisi comparativa fra le caratteristiche principali delle probes e quelle di *Mondiale!*: come si nota, molti aspetti sono condivisi, altri caratterizzano *Mondiale!* nella sua specificità:

Although the methodological instructions can in principle be taken to the extreme, the outcome finally depends on the agents, i.e., researchers, designers and even users in the case of probes. Practical instructions are helpful, but somebody conducting research must personally be tuned in to receive signals, interpret them and be surprised at them, as well as tolerate the ambiguous nature of the probing process - and design - (Mattelmäki 2006, p. 103).

PROBES	MONDIALE
natura esplorativa: indagare ipotesi di design	natura esplorativa: indagare ipotesi di design e stimolare il tema della diversità culturale
strumento di auto-documentazione e di partecipazione attiva	strumento di interazione e di partecipazione attiva
open-ended	open-ended
informa i designer	informa i designer sulla capacità di contribuire all'educazione interculturale; le insegnanti su se e come avviene tale apprendimento; indaga sulla presenza di stereotipi e pregiudizi
interpretati dai designer	interpretati da designer e insegnanti (doppio intervento che concorre a validare l'attendibilità dell'interpretazione)
ispira il design per la progettazione	ispira i designer su come migliorare la proposta e il processo di apprendimento
ruolo attivo degli utenti finali	ruolo attivo degli utenti finali
fase iniziale del design process	fase finale del design process
aspettativa anche in termini di risultati inaspettati	aspettativa anche in termini di risultati inaspettati

— **Tabella 1** - Comparazione tipologica fra probes e *Mondiale!* —

	ISPIRARE	INFORMARE	PARTECIPARE	DIALOGARE	ATTIVARE
RUOLO	Ispirare i designers	Individuare gli spazi	Mettere gli utenti in grado di innovare	Promuovere il dialogo	Attivare l'apprendimento
SCOPI	Esplorare Applicare il design Orientarsi verso il design	Focus sui contesti individuali Descrivere	Predire nuove soluzioni di design	Prospettive soggettive Orientarsi verso il contesto dell'utente	Definire strumenti-ponte con la pedagogia
MEDIA	Auto-documentazione Strumenti di design	Auto-documentazione	Prototipi Auto-documentazione	Auto-rappresentazioni Interpretazioni	Giochi open-ended Osservazione Conversazione
DATI	Materiali visuali Idee per concept di design	Nuovi problemi Nuovi approcci Indicazioni	Bisogni Opportunità di design interazione/nuovi usi	Rappresentazioni di utenti Design empatico Apprendimento collaborativo	Se e come il bambino ha appreso Possibili risultati inaspettati

**PRODURRE SOLUZIONI DI DESIGN E DI APPRENDIMENTO**

— **Tabella 2** - Proposta di introduzione tipologica di probe sulla base della tabella sui ruoli delle probes nel processo di design di Mattelmäki, da una libera interpretazione di Rizzo 2009, p. 122 —

## 5.2.2 LA COSTRUZIONE DEL METODO

### 5.2.2.1 À LA CARTE

Il processo progettuale della mia ricerca ha rappresentato il mezzo per *sondare*<sup>46</sup>, in maniera approfondita, il mio contesto di riferimento: il progetto, cioè, è stato un mezzo di ricerca. Abbiamo visto come la ricerca di design in generale, e anche nel mio specifico, utilizzi sia metodi di ricerca che pratica, ma mentre i metodi di ricerca vengono adottati nell'ambito di una strategia, non avviene sempre lo stesso nel caso della progettazione:

while research methods are usually used within a research strategy, practical design methods are not tied to specific design strategies. Design strategies may not even be adopted at all; methods may be taken up à la carte as the design project warrants (Rampino 2012, p. 123).

Di seguito cercherò di rendere esplicite le motivazioni del mio *menù progettuale*.

### 5.2.2.2 L'UTENTE CO-DESIGNER

Gli utenti finali della mia ricerca erano i bambini dai 3 ai 6 anni, che rappresentano un target *fragile* (Rizzo 2009, Mattelmäki 2006), ai quali si accede prima di tutto attraverso gli stakeholders: nel mio caso le insegnanti (utilizzerò il

femminile perché nella scuola oggetto della mia ricerca erano presenti soltanto donne). Se avessi optato per una metodologia di co-design, avrei dovuto attivare dei percorsi di co-progettazione sia con i bambini che con le insegnanti. Ma la mia esperienza professionale, unitamente all'osservazione ripetuta sul campo della ricerca (un anno di osservazioni in quattro intervalli separati) hanno fatto emergere delle criticità rispetto al mio contesto di riferimento, portandomi ad abbandonare la scelta della co-progettazione:

- **il diverso livello di preparazione rispetto al tema oggetto della ricerca:** non tutte le insegnanti hanno mostrato lo stesso livello di preparazione e sensibilità rispetto al tema della diversità culturale. Questo aspetto è stato confermato sia dalle interviste<sup>47</sup>, sia dal workshop<sup>48</sup>;
- **la questione tempo:** nonostante la percezione comune che si ha della scuola dell'infanzia sia generalmente associata ad attività di gioco e di svago, l'impegno per le insegnanti non ha niente di diverso da quello delle altre colleghe di curricula superiori<sup>49</sup>. Ci sono attività quotidiane rigorose da rispettare per l'apprendimento e lo sviluppo completo di ogni bambino: la ritualità è un aspetto fondamentale. Oltre alle attività comuni post-pomeridiane di

confronto e progettazione della didattica; il tempo libero a loro disposizione è dunque molto poco, e diventa difficile ritagliarsi tempo aggiuntivo da dedicare all'innovazione della didattica rispetto a un tema di così difficile gestione (l'interculturale);

- **il tessuto pedagogico:** rappresenta un contesto molto delicato e di difficile penetrazione in termini innovativi, dovuto con buona probabilità alla ritualità che le attività richiedono;
- **co-design con i bambini:** dall'osservazione della loro quotidianità, è emerso in maniera chiara come in quel target di età la diversità culturale non sia affatto percepita come un problema. Diventava molto rischioso trattare con loro in termini di progettazione partecipata il tema della diversità, perché rischiavo di presentarlo più come un problema (dati i miei stereotipi) che come una risorsa, contaminandoli con la mia visione e provocando in loro, di conseguenza, criticità<sup>50</sup> di grande portata che sarebbero probabilmente risultate irreversibili. Una tale responsabilità e l'alto livello di rischio mi hanno da subito allontanata da questo percorso.

Queste criticità si sono poi intersecate con quelle dalla ricerca:

- **il limitato tempo a disposizione:** capire come trattare il tema della diversità culturale nel contesto forse più delicato<sup>51</sup> in questo ambito di tutti quelli scolastici ha richiesto molto tempo: un processo di co-design richiede altrettanto tempo, sia per la sua progettazione che per la sua restituzione, oltre a un portato d'esperienza che non avevo nel mio bagaglio culturale;

- **il tema trattato:** la vastità e la complessità del tema mi hanno sollevato dubbi sulla possibilità di arrivare, tramite la co-progettazione, a individuare elementi tali da permettermi di innovare tipologicamente la didattica rispetto a questo tema, date anche tutte le altre criticità sopraelencate.

La scelta è ricaduta, di conseguenza, su una diversa pratica di design.

### 5.2.2.3 IL DESIGN DRIVEN

Sia per bagaglio culturale personale, sia per il bisogno di innovazione, la scelta della pratica di design da adottare è ricaduta sul design driven. Rampino sostiene che

Examples of practical design strategies are still difficult to find, because this would refer to codified procedures suited to developing a design process, but we believe a few such examples indeed exist.

46 probe = trad. ital. sonda.

47 per approfondimenti si veda capitolo 6 di questa pubblicazione.

48 per approfondimenti si veda capitolo 6 di questa pubblicazione.

49 faccio sempre riferimento alla scuola oggetto dell'osservazione, Scuola dell'Infanzia I Gelsi di Scandiano, Reggio Emilia: possibili differenze potrebbero riscontrarsi in altri istituti.

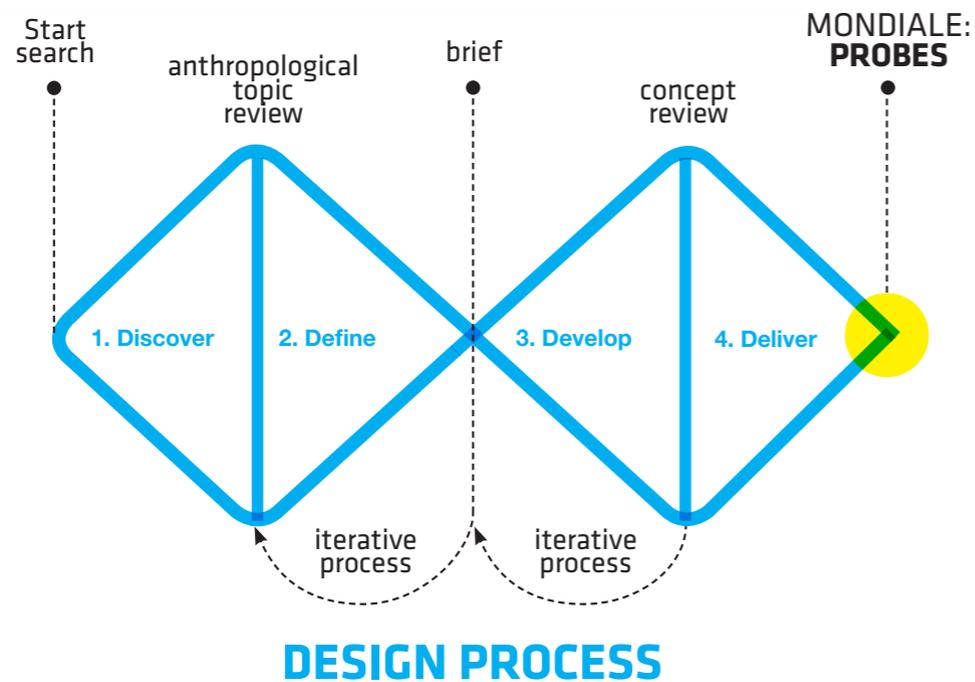
50 come adulto sono portatore di pregiudizi e stereotipi e, seppur inconsapevolmente, avrei rischiato di trasmetterli in maniera irreversibile. Questo non esclude ovviamente che possa aver comunque trasmesso alcuni dei miei stereotipi, ma l'aver gestito il processo progettuale in maniera *centralizzata* e affiancata da professionisti (antropologia e pedagogia), ritengo mi abbia messo più al riparo, rispetto a un'interazione diretta sul campo con i bambini. Nel percorso progettuale che ho sviluppato, le probes sono state un medium fra me e i bambini, riducendo così, a mio avviso, il rischio di *contaminazione*.

51 dall'osservazione dei bambini è emerso come nessuno di loro percepisca la diversità culturale come un problema (per approfondimenti si veda capitolo 4).

One may be design thinking, which is a well-defined procedure involving practical design methods applicable to developing a design project (Ibidem 2012, p. 123).

Il design driven mi ha permesso di definire la modalità grazie alla quale ho condotto il mio processo progettuale, la cui rappresentazione (fig.1) fa riferimento alla visual map del doppio diamante del Design Council<sup>52</sup> e alle sue quattro fasi, **Discover, Define, Develop, Deliver**, che si diramano dal problema alla sua soluzione muovendosi fra *divergent thinking* e *convergent thinking*: per arrivare alla

definizione del brief, nel mio caso, si passa da una fase di revisione del tema antropologico (la diversità culturale). Successivamente lo sviluppo del brief, una seconda fase di revisione riguarda il concept, che in questo caso interessa da vicino anche la pedagogia; entrambe le fasi di review hanno generato un processo iterativo, che ha richiesto una nuova elaborazione per rispondere alle criticità emerse. L'output finale è, infatti, il risultato di una seconda proposta progettuale.



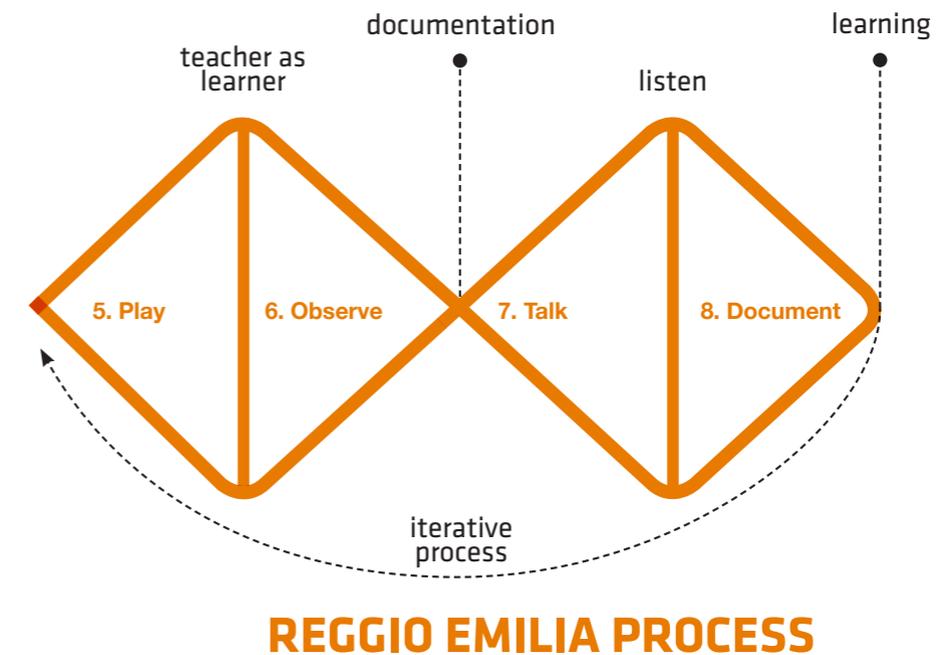
— Figura 1 - Mondiale: il processo di design —

<sup>52</sup> <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/design-process-what-double-diamond>.

#### 5.2.2.4 IL REGGIO EMILIA APPROACH

Al di là dei principi<sup>53</sup> che definiscono il Reggio Emilia approach, ho ritenuto necessario visualizzare le fasi principali con cui ho operato attraverso questo tipo di approccio. Le attività si sono prestate molto bene, a mio avviso, a essere inquadrare nuovamente nella visual map del Design Council, dato che anche in questa fase c'è stata l'alternanza fra *divergent thinking* e *convergent thinking* (fig. 2). Il processo prende avvio dall'attività di gioco, grazie alla quale l'insegnante "impara" il modo di apprendere del bambino a partire da quella specifica attività, attraverso

l'osservazione: la documentazione fissa aspetti cruciali del processo di apprendimento. Segue la parte di conversazione con il bambino attraverso i rilanci da parte dell'insegnante, che grazie all'ascolto e alla documentazione definiscono il *linguaggio*<sup>54</sup> di apprendimento di ogni bambino. Queste informazioni saranno poi utili al designer per verificare la bontà dell'output progettuale, attraverso un processo iterativo, per migliorarne o validarne la qualità.



— Figura 2 - Il Reggio Emilia process —

<sup>53</sup> per approfondimenti si veda il capitolo 5.1.4 di questa pubblicazione.

<sup>54</sup> La teoria dei 100 linguaggi di Loris Malaguzzi; si veda capitolo 4 di questa pubblicazione.

### 5.2.3 L'INTERSEZIONE DEI DUE METODI

#### LA CATENA DNE

Come argomentato nel paragrafo precedente<sup>55</sup>, *Mondiale!* rappresenta l'elemento di connessione fra i due metodi: il design process e il Reggio Emilia process. È infatti l'output progettuale che informa il designer sulla capacità della propria proposta di stimolare l'apprendimento in termini interculturali e di cogliere potenziali elementi di sorpresa: tutto questo, però, non avviene all'interno di un percorso progettuale, ma dentro un percorso di apprendimento (quello di Reggio Emilia appunto). Gli utenti finali (i bambini) partecipano attraverso le probes a un processo che non è volto soltanto a informare, ma a stimolare attività di apprendimento dell'utente stesso, in questo caso tramite un'attività di gioco inedita. *Mondiale!* dunque è l'anello di congiunzione di una catena informativa che ricorda la struttura a doppia elica del DNA: rappresenta la *molecola depositaria* dell'informazione sull'apprendimento.

#### GLI STRUMENTI

Una serie di strumenti<sup>56</sup> sono stati utilizzati per arrivare all'obiettivo finale, che si sono ripetuti lungo tutto il processo e la cui natura è a cavallo fra ricerca e pratica:

The distinction between research and practical methods is not always clear cut. Some methods, such as focus groups, interviews, and questionnaires, can be listed in both categories. This is because these methods, developed by researchers, turn out to also be useful in practical activities, especially when analyzing the user. Generally speaking, these methods come from disciplines where there is natural intercourse between theory and practice, as happens in anthropology and marketing, for instance (Rampino 2012, p.122).

La metodologia adottata si è avvalsa di questa specifica serie di strumenti in una sorta di equilibrio fra letteratura scientifica e pulsione istintiva. Non è stato chiaro fin dall'inizio cosa sarebbe risultato davvero adeguato al contesto di ricerca: d'altro canto, non è strategico lo strumento in sé, ma l'uso che se ne fa (Ceppi in Bertola 2004). Ritengo di aver utilizzato tutti quegli strumenti che mi hanno permesso di colmare vuoti di informazioni, perplessità, necessità di verifica: molti di loro infatti sono stati utilizzati più volte lungo tutto il processo di ricerca, talvolta con consapevolezza metodologica, talvolta in maniera più improvvisata. Il processo progettuale infatti prevede di non avere mai una conoscenza esaustiva del contesto in cui si vada a operare (Ibidem) e il progettista deve dunque essere in grado di cogliere le opportunità del momento o di colmare vuoti imprevisti (e imprevedibili). Lo spirito di adattamento, anche in un contesto così metodologicamente strutturato, è risultato fondamentale ai fini della regia progettuale.

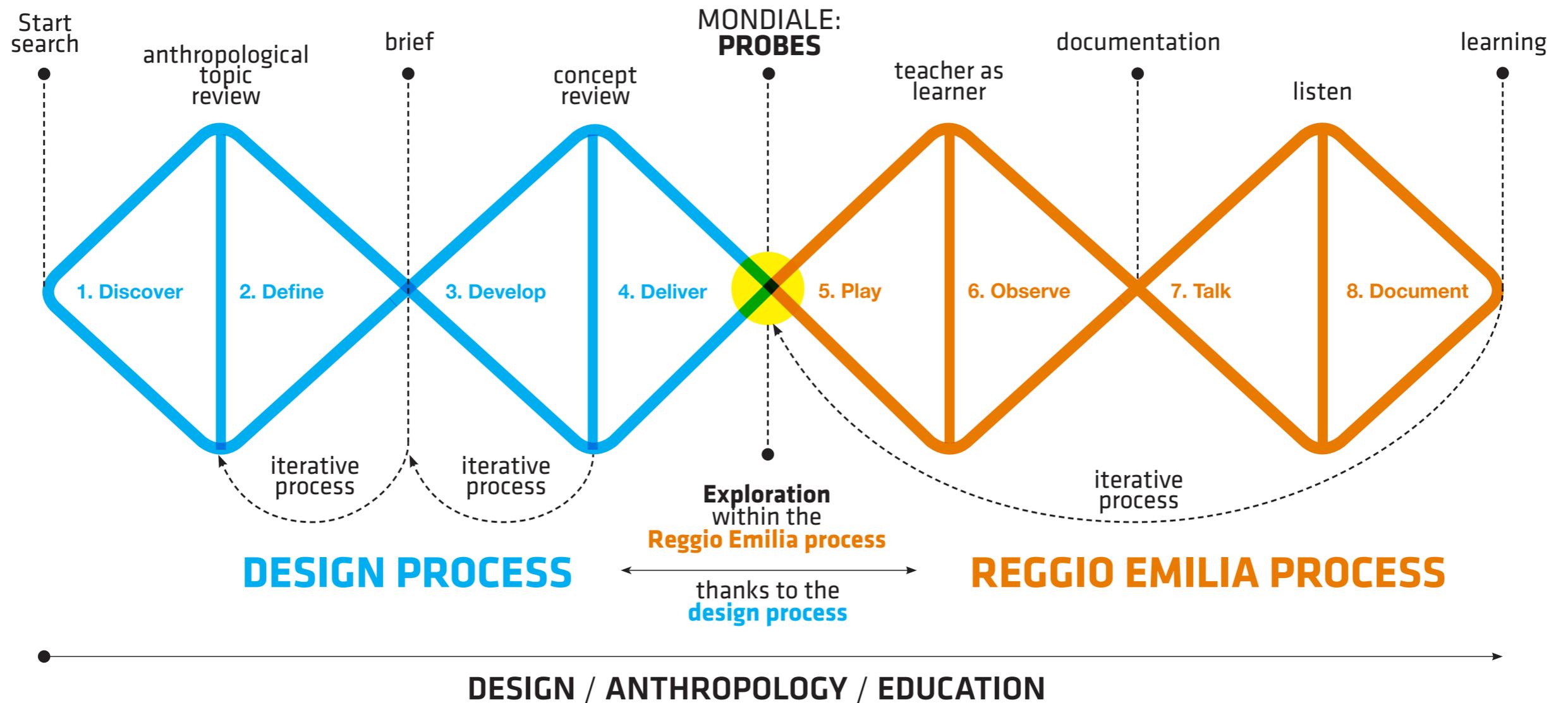
<sup>55</sup> Si veda fig. 4.

<sup>56</sup> per approfondimenti si veda capitolo 5.1.5.

**DNE**  
**DESIGN PROCESS within EDUCATIONAL PROCESS**

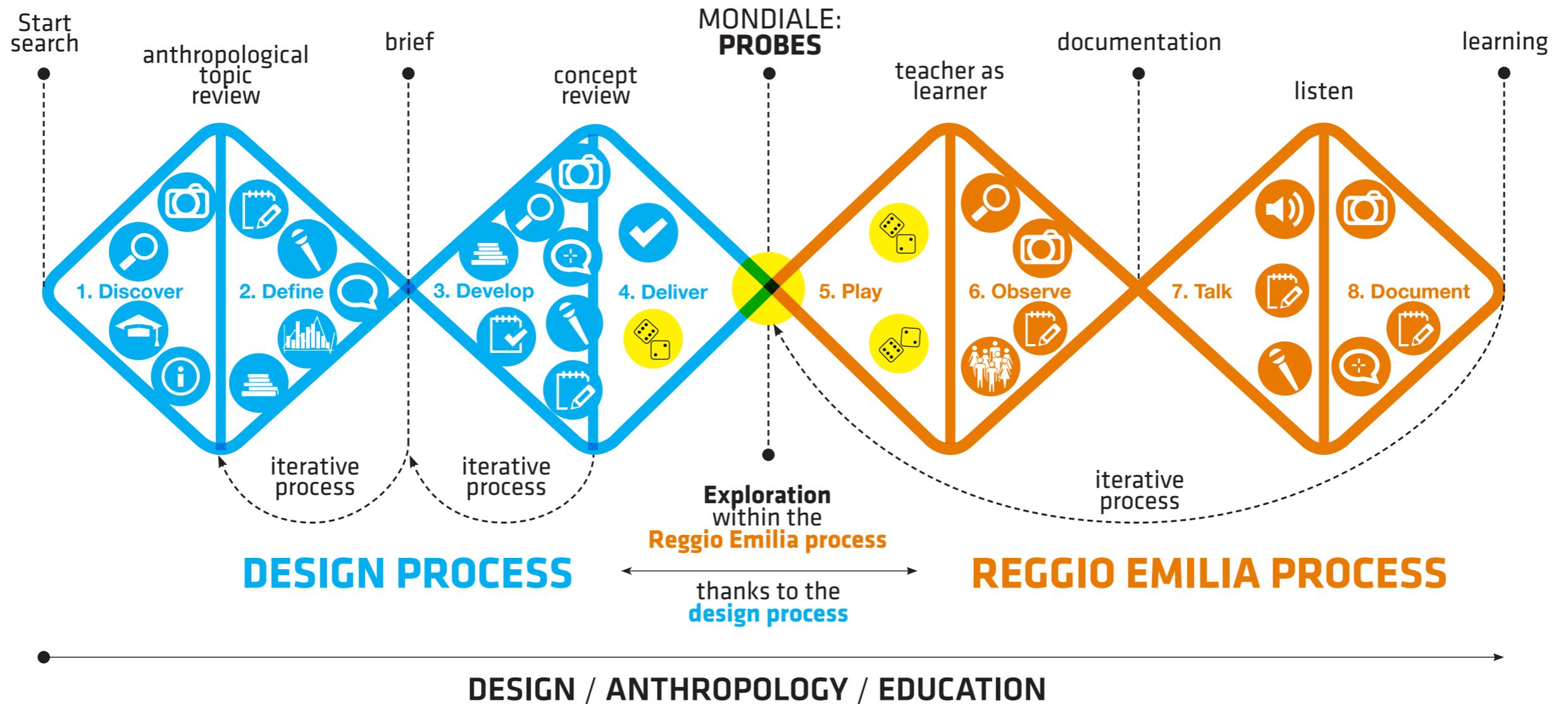
# DNE

## DESIGN PROCESS within EDUCATIONAL PROCESS



# DNE

## DESIGN PROCESS **within** EDUCATIONAL PROCESS



**DNE**

## 6.1 Le cornici epistemologiche della ricerca



relativismo delle culture. Umberto Eco (2013) ci parla di *negoziazione* come azione in grado di facilitare la coesione sociale e la convivenza fra le culture, sottolineando come l'educazione rappresenti uno degli agenti di cambiamento; Aime (2006), in difesa del relativismo culturale, sostiene come l'approccio relativista sia necessario per arginare, fra gli altri, l'etnocentrismo, il rischio di omologazione, il principio di assolutezza delle scelte e di come l'universalismo, se da un lato rappresenta il diritto a non subire violenza (Ibidem, p. 69), dall'altro pone perplessità in merito alla sua applicazione:

è vero che i diritti dell'uomo, in quanto tali, sono per ora una sorta di pio desiderio, espresso in una dichiarazione e condiviso da molti, ma che di fatto non si può applicare, in quanto nessun organismo legislativo transnazionale è preposto a farlo (Ibidem, p. 35).

Todorov (2009) ci offre la sua chiave di interpretazione, citando Johann Gottfried Herder, che a sua volta accoglie le posizioni di Montesquieu, nel riconoscimento di un equilibrio fra pluralità di culture e valori universali. È necessario cioè riconoscere il valore della diversità unitamente all'unità

### 6.1.1 LA CORNICE EPISTEMOLOGICA DELLA RICERCA NEL DOMINIO ANTROPOLOGICO

#### 6.1.1.1 TRA RELATIVISMO E UNIVERSALISMO DEI VALORI

La costruzione di una cornice teorica dalla quale muovere verso la sintesi del progetto è stato sicuramente uno degli aspetti di più complessa gestione. La questione principale è stata capire dove collocarsi lungo la linea che vede agli estremi universalismo dei valori e

dell'umanità

fondata sull'origine biologica comune a tutti gli uomini [...]. Essi hanno [...] gli stessi ideali di felicità, di amore umano e di sviluppo dello spirito, le stesse nozioni di verità e di bene (Ibidem, p. 47).

La mia cornice epistemologica ai fini del progetto ha fatto riferimento a questa ricerca di equilibrio, fra universale e relativo, fra valore dell'uguaglianza e della diversità. Todorov sottolinea come le culture siano in costante trasformazione e come una cultura comune al gruppo sia indispensabile, pena il deperimento dell'essere umano:

L'immagine più eloquente è ancora oggi quella della mitica nave degli argonauti, *Argo*: ogni plancia, ogni corda, ogni chiodo ha dovuto essere sostituito, tanto il viaggio è stato lungo; l'imbarcazione che rientra in porto, anni più tardi, è materialmente del tutto diversa da quella che ne è partita, eppure si tratta ancora della stessa nave *Argo*. L'unità di funzione prevale sulla differenza di sostanza (Ibidem, p. 80).

Se all'inizio questa posizione mi ha ispirata nella ricerca di una sintesi di progetto, alla fine del processo posso dire che la mia visione di cultura ha trovato una sua più aderente collocazione nella definizione di Aime (2004):

A incontrarsi o a scontrarsi non sono culture, ma persone. Se pensate come un dato assoluto, le culture divengono un recinto invalicabile, che alimenta nuove forme di razzismo. Ogni identità è fatta di memoria e oblio. Più che nel passato, va

cercata nel suo costante divenire (Ibidem, copertina).

Superare quindi il *fondamentalismo culturale* in favore di quel "processo di negoziazione continuo che è la convivenza sociale (Ibidem, p. 135)", consapevoli del fatto che

in realtà l'interculturalità è già viva nella cultura stessa (Ibidem, p. 63).

Fondamentale risulta dunque riconoscere il relativismo delle culture e contemporaneamente superarlo, perché se da una parte il riconoscimento della pluralità delle culture permette di ritenerle tutte ugualmente valide, dall'altra ne impedisce il dialogo e la trasformazione vicendevole, mantenendole separate e impermeabili:

la ricerca dell'identità e del modello è davanti, mai dietro (Tjibaou in Aime, 2004, p. 135).

#### 6.1.1.2 IL RISCHIO DELL'ETNOCENTRISMO: quale scenario per educare all'interculturalità?

Una volta individuata la cornice epistemologica di riferimento, la sintesi progettuale necessitava dell'acquisizione di strumenti culturali atti a superare la visione etnocentrica e guardarsi dal rischio di introdurre pregiudizi e stereotipi all'interno dell'output progettuale. Un rischio dal quale non si è mai completamente al riparo, dato che i pregiudizi e gli stereotipi sono profondamente radicati dentro di noi

di appartenenza (Sclavi 2003); quello che può fare un adulto nei confronti del bambino, a mio avviso, è invitarlo a porsi domande senza interferire, stimolando riflessioni critiche:

Contrariamente a ciò che si crede, i bambini fanno funzionare spontaneamente le loro attitudini sintetiche e le loro attitudini analitiche, sentono spontaneamente i legami e la solidarietà. Siamo noi che produciamo modi di separazione e che insegniamo loro a costruire entità separate chiuse (Morin 2015, p. 73).

Nel descrivere il ruolo dell'insegnante, Morin richiama l'immagine di un direttore d'orchestra, partendo dal presupposto che non si elimina l'incertezza, ma si impara piuttosto a negoziare con essa (Ibidem); trattare l'interculturalità dunque significa entrare nel dominio dell'incertezza e della complessità:

Il bambino è in grado di cogliere questa complessità del reale, mentre spesso l'adulto, formato dall'insegnamento accademico, non lo è più (Ibidem, p. 73).

#### 6.1.1.3 L'ATTEGGIAMENTO ITERATIVO per gestire la vastità e l'ampiezza del tema

Fin dall'inizio del mio percorso ho avuto chiaro che, data l'elevata percentuale di incertezza del mio contesto, il set di risposte ai quesiti d'indagine potessero risultare tutte negative. Nonostante abbia cercato di attivare un percorso metodologico strutturato, non ho avuto

in maniera inconsapevole; nel mio caso l'affiancamento delle professionalità (in questo caso l'antropologia) è risultata fondamentale per non scendere in errori che avrebbero compromesso il risultato finale, rispetto a un target di riferimento così delicato. Gli strumenti antropologici sono difficili da acquisire, soprattutto se orientati alla sintesi progettuale: quello che è risultato chiaro nel mio caso è che l'ambito della diversità culturale non prevede comportamenti prescrittivi a cui fare appello per stimolare una riflessione nel bambino. Se nel progetto, in generale, non esistono mai ricette, in questo contesto il principio vale ancora di più:

È il design che traduce l'infinita potenzialità dei contesti in qualcosa di finito, appropriato e seducente (Appadurai 2014, p. 360).

Nell'infinita potenzialità del contesto dell'apprendimento in termini interculturali, ho individuato una chiave interpretativa, alla quale ho fatto riferimento lungo tutto il mio percorso progettuale: se nel tentativo di stimolare una riflessione intorno alla diversità culturale non esistono comportamenti prescrittivi a cui fare riferimento, è chiaro allora che non esiste una cornice di riferimento univoca; se ne deduce che il percorso di conoscenza verso la diversità è costellato di esperienze, sia positive che negative. Partendo da questo assunto allora, l'esperienza interculturale non è che una somma delle possibili esperienze che l'uomo attraversa lungo il suo percorso di vita, e che lo porteranno, probabilmente, a superare le cornici

chiaro l'esito della mia ricerca fino alla sua verifica sul campo, poiché nessuna delle professionalità coinvolte (me compresa) potevano prevedere come i bambini avrebbero reagito e interagito con la mia proposta. La sola cosa di cui ero certa, è stato il lavoro dedicato al superamento del pregiudizio e dello stereotipo, data la grande attenzione riservata a questo aspetto lungo tutto il processo progettuale, e al superamento del metodo trasmissivo<sup>1</sup>: tutto il resto era nelle mani dell'incertezza. Il lavoro interculturale per il designer rappresenta un ambito ad alta complessità, ma è fondamentale acquisire quegli strumenti culturali che gli permettano di dare vita a buone pratiche in un ambito così complesso ma altrettanto necessario:

anche nelle società più semplici, la vita quotidiana va vista come l'esito di un progetto (Appadurai, 2014, p. 349).

È necessario cioè mettere in grado le persone di orientarsi, in linea con quello che è, da sempre, il ruolo sociale del design:

ricollocare i normali esseri umani al centro del progetto di costruzione del futuro, dato che essi hanno sempre pianificato e progettato, ci proponiamo di porre le basi di un differente modello di ricerca, quale attività democratica che non si limiti alla sfera della scienza alta, della politica specialistica o di altre élite (Ibidem, p. 368).

Nel mio percorso è stato dunque

essenziale da una parte cercare di ottimizzare la mia capacità dialogica (Sennett, 2012), dall'altra mantenere un atteggiamento iterativo lungo tutto il processo progettuale, anche grazie alla presenza di professionalità esterne di riferimento. Questo mi ha permesso di arrivare a un output che se da una parte non poteva superare le incertezze date dal contesto di riferimento, dall'altra poteva ambire a superare il rischio di non coerenza rispetto all'ambito pedagogico e antropologico: la fase dell'ideazione, del resto, "rappresenta la dimensione più esposta e imprecisa del processo di design (Rizzo 2009, p.129)" e la condivisione interdisciplinare lungo tutto il processo ha arginato, seppur in parte, questo rischio. L'iterazione lungo il percorso progettuale è avvenuto in più riprese, ma il più significativo è stato nel momento della proposta fattuale in occasione della prima proposta, che non aveva centrato le competenze del target di riferimento in ottica di superamento del metodo trasmissivo<sup>2</sup>. La nuova proposta ha richiesto molto impegno, soprattutto per allinearsi ai seguenti requisiti che appartenevano al mio dominio di ricerca:

- **superare il modello trasmissivo:** la prima proposta si era concentrata sul superamento dei pregiudizi e degli stereotipi. A una più attenta analisi però, è emerso come il portato di esperienze nei bambini fra i 3-6 anni difficilmente dia spazio alla costruzione di pregiudizi personali (è più probabile

che vengano acquisiti per emulazione). Inoltre, dall'osservazione era emerso chiaramente come per i bambini la diversità non fosse assolutamente percepita come un problema: il rischio era di porre loro un problema che non percepivano come tale, e sarebbe risultato dunque paradossale che il progetto introducesse la questione in questi termini;

- **"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)":** a partire da questa considerazione, sono scaturite diverse riflessioni che mi hanno portato a trattare la diversità attraverso una lente obbligata: la normalità. Il solo modo per operare in questo senso era stimolare riflessioni molto generiche, ma attinenti ovviamente al tema, attraverso il gioco. Il metodo di Reggio Emilia, attraverso le conversazioni, ha poi completato il processo di apprendimento rispetto alla specifica attività;

- **individuare un framework per fra fronte a un tema senza confini:** nonostante il mio contesto di intervento fosse circoscritto alla costruzione di un campo esperienziale all'interno della scuola dell'infanzia e ancorato a una determinata metodologia (Reggio Emilia approach), al momento di sintetizzare i contenuti è emersa l'ampiezza che ancora il tema rappresentava.

<sup>3</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, [http://www.istitutomartini.tv.it/Portals/0/raccomandazione\\_europea.pdf](http://www.istitutomartini.tv.it/Portals/0/raccomandazione_europea.pdf).

<sup>4</sup> per approfondimenti si veda capitolo 2.2.4 di questa pubblicazione.

Grazie al confronto con le specifiche competenze (antropologia e pedagogia) e a un'indagine riflessiva ancora più approfondita, il tema è stato ulteriormente circoscritto all'interno di un focus specifico, la cittadinanza;

- **l'educazione alla cittadinanza:** come da raccomandazioni europee<sup>3</sup>, infatti, l'educazione alla cittadinanza è una delle competenze da acquisire lungo tutto l'arco della formazione dello studente: essa ha in sé sia il tema dell'interculturalità che della coesione sociale, i contenuti che ero interessata a sintetizzare fin dall'inizio del percorso. Questo ha rappresentato la parte conclusiva della fase di ricerca che mi ha permesso finalmente di passare alla fase del concept.

#### 6.1.1.4 PROGETTARE PER E CON LA SCUOLA DELL'INFANZIA

In linea con le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia<sup>4</sup>, ho cercato di progettare delle attività che non rappresentassero solo un laboratorio, ma un campo esperienziale, da affiancare alla normale attività delle insegnanti, in modo da inserirlo nella quotidianità del loro operare e poterlo così acquisire con un senso di appartenenza più concreto. Questo permette da una parte di evitare la frammentazione delle esperienze (come da Indicazioni Nazionali), e dall'altra di

<sup>1</sup> per approfondimenti si veda capitolo 2.2.1 di questa pubblicazione.

<sup>2</sup> [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).

costituire il preludio per un possibile progetto di continuità fra il curriculum della scuola dell'infanzia e quello della scuola primaria<sup>5</sup>, dato che l'intercultura è un aspetto che si propone di diventare trasversale a tutte le discipline<sup>6</sup>.

Nonostante non mi sia avvalsa di una progettazione basata sul co-design, il mio intento è stato da subito quello di rendere indipendenti le insegnanti dal progettista:

The initiative of design experts must be developed in such a way that it can, in due course, be appropriately concluded. It must be able to reach a point where the partners who are directly concerned can become autonomous and take over the co-designing and co-production activities which may later arise (Manzini 2015, p. 68).

L'idea fin dall'inizio è stata quella di realizzare dei prototipi ripetibili, a basso costo, che permettessero alle insegnanti di riprodurli in maniera semplice anche una volta terminato il mio percorso di ricerca: rispetto alla classificazione di Rizzo (2009, p. 130), i miei artefatti si posizionano fra il prototipo ad alta e bassa fedeltà (fig. 1): sono modelli vicini alla realtà, rappresentano il ruolo e la funzionalità, ma non rappresentano il look & feel del prodotto, non sono costosi, non sono prodotti in grandi quantità e sono rivolti agli utenti. La classificazione di Rizzo si basa sull'evoluzione dei prototipi sulla base del ruolo nel processo di progettazione, sottendendo all'evoluzione che c'è dalla

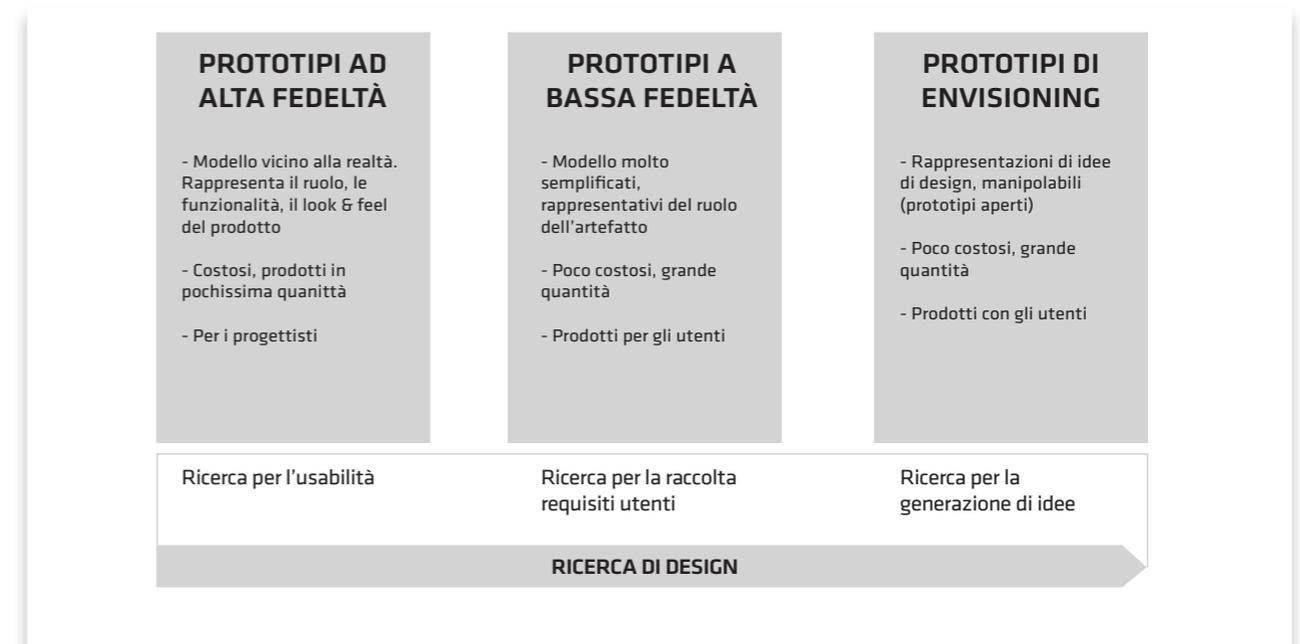
ricerca valutativa (fig. 2) alla ricerca generativa (Ibidem, p. 12). Inoltre, il carattere *open-ended* dei prototipi non si riferisce alla visione che Manzini ci propone rispetto al processo di design

Infrastructuring is characterized by a continuous process of building relations with diverse actors and by a quite flexible allotment of time and resources. This more organic approach facilitates the emergence of possibilities along the way and new design opportunities can evolve through a continuous match-making process (Hillgren et al. 2011, in Ibidem 2015, p. 152) [...] This way of doing things shows how design could move "towards a more open-ended long term process where diverse stakeholders can innovate together" without predefined goals or fixed time lines (Manzini, 2015, p. 152).

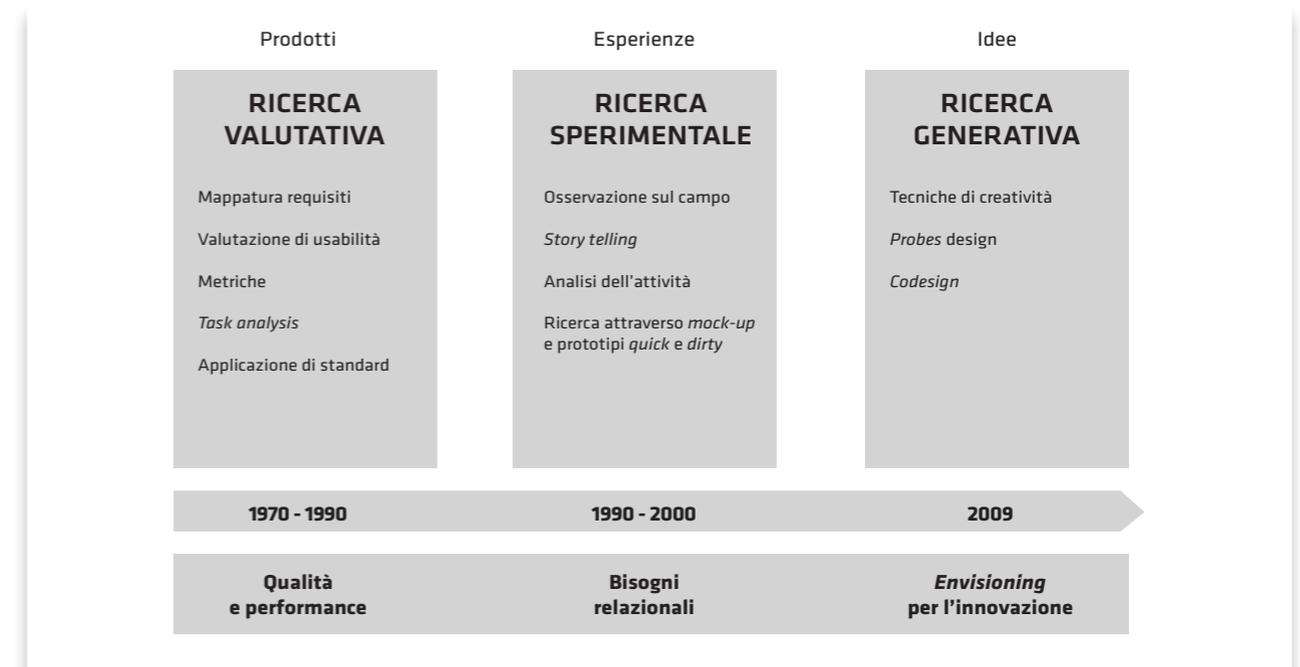
ma piuttosto alla finalità dei prototipi stessi: stimolare l'apprendimento all'interno di un nuovo processo (il *learning environment* appunto). Per raggiungere un tale obiettivo, è stato necessario andare oltre al risultato in termini estetico-funzionali (fig. 3), richiedendo il superamento della compiutezza a beneficio dell'apprendimento. Nel caso dell'apprendimento, cioè, non è il designer che completerà l'output, ma dovrà lasciare buona parte del compito nelle mani dei bambini (nel mio caso è accaduto in particolare modo con il progetto *Pontifichiamo!*).

<sup>5</sup> per approfondimenti si veda capitolo 2.2.4 di questa pubblicazione.

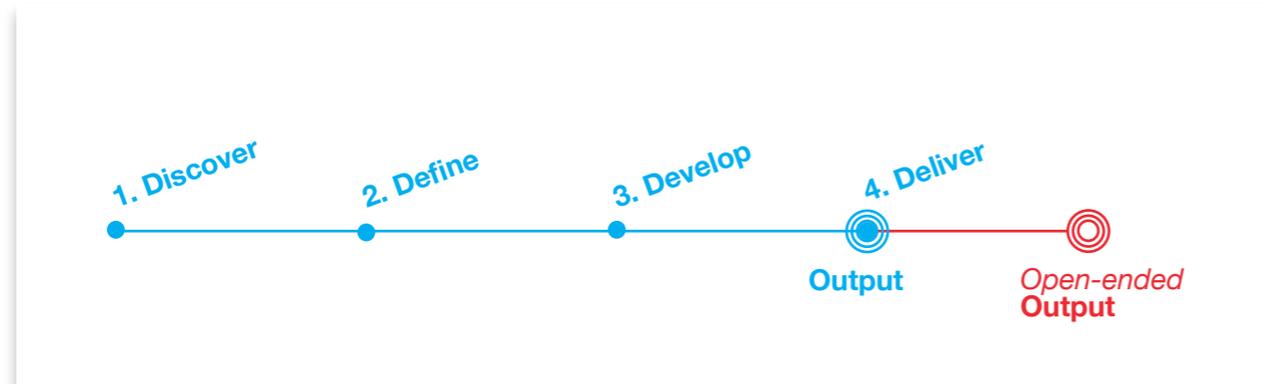
<sup>6</sup> [http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).



— **Figura 1** - Una classificazione dei tipi di prototipo in base all'evoluzione del loro ruolo nel processo di progettazione (Rizzo 2009, p. 130)



— **Figura 2** - Evoluzione dei metodi users centred (Rizzo 2009, p. 12)



— **Figura 3** - Il processo di design orientato all'apprendimento: —  
oltre il risultato per conferire centralità  
al processo di apprendimento

Come vedremo nella descrizione dei singoli prototipi, il concetto di *open-ended* è trasversale a tutti gli strumenti della famiglia *Mondiale!*, perché ogni attività prevede infinite combinazioni, senza prevedere mai una consegna rigida a cui doversi attenere. Il concetto di *open-ended process*, come definito da Manzini (2015), resta una questione importante nell'ambito di questa ricerca: rappresenta infatti uno dei follow-up<sup>7</sup> che fanno da preludio a nuovi progetti di ricerca sulla community building nei domini scolastici.

### 6.1.2 LA CORNICE EPISTEMOLOGICA ASSUNTA DALLA RICERCA NEL DOMINIO DELLA PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

#### 6.1.2.1 PREMESSA

Il modello costruttivista, alla base del Reggio Emilia approach, individua il sapere e la conoscenza come risultato di una costruzione soggettiva: si concede cioè molta attenzione all'apprendimento del singolo, inteso come soggetto unico e irripetibile, che costruisce la realtà che lo circonda attraverso linguaggi sempre diversi (la teoria dei cento linguaggi di Loris Malaguzzi<sup>8</sup>). Nonostante in alcuni casi si riscontri una resistenza alle forme dell'innovazione<sup>9</sup>, la scuola sta lentamente preparandosi ai cambiamenti di ordine internazionale, Italia compresa, a partire dal fenomeno

<sup>7</sup> per approfondimenti si veda capitolo 7 di questa pubblicazione.

<sup>8</sup> per approfondimenti si veda capitolo 4 di questa pubblicazione.

<sup>9</sup> mi riferisco qui all'esperienza personale con il progetto Ninananna<sup>®</sup>: <http://www.adidesignindex.com/it/targa-giovani/2016/ninananna>.

della globalizzazione e dalla massiccia presenza della tecnologia, che hanno investito e condizionato i nostri stili di vita. Se a questo aggiungiamo il fatto che non tutti i bambini nascono e crescono negli stessi contesti socio-culturali, capiamo come la scuola assuma un ruolo centrale nel cercare di arginare quelle forme di disuguaglianza che naturalmente si formano a partire da un tessuto sociale diversificato. Se l'istruzione da un lato risente delle sue origini storiche<sup>10</sup>, dall'altro rappresenta ancora oggi un veicolo potenzialmente capace di colmare le disuguaglianze della società, specie nel dominio della coesione sociale; se il contesto di origine del bambino non è in grado di dotarlo di strumenti culturali adeguati, la scuola ha le potenzialità per contribuire a colmare questo vuoto.

#### 6.1.2.2 LO SVILUPPO COME FATTO CULTURALE

L'apparato teorico che ho assunto come paradigmatico nella costruzione del progetto fa riferimento a Vygotskij, il primo psicologo moderno che sostenne come lo sviluppo del bambino sia legato anche alle influenze culturali, che divengono parte integrante della persona:

Diversamente da Piaget, noi sosteniamo che lo sviluppo non va nel senso della socializzazione, ma nel senso della trasformazione delle relazioni sociali in funzioni psichiche. Perciò tutta la psicologia

del collettivo nello sviluppo infantile si presenta in una luce affatto nuova. Ci si chiede solitamente come questo o quel bambino si comporti nella collettività. Noi ci chiediamo come la collettività instaura in questo o in quel bambino le funzioni psichiche superiori (Vygotskij, 1990, p. 202).

Al bambino "eterno" di matrice piagetiana che attraversa tappe universalmente scandite dal corso dello sviluppo e che solo in un secondo tempo è influenzato dalla "cultura", Vygotskij sostituisce il bambino "storico"; in questa prospettiva quindi lo sviluppo del bambino dipende dal suo contesto storico e socioculturale e da come egli venga messo in grado di padroneggiare gli strumenti della propria cultura (artefatti ideali e materiali). Oltre a questo aspetto, assume un ruolo centrale la comunicazione conversazionale, con i genitori o altri soggetti, che mettono in grado il bambino di interpretare le esperienze e negoziare i significati delle situazioni sulla base delle regole della cultura che si trova a vivere (Braglia, 2011). L'apprendimento ha dunque natura situata e mediata e ogni fenomeno culturale che lo influenza ha natura storica e sociale.

#### 6.1.2.3 LA DISUGUAGLIANZA INTROIETTATA

Sennett, citando Erikson (1964 in Sennett 2012, pp. 24-25), sottolinea come la collaborazione nell'essere umano preceda l'individuazione: essa rappresenta cioè il fondamento dello

<sup>10</sup> mi riferisco qui all'educazione intesa come formazione di una coscienza nazionale, orientata alla nazionalizzazione delle masse del tardo Ottocento.

sviluppo umano, perché prima ancora di porci come individui impariamo a stare insieme. Il primato della dimensione sociale su quella cognitiva emerge anche in Vygotskij, che con la legge generale dello sviluppo, sostiene come ogni funzione psichica superiore appaia prima sul piano sociale che su quello individuale: il funzionamento *interpsicologico*, ovvero lo scambio di significati tra individui, precede quello mentale (Braglia, 2011):

Per noi dire che un processo è "esterno" equivale a dire che è "sociale". Ogni funzione psichica superiore è stata esterna perché è stata sociale prima ancora che interiore e psichica, è stata cioè originariamente un rapporto sociale tra due persone. Il mezzo per esercitare un'azione su se stessi è inizialmente un mezzo per esercitare un'azione sugli altri, o un mezzo che gli altri adoperano per esercitare un'azione sulla persona singola [...] (Vygotskij 1990, pp. 200-201).

Se lo sviluppo è un fatto culturale e se ognuno di noi impara prima a stare insieme che a essere individuo, possiamo di conseguenza capire come l'età scolare e prescolare rappresentino una fascia evolutiva centrale nel dominio della coesione sociale. Secondo Sennett la disuguaglianza viene imposta e assorbita nell'infanzia attraverso una serie di meccanismi che vedono come principale responsabile il confronto invidioso (Ibidem 2012, p. 158): esso rappresenta la personalizzazione della disuguaglianza ed è rivitalizzato dal consumismo, inteso come acquisto di beni materiali che colmino il senso

di inferiorità (l'oggetto ritenuto status symbol) o come commercializzazione dell'amicizia (i social network). Sennett ribadisce come il fenomeno non sia attribuibile al capitalismo *tout court* e individua una forma di responsabilità anche nelle norme sociali, incapaci di creare legami che facilitino la collaborazione e arginano di conseguenza la disuguaglianza imposta.

#### 6.1.2.4 LA RIPRODUZIONE CULTURALE

Abbiamo visto come lo sviluppo del bambino non dipenda soltanto dai rapporti interpersonali, ma sia correlato anche agli strumenti di cui la cultura, in cui il bambino si trova a vivere, dispone. L'apprendimento dunque è fortemente influenzato dagli artefatti (ideali e materiali) accumulati dal gruppo sociale nel corso del suo sviluppo storico e compito dell'individuo è svilupparsi all'interno di quel dato ambiente e di provvedere alla sua riproduzione di generazione in generazione; secondo questo assunto, quindi, si può dedurre come il meccanismo di trasmissione della cultura sia alla base dello sviluppo del bambino. Appadurai (2001), parlando di come la globalizzazione abbia provocato disgiunture e differenze (deteritorializzazione, sociologia dello spaesamento) affronta, fra gli altri, anche il tema della *riproduzione culturale*:

C'è un problema umano classico che non sparirà per quanto i processi culturali globale possano muovere le loro dinamiche, e cioè il problema oggi discusso sotto la voce di "riproduzione" (cui tradizionalmente si faceva riferimento in termini di "trasmissione

di cultura"). In ogni caso, la questione è: come fanno i piccoli gruppi, soprattutto le famiglie, luoghi classici della socializzazione, ad occuparsi di queste nuove realtà globali mentre cercano di riprodurre se stesse e quindi riproducono incidentalmente le stesse forme culturali? Nel tradizionale vocabolario antropologico si potrebbe descrivere questo come il problema dell'interculturazione in un periodo di rapido mutamento culturale. Quindi il problema non è affatto originale, ma assume certo inedite dimensioni sotto le condizioni globali [...] (Ibidem, p. 65).

Il fenomeno è molto complesso per trovare in questa sede una sua argomentazione adeguata, ma è essenziale a questa ricerca per sottolineare come sia importante lavorare affinché il meccanismo di riproduzione culturale tenga conto sia dei nuovi *etnorami* che dei *microcosmi culturali* che le famiglie si sforzano di riprodurre (Ibidem, p. 68).

#### 6.1.2.5 APPRENDIMENTO MEDIATO

Gli artefatti, ideali e materiali, concorrono a mediare l'esperienza dell'uomo e si pongono tra il soggetto che conosce e l'oggetto della sua conoscenza, creando un nuovo tipo di adattamento. Si possono classificare in tre categorie:

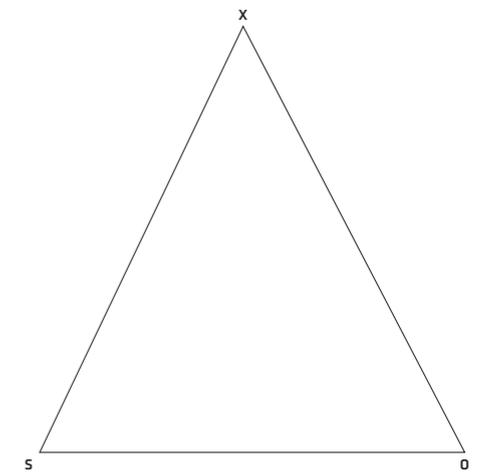
**Artefatti primari:** impiegati direttamente per l'attività umana, costituiscono la cultura materiale;

**Artefatti secondari:** consistono in modelli mentali e simbolici (norme, credenze tradizionali, le costituzioni...) e costituiscono la cultura ideale;

**Artefatti terziari:** rappresentano i

fenomeni e i processi artistici, nelle loro diverse espressioni creative e costituiscono la cultura espressiva (Braglia, 2011).

L'esperienza di apprendimento mediato rappresenta il fondamento su cui si costruiscono le strutture cognitive individuali; i teorici dell'approccio storico culturale rappresentano la relazione strutturale dell'individuo con l'ambiente secondo un triangolo (fig. 4), in cui, alla funzione rudimentale (naturale, non mediata) di stimolo risposta (la base del triangolo), si aggiunge una funzione superiore (culturale, mediata) fra soggetto e ambiente, mediata da una qualche forma di artefatto (il vertice del triangolo).

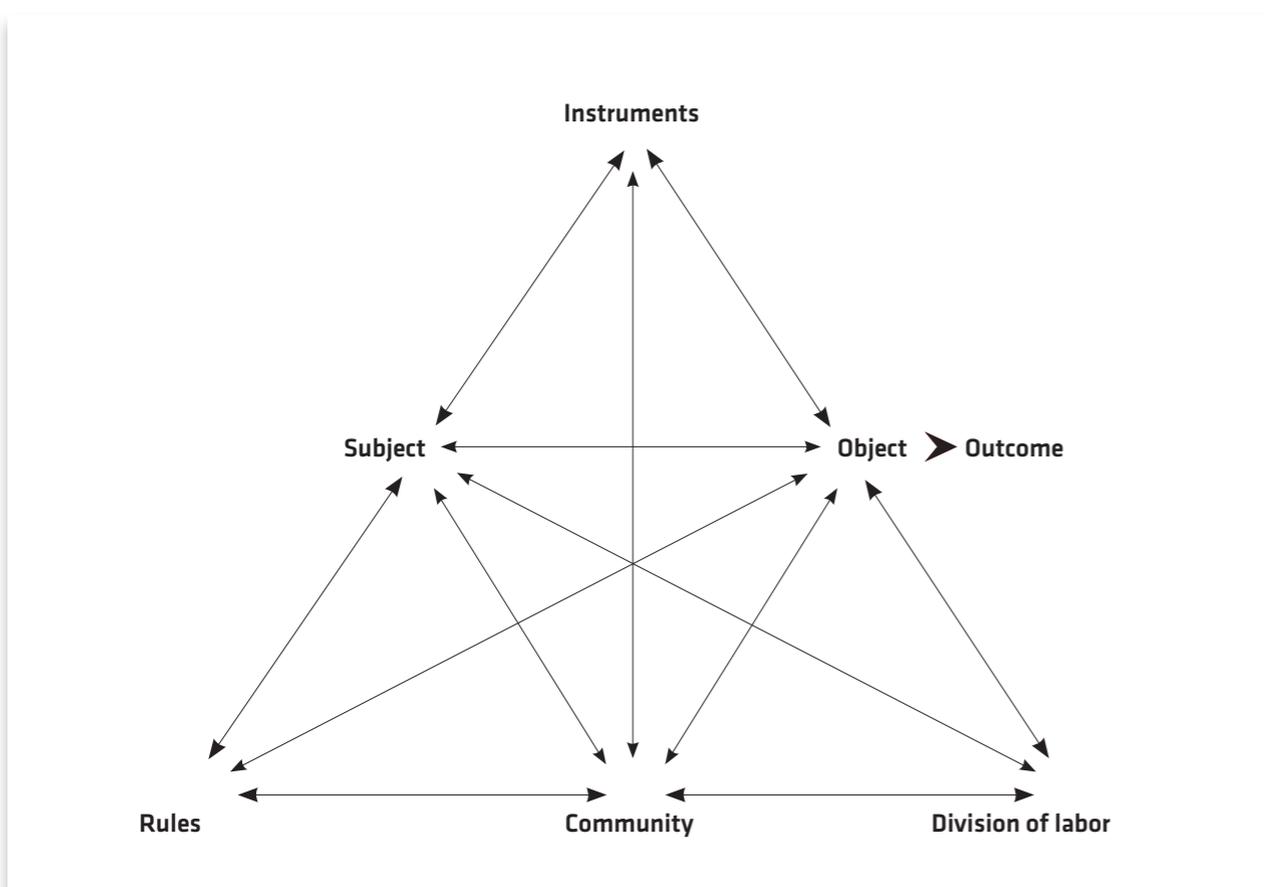


— **Figura 4** - Triangolo della mediazione in cui soggetto (S) e oggetto (O) sono visti non solo "direttamente" connessi, ma anche, al tempo stesso, "indirettamente" connessi attraverso il medium costituito dagli artefatti (X) - (Braglia, 2011)

### 6.1.2.6 APPRENDIMENTO SITUATO

Attraverso gli altri, il bambino acquisisce e interiorizza come proprie categorie interpretative e coordinate cognitive: il mondo sociale è dunque fondamentale nel processo di formazione dell'individuo. Senza dimenticare che ogni processo di apprendimento si delinea all'interno di un particolare contesto, in termini di spazio e tempo, che riveste anch'esso un ruolo essenziale e costitutivo.

Yrjo Engeström (1987) rappresenta questo sistema attraverso un diagramma che definisce Teoria dell'attività (fig. 5), ovvero un sistema di attività che vede l'apprendimento come un processo «situato» in quanto emergente da specifiche situazioni e da peculiari configurazioni contestuali in riferimento alle relazioni sociali, alle trame di significato, agli oggetti, agli strumenti e agli artefatti culturali presenti in esse.



— **Figura 5** - Il triangolo della mediazione di base allargato (dopo Engeström, 1987) per includere altri soggetti (Community), le regole sociali (Rules) e la divisione del lavoro tra il soggetto e gli altri - (Braglia, 2011) —

La relazione superiore (Subject-Instruments-Object) rappresenta il livello dell'azione elaborato dalla scuola russa:

Questo è il livello dell'azione mediata, attraverso la quale il soggetto, agendo sull'oggetto, lo trasforma. Ma l'azione esiste "in quanto tale" solo in relazione ai componenti della parte bassa del triangolo. [...] La **comunità** fa riferimento a coloro che condividono lo stesso oggetto in generale; le **regole** fanno riferimento alle norme e alle convenzioni esplicite che confinano l'azione all'interno del sistema d'attività; la **divisione del lavoro** fa riferimento alla divisione, fra i membri della comunità, delle azioni orientate sugli oggetti. I vari componenti di un sistema di attività non esistono isolatamente gli uni dagli altri; al contrario si costruiscono, rinnovano e trasformano costantemente come risultato e causa della vita umana. Nella teoria dell'attività, riassunta nella figura, i contesti sono sistemi d'attività. Il sub-sistema associato alle relazioni soggetto-mediatore-oggetto esiste solo in relazione agli altri elementi del sistema. E' una concezione del contesto interamente relazionale (Engeström in Cole, p. 128).

L'azione mediata è vista come un costituente di, e come costituita da, l'attività mediata *collettiva*. Da questo schema deriva il ruolo primario della collocazione dell'apprendere, non solo nei contesti formali e istituzionali, ma anche all'interno delle comunità di appartenenza e più in generale dei luoghi del vivere quotidiano. In un'interessante articolo, Milena

Santerini (2007) cita Giovannini (1998) nel suo libro *Allievi in classe, stranieri in città*, sottolineando come un'educazione interculturale debba lavorare prima di tutto al superamento delle barriere scolastiche, per evitare che, all'esterno della scuola, i ragazzi vivano un'emarginazione dal tessuto sociale: genitori e insegnanti sono entrambi chiamati alla gestione della discontinuità culturale che investe e investirà sempre di più i ragazzi. Il cambiamento può e deve partire dall'istituzione scolastica, consapevoli però della necessità di travalicare le mura scolastiche e la dimensione solo formale dell'apprendimento.

### 6.1.2.7 DISCONTINUITÀ CULTURALE: il contributo del design

Chiamo *discontinuità culturale* il contributo del design al superamento del *fondamentalismo culturale* (Aime 2004), nel riconoscimento delle culture come un costante divenire, e nella prospettiva che, a partire dalla *deterritorializzazione*<sup>11</sup> (Appadurai 2001) a cui molte comunità sono soggette, possa seguire, a un primo disorientamento, una condizione di inedite comunità di scelta (Manzini 2018) o, nelle parole di Hannerz (2001), di *comunità di significato*.

### SISTEMA DI ATTIVITÀ E DESIGN

La teoria dell'attività di Engeström (e prima ancora di Vygotsky) è stata ripresa

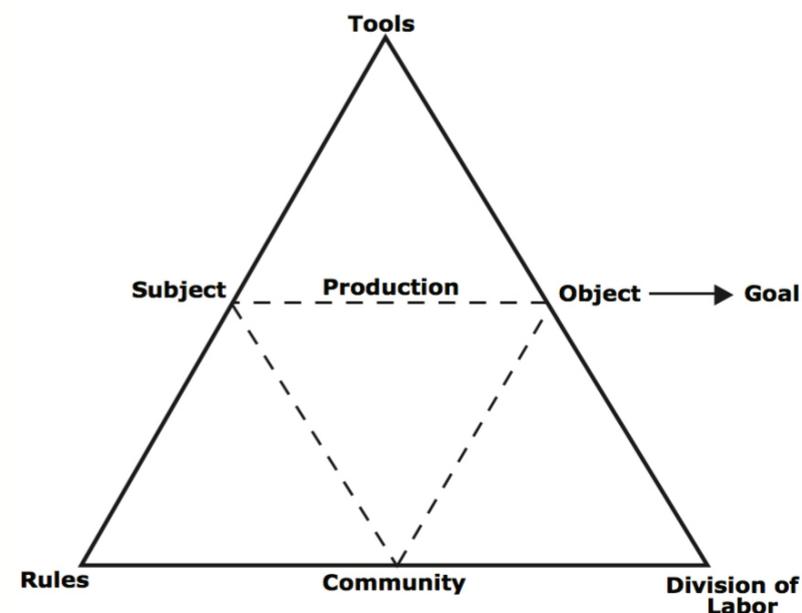
<sup>11</sup> deterritorializzazione intesa qui in ottica di reciprocità: per ogni comunità che deve/vuole abbandonare il proprio luogo di origine, ce n'è un'altra che si troverà ad accogliere.

da Jonassen e Rohrer-Murphy (1999) in un interessante contributo nel quale l'attività viene assunta come unità di analisi nel processo di design allo scopo di progettare all'interno di ambienti di apprendimento costruttivisti (CLE):

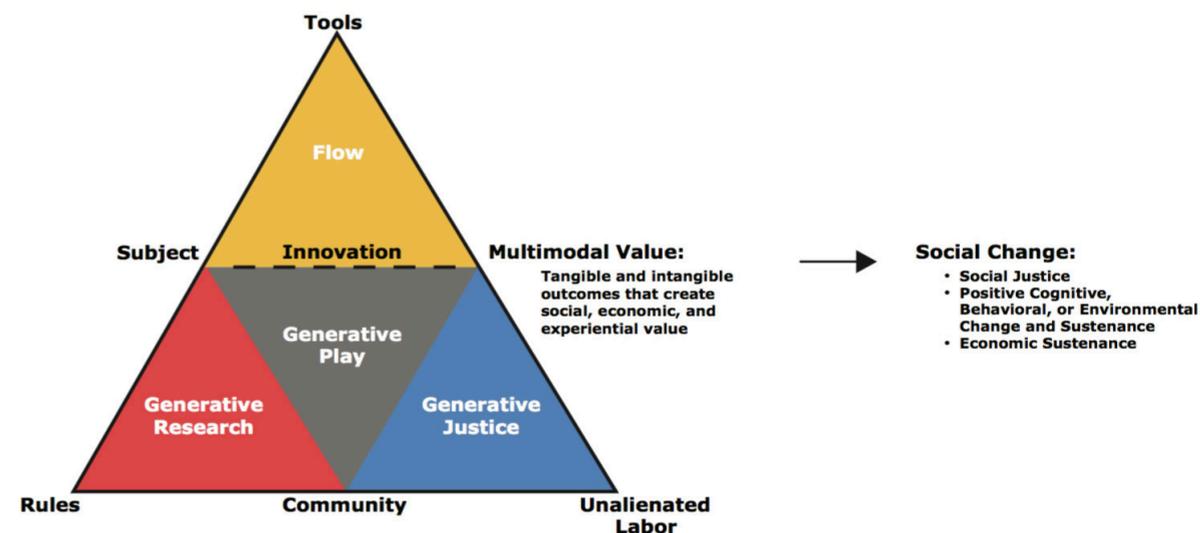
Activity theory is a socio-cultural, socio-historical lens through which designers can analyze human activity systems (Jonassen et al. 1999, p. 61).

I due teorici forniscono una proposta metodologica a partire dal quadro epistemologico dell'apprendimento costruttivista, *activity-oriented*, ovvero nel quale l'apprendimento consapevole avviene grazie all'attività, non precedendola come sostenuto dai metodi tradizionali trasmissivi. Il sistema di attività di apprendimento viene quindi implementato nel processo di design per analizzarne le componenti in grado di attivare CLEs (fig. 6). Il processo viene ripreso in un altro interessante contributo di Bennett et al. (2017) per progettare ambienti educativi in grado di attivare innovazione per i cambiamenti sociali attraverso i *Generative play* (fig. 7). Nel caso di *Mondiale!* (fig. 8), il processo di design si inserisce come mediatore fra il *soggetto* (i bambini in età prescolare) e l'*oggetto* (inteso come oggetto della conoscenza, l'intenzione che genera apprendimento) all'interno della relazione superiore (Subject-Instruments-Object). A differenza delle esperienze di Jonassen et al. e Bennett et al., il mio intervento non rappresenta il processo di design (*produzione* nel caso di Jonassen, *innovazione* nel caso di Bennett), bensì il processo di apprendimento stesso, ma

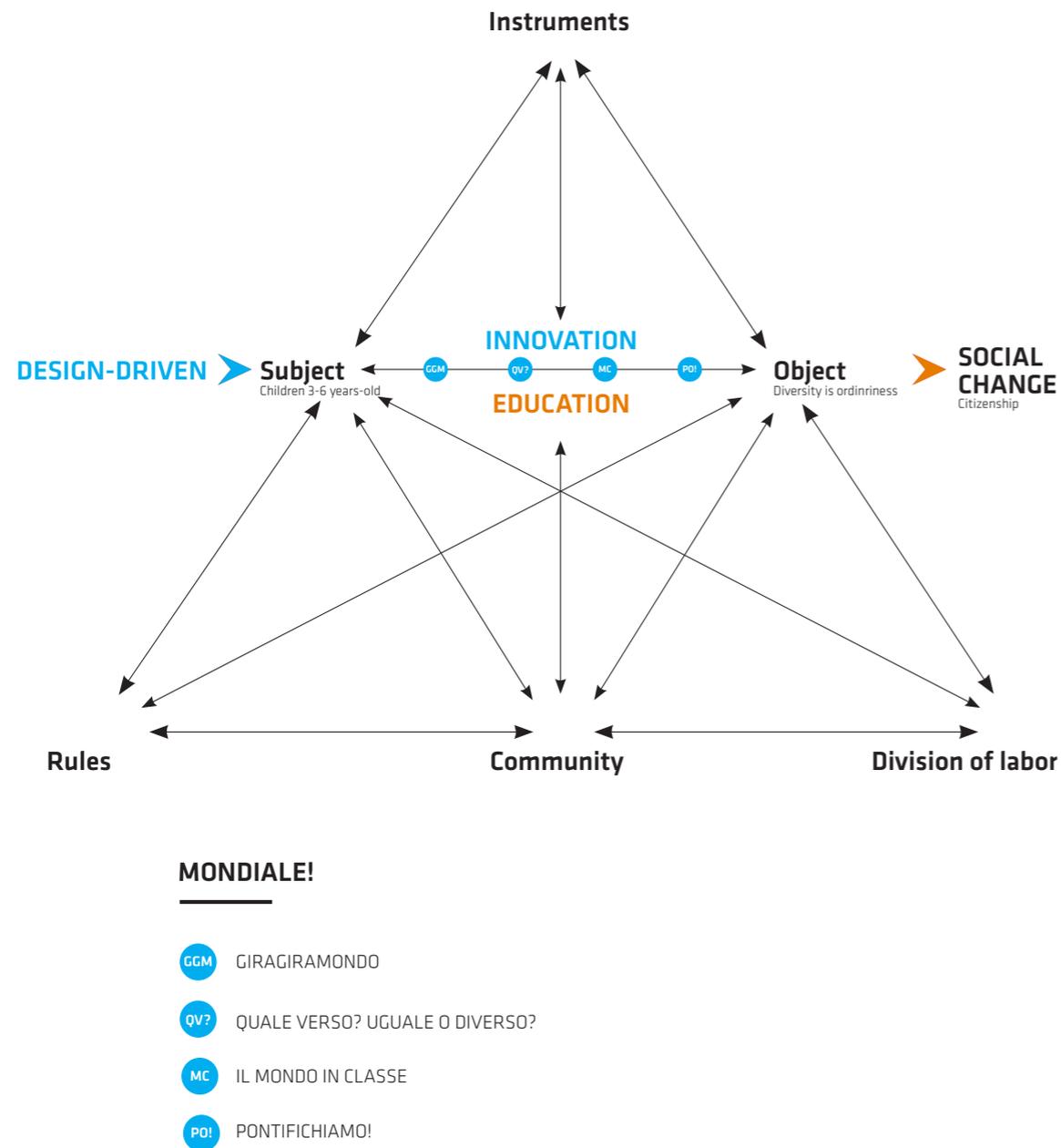
promosso dal design che, rivolgendosi al soggetto, innesca un processo di innovazione in termini educativi attraverso quattro tipologie di attività progettate (in base alle differenti fasce di età): inoltre, da una parte l'innovazione promossa dal design dialoga con gli artefatti secondari arricchendoli in ottica di *discontinuità culturale*; dall'altra, l'educazione si interfaccia direttamente con la comunità (penso in particolare modo alle insegnanti coinvolte nel processo). Infine l'outcome è volto al cambiamento in termini di coesione sociale.



— **Figura 6** - Activity system —  
(Jonassen et al., 1999, p. 63)



— **Figura 7** - The generative play model of design as an innovation-based system of activity that aims to yield multimodal value effecting social change —  
(Bennett et al., 2017, p. 60)



— **Figura 8** - Il triangolo di Engeström (1987) nel quale si inserisce il processo di design come fattore esterno, innescando un processo di innovazione in termini di apprendimento attraverso il progetto *Mondiale!* —

## 6.2 Il progetto



In questa sezione è possibile ascoltare le conversazioni con i bambini, oggetto della verifica sul campo tramite **Qrcode**.

### 6.2.1 PERCHÈ MONDIALE!

Dovendo sintetizzare in un progetto un tema così vasto, ho cercato prima di tutto di capire lo stato dell'arte: attraverso l'analisi dei casi studio sull'educazione all'intercultura ho cercato innanzitutto di dedurre come il tema venisse affrontato. Gli approcci sono ovviamente molteplici e vanno dallo shock culturale all'empatia<sup>1</sup>: tutti cercano di lavorare al superamento dei pregiudizi e degli

<sup>1</sup> per approfondimenti si veda capitolo 3 di questa pubblicazione.

<sup>2</sup> per approfondimenti si veda capitolo 2.2.5 di questa pubblicazione.

stereotipi, cercando di umanizzare e rendere unitario quello che viene percepito come una massa uniforme. Lavorando a un progetto a stretto contatto con la scuola, il concetto che più mi interessava era il superamento delle barriere scolastiche, ovvero lavorare contro la 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 fra quello che sta dentro le mura scolastiche e quello che resta al di fuori. Approfondendo l'argomento, è emersa la corrispondenza del tema alle raccomandazioni europee nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza<sup>2</sup>: è nato quindi *Mondiale!*. Il nome ha una doppia valenza: in primo luogo, il riferimento al **senso di appartenenza** globale. Sentirsi **cittadino del mondo** richiama a una discontinuità locale, ovvero a un senso di responsabilità più ampio rispetto al proprio luogo di origine; in questo senso i confini perdono di valore, perché ogni nostro gesto ha ripercussioni molto più estese della sola dimensione locale. Di conseguenza invita a riflettere sul fatto che problemi e opportunità, anche molto distanti fisicamente, ci riguardano

comunque. Il secondo significato del nome richiama all'espressione di approvazione in senso figurato, il **valore enfatico** con cui si definisce una situazione straordinaria, eccezionale. A partire da questi due concetti quindi, l'idea di una geografia da riscrivere da capo ha cominciato a prendere forma.

### 6.2.2 IL CONCEPT: LA PROPOSTA DEFINITIVA

Tradurre in pratica il concept ha richiesto un'ulteriore e ampia riflessione, soprattutto riguardo alle modalità con cui proporre il tema individuato: mi riferisco in particolar modo all'uso delle ICT. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, infatti, rappresentano una fonte pressoché infinita di stupore e opportunità, con un alto grado di fascinazione e coinvolgimento; tuttavia, ho ritenuto che la tecnologia non avrebbe facilitato la natura sociale (e potenzialmente collaborativa) dell'apprendimento, ma piuttosto quella individuale. Se l'apprendimento è mediato e situato e legato ai fattori culturali<sup>3</sup>, è altrettanto vero che lavorare alla *discontinuità culturale*<sup>4</sup> richiede una forma di collaborazione che la mediazione degli strumenti tecnologici avrebbe potuto non facilitare; ho scelto di conseguenza di lavorare con strumenti materici, di semplice reperibilità e riproducibilità. Questa scelta è stata fatta

<sup>3</sup> per approfondimenti si veda capitolo 6.1 di questa pubblicazione.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> per approfondimenti si veda capitolo 6.1.1.4 di questa pubblicazione.

<sup>6</sup> nella fase di verifica è emerso come tendenzialmente sia mancata questa forma di iniziativa, probabilmente perché sarebbe stato necessario un training formativo più intensivo per le insegnanti rispetto a quello realizzato da questa ricerca.

anche in ottica di rendere indipendenti le insegnanti dall'intervento della ricerca, e dare loro l'opportunità di riprodurre le attività proposte in totale autonomia.

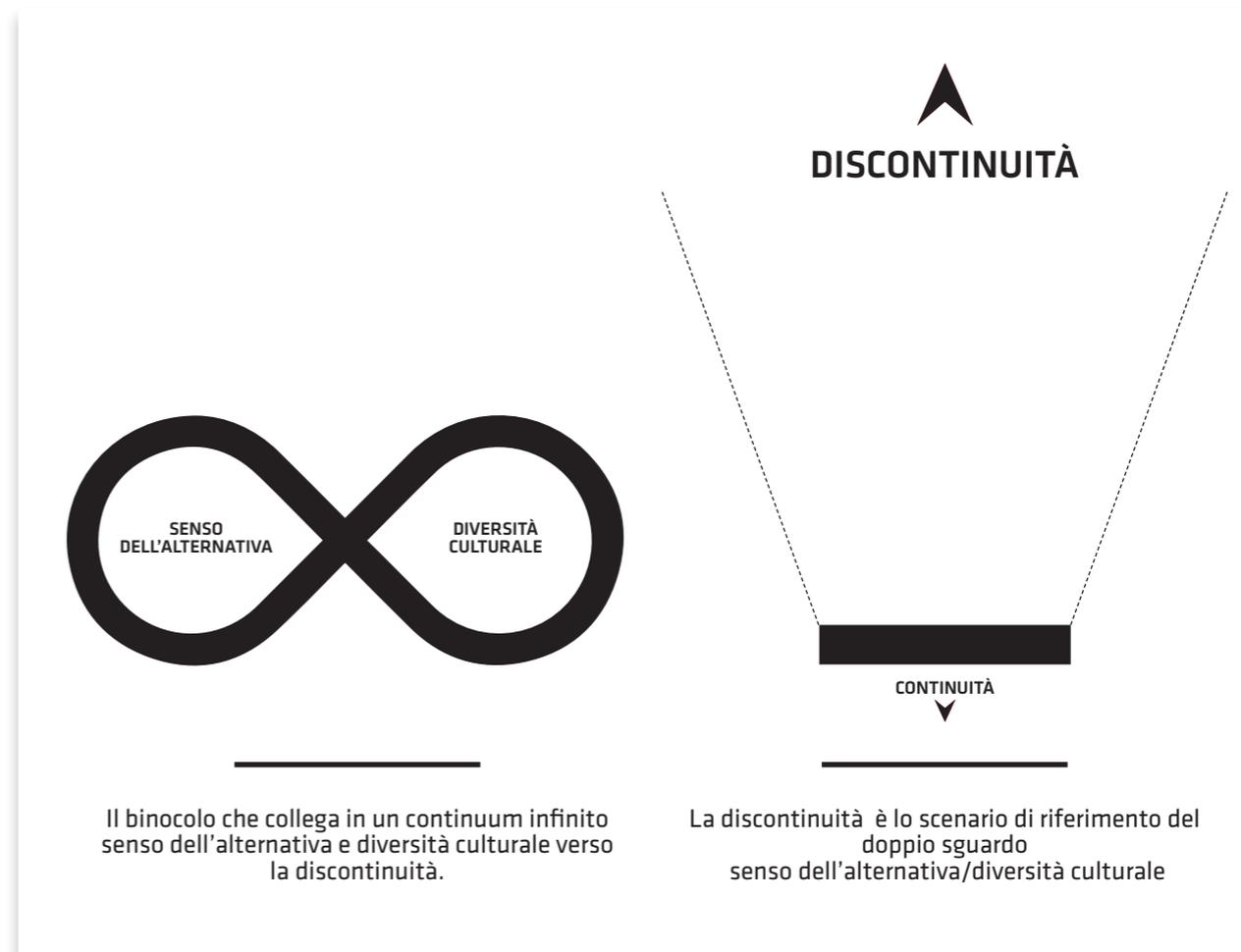
### LA STRUTTURA DELLE ATTIVITÀ

Ogni strumento di *Mondiale!* è definito da tre livelli:

- il **primo** è rappresentato dalla sovrastruttura che incorpora il gioco e che richiama ai principi epistemologici sia dell'ambito antropologico che quello di pedagogico. Questo ambito non riguarda direttamente i bambini, ma è la teoria dalla quale scaturisce e prende forma il gioco;
- il **secondo** livello è quello del gioco in sé, dotato di regole/non regole, dato che, come già descritto, si tratta sempre di giochi open-ended<sup>5</sup>, senza contorni o *confini* costrittivi;
- il **terzo** livello è definito dal collegamento fra i primi due e può essere sempre diverso. La natura open-ended delle attività, infatti, si delinea lungo tutto il percorso, fin dall'inizio del suo svolgimento: *Mondiale!* rappresenta una sorta di modulo al quale attaccare video, racconti, o qualsiasi tipo di collegamento che sia coerente con la sovrastruttura preliminare del gioco. Lo svolgimento del gioco può cioè essere introdotto da molteplici iniziative a discrezione dell'insegnante<sup>6</sup>, purché

coerenti con l'inquadramento dell'attività. L'obiettivo di ogni gioco è votato all'apprendimento creativo inteso nella sua accezione di *possibility thinking*, ovvero nell'acquisire l'attitudine a seguire le proprie idee, a svilupparne di nuove, a interrogarsi e pensare possibilità diverse (Camuffo & Dalla Mura, 2017, pp. 12, 13): in questo senso il concetto di

discontinuità accomuna l'aspetto pedagogico e quello antropologico della ricerca<sup>7</sup> (fig. 9). Le attività coprono le tre fasce di età della scuola dell'infanzia (3-4, 4-5, 5-6), aggiungendo una quarta attività che resta, per idoneità, a cavallo fra la seconda e la terza fascia di età prescolare.



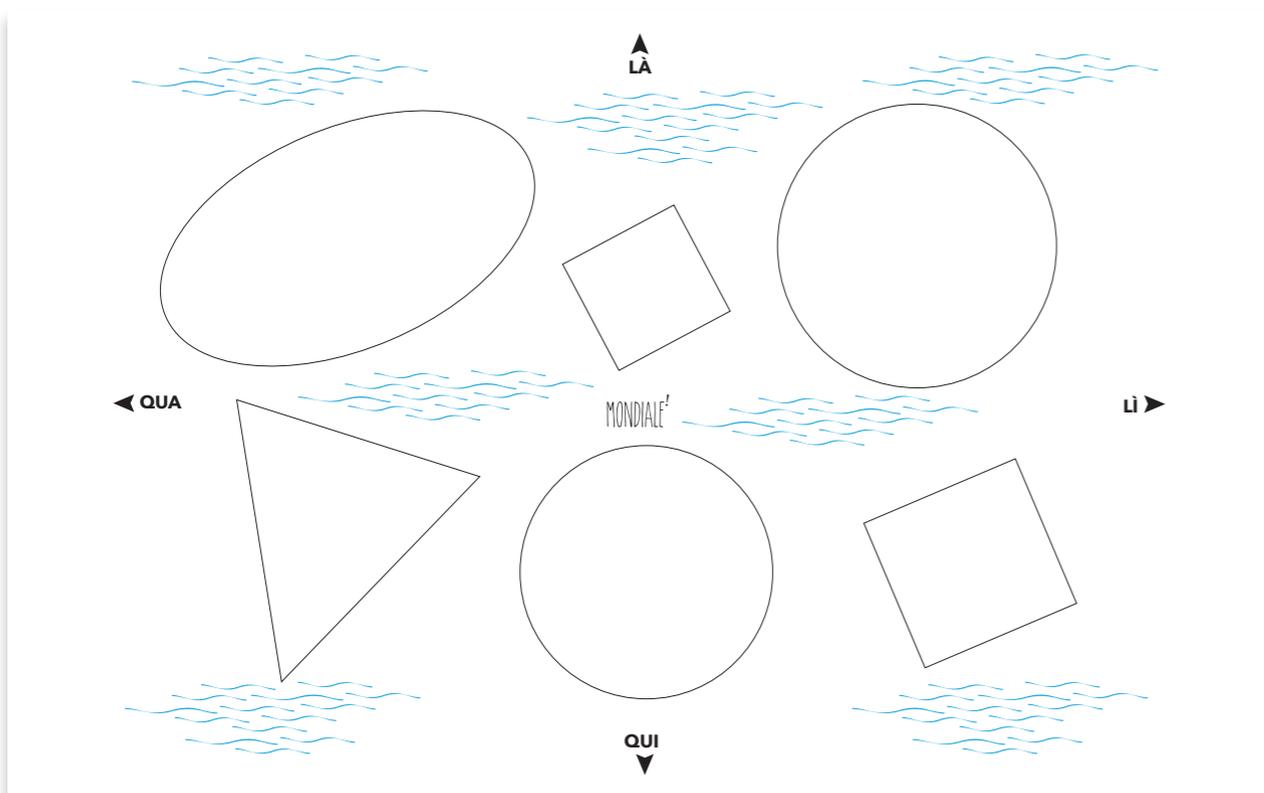
**Figura 9** - Rappresentazione del legame infinito fra senso dell'alternativa e diversità culturale, che compongono idealmente un binocolo il cui sguardo è rivolto verso la ricerca della discontinuità, in cerca cioè dell'attitudine a seguire le proprie idee e svilupparne di nuove

<sup>7</sup> per approfondimenti si veda capitolo 6.1.2.7 di questa pubblicazione.

### 6.2.3 LE ATTIVITÀ

Ogni attività è stata corredata da prototipi opportunamente disegnati e dedicati agli specifici obiettivi. *Mondiale!* rappresenta un progetto di ricerca che prima di tutto ha cercato di innovare tipologicamente le attività di gioco, nel tentativo di tenerne aperti gli scenari. Il linguaggio grafico è uniforme e coerente con l'idea di base, ovvero quella di una geografia da riscrivere da capo: il linguaggio fa quindi riferimento prima di tutto a una mappa ideale, destrutturata. (fig. 10).

Come già indicato, ogni attività è definita da tre livelli: il terzo livello è stato pensato in primis per stimolare l'iniziativa delle insegnanti, ma durante la verifica questo non è avvenuto. Per colmare questo aspetto, ho creato un racconto ispirato al personaggio di Giufà<sup>8</sup>, declinandolo in maniera diversa in base alle singole attività, elencate di seguito in ordine crescente di età a cui si rivolgono; la scelta del personaggio si è rivelato adeguato, a partire dal nome così inusuale, che ha stimolato nei bambini molta curiosità.



— **Figura 10** - La mappa ideale di riferimento —

8 Carrière J. 2010, Il segreto del mondo, Garzanti, Milano; <https://it.wikipedia.org/wiki/Giuf%C3%A0>.

### GIRAGIRAMONDO

Età: 3-4 anni

Elementi che compongono l'attività:

- un cubo 30x30x30 cm.;
- un tabellone 50x30 cm.;
- forme colorate.

#### SOVRASTRUTTURA DI GIRAGIRAMONDO

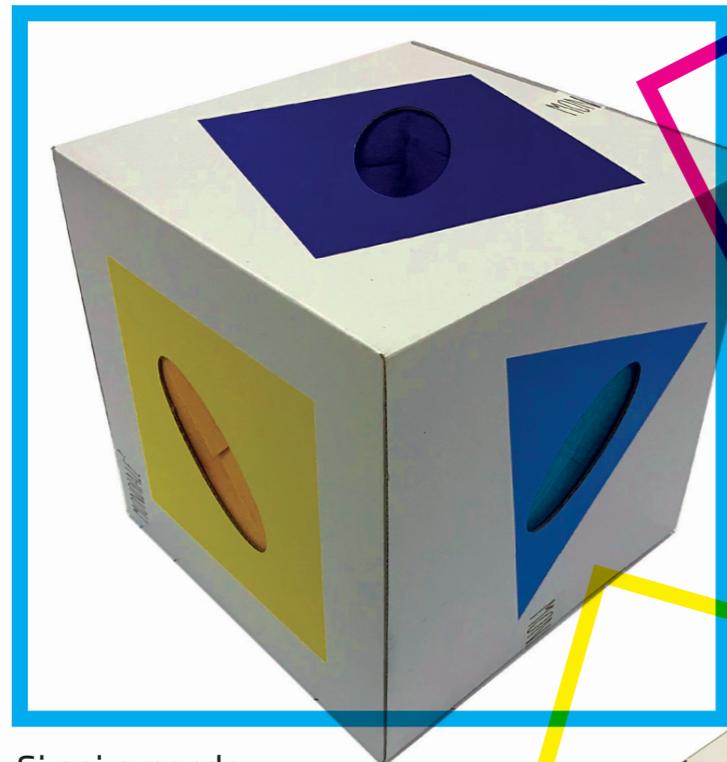
Alla base del gioco c'è il tentativo di ricerca di equilibrio fra pluralismo delle culture e universalismo dei valori condivisi da tutta l'umanità. *Giragiramondo* è un cubo che rappresenta un mappamondo speciale: ognuna delle sue facce, infatti, fa riferimento a un paese della mappa ideale, rappresentato da forme primitive (per praticità di gioco in questo caso i paesi si presentano già colorati). Ogni faccia ha un taglio che permette di accedere all'interno del cubo/mappamondo: dentro si trovano le forme che servono a riempire e completare il tabellone/mondo. L'idea alla base del gioco fa riferimento all'universalismo dei valori condivisi: a qualunque paese si appartenga, si ha accesso agli stessi valori condivisi da tutta l'umanità. Trasposto nel gioco: da qualunque faccia del cubo si entri, si ha accesso alle medesime forme contenute all'interno del mappamondo.

#### MODALITÀ DI GIOCO

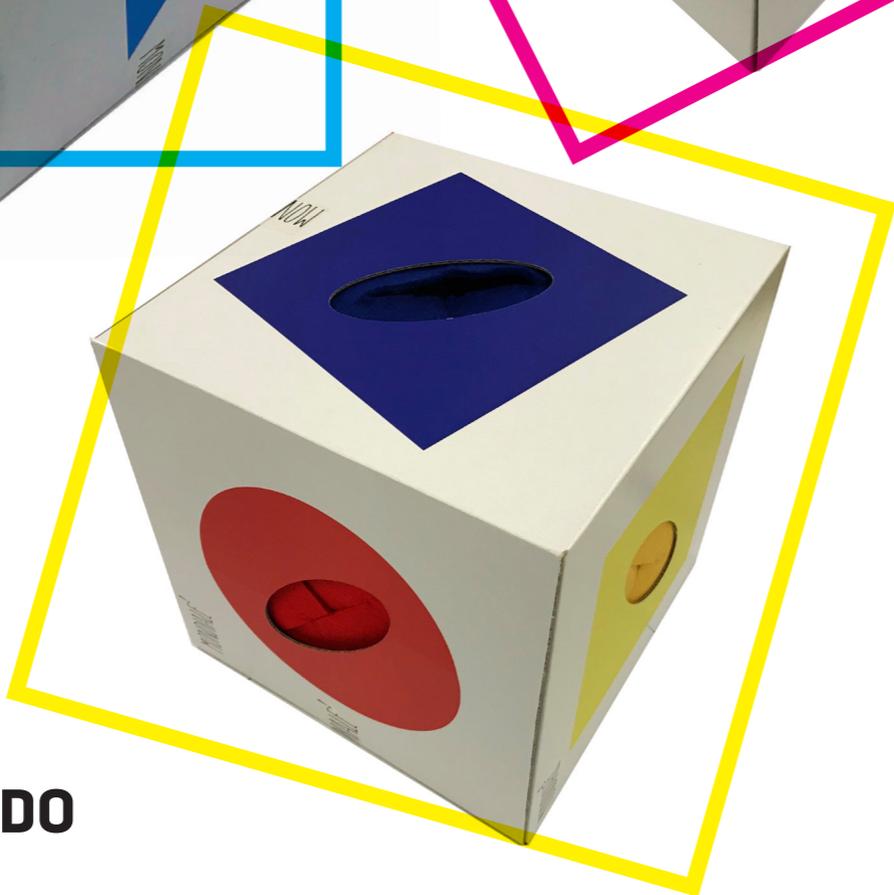
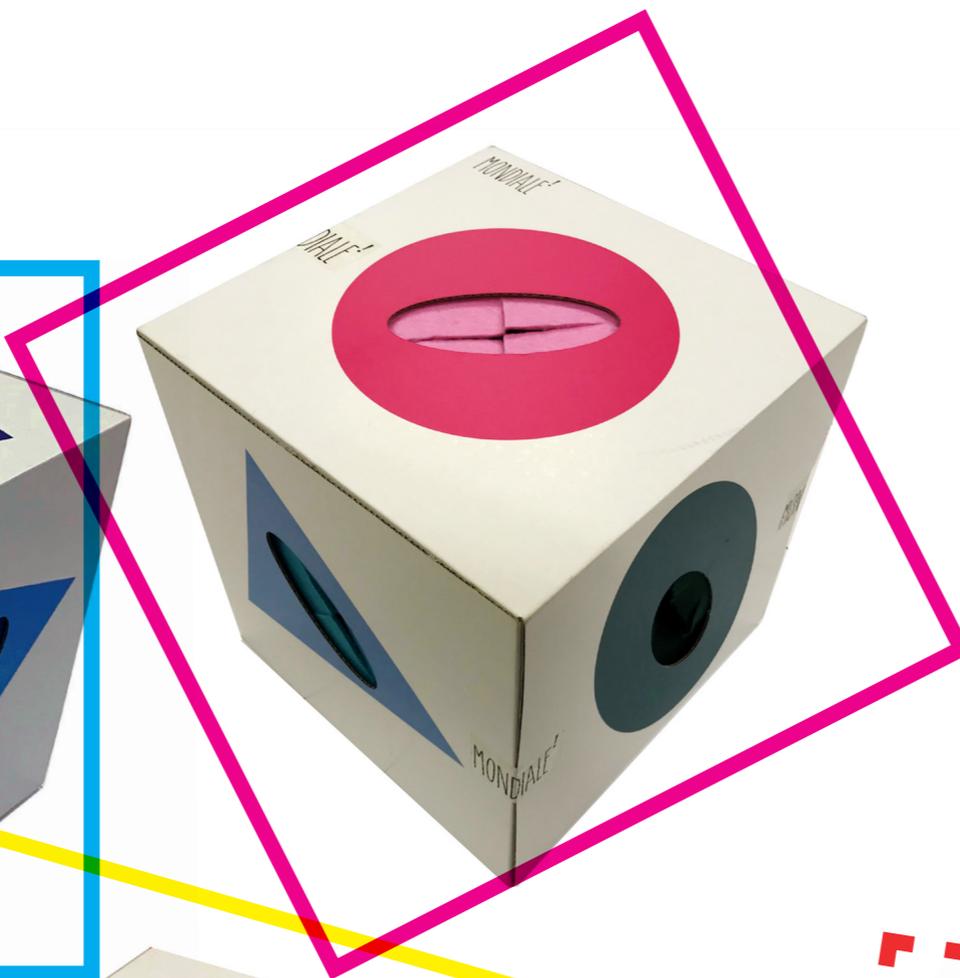
Il gioco comincia con il racconto di Giufà "Io sono il mondo", un bambino in bianco e nero che decide di

intraprendere un viaggio alla ricerca dei colori attraverso il mondo (il riferimento è ovviamente la nostra mappa ideale): in ogni paese dove si ferma, acquisisce un colore nuovo. Alla fine Giufà è composto da tutti i colori del mondo che ha attraversato. Giufà chiede ai bambini di aiutarlo a disegnare un nuovo mondo con nuovi colori; il gioco consiste quindi nel cercare dentro il *Giragiramondo* le forme colorate che possano andare a comporre il mondo di Giufà (e completare quindi il tabellone che rappresenta la mappa ideale). Le forme sono numerose e le combinazioni di colori con cui completare il tabellone (e quindi colorare il mondo) sempre diverse. Il gioco ha inoltre due aspetti fondamentali: la scoperta e la casualità. Il taglio delle facce permette ai bambini di accedere alla forme, ma non di sceglierle direttamente: è il caso che fornisce loro una forma con un colore, piuttosto che un'altra. La dimensione della scoperta stimola la curiosità, come è stato confermato anche successivamente nella fase di verifica.





Giragiramondo

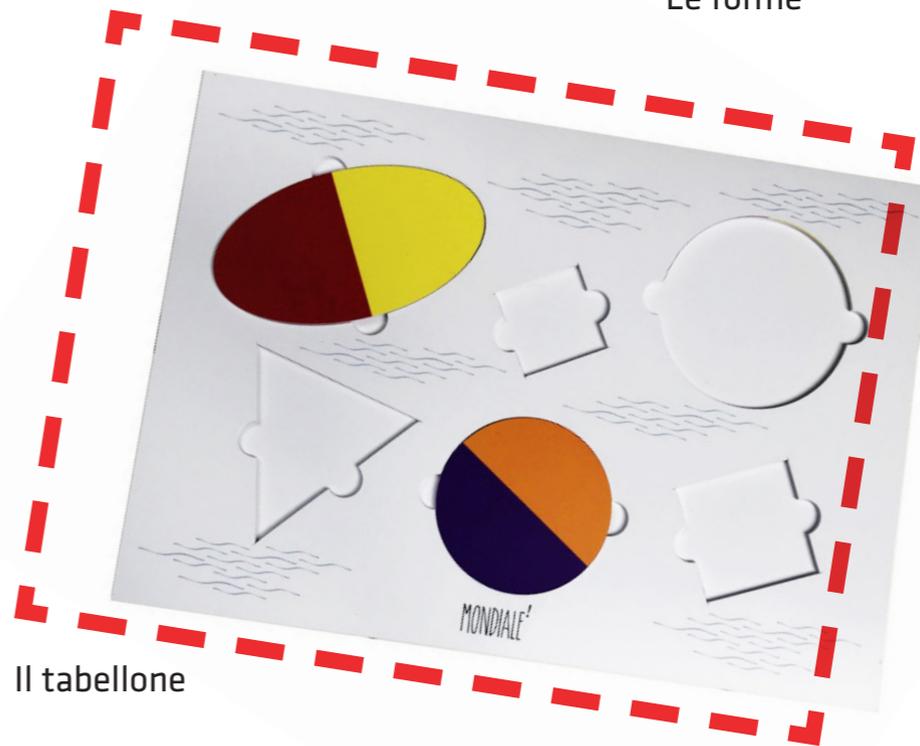


I prototipi

# GIRAGIRAMONDO



Le forme



Il tabellone

**QUALE VERSO? UGUALE O DIVERSO?**

Età: 4-5 anni/5-6 anni

Elementi che compongono l'attività:

- 36 carte 14x8 cm.

**SOVRASTRUTTURA DI QUALE VERSO?**

Le carte rappresentano 36 forme primitive, riprese dalle 6 forme della mappa ideale, ognuna delle quali colorata sulla base dei colori scelti per il *Girogiromondo*: 6 forme proposte in 6 varianti di colore. L'attività cerca di far riflettere sulla dicotomia uguaglianza/diversità: l'integrazione può avvenire perché accettiamo la diversità dell'altro o perché in lui riconosciamo dei tratti comuni ai nostri? A partire dalla revisione della letteratura e da una riflessione sul tema, ritengo che questa domanda non possa avere una sola risposta; di conseguenza il gioco cerca di far riflettere i bambini sul fatto 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.

**MODALITÀ DI GIOCO**

Si dispongono tutte le carte a faccia in su, in maniera tale da averle tutte visibili contemporaneamente. Ad ogni bambino viene chiesto di scegliere, secondo il proprio criterio, due coppie di carte: una coppia di carte uguali e una coppia di carte diverse. Il bambino deve poi argomentare perché le due carte sono

uguali o diverse: il criterio passa dalla scelta della forma o del colore ed è altamente soggettivo. 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 il bambino a riflettere sul fatto che il punto di vista può cambiare completamente la percezione di quello che si osserva.

**IL MONDO IN CLASSE**

Età: 4-5 anni

Elementi che compongono l'attività:

- un blocco A5 prestampato;
- forme per disegnare;
- un timbro.

**SOVRASTRUTTURA DI IL MONDO IN CLASSE**

Il blocco A5 è formato da 500 fogli in blocchi da 100: per ogni blocco ci sono prestampati nomi casuali di bambini di tutto il mondo. Venti nomi sono italiani, venti inglesi, venti cinesi, venti arabi e venti russi. Ogni foglio riporta quindi sempre uno dei nomi e due occhi prestampati che, insieme al nome di mano, rappresentano i tratti comuni a tutti i bambini: tutto il mondo è formato dalla fantasia del bambino, ma la figura attraverso le forme riproduce quelle primitive della mappa ideale). L'attività cerca di superare la retorica che si fa alla fine dell'anno scolastico, nella quale si dice che il mondo è entrato nella classe grazie al lavoro dei bambini: il mondo, a tutti gli effetti, è in classe.

**MODALITÀ DI GIOCO**

Il gioco comincia con Giufà, personaggio in bianco e nero, che ha bisogno di essere disegnato e colorato per acquisire una sua personalità e muoversi nel mondo. Il blocco viene posizionato sul tavolo e i bambini prendono un foglio ciascuno. Attraverso le forme i bambini cominciano a comporre e colorare il corpo del bambino: dalla testa fino ai piedi, le forme e i colori si susseguono sulla base della scelta del bambino, che idealmente e inconsapevolmente sta disegnando un bambino di un'altra parte del mondo. Unici tratti in comune sono gli occhi, il cuore (prestampati) e le mani che i bambini disegnano grazie a un timbro: i bambini così disegnati avranno dei tratti in comune e dei tratti completamente diversi, i concetti di uguale e diverso si ripropongono anche in questo caso. L'attività dunque innesta una serie di infinite combinazioni che non saranno mai uguali: il mondo che entra nelle classi sarà sempre diverso di anno in anno.

**IL MONDO IN CLASSE**

**PONTIFICHIAMO!**

Età: 5-6 anni

Elementi che compongono l'attività:

- un tappeto/mappa in pvc 150x220 cm.;
- 1 cubo con facce colorate 10x10x10 cm.;
- 1 cubo le cui facce riportano le 6 combinazioni delle direzioni ideali (qui, là, lì, qua) 10x10x10 cm.;
- pedine per giocare;
- 30 tavolette in forex rettangolari 4x8 cm.;
- un dado.

**SOVRASTRUTTURA DI PONTIFICHIAMO!****LA MAPPA IDEALE (fig. 10)**

Rappresenta il linguaggio di riferimento per tutti gli altri giochi: colori e forme riportano sempre alla mappa. Pensata come un grande elemento da appendere al muro per essere osservata e discussa, rappresenta un mondo ideale: si ispira ai continenti reali (in particolare alla rappresentazione del mondo sul modello dei sei continenti), ma li reinterpreta; le forme sono primitive perché alludono a un mondo tutto da costruire. Le direzioni sono 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. Alla base della mappa c'è l'idea che il mondo, per come c'è stato dato, ha bisogno di essere ripensato, ridisegnato: i bambini, più di chiunque altro, sono gli artefici

del cambiamento. Giocare a disegnare e cambiare il mondo è un modo per allenarli all'idea che ripensare le cose si può e si deve fare, a stimolarli a pensare possibilità diverse, in altre parole, a mettere in pratica il *possibility thinking*. Un aspetto molto importante nella mappa è stato quello di non aggiungere colori alle forme (in un primo momento i paesi ideali avevano gli stessi colori del *Giragiramondo*): è stato fondamentale togliere il colore inserito in un primo momento (come ha confermato la verifica sul campo), al fine di generare le dinamiche fondamentali all'apprendimento.

**I PONTI**

Sono semplici tavolette che servono per unire i continenti della mappa. L'idea alla base degli strumenti è che ogni paese possa e debba essere unito attraverso dei ponti ideali (che trasposti nella realtà sono ovviamente più mentali che fisici): anche in questo caso l'attività intende allenare l'intelligenza del bambino a pensare possibilità diverse e svilupparne di nuove.

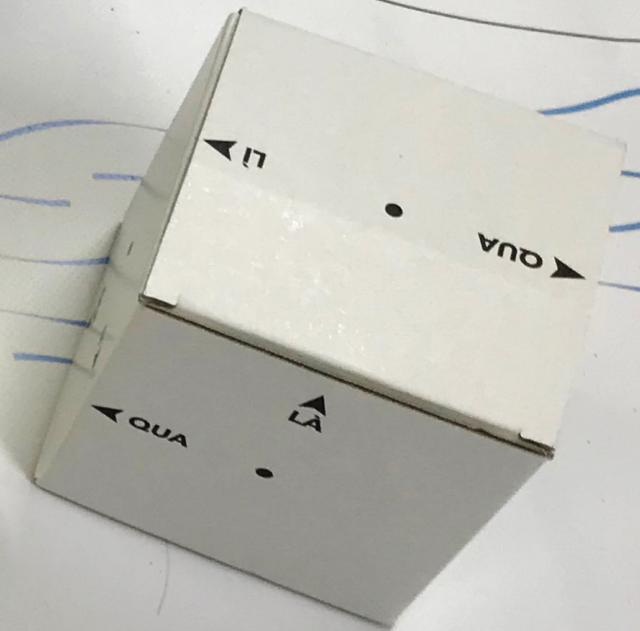
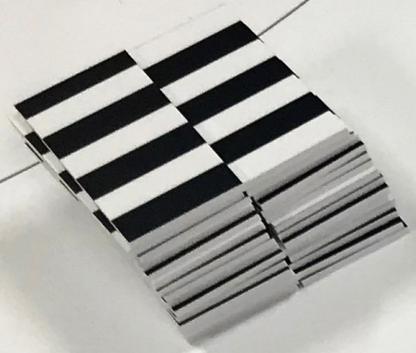
**MODALITÀ DI GIOCO**

Il gioco comincia con la storia *Pontifichiamo!* in cui il protagonista è ancora Giufà, un bambino che per acquisire i colori intraprende un viaggio attraverso il mondo e in ogni paese acquista colore e personalità. Giufà invita quindi i bambini a colorare da capo il mondo, con colori nuovi e per fare questo occorre un grande foglio

da disegno; il tappeto è la nostra base per cominciare questa nuova impresa. Il materiale in pvc si presta molto bene ad essere colorato con i pennarelli: si tira il dado con le facce colorate per decidere da che colore partire e i bambini cominciano a riempire di colori ogni forma della mappa (il dado può essere tirato all'infinito, per scegliere come continuare la colorazione della mappa). Terminata questa fase, il passaggio successivo avviene attraverso il dado con le combinazioni delle direzioni ideali: qui-là, qui-lì, qui-qua, là-lì, là-qua, lì-qua. In base alla direzione si cominciano a costruire i ponti fra i paesi: 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, attraversando tutti i paesi: ognuno di loro gioca a diventare cittadino del mondo.





MONDIALE!

I prototipi

**PONTIFICHIAMO!**

### 6.2.4 LA VERIFICA SUL CAMPO

La verifica è stata fatta su tutte le sezioni della scuola dell'Infanzia I Gelsi di Scandiano. Ha coinvolto 6 classi, 39 bambini e differenti fasce di età:

- **sezione C: 3/4 anni.** Insegnanti Cinzia e Elena;
- **sezione F: 3/4 anni.** Insegnanti Carmela e Tiziana;
- **sezione E: 4/5 anni.** Insegnanti Marina, Elisa, Debora, Valentina B., Nadia;
- **sezione A: 4/5 anni.** Insegnanti Roberta, Cristina, Daria, Valentina M. (in questo caso verifica di due attività);
- **sezione D: 5/6 anni.** Insegnanti Fabrizia e Rosa;
- **sezione B: 5/6 anni.** Insegnanti Monica e Annamaria.

Come già enunciato, la verifica dei giochi è avvenuta su un doppio livello: quello con le insegnanti e quello con i bambini. In entrambi i casi ho ricevuto feedback con diverse modalità, ma frutto sempre di una doppia interpretazione: quella del designer e quella dell'insegnante. Di seguito elenco ognuna delle attività che hanno riguardato la verifica, preceduta da un breve ma necessario workshop con gli stakeholder (le insegnanti), dato che gli utenti di riferimento, nel mio caso, rappresentano un gruppo fragile e di difficile accesso (Rizzo, 2009, p.121).

#### 6.2.4.1 COMMUNITY BUILDING CON GLI STAKEHOLDER

Prima di cominciare le verifiche nelle singole sezioni, ho organizzato un workshop durante il primo pomeriggio di permanenza alla scuola: le insegnanti presenti erano 14. Lo scopo dell'incontro era prima di tutto spiegare il progetto *Mondiale!*<sup>1</sup>; in secondo luogo la volontà era quella di indagare il tema dell'intercultura dal loro punto di vista e cercare di stimolarle nel creare il terzo livello<sup>2</sup> dell'attività, allo scopo di ottimizzare l'esperienza di apprendimento dei bambini e far prendere loro confidenza con gli strumenti di *Mondiale!*. La seconda parte del workshop è stata dedicata alla spiegazione di cos'è una design community e del ruolo che ognuna di loro assumeva al suo interno: per facilitare la consapevolezza e il senso di appartenenza ognuna di loro ha ricevuto un piccolo kit. Dentro si trovavano:

- un foglio A4 bianco;
- un post-it;
- un cartellino;
- un lapis;
- un pon pon colorato;
- un gadget.

Per prima cosa ho chiesto loro di scrivere sinteticamente sul foglio bianco una o più esperienze interculturali vissute in prima persona, sia negative che positive, all'interno della scuola o

personali. La seconda fase prevedeva di cercare la propria compagna: i pon pon erano in coppia di colore e i kit erano stati distribuiti in maniera casuale. Questo passaggio era fondamentale per rompere le *coppie* e promuovere collaborazioni inedite (e in parte forzate in questo caso); a questo punto chiedevo loro di riassumere l'esperienza trascritta sul post-it. Una volta formata la *coppia inedita*, le insegnanti erano invitate a raccontarsi vicendevolmente le esperienze interculturali: ognuna di loro poi doveva raccontare l'esperienza dell'altra compagna alla comunità e consegnarmi alla fine i relativi post-it. Ogni passaggio era stato spiegato sin dall'inizio per coinvolgerle maggiormente e permettere loro di prepararsi all'ascolto dell'altro: è stata cioè una tecnica per tentare di indurle a praticare l'ascolto attivo<sup>3</sup> (dato che avrebbero dovuto restituire il racconto di una compagna, con cui avevano probabilmente minore confidenza, alla comunità). Da qui si è attivata una discussione plenaria che le ha coinvolte in una condivisione di punti di vista e aspettative disattese che ci hanno accompagnato verso la conclusione del workshop, in cui ho chiesto di riassumere in una parola chiave cos'era per loro intercultura. Il workshop si è concluso con l'invito alla riflessione sulla possibilità di praticare la verifica dei prototipi nei giorni successivi a partire da una loro iniziativa (il terzo livello dell'attività), ma solo un'insegnante ha raccolto l'invito.

<sup>3</sup> per approfondimenti si veda capitolo 5.2.1.2 di questa pubblicazione. La tecnica dell'ascolto attivo prevede una preparazione molto più complessa ovviamente, ma è stato un modo per cercare di stimolarle a riflettere sul punto di vista di chi avevano davanti.

<sup>1</sup> molte di loro mi hanno conosciuto durante le osservazioni sul campo, ma nessuna aveva visto il progetto o ne conosceva la natura, fatta eccezione ovviamente per la mia co-tutor Cinzia Braglia, che non ha partecipato al workshop e alle verifiche, ma ha preparato il campo per il loro svolgimento.

<sup>2</sup> per approfondimenti si veda il capitolo 6.2.2. di questa pubblicazione.



The initiative of design experts must be developed in such a way that it can, in due course, be appropriately concluded. It must be able to reach a point where the partners who are directly concerned can become autonomous and take over the co-designing and co-production activities which may later arise.

(Manzini 2015)







Il workshop

# COMMUNITY BUILDING

### 6.2.4.2 VERIFICA CON GLI UTENTI FINALI: I BAMBINI (e le insegnanti)

La verifica sul campo è sempre stata affiancata dalle insegnanti: in alcuni casi, come vedremo, in maniera più strutturata, in altri meno. Le sei verifiche realizzate sono risultate sufficienti per raccogliere, analizzare e interpretare i dati emersi dalle attività sulla base della strategia adottata dal caso-studio esplorativo<sup>4</sup>: rispetto al diagramma di flusso della tabella 2 capitolo 5, ci troviamo nella terza parte<sup>5</sup>, ovvero quella rappresentata dalla costruzione teorica, dalle interpretazioni e conclusioni. In tutte le verifiche, le insegnanti hanno provveduto a formare gruppi minori di bambini, sulla base del numero e delle attitudini che secondo loro potessero risultare più idonee per l'attività di riferimento; durante ogni verifica, come già indicato nel capitolo 5.1.5, la raccolta dei dati è avvenuta attraverso osservazione diretta, documentazione fotografica, conversazione con i bambini, interviste focalizzate alle insegnanti, diario e documentazione audio.

1. Sezione C: 3/4 anni. Insegnanti: Cinzia e Elena;

**ATTIVITÀ: Giragiramondo;**

Durata dell'attività:

dalle 11.00 alle 11.40 AM;

Numero gruppo bambini: 4.

#### L'OSSERVAZIONE DEL GIOCO

Il gruppo era costituito da quattro

bambini: V., A1., A2. e P. Il gioco è cominciato con il racconto di Giufà, un bambino che chiedeva loro di aiutarlo a ricolorare il mondo attraverso un *Giragiramondo* e un tabellone, che avevo entrambi collocato fisicamente dietro la mia postazione. Il racconto è stato fondamentale per introdurre i bambini nell'attività e la ricerca degli oggetti ha creato maggiore coinvolgimento. I bambini hanno intuito immediatamente l'uso del *Giragiramondo* e la ricerca delle forme è cominciata subito; il passaggio al tabellone per incastrare le forme è stato altrettanto intuitivo. Il gioco si è protratto in tutto per circa 40 minuti, durante i quali Elena mi ha affiancato nella gestione dell'attività e le forme si sono susseguite in una ridefinizione continua del tabellone.

#### LA CONVERSAZIONE

La conversazione in questo caso non è avvenuta per mancanza di tempo dell'insegnante: gli orari e la ciclicità delle attività non hanno lasciato spazio per la discussione con i bambini e i rilanci da parte dell'insegnante. Tuttavia, contestualmente all'attività, sono emerse delle riflessioni da parte dei bambini, stimolati a partire dal racconto iniziale: più o meno a metà dell'attività, V. ha dichiarato: "Stiamo cambiando il mondo!", a cui hanno fatto eco anche A1 e A2.

#### L'INTERVISTA FOCALIZZATA ALLE INSEGNANTI

Sempre per mancanza di tempo da dedicare alle attività extra-curricolari, non è stato possibile effettuare un'intervista strutturata all'insegnante in merito a questa verifica. Elena però, durante una breve conversazione, ha espresso giudizio positivo rispetto a quanto emerso dall'osservazione: il gioco è risultato idoneo per il target di età, perché facilmente comprensibile e coinvolgente.

#### DOCUMENTAZIONE AUDIO E FOTOGRAFICA

La documentazione audio è stata fondamentale: riascoltarla ha permesso di rivivere e rianalizzare tutte le piccole sfumature per una ricostruzione e un'interpretazione più affidabile dei dati; la documentazione fotografica supporta il giudizio di Elena in merito al grado di coinvolgimento dei bambini. Da sottolineare come le fotografie, realizzate da Elena, rivelino la competenza dell'insegnante: sono infatti molto efficaci nel cogliere le varie fasi di apprendimento dei bambini.



La narrazione \_ parte iniziale

<sup>4</sup> per approfondimenti si veda capitolo 5.1.2.2 di questa pubblicazione.

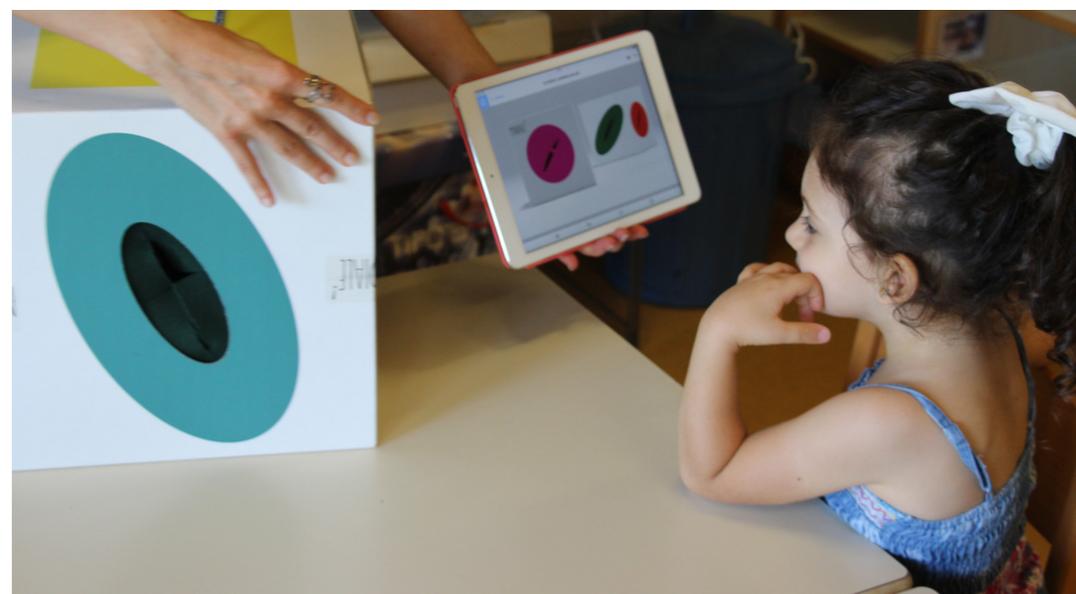
<sup>5</sup> Ibidem.



*La narrazione \_ parte finale*



*Giragiramondo*



*Dalla storia alla realtà*



*L'inizio del gioco*



*L'esplorazione*



*La scoperta*



*La scoperta*



*L'esplorazione*



*L'esplorazione*



*Il completamento*



*La scoperta*



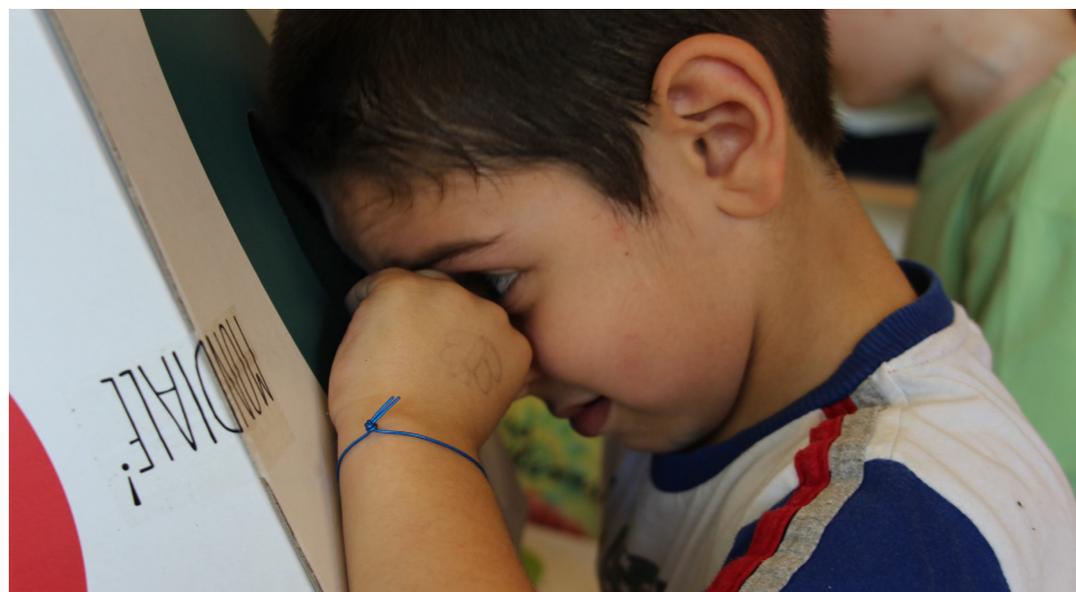
*L'esplorazione*



*L'esplorazione*



*La collaborazione*



*Lo stimolo della curiosità*



*La costruzione*



Il completamento

**2. Sezione F:** 3/4 anni. Insegnanti:

Carmela e Tiziana;

**ATTIVITÀ: Giragiramondo;**

Durata dell'attività:

dalle 11.00 alle 11.30 AM;

Numero gruppo bambini: 4.

#### L'OSSERVAZIONE DEL GIOCO

Il gruppo era costituito da quattro bambini: M., E., I., G. Anche in questo caso il gioco è cominciato con il racconto di Giufà, che chiedeva loro di aiutarlo nel ricolorare il mondo attraverso un *Giragiramondo* e un tabellone. La dinamica dell'attività è stata molto simile, anche se in questo caso i bambini si sono concentrati più sull'attività in sé che sul significato che stava dietro (il parallelismo con il mondo). Il gioco si è protratto in tutto per circa 30 minuti, durante i quali Tiziana mi ha affiancato nella gestione dell'attività: la ridefinizione del tabellone ha richiesto in questo caso un maggior contributo da parte mia e di Tiziana.

#### LA CONVERSAZIONE

La conversazione è avvenuta subito dopo la fine dell'attività: per facilitare l'apprendimento, abbiamo avuto bisogno di riproporre l'attività, sostituendo le forme del tabellone e portando i bambini a ragionare sulla nuova configurazione. Questo ha permesso di scaturire la riflessione rispetto alle forme e ai colori, sottolineando la differenza o l'uguaglianza fra di loro; gran parte

della conversazione si è concentrata sull'osservazione di come cambiava il tabellone al variare delle forme incastrate. Alla fine della conversazione è emerso un collegamento al significato più profondo dell'attività; I. ha affermato "Ci siamo messi a cambiare i colori del mondo!".

#### L'INTERVISTA FOCALIZZATA ALLE INSEGNANTI

Anche in questo caso, la mancanza di tempo non ha permesso un feedback approfondito da parte dell'insegnante.

#### DOCUMENTAZIONE AUDIO E FOTOGRAFICA

La documentazione audio anche in questo caso è stata fondamentale per la ricostruzione e interpretazione dei dati; la documentazione fotografica evidenzia come il gioco sia stato compreso e fatto proprio.





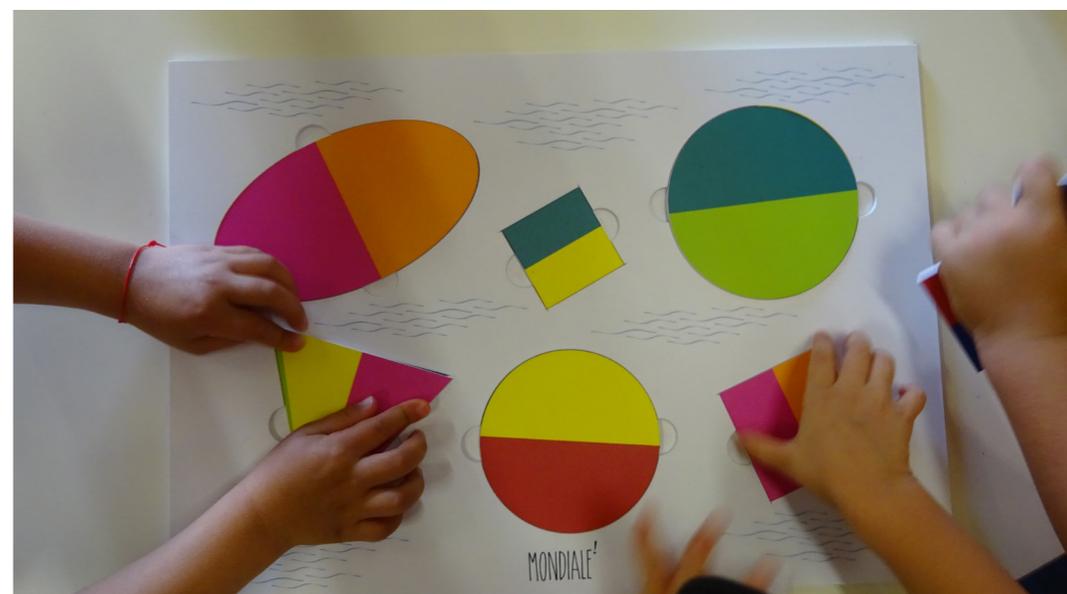
La narrazione



La collaborazione



L'esplorazione



Il completamento

**3.** Sezione E: 4/5 anni. Insegnanti: Marina, Elisa, Debora, Valentina B., Nadia;  
**ATTIVITÀ: Quale verso? Uguale o diverso?;**  
 Durata dell'attività:  
 dalle 10.15 alle 11.15 AM;  
 Numero gruppo bambini: 7.

#### L'OSSERVAZIONE DEL GIOCO

In questa sezione c'è stata la prima verifica del gioco con una modalità di svolgimento provvisoria. In questa versione ho utilizzato due tovagliette in pvc, una bianca e una nera: il gioco consisteva nel pescare una carta e decidere rispetto a essa quale, fra quelle successive, fossero uguali o diverse. In base al criterio di scelta, le carte uguali venivano posizionate sulla tovaglietta bianca, le carte diverse su quella nera. Oltre a complicare il gioco, mi sono resa conto che con questa modalità ponevo subito dei pregiudizi: il bianco era l'uguale, il nero il diverso. Il gruppo era costituito da sette bambini: C., J., B1., G., M., V., B2. I turni di gioco sono stati 3, in cui alla fine il gruppo si è ridotto da 7 a 3. Già da questa modalità di gioco però sono emersi aspetti rilevanti:

- la riflessività nel dominio dell'apprendimento: in linea con l'approccio di Reggio Emilia, l'apprendimento non è programmabile<sup>6</sup>, ma è un progetto, frutto della relazione fra insegnante e bambino. Secondo Antonella Nuzzaci (2011)

la riflessione che avviene dopo l'insegnamento si avvicina ai processi di auto-valutazione che, attraverso una analisi critica delle decisioni assunte e dei loro risultati, cerca di determinare il grado di efficacia di ciascuna funzione didattica (pianificazione, implementazione e valutazione) (Ibidem, p. 21);

Durante lo svolgimento del gioco, i bambini hanno proposto nuove modalità di gioco e la loro interazione con le carte è servita a valutare criticità e punti di forza della mia proposta e rivalutarla alla luce dell'esperienza con loro:

- questo tipo di svolgimento finiva per generare competizione, alla ricerca dell'accumulo del maggior numero di carte, che vanificava la scelta del criterio uguale/diverso;
- quest'attività, in particolare modo, ha fatto emergere tutta l'imprevedibilità legata all'apprendimento del bambino. Il gioco deve essere un'attività capace di rispondere alla curiosità del bambino, che in maniera del tutto inaspettata, può domandare, proporre, mettere in crisi il sistema di apprendimento che gli si propone. È essenziale dunque che l'attività prevista sia il più aperta possibile, per rispondere a questa forma di *resilienza* richiesta.

Il gioco si è protratto in tutto per circa 60 minuti: le insegnanti che mi hanno assistito sono state prima Elisa e poi Valentina.

#### LA CONVERSAZIONE

La conversazione in questo caso non ha avuto luogo con i rilanci delle insegnanti, ma solo contestualmente all'attività.

#### L'INTERVISTA FOCALIZZATA ALLE INSEGNANTI

L'intervista non è avvenuta in maniera strutturata, ma è stata anch'essa contestuale allo svolgimento dell'attività: Valentina mi ha confermato che il gioco era stato perfettamente compreso dai bambini.

#### DOCUMENTAZIONE AUDIO E FOTOGRAFICA

La documentazione audio ha fatto riemergere in maniera dettagliata tutte le criticità legate al tipo di svolgimento adottato per questa verifica.

La documentazione fotografica in questo caso è stata fatta soltanto dall'insegnante e non è stata sufficiente nel cogliere lo svolgimento dell'attività: l'analisi dei dati è avvenuta grazie alla documentazione audio.



La spiegazione dell'attività

<sup>6</sup> per approfondimenti si veda capitolo 4.1.2 di questa pubblicazione.



L'inizio dell'attività



**4. Sezione A: 4/5 anni. Insegnanti** Roberta, Cristina, Daria, Valentina M.;  
**ATTIVITÀ: Quale verso? Uguale o diverso?;**

Durata dell'attività:  
dalle 10.30 alle 11.00 AM;  
Numero gruppo bambini: 4.

#### L'OSSERVAZIONE DEL GIOCO

Il gruppo era composto da: E., A., N1, N2. Questa è stata la verifica dove lo svolgimento è stato più idoneo e che ha determinato la versione definitiva della modalità di gioco. Su un precedente suggerimento di Monica (insegnante della sezione B) infatti, ho cambiato lo svolgimento: in questa nuova versione le carte venivano disposte tutte rivolte verso l'alto, in modo da mostrare subito forme e colore, e veniva poi chiesto a ogni bambino di scegliere una coppia uguale e una coppia diversa fra tutte le carte proposte. Le combinazioni che ne sono scaturite sono risultate molto interessanti, perché ogni bambino ha avuto tutta la libertà di applicare il proprio criterio di scelta, in certi casi tornando sui propri passi e rivalutandola (evidenziando l'aspetto della relatività dei singoli punti di vista). Il gioco si è protratto in tutto per circa 30 minuti e le insegnanti che mi hanno assistito sono state tre: Cristina, Daria e Valentina (uno dei bambini del gruppo era autistico, motivo per il quale le insegnanti erano più numerose).

#### LA CONVERSAZIONE

La conversazione in questo caso ha avuto

luogo e ha fatto emergere uno degli elementi inaspettati più interessante di tutte le verifiche ai fini della ricerca. Nella restituzione A. parla del gioco delle carte e di come il criterio di selezione fosse fra **giuste** e **diverse**. Dopo un po' di rilanci da parte delle insegnanti, il termine cambia: uguali e diverse. La conversazione continua indagando in maniera più approfondita il concetto di giusto e sbagliato: chi decide cosa è giusto o sbagliato?

N1 risponde dicendo che è il bambino a decidere se la carta è giusta o sbagliata e che non tutti sono d'accordo sulle scelte. Da qui la riflessione riparte dal concetto di uguale e diverso e si sposta sugli esempi: cosa vuol dire uguale o diverso? Una persona è uguale o diversa ad un'altra rispetto a come si veste, risponde G. Oppure i bambini sono un po' uguali e un po' diversi, e in un primo momento la diversità viene percepita come sbagliata; continuando la discussione, l'opinione cambia e la diversità viene percepita come essenziale (i colori devono essere diversi, i vestiti devono essere diversi, altrimenti ci annoiamo!). La conversazione si conclude con una riflessione: sarebbe brutto essere tutti uguali, perché alla fine ci confonderemmo tutti.

#### L'INTERVISTA FOCALIZZATA ALLE INSEGNANTI

L'intervista è avvenuta subito dopo la conversazione con i bambini: Roberta in particolare modo ha sottolineato pregi e difetti del gioco, suggerendo la

possibilità di testare l'attività sulla fascia dei bambini più grandi, 5-6 anni. Il gioco è stato compreso dai bambini e, come si può dedurre dalla restituzione della conversazione, ha toccato gli aspetti che si era prefissato di raggiungere.

#### DOCUMENTAZIONE AUDIO E FOTOGRAFICA

La documentazione audio in questo caso è stato fondamentale per non trascurare le terminologie utilizzate dai bambini, ma soprattutto per cogliere il variare dei punti di vista e delle opinioni a essi correlati. La documentazione fotografica è bilaterale, fatta sia da me che dalle insegnanti: si coglie nelle foto di queste ultime una maggiore attenzione e

capacità nel cogliere l'apprendimento del bambino. Al contrario, nelle mie foto talvolta si nota l'attenzione maggiormente focalizzata sul risultato prodotto dal bambino.



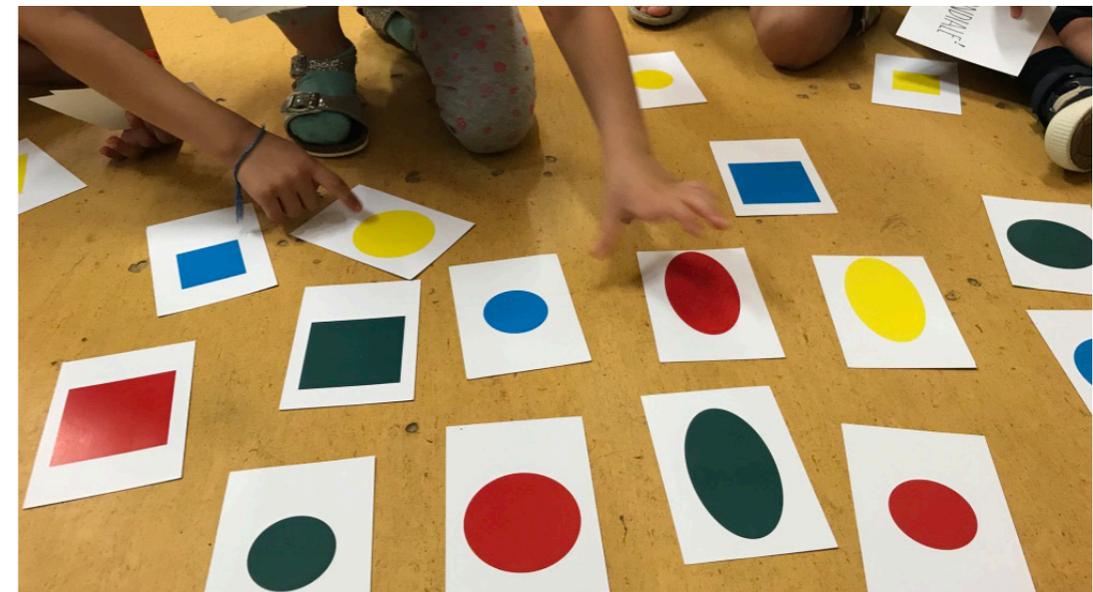
Dal minuto 11' 20"



*La disposizione delle carte*



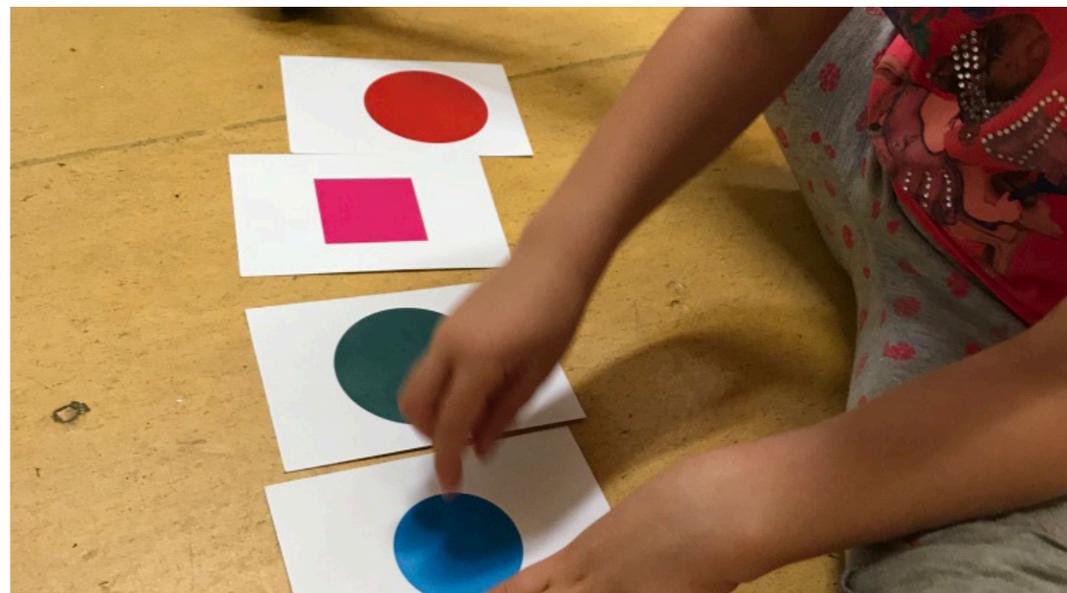
*L'inizio dell'attività*



*La scelta*



La scelta



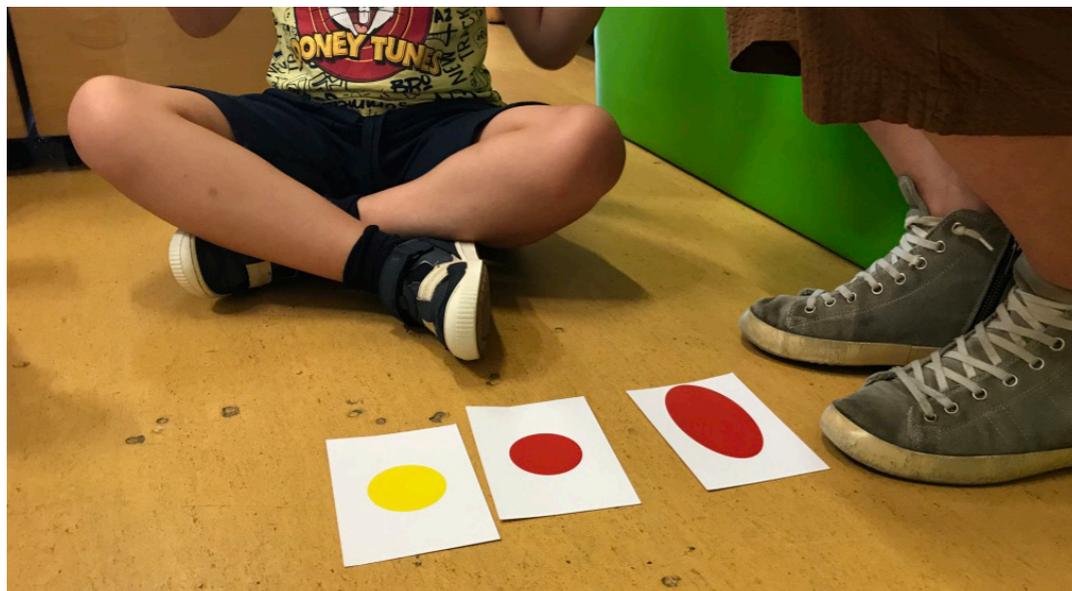
La selezione



La scelta



La selezione



La selezione di N2, autistico



La selezione

5. Sezione A: 4/5 anni. Insegnanti Roberta, Cristina, Daria, Valentina M.;

ATTIVITÀ: **IL MONDO IN CLASSE;**

Durata dell'attività:

dalle 10.00 alle 10.40 AM;

Numero gruppo bambini: 6.

#### L'OSSERVAZIONE DEL GIOCO

Il gruppo era composto da M., A1, A2, L, I., G. L'attività comincia con il racconto di Giufà, un bambino che cerca i colori nel mondo per colorarsi e invita anche loro a colorare tutti i bambini del mondo. Armati di pennarelli, fogli e formine, i bambini cominciano a disegnare a partire dall'esempio che mostro loro per avviare l'attività. I disegni si susseguono e il gioco si dimostra altamente coinvolgente, come confermerà anche durante l'intervista l'insegnante. Durante l'attività le insegnanti si sono susseguite, affiancandomi per tutta la durata del gioco.

#### CONVERSAZIONE

La conversazione avviene subito dopo l'attività: i rilanci delle insegnanti sono fondamentali per la restituzione dell'apprendimento, perché è la capacità di dirigere la conversazione verso la giusta direzione, lasciando contemporaneamente tutta la libertà di espressione ai bambini. Emergono tre aspetti centrali:

- i bambini hanno colto il cuore dell'attività: "Il bambino era felice solo dopo essere stato colorato" (riferendosi a Giufà e facendo seguito alla loro attività di disegno); "Giufà voleva essere colorato, come noi!";

- esprimono un forte entusiasmo per il timbro, le formine e gli elementi prestampati sul blocco (chiedono anche un timbro per scrivere il nome del bambino che disegnano e il loro nome);  
- l'assoluta casualità dell'associazione fra il bambino da disegnare (il foglio con il nome prestampato) e chi lo disegna genera combinazioni interessanti: I. (italiano) disegna Hajar completamente verde, senza immaginare ovviamente che il verde è il colore dell'islam.

#### L'INTERVISTA FOCALIZZATA ALLE INSEGNANTI

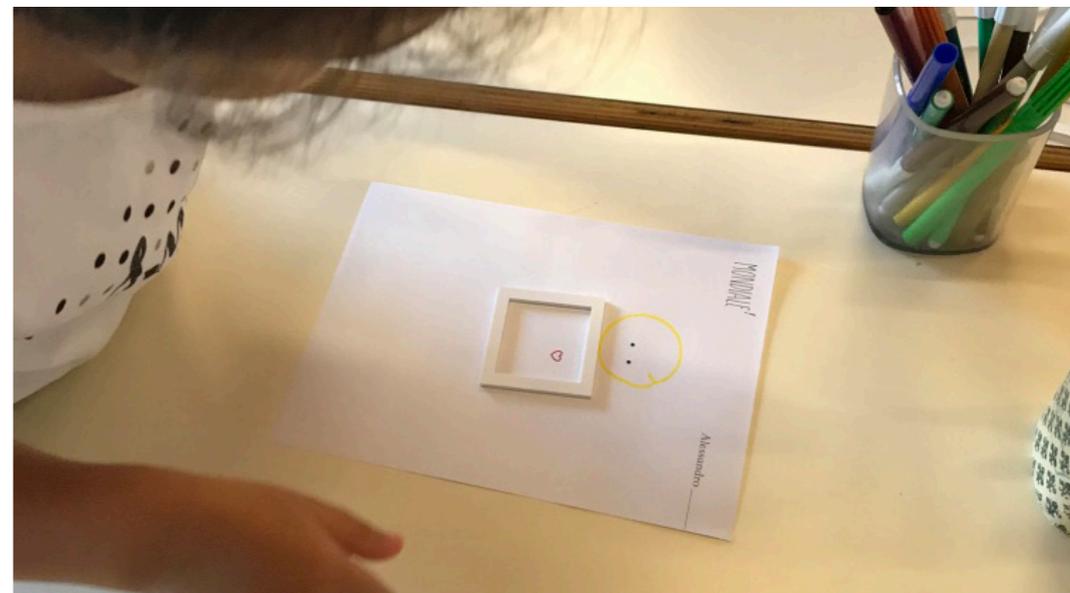
Roberta sottolinea l'alto grado di coinvolgimento del gioco: i bambini hanno proseguito l'attività per 40 minuti ininterrottamente, un tempo molto superiore alla media per la loro consueta soglia di attenzione. Suggerisce inoltre la possibilità di sostituire ai nomi prestampati nei blocchi la possibilità di far mettere ai bambini (attraverso nuovi timbri) i nomi sui disegni realizzati.

#### DOCUMENTAZIONE AUDIO E FOTOGRAFICA

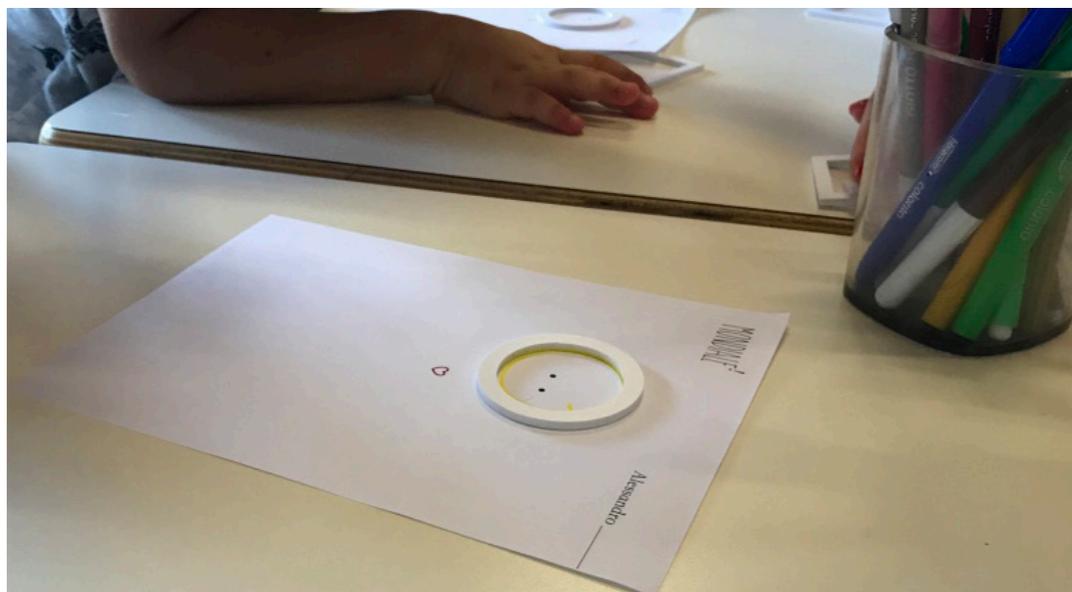
Anche in questo caso, la documentazione audio ha supportato la corretta restituzione della conversazione. La documentazione fotografica è stata realizzata sia da me che dalle insegnanti, facendo emergere in certi casi i diversi punti di vista dell'osservazione, dunque delle diverse competenze; la condivisione con la pedagogia, cioè, ha permesso l'analisi dei fenomeni nelle loro molteplici sfaccettature (Yin, 1981 in Berni, 2014).



La narrazione iniziale



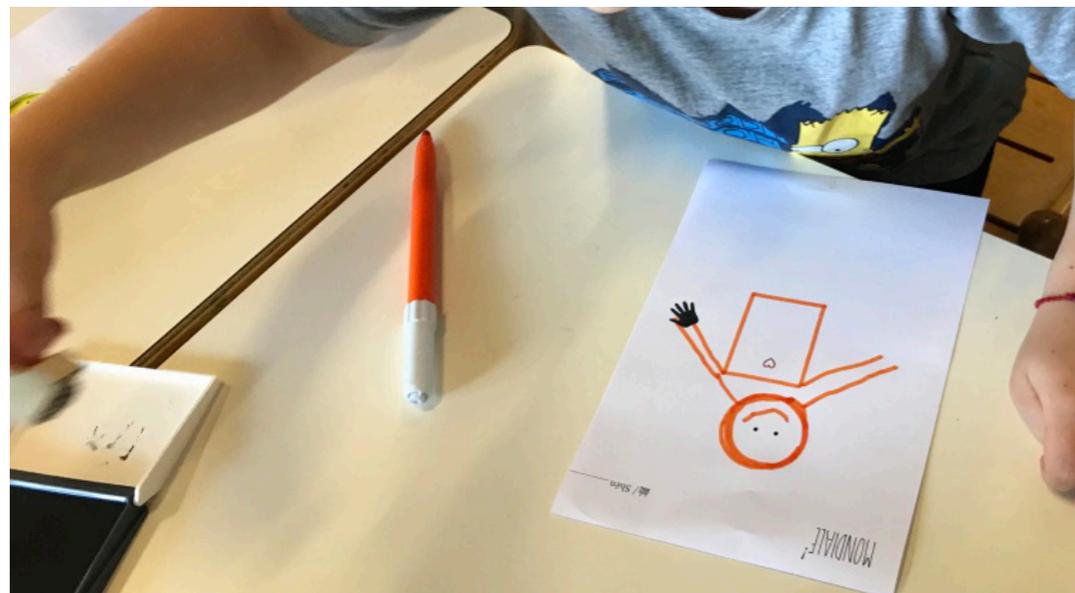
L'inizio dell'attività



L'inizio dell'attività



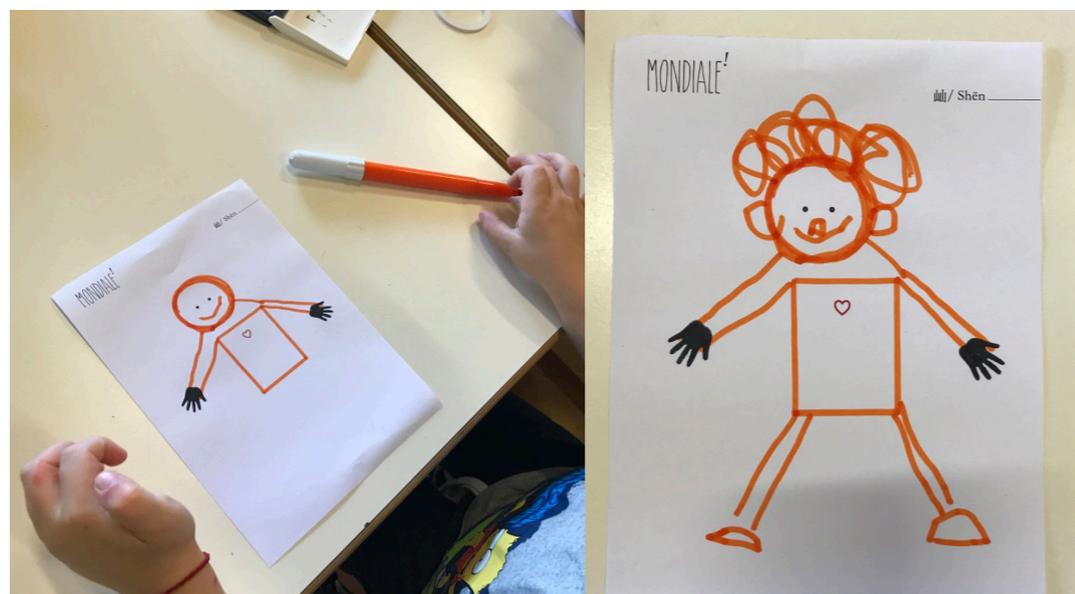
Il disegno



Il timbro



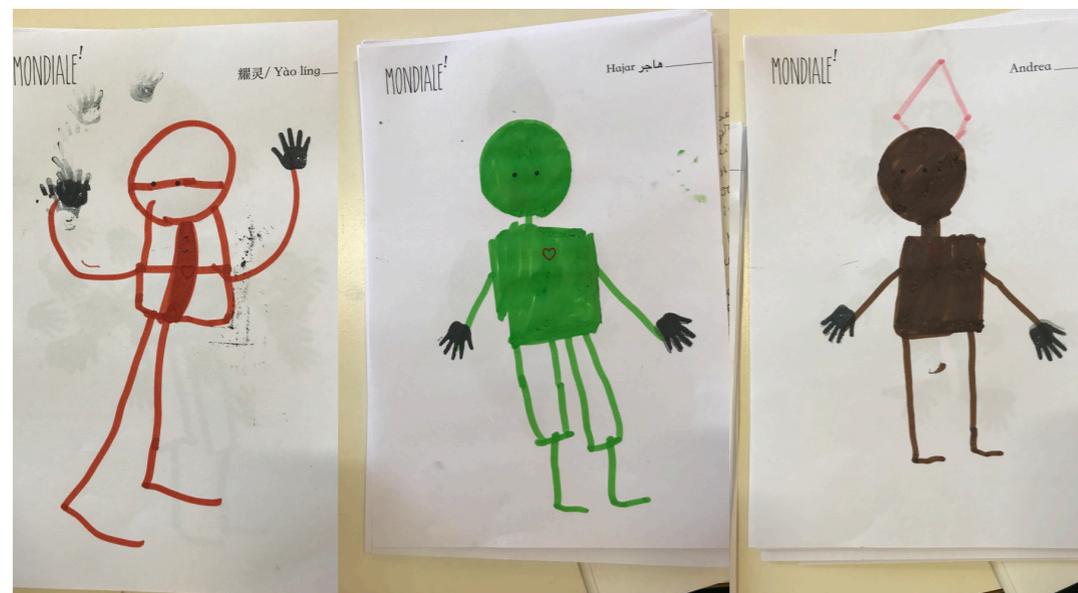
L'attività



Shēn (bambino cinese) disegnato da un bambino italiano



L'attività



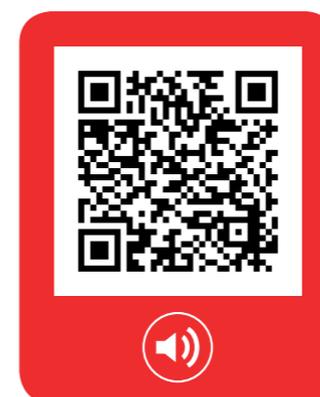
*I bambini del mondo: Yao Ling, Hajar, Andrea*



*Il mondo in classe*



*I bambini del mondo: Jamal, Elisabeth, Shēn*



6. Sezione B: 5/6 anni. Insegnanti Monica e Annamaria;

ATTIVITÀ: **PONTIFICHIAMO!**;

Durata dell'attività:

dalle 10.00 alle 11.00 AM;

Numero gruppo bambini: 7.

#### PREMESSA

Quest'attività, più di tutte le altre, ha dimostrato come pensare e progettare ponendo l'accento più sul processo che sul risultato, richieda uno sforzo notevole<sup>7</sup>, ben oltre la sintesi normalmente richiesta al designer. In questo caso, la scelta di non colorare le forme della mappa ideale ha richiesto un'ampia e dibattuta riflessione personale: il risultato è stato sorprendente. Se avessi lasciato i colori pensati originariamente nella mappa (utilizzati ad esempio nel caso di *Giragiramondo*), buona parte dell'attività avrebbe perso di significato e le dinamiche fondamentali di apprendimento non avrebbero mai avuto luogo.

#### L'OSSERVAZIONE DEL GIOCO

Il gruppo era composto da M., G1, A1., G2, A2, A3, C. L'attività comincia con la lettura e visualizzazione di Giufà con il racconto "Io sono il mondo: Pontifichiamo!", dove il protagonista, di nuovo in cerca di colori, intraprende un viaggio e alla fine suggerisce ai bambini di ricolorare il mondo partendo da un grande foglio da disegno: il nostro tappeto/mappa ideale. Uno di loro ha tirato il dado con i colori per scegliere quello con cui partire e, armati di pennarelli, i bambini hanno cominciato il lavoro. In un

primo momento ciascuno di loro ha scelto un paese da colorare: le grandi superfici delle forme però li hanno costretti ad aiutarsi a vicenda e alla fine il pattern che ne è risultato è stato sorprendente. La dinamica della collaborazione, cioè, è risultata visibile anche attraverso la combinazione dei colori. Una volta terminata questa fase, è venuto il momento di costruire i ponti. Il lancio del dado con le direzioni ideali ha dato l'avvio alla costruzione che, in pochi minuti, ha unito tutti i paesi del loro mondo. Dopodiché ognuno di loro ha scelto una pedina e attraverso il dado con i numeri sono avanzati verso l'attraversamento di tutti i ponti e quindi di tutti i confini. Conferme e criticità del gioco sono state dettagliatamente elencate da Monica (che ha seguito tutto il percorso dell'attività) in una lunga intervista, dove anche il confronto fra discipline diverse è risultato fondamentale.

#### CONVERSAZIONE

La conversazione con i bambini è avvenuta subito dopo la fine del gioco ed è stata completamente diretta da Monica. Fra i vari dialoghi, ne sono emersi alcuni centrali, che hanno dimostrato come l'attività abbia stimolato i bambini alla riflessione sul tema trattato: "c'erano delle case, c'erano delle persone mi veniva in mente un paesaggio di persone che stavano insieme e formavano un arcobaleno e i personaggi a volte si muovevano e diventavano delle forme poi quelle forme formavano dei ponti e dopo le persone vanno via e

attraversavano questi ponti queste persone hanno un proprio paese e devono andare al proprio paese le persone avevano una certa casa e attraversando quei ponti ci potevano arrivare questa è la casa di una persona **è praticamente un mondo, come siamo noi!**

Sono persone che attraversano i ponti per andare in Francia, in Italia, a Roma, questa è Londra

**questi ponti si riuniscono per fare passare la gente da una parte all'altra"**

#### L'INTERVISTA FOCALIZZATA ALLE INSEGNANTI

L'intervista in questo caso è stata molto strutturata: 35 minuti in cui c'è stato un confronto approfondito su ogni aspetto del gioco, unitamente a dei suggerimenti anche per le altre attività che avevo presentato a Monica, assieme alle altre insegnanti, durante il workshop. L'intervista è stata fondamentale perché, grazie alle sue competenze, Monica mi ha restituito un'interpretazione di quello che abbiamo osservato che non avevo colto, data la mia non appartenenza all'ambito dell'apprendimento: questo passaggio ha dimostrato in maniera molto evidente come la doppia osservazione abbia restituito una visione delle attività più completa, tenendo conto cioè delle varie sfaccettature del fenomeno, grazie alle diverse competenze che si sono confrontate. Quello che emerge principalmente dall'osservazione di Monica è lo stimolo alla collaborazione che il gioco innesca; le grandi superfici da colorare spostano le dinamiche da

un'appropriazione individuale di uno spazio alla richiesta di aiuto agli altri compagni, con un risultato evidente anche dal punto di vista grafico della collaborazione: "la consapevolezza nei bambini che da soli non ce la fanno è un valore, non è solo esecuzione [...] ho visto spostare delle dinamiche, 'coloro da solo è mio, ma poi mi aiuti'... ha spostato la percezione **ha permesso di incontrare l'altro, di andare e fare insieme, c'è proprio un'azione cooperativa, di andare a incontrare l'altro"**. Il contesto narrativo del viaggio (la storia di Giufà) è fondamentale per l'introduzione al gioco: "entrano nel gioco un patrimonio di pensieri che ciascuno bambino ha rispetto al tema del viaggio".

Rispetto al gioco in generale, Monica commenta:

"è bella questa suggestione destrutturata del mondo che poi costruiscono loro, giocano al mondo [...] è una bella suggestione che produce pensieri sulla mondialità, sulla cittadinanza, sul viaggio, sulla necessità di ponti di cui abbiamo bisogno per andare da una parte all'altra, da me a te, o anche più lontano... molto bello che lo spazio sia grande, dove loro calpestando, da percorrere col corpo, in questa fascia di età è importante... il dado grande è un bel gioco, lo posso lanciare anche nello spazio lontano da me. i ponti... qualcuno ha detto: le terre si uniscono!

È questa semplicità (grafica e di risultato) che ti permette di tirare fuori la destrutturazione."

Oltre alle conferme, Monica ha suggerito una serie di criticità emerse dall'osservazione: la fase di attraversamento dei ponti ha natura competitiva, poiché lo

<sup>7</sup> per approfondimenti si veda capitolo 6.1.1.4 di questa pubblicazione.

svolgimento prevedeva di arrivare per primi nell'attraversamento del mondo.

Dato che l'attività stimola alla collaborazione e che la competizione in questo caso ha soltanto valore negativo, Monica suggerisce di cambiare l'obiettivo per riportare la collaborazione anche in questa fase: la soluzione è elencata nel paragrafo sottostante "RISPOSTA ALLE CRITICITÀ". Il numero dei bambini risultava perfetto per colorare la mappa, ma eccessivo per l'attraversamento dei ponti, il cui avanzamento era vincolato alle barre nere della grafica dei ponti: anche in questo caso la soluzione al problema è elencata nel paragrafo indicato. Monica sottolinea di dare più spazio alle coordinate, alle direzioni: "Dove devi andare, da dove parti?". Infine una serie di suggerimenti rispetto alla sovrastruttura dell'attività; durante l'osservazione Monica ha notato le diverse tempistiche dei bambini e questo ha scaturito una serie di riflessioni: "Che cosa succede quando le persone che viaggiano non hanno le stesse possibilità? Riportiamo il divario fra nord e sud del mondo...C'è una lentezza per certe persone e non per altre, anche questo viaggio può dare una suggestione di questo tipo...persone che camminano più lentamente ....

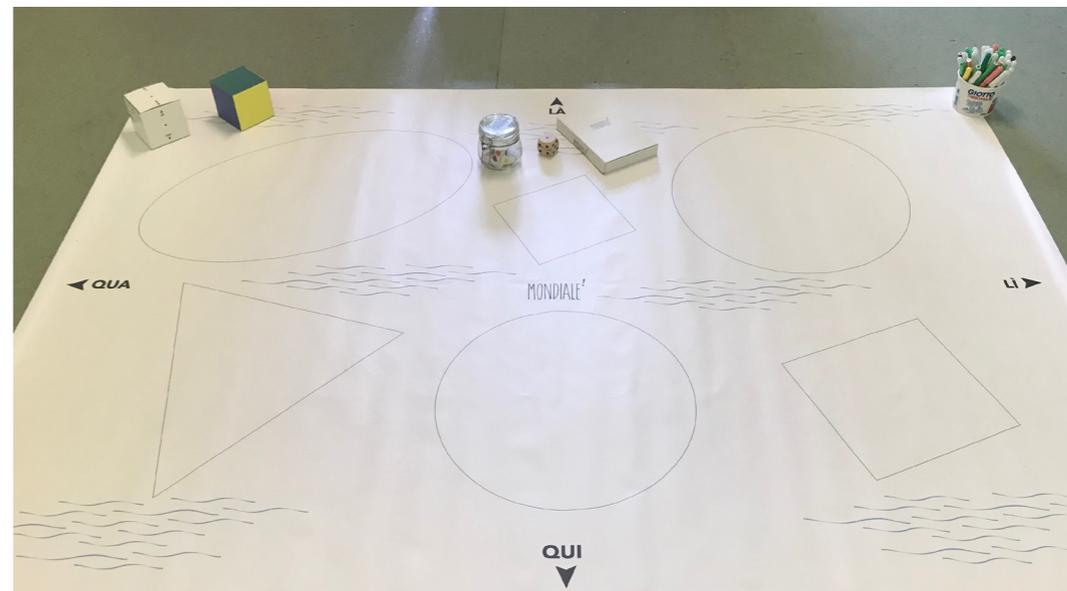
C. era andata in bagno ed era rimasta indietro...è uno specchio della realtà dove le persone hanno opportunità diverse opportunità differenti e tempi differenti (più lento o più veloce)".

Se da una parte Monica ha messo a disposizione le sue competenze, condividendo con me conferme e criticità, dall'altro la mia formazione è subentrata nel

cercare di dare una soluzione ai problemi emersi e sottolineati durante l'intervista: la pratica dell'interdisciplinarietà, in questo caso, ha mostrato tutte le sua potenzialità.

#### DOCUMENTAZIONE AUDIO E FOTOGRAFICA

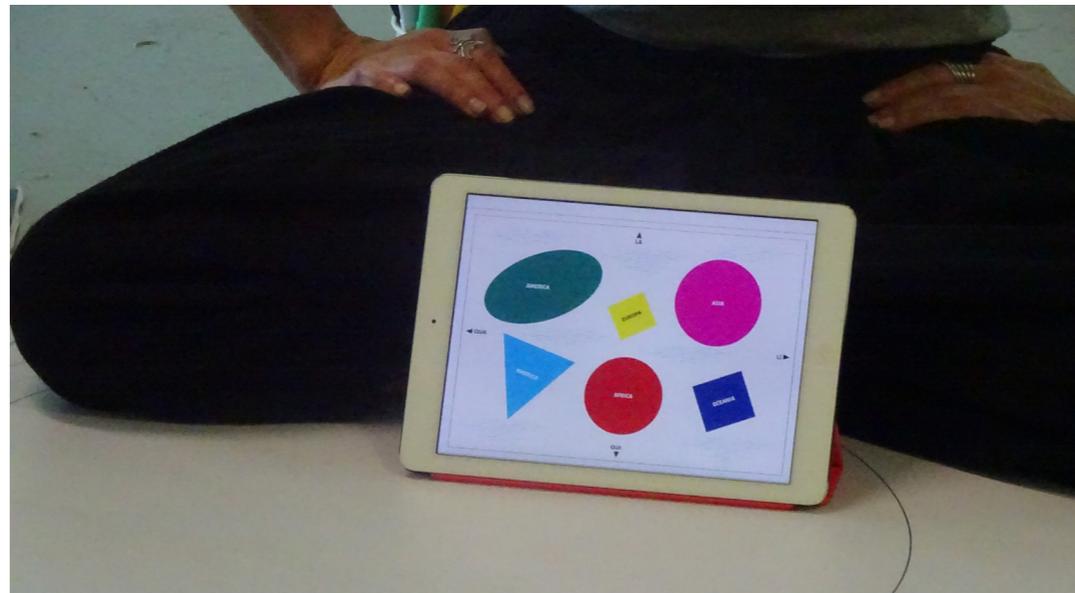
Questa verifica ha beneficiato sia del materiale audio e fotografico realizzato da me, che da quello realizzato da Monica: nel suo caso la documentazione audio è stata sostituita dagli appunti presi da lei durante la conversazione dei bambini e che sono serviti successivamente nel nostro confronto.



La mappa ideale/tappeto



Gli strumenti dell'attività



*La narrazione introduttiva*



*Il lancio del dado per decidere il colore di partenza*



*L'inizio dell'attività*



*L'inizio della colorazione*



*L'attività in corso*



*La mappa definitiva*



*La mappa colorata*



*L'inizio della costruzione dei ponti*



I ponti



Le pedine



Il dado per avanzare



Il gioco finale

7. Sezione D: 5/6 anni. Insegnanti Fabrizia e Rosa;

ATTIVITÀ: **PONTIFICHIAMO!**;

Durata dell'attività:

dalle 9.00 alle 10.00 AM;

Numero gruppo bambini: 7.

#### L'OSSERVAZIONE DEL GIOCO

Il gruppo era composto da V., I., S1, M., S2, A., V. In questo caso l'attività è stata preceduta da un racconto, frutto dell'iniziativa dell'insegnante Rosa, che ha introdotto il gioco leggendo la storia di *Topazio e Pesce*, in cui si mostra come la diversità non sia un ostacolo per la scoperta dei nuovi mondi di appartenenza reciproci. Pur essendo un tema legato alla diversità, il racconto centrava poco il contesto dell'attività e questo ha reso più difficoltoso il collegamento fra sovrastruttura e gioco (il terzo livello<sup>8</sup>, cioè, non è risultato molto adeguato). Nonostante questo, l'attività si è dimostrata coinvolgente come nella precedente verifica, con la dinamica collaborativa che in questo gruppo di bambini è arrivata fino alla fine del gioco (anche l'attraversamento dei ponti con le pedine non ha generato competizione): questo aspetto ovviamente fa riflettere sulla natura situata e mediata dell'apprendimento<sup>9</sup>, in particolare di come gruppi diversi con contesti di apprendimento diversi possano dare risultati anche discordanti fra loro. Rosa mi ha affiancata fino alla fine dello svolgimento dell'attività.

<sup>8</sup> per approfondimenti si veda capitolo 6.2.2 di questa pubblicazione.

<sup>9</sup> per approfondimenti si veda capitolo 6.1.2 di questa pubblicazione.

#### CONVERSAZIONE E INTERVISTA

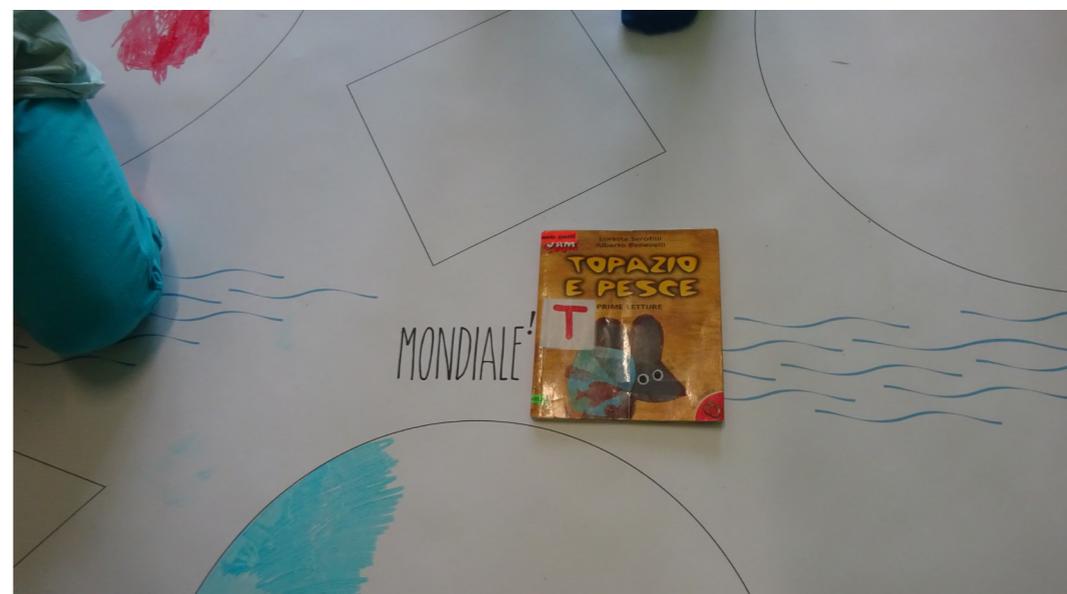
Per mancanza di tempo da parte di Rosa e assenza di Fabrizia, non è stato possibile effettuare né la conversazione con i bambini, né l'intervista alle insegnanti. Durante l'attività i bambini hanno comunque avuto modo di riflettere e commentare, come ad esempio I., che durante la costruzione dei ponti, dice ai suoi compagni "stiamo andando da un paese all'altro!".

#### DOCUMENTAZIONE AUDIO E FOTOGRAFICA

La documentazione fotografica è stata fatta sia da me che da Rosa. La documentazione audio in questo caso non è stata realizzata, perché non c'è stata conversazione con i bambini.



Rosa mentre introduce l'attività con una lettura



La lettura



*L'inizio dell'attività*



*La collaborazione*



*La collaborazione*



*I ponti e le pedine*

## L'ETEROGENEITÀ DELLE VERIFICHE

Come si può dedurre dalle descrizioni, le verifiche sono state molto eterogenee fra loro: alcune molto strutturate e accurate, altre molto meno. Questo ovviamente è dipeso dalla disponibilità delle singole insegnanti e dalla necessità di ricavare spazio per le attività di *Mondiale!* in un calendario già predefinito (in alcune classi le attività erano già finite, in altre ancora da terminare). Di sicuro risulta evidente come l'affiancamento dell'insegnante sia fondamentale, sia ai fini dell'attività che della conversazione: il loro affiancamento, infatti, oltre a garantire l'analisi dei fenomeni nelle loro molteplici sfaccettature (grazie alle diverse competenze che si incontrano e si confrontano), risulta importante nella gestione dei rilanci, con cui emerge la modalità di apprendimento e di riflessione di ogni singolo bambino.

## RISPOSTA ALLE CRITICITÀ

Tutte le verifiche hanno fatto emergere sia conferme che criticità. Di seguito elenco le principali criticità a cui ho cercato di dare una risposta.

### GIRAGIRAMONDO

Il gioco si è dimostrato adeguato al target di riferimento. La criticità in questo caso è data dalle forme, che per errore non sono state divise in fase di prototipazione (ogni cerchio, ogni quadrato erano suddivisi in due parti, così da arricchire la possibilità delle combinazioni). Questo aspetto è stato sottolineato anche da Monica: la

soluzione è dunque mantenere la scelta originaria di spezzettarle ulteriormente.

### QUALE VERSO? UGUALE O DIVERSO?

Anche in questo caso il contributo di Monica è stato fondamentale, nel suggerirmi la nuova modalità di gioco con le carte; la nuova versione dello svolgimento risulta molto efficace. Resta da capire se il target 5/6 anni sia più idoneo: la verifica però, a mio avviso, ha dimostrato che anche già nei 4/5 anni le riflessioni fanno emergere dati importanti.

### IL MONDO IN CLASSE

Rispetto a quest'attività, Roberta suggeriva di togliere i nomi dei bambini prestampati e sostituirli con dei timbrini riportanti i nomi, così da far scegliere ai bambini la libera associazione nome/disegno. A una mia prima riflessione di consenso, ne segue una seconda che fa emergere una perplessità: in molti disegni c'è stato un abuso del timbro messo a disposizione (la mano). Forse lo stesso potrebbe avvenire con i timbrini riportanti i nomi: mettere più nomi allo stesso disegno vanificherebbe l'associazione ideale fra il bimbo che disegna e quello disegnato.

### PONTIFICHIAMO!

La prima criticità riguarda la potenziale competizione che si sviluppa nella fase dell'attraversamento ponti: piuttosto che indurre i bambini a giocare a chi

prima attraversa tutti i paesi, sarebbe più idoneo suggerire loro di arrivare per primi, ma allo scopo di ripartire da capo a fianco del compagno che è rimasto ultimo, così da utilizzare il proprio turno per fare avanzare chi è rimasto indietro. E così via: per i primi che arrivano a destinazione, ci sono degli ultimi che saranno affiancati dai "vincitori" per parificare i tempi e colmare la disuguaglianza. Nel caso delle grafiche dei ponti (le bande nere sono le caselle di avanzamento), il numeroso gruppo dei bambini che partecipano all'attività richiede un avanzamento più dinamico: le bande nere devono quindi essere allargate e passare da 4 o 3 di adesso a 2 o una.

## 6.2.5 ANALISI DEI DATI EMERSI

### 6.2.5.1 LE CONFERME

Dall'analisi emergono dati che hanno dato esito positivo rispetto ai quesiti di partenza.

### Ha senso parlare di intercultura nella scuola dell'infanzia?

La risposta è affermativa. Dalle conversazioni emerge come i bambini della scuola dell'infanzia<sup>10</sup> siano perfettamente idonei nel praticare riflessioni intorno al tema della diversità culturale. Di sicuro c'è che il metodo di Reggio Emilia contribuisce

a rendere visibile l'apprendimento, e di conseguenza permette anche al designer di comprenderlo, decretando il successo o il fallimento del progetto (o le eventuali alternative da adottare).

### Può il design innovare in termini di educazione interculturale?

Anche in questo caso la risposta è affermativa. Ogni attività si è basata su strumenti inediti, con svolgimenti che se da una parte tracciavano una modalità di gioco, dall'altro erano aperti al cambiamento e alla reinterpretazione (si veda il caso ad esempio di *Quale verso? Uguale o diverso?*).

### È possibile costruire un percorso metodologico?

Sì, anche se non può essere esclusivo, poiché lo statuto scientifico della mia ricerca assume la concezione di un metodo

come insieme di principi la cui applicazione impone la considerazione delle specificità del contesto e impone dunque un'interpretazione (Madison 1988 in Cardano, p. 174).

nella consapevolezza che

Action Research is almost always "situation-specific" (Archer, 1995, p. 11).

Questo resoconto riflessivo, in quanto medium far il dominio della scoperta e quello della giustificazione, è andato di

<sup>10</sup> la generalizzazione che adottato è data dal totale del numero dei bambini coinvolti nelle verifiche: 39.

## MONDIALE !

pari passo con l'osservazione dell'oggetto di ricerca, cercando di prestare fede alla fondatezza e all'obiettività delle procedure inferenziali.

### 6.2.5.2 L'INASPETTATO

Dall'insieme dei dati analizzati, emergono con forza alcuni aspetti principali, assolutamente inaspettati.

#### Nel processo di apprendimento

- **la presenza di pregiudizi:** i bambini della sezione A con il gioco *Quale verso? Uguale o diverso?* parlano di giusto o diverso, piuttosto che uguale o diverso. Questo, a mio avviso, fa riferimento a un apprendimento situato in cui evidentemente è presente una qualche forma, più o meno consapevole, di pregiudizio. Questa verifica ha messo in luce la necessità di lavorare, fin dalla tenera età, nel contrastare quei pregiudizi (acquisiti, in questo caso) che subdolamente abitano il bambino;

- **il valore della collaborazione:** trattando un tema come quello interculturale, la collaborazione è un valore sicuramente da promuovere. *Pontifichiamo!* ha dimostrato come la collaborazione stimoli riflessioni profonde, come sottolinea Monica, "permette di andare a incontrare l'altro", che è poi il principio alla base della diversità culturale;

- **il valore della casualità:** nell'attività *Il mondo in classe*, I. (italiano) disegna idealmente Hajar (arabo) con il

pennarello verde, disegnandolo in verde dalla testa ai piedi; I. ovviamente non sa che il verde è il colore dell'islam. Questo incontro casuale e inconsapevole rende visibile e dimostra come le culture possano e debbano intersecarsi, anche se in maniera totalmente inconsapevole, in un moto perpetuo di memoria e oblio (Aime, 2004).

#### Nel processo del designer

- **il processo anziché il risultato:** *Pontifichiamo!* ha dimostrato come il processo di design orientato all'apprendimento debba necessariamente non fermarsi al risultato in sé, ma puntare a un'apertura tale da permettere agli spazi di apprendimento di muoversi in totale libertà (e imprevedibilità). Togliere i colori dalla mappa ideale ha rappresentato una scelta dibattuta, senza la quale la parte fondamentale dell'attività non avrebbe mai avuto luogo;

- **la gestione dei tempi dell'apprendimento:** i tempi dell'apprendimento sono lenti, personali, difficili da gestire per il designer. È assolutamente necessario però che il progettista, nell'ambito dell'apprendimento, sia capace di acquisire questa competenza a lui tendenzialmente estranea, pena la non comprensione, soprattutto in fase di verifica, della validità del suo lavoro.

---

## 7.1 Conclusioni e Follow-up



vista, che hanno svelato le diversificate sfaccettature del fenomeno. La codifica dell'esperienza è avvenuta attraverso i due principi alla base dell'indagine etnografica di cui mi sono avvalsa (Cardano, 2001): l'obiettività e la fondatezza delle procedure inferenziali. La prima si è esplicitata attraverso il resoconto riflessivo, medium fra il dominio della scoperta e quello della giustificazione. La seconda ha trovato plausibilità attraverso la costruzione dei legami tra la teoria e i termini osservati, unitamente alla durata della relazione osservativa (4 fasi di osservazione durante un anno solare).

### PREMESSA

Il percorso di ricerca practice-oriented, guidato da un approccio riflessivo-interpretativo (Rampino, 2012), mi ha portato a codificare l'esperienza pratica del contesto a cui ho fatto riferimento; il risultato è una forma di conoscenza complessa, che si esplicita attraverso due arterie principali: disseminazione e follow-up. Trattandosi di un'attività di ricerca basata più sulla scoperta che sulla conferma, il caso-studio esplorativo si è rivelato un ottimo strumento al fine di registrare le caratteristiche significative degli eventi di vita reale in maniera olistica e attraverso una molteplicità di punti di

### 7.1.1 IL PERCORSO INTERDISCIPLINARE

Un aspetto rilevante del mio percorso di ricerca è il carattere interdisciplinare, che mi ha portato a riflettere e interrogarmi sul ruolo del designer in una pratica così di confine.

### CRITICITÀ

- **la gestione dei tempi:** lavorare a stretto contatto con altri ambiti disciplinari coinvolge in prima istanza il fattore tempo. È necessario cioè gestire l'urgenza progettuale da

parte del designer, abituato per sua natura alla sintesi e portato spesso a non considerare elementi e apparati che possano ritardare il risultato finale; in un ambito interdisciplinare, il designer deve necessariamente imparare a dare spazio all'ascolto, per accogliere le diverse cornici temporali che differenziano gli ambiti disciplinari rispetto al suo (si pensi, ad esempio, ai lunghi tempi dell'apprendimento), pena la non efficacia del progetto;

- **la gestione dei confini disciplinari:** molta attenzione ha richiesto un'equa distribuzione dei tempi di acquisizione delle conoscenze nei tre diversi ambiti disciplinari. Dato che il mio percorso di ricerca era basato sulla pratica di design, era necessario dare gerarchicamente rilievo alla disciplina progettuale, tentando di limitare il rischio di sconfinamento eccessivo nelle altre due discipline. Questo processo di "separazione" mi ha portato successivamente a riflettere su come dovrebbe essere formata la figura del designer che si trovi a lavorare sul confine della propria disciplina<sup>1</sup>;

- **la gestione del senso di disagio:** Marianella Sclavi (2003) chiama "urgenza classificatoria" quell'atteggiamento che resta ancorato alla propria cornice di appartenenza, limitandosi a guardare le parti in maniera isolata, ignorando le connessioni e il pattern che le connette. Il contrario dell'urgenza classificatoria è la capacità di convivere col disagio dell'incertezza, di sopportare l'esposizione prolungata e paziente, il rendersi

disponibili ad accogliere lo sconcerto e il disorientamento. Il designer che si trovi a praticare un ambito interdisciplinare non può prescindere da questo aspetto, poiché si troverà sempre a dover gestire il senso di disagio che nasce dal trovarsi in un ambito molto distante dal proprio, talvolta permeato dal senso di sfiducia che una figura estranea, come quella del designer, può suscitare;

- **la gestione del processo iterativo:** lavorare a stretto contatto con altri ambiti disciplinari, chiede obbligatoriamente di rivedere le proprie posizioni e proposte. Rendere visibile il pensiero del designer a una disciplina in certi casi molto distante da quella progettuale, chiede di raggiungere un buon livello di sintesi e di elaborazione: tutto ciò non deve in alcun modo andare a discapito del processo iterativo. Il designer, cioè, deve essere capace di acquisire la capacità dialogica che gli consenta di rimettere in discussione (a volte anche completamente) il proprio operato (*Mondiale!* è stato ripensato quasi completamente rispetto alla prima versione proposta).

## 7.1.2 DISSEMINAZIONE

### 7.1.2.1 I QUESITI D'INDAGINE

La scelta del caso studio, definito da Gerring (2004, in Berni, 2014) un "ideal-tipo di strategia di ricerca" mi ha permesso di mettere a fuoco i confini in un ambito tanto vasto e complesso come quello dell'educazione interculturale. A partire

dal postulato che ho assunto ai fini della mia ricerca, "per educare alla tolleranza bisogna educare alla diversità e insegnare che è naturale che gli esseri umani siano diversi tra loro (Eco, in Impagliazzo, 2013)", il piano d'azione del mio caso studio era corredato dai seguenti tre macro-quesiti d'indagine:

1. Ha senso parlare di intercultura nell'offerta didattica della scuola dell'infanzia?
2. Può il design innovare in termini di educazione interculturale?
3. È possibile costruire un percorso metodologico?

Ognuno dei quesiti mi ha permesso di formulare un set di risposte oggetto della divulgazione.

### 1. HA SENSO PARLARE DI INTERCULTURA NELL'OFFERTA DIDATTICA DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA?

#### INTERPRETAZIONE E CONFERME

Essendomi basata su un postulato che non faceva riferimento a un preciso target di età, ero consapevole fin dall'inizio del possibile fallimento del mio percorso, basato in larga parte su un'intuizione: lavorare fin dalla tenera età per decostruire gli stereotipi imposti e assorbiti dalla società. La ricerca ha avuto in questo senso un esito positivo, ovvero una conferma: dalla verifica del caso studio effettuata nelle sei classi della Scuola

<sup>2</sup> Per approfondimenti, si veda il capitolo 6.2 di questa pubblicazione.

<sup>3</sup> Per approfondimenti, si veda il capitolo 6.2.4.2, attività Sezione A, 4/5 anni.

dell'Infanzia I Gelsi di Scandiano (RE), è risultato evidente come i bambini fossero perfettamente in grado di approcciarsi e discutere la tematica interculturale. Questo dato è emerso dalle conversazioni<sup>2</sup> che in molte delle verifiche ha fatto seguito alle attività, rendendo così visibile l'apprendimento e la capacità dei 39 bambini coinvolti di riflettere sul tema della diversità culturale.

#### INVESTIGAZIONE

Le verifiche hanno fatto emergere dati inaspettati (Rizzo, 2009), che hanno rafforzato la bontà della scelta del target di età nei bambini:

- **la presenza dei pregiudizi:** contrariamente a quanto emerso dalle osservazioni dirette, i bambini presentano già forme di pregiudizio fin dalla tenera età<sup>3</sup>, che non si manifesta però nel comportamento con i compagni stranieri. A partire dalla consapevolezza che le nostre società sono ancora fondate su un presupposto di coesione e omogeneità, piuttosto che di diversità e convergenza (Klaic 2005, in Federici & Reggiani, 2006), risulta evidente come il target di età scelto sia fondamentale, per lavorare fin dalla giovane età a un'evoluta e più adeguata concezione di coesione sociale, che affianchi al paradigma dell'uguaglianza quello della diversità ("è normale essere diversi", Eco, 2013);

- **terminologie e scenari:** ogni attività di *Mondiale!* prevede

<sup>1</sup> Si veda il paragrafo "Follow up".

una sovrastruttura<sup>4</sup>, che richiama ai principi epistemologici sia dell'ambito antropologico che di quello pedagogico. Le attività raccontano l'intercultura facendo riferimento a termini che introducono il tema della diversità in una prospettiva positivista e che consentono ai bambini di familiarizzare con un linguaggio adeguato: ponti, diversità, costruire ponti, uguale, diverso, Giufà, ridisegnare il mondo, viaggio, colore, ricolorare il mondo, paesi, luoghi, lontano, vicino. Prendendo confidenza con i termini, i bambini hanno la possibilità di imparare lentamente un linguaggio prima di tutto comportamentale.

## 2. PUÒ IL DESIGN INNOVARE IN TERMINI DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE?

Il design può innovare in termini di educazione interculturale: quello che ho praticato attraverso il mio percorso di ricerca è ovviamente soltanto uno dei modi possibili con cui il design può contribuire. Nel mio caso l'innovazione ha riguardato tre aspetti:

### - un ambito da esplorare:

si registra una scarsa presenza di attività volte all'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia, a fronte invece della necessità di intervento che è emersa dalla ricerca;

- **una ricerca di innovazione tipologica:** i giochi dedicati alla scuola dell'infanzia fanno spesso riferimento alle medesime

4 Per approfondimenti si veda il capitolo 6.2.3 di questa pubblicazione.

5 Per approfondimenti si veda il capitolo 6.2.4.2 di questa pubblicazione.

tipologie (memory, puzzle, ecc). Nel concepire i giochi volti all'educazione interculturale, ho cercato prima di tutto un'innovazione tipologica: il cubo/ mappamondo, il tappeto/supporto da disegno ben rappresentano questa scelta, ma anche la modalità di interazione con le carte del gioco Quale verso? o il blocco prestampato del gioco *Il mondo in classe*<sup>5</sup>;

### - i contenuti:

sintetizzare i principi dell'educazione interculturale è un processo di elevata complessità, perché è necessario prima di tutto accettare che non esistono comportamenti prescrittivi specifici rivolti all'intercultura. Quel che è risultato chiaro fin dall'inizio, è la necessità di innovare i paradigmi del pensiero: etnicizzare le diversità significa confinarle all'interno di un recinto invalicabile (Aime, 2004), ma ad oggi è ancora il pensiero dominante di molte delle attività educative volte all'intercultura. Capire prima di tutto che le culture sono vive e mobili (questo è il messaggio da divulgare ai bambini) e cercare di sintetizzare in una qualche forma questo concetto, è il compito che il designer deve affrontare, facendo i conti con tutta la complessità che ciò comporta.

## 3. È POSSIBILE COSTRUIRE UN PERCORSO METODOLOGICO?

Nel mio caso il percorso metodologico è stato condotto a partire dal metodo design-driven, per arrivare a un processo che tiene insieme da una parte la regia del designer esperto e dall'altra gli

strumenti del co-design<sup>6</sup> (le probes), con una riflessione rispetto alla necessità di passare da un concetto tradizionale di design-driven a una sua rivisitazione più inclusiva<sup>7</sup>. La scelta di questo tipo di percorso è stata strettamente correlata alla volontà di incidere, attraverso la ricerca, in termini di innovazione, privilegiando il dominio dell'Expert Mindset piuttosto che del Participatory Mindset<sup>8</sup> (Sanders, 2008). Fondamentale per il processo metodologico è stata l'intersezione con il Reggio Emilia approach<sup>9</sup>, che ha permesso, soprattutto nella fase finale, attraverso le conversazioni, di rendere visibile l'apprendimento e permettermi di verificare, in maniera analitica, l'efficacia delle attività.

### 7.1.2.2 LA FORMAZIONE DEL DESIGNER

La fase del concept della ricerca è stata molto articolata e complessa, perché mi sono trovata da una parte a dover sintetizzare concetti non prescrittivi (l'intercultura e il contributo dell'antropologia), e dall'altra a cercare di superare l'urgenza di sintesi, perché il progetto era rivolto a una forma di apprendimento che richiedeva la libera espressione da parte di ogni singolo bambino (la pedagogia e la necessità dei processi aperti): gli strumenti cioè chiedevano di non avere vincoli o costrizioni. Il target di età imponeva inoltre la massima semplicità e immediatezza.

6 Per approfondimenti si veda il capitolo 5.3.2. di questa pubblicazione.

7 Per approfondimenti si veda il capitolo 5.2.3 di questa pubblicazione.

8 Si veda il paragrafo "Follow up".

9 Per approfondimenti si veda il capitolo 5.2.4 di questa pubblicazione.

## LA FORMAZIONE DEL DESIGNER NELLA PRATICA INTERCULTURALE

Una volta acquisiti i contenuti antropologici attraverso la letteratura di riferimento, è stato necessario da parte mia sintetizzarli attraverso una serie di giochi. Il processo è risultato molto complesso e mi ha spinto a riflettere sulla necessità, da parte del designer, di acquisire già lungo il suo percorso di formazione tali strumenti. Per restituire sotto una qualsivoglia forma di regia concetti così ampi e mai risolti (o risolvibili, si pensi alla tensione valori universali/pluralità delle culture), il designer ha bisogno di fare propri quei concetti, in un lento processo di consapevolezza e apprendimento. La formazione del designer che voglia lavorare nel dominio dell'intercultura, dovrebbe cioè prevedere lo studio dell'antropologia, soprattutto al fine di:

### - superare le cornici di appartenenza

(Sclavi, 2003): per gestire la diversità culturale bisogna essere in grado di accettarla;

- **costruire la reciprocità dello sguardo:** superare la visione etno ed egocentrica (spesso, durante la fase del concept, mi sono sorpresa a non tenere conto dello sguardo dell'altro, finendo per guardare il contesto di riferimento in una visione etnocentrica);

- **superare l'urgenza:** classificatoria e di sintesi progettuale;

- **costruire la capacità dialogica:** che permetta di mettere in campo l'ascolto attivo e la capacità da parte del designer di non imporre la propria visione, ma di saper riformulare la propria proposta sulla base delle nuove prospettive acquisite (Manzini, 2015);

Questo permetterebbe di formare una figura che non sarebbe più un designer/etnografo o un etnografo/designer, ma una figura ibrida, che ha acquisito nel suo processo di apprendimento gli strumenti sia del progetto che dell'antropologia, superando le barriere disciplinari e favorendo la corretta regia di un dominio tanto delicato e complesso come l'intercultura.

### LA FORMAZIONE DEL DESIGNER NELLA PRATICA PEDAGOGICA

Nonostante fra design e pedagogia si riscontri una sorta di affinità elettiva, basata prima di tutto sulla creatività come motore di crescita e cambiamento, la grande difficoltà che a mio avviso il designer deve affrontare, in un percorso di condivisione disciplinare con la pedagogia, è la capacità di andare oltre il risultato. Il processo di apprendimento chiede al progettista di lasciare la massima libertà di espressione al bambino, per la conoscenza del mondo e del sé: il designer deve acquisire la capacità di resistere alla tentazione della compiutezza della propria regia progettuale. Questo non significa fermarsi prima del risultato, ma andare oltre: essere in grado di

aprirlo ad ampie possibilità, che lascino libertà di espressione al bambino. L'*open-ended process* descritto da Manzini (2015) per rendere gli utenti indipendenti dai designer, è qui riproposto come capacità di tenere aperti gli scenari di apprendimento, e rendere così il bambino indipendente dalla scelta del designer (non scelgo solo un risultato finale, ma lascio aperte le possibilità di costruirne molteplici). Durante la progettazione di *Mondiale!* mi sono trovata a dover mettere in pratica il superamento del risultato, togliendo alla mappa ideale, oggetto di *Pontifichiamo!* i colori che avevo scelto per ogni forma: se non avessi praticato questa evoluzione (il togliere, ai miei occhi, è apparso in un primo momento una forma di arretramento), buona parte dell'apprendimento potenziale del gioco sarebbe stato vanificato. I bambini non avrebbero avuto la possibilità di colorare il mondo a proprio piacimento<sup>10</sup>, innescando tra l'altro un processo collaborativo, fondamentale in generale per l'apprendimento e in particolare per un progetto volto all'educazione interculturale. L'*open-ended process* ha infine trovato applicazione nel tentativo di consegnare nelle mani delle insegnanti un progetto che possa avere continuità anche dopo la fine della ricerca (quindi l'attenzione, ad esempio, alla semplicità dei materiali proposti), rendendole indipendenti dal lavoro del designer (in alcuni casi ciò è avvenuto, in altri no<sup>11</sup>).

### 7.1.3 LIMITI DELLA RICERCA

La scelta di procedere secondo il metodo del design-driven ha portato vantaggi e criticità. Il vantaggio principale è stato la possibilità di innovare in maniera efficace, data anche la rilevanza del fattore tempo, inscritto nei tempi della ricerca. La principale criticità è invece correlata al ruolo delle insegnanti: l'assenza di un processo di co-design, in cui coinvolgere direttamente le insegnanti (uso la declinazione femminile perché tutte le insegnanti erano donne) come co-progettiste, ha comportato, in alcuni casi, un senso di non appartenenza al progetto proposto (l'incontro volto alla costruzione della community building è stato breve e non ha avuto la medesima efficacia su tutte): nonostante le verifiche abbiano dimostrato la bontà degli strumenti proposti ai fini anche dell'apprendimento, poche di loro hanno manifestato l'adesione totale alla proposta (il rischio è di conseguenza la mancata continuità delle attività da parte delle insegnanti). Ovviamente le due posizioni (design-driven e co-design) presentano entrambi vantaggi e svantaggi. I rischi, nel caso del processo di co-design in un contesto come quello oggetto della mia ricerca erano principalmente due:

- **la fragile e diversificata preparazione sul tema interculturale da parte delle insegnanti:** in un processo di co-design questo avrebbe comportato con buona probabilità una errata elaborazione delle proposte, basate sull'etnicizzazione<sup>12</sup> (quindi sulla valorizzazione delle separazioni), piuttosto che sulla creazione

di un terreno di condivisione. Questo è dovuto in larga parte alla distanza che intercorre fra le raccomandazioni (a tutti i livelli, mondiale, europeo e nazionale) in termini di educazione all'intercultura e l'effettiva formazione a disposizione delle insegnanti, spesso demandata a manuali davvero poco efficaci. L'assenza di un modello integrato di formazione al tema interculturale rende difficile un cambio di paradigma, che porti le insegnanti (e non solo) a percepire la diversità (e non soltanto l'uguaglianza) come un valore;

- **la resistenza all'innovazione:** la ricerca sul campo mi hanno portato a contatto diretto con la realtà di riferimento, in cui ho riscontrato molta difficoltà a superare i modelli consolidati. Questo mi ha portato a pensare che, dato anche il poco tempo a disposizione, sarebbe stato molto difficile riuscire a mettere in atto un contributo innovativo in questo senso: lo scopo della mia ricerca era proprio indagare il ruolo del design in termini di innovazione e ho deciso di privilegiare questo aspetto a fronte del coinvolgimento diretto delle insegnanti in un processo di co-progettazione: la validità della scelta è confermata anche dalle raccomandazioni<sup>13</sup> (mondiali, europee e nazionali) volte all'educazione interculturale, che sottolineano con forza la necessità di innovare la didattica in questo senso, evidenziando come questo aspetto sia imprescindibile.

<sup>10</sup> Per approfondimenti, si veda capitolo 6.2.4.2 di questa pubblicazione.

<sup>11</sup> Si veda "I limiti della ricerca".

<sup>12</sup> Questo aspetto è emerso con forza durante l'incontro di community building. Per approfondimenti, si veda capitolo 6.2.4.1.

<sup>13</sup> Per approfondimenti, si veda capitolo 2 di questa pubblicazione.

### 7.1.4 FOLLOW UP

Il caso-studio esplorativo, che ho praticato come strumento ai fini dell'indagine della ricerca, presenta, per sua natura, una caratteristica specifica: si configura come preludio ad altri progetti di ricerca (Yin, 1989). In quest'ottica quindi, sono emersi, oltre a un set di risposte ai quesiti d'indagine, nuovi possibili scenari da percorrere:

1. Si percepisce la necessità, a fronte di un mancato modello integrato di formazione all'educazione interculturale, di raccogliere quelle buone pratiche che possano essere riproposte anche in ambiti distanti da quello di partenza (superando in parte anche le differenze che derivano dalle autonomie degli Istituti scolastici). Nonostante la consapevolezza che prima di tutto è necessario formare una sensibilità nell'approccio degli insegnanti, questa operazione può rappresentare un passo importante verso la formazione di un archivio, e dunque di un solido punto di riferimento. La possibilità è offerta da Avanguardie Educative. Nel sito si legge:

Si comunica che le scuole possono continuare a proporre le proprie esperienze di innovazione compilando l'apposito FORM. Si ricorda che il FORM è sempre aperto e la Redazione si riunisce due volte l'anno (novembre e maggio): saranno pertanto prese progressivamente in esame le proposte inviate entro il 31 ottobre per la sessione di novembre ed entro il 30 aprile per la sessione di maggio. Obiettivi dell'azione "proponi un'esperienza di innovazione" sono individuare nuove

esperienze di innovazione e portarle a consolidamento attraverso la sperimentazione da parte di un ampio bacino di scuole che aderiranno al Manifesto delle Avanguardie educative ed ai suoi principi ispiratori. Tramite questo form è possibile descrivere l'esperienza di innovazione che la scuola ha realizzato o sta realizzando a livello sistematico e continuativo e che verrà analizzata da una redazione interna di INDIRE in collaborazione con le scuole fondatrici del Movimento delle Avanguardie educative, al fine di stabilirne la coerenza con i principi ispiratori del Manifesto e l'effettiva possibilità di trasformazione dell'esperienza in un'IDEA di innovazione da integrare a quelle già consolidate e adottate dalle scuole del Movimento<sup>14</sup>.

Il sito raccoglie in maniera generica esperienze di innovazione. Sarebbe interessante creare una sezione dedicata al tema specifico trattato dalle esperienze (nel nostro caso una sezione interculturale);

2. Nonostante la mia scelta abbia privilegiato l'innovazione a fronte della progettazione partecipata, sarebbe interessante ripercorrere la ricerca attraverso un processo partecipativo di co-design con le insegnanti, in modo tale da comparare le esperienze e convogliare i punti di forza di entrambi i percorsi in un solo percorso consolidato. Una progettazione partecipata che stimoli le *social conversation* (Manzini, 2015) contribuirebbe sicuramente alla corretta formazione delle insegnanti al tema interculturale (in termini soprattutto di superamento delle etnicizzazioni).

<sup>14</sup> Ibidem.

## 7.2 Considerazioni finali



Attraverso questa ricerca ho indagato e verificato il contributo del design nell'ambito dell'educazione all'intercultura, dominio centrale della più ampia educazione alla cittadinanza, per la quale l'Europa ci chiede di predisporre strumenti e metodi adeguati. Trattando il tema educativo, ho posizionato la mia ricerca oltre la questione emergenziale, analizzando e lavorando sulla coesione sociale e sulle pratiche in grado di porre in essere dei cambiamenti realmente efficaci. Il design, in quanto disciplina basata sull'esercizio della pratica, è una

forma di sapere prima di tutto tacita, capace di collocarsi negli interstizi dove, a causa talvolta della loro rigidità, altre discipline non riescono ad arrivare: resilienza, società liquida, modernità in polvere, sono tutte definizioni che cercano di raccontare la complessità del nostro presente, con la quale ci troviamo a fare i conti ogni giorno a vari livelli e che evidenziano la necessità di muoversi con grande leggerezza, qui intesa non come superficialità, ma come capacità di generare narrazioni alternative (Camuffo, Dalla Mura, 2017). A partire da questa consapevolezza, ho analizzato lo scenario di riferimento in termini soprattutto qualitativi, al fine sia di costruire uno stato dell'arte, sia di definire gli ambiti entro i quali il design potesse intervenire in maniera efficace: attraverso la costruzione del caso-studio esplorativo, ho praticato uno dei possibili interventi, dimostrando inoltre, attraverso la fase di verifica, come il contributo del design (volto all'innovazione) sia auspicabile e necessario nel dominio dell'educazione, e in particolare quando essa sia rivolta all'intercultura. La complessità del tema e la tensione non risolta<sup>15</sup> fra universalismo

<sup>15</sup> Di base c'è la consapevolezza che il paradigma della coesione sociale risieda ancora nel valore dell'uguaglianza, nel riconoscersi col proprio simile, e che la diversità sia ancora lontana dall'essere percepita come normalità. Questo implica e ha implicato fin qui il dover lavorare con più enfasi su certi aspetti piuttosto che su altri (si pensi al lavoro di tutto il mondo dell'associazionismo), per cercare di bilanciare le percezioni della

## DOPO LA RICERCA

dei valori/  
pluralità delle culture, valorizzazione delle diversità/ricerca di valori comuni, pongono sfide difficilmente inscrivibili in soluzioni specifiche e puntuali, ed evidenziano come lavorare in termini di innovazione sia ineludibile; il mio lavoro di ricerca offre dunque uno spaccato, dove ho messo in pratica questo bisogno di innovazione, lavorando sul confine disciplinare, in un costante dialogo interdisciplinare fra antropologia e pedagogia. Il processo che ne è scaturito ha mostrato tre aspetti principali:

- **la necessità di lavorare a più livelli:**  
ogni contributo del design alla questione dell'educazione interculturale può intervenire su aspetti diversi, tutti ugualmente importanti, tutti assolutamente necessari. Attraverso la ricerca ho toccato uno dei possibili aspetti, consapevole della natura marginale del mio intervento: il design, infatti, può agire su molteplici livelli, fino a costituire modelli di intervento integrati, in grado di rafforzare il contributo in termini di innovazione;

- **una regia/non regia:**  
l'urgenza di sintesi del designer dovrà cedere il passo alla sua capacità dialogica, soprattutto rispetto al dominio dell'educazione. Questo significa acquisire sempre di più la capacità di tenere i processi aperti, sia per rendere indipendenti gli utenti dai designer, sia per lasciare ampio spazio di azione ai

processi di apprendimento.

- **la formazione del designer:**  
la complessità porta con sé la necessità di agire in ambiti interdisciplinari e alcuni contesti in particolare chiedono al designer di acquisire forme di conoscenza in certi casi molto distanti dal proprio ambito: la questione interculturale è una di queste. Si ha la sensazione che gli scenari cui ci troveremo a far fronte, richiederanno sempre di più l'acquisizione degli strumenti antropologici necessari a gestire in maniera corretta il dominio interculturale. La formazione del designer dovrà tenere conto di una tale evoluzione e forse, al designer-antropologo/antropologo-designer (o al designer-educatore/educatore-designer), si sostituirà una figura ibrida, capace di travalicare le barriere disciplinari, per gestire in maniera autonoma le flessibilità e la resilienza richieste dalla complessità.

Infine ho proposto un percorso metodologico, che ha tenuto conto di questa necessità di ibridazione e di fluidità di intervento da parte del designer.

Per agire sul mondo dobbiamo prima poterlo immaginare: questa ricerca ha lavorato nella convinzione che nel potere immaginifico risieda un prezioso potenziale, da praticare e diffondere.

---

società rispetto alla diversità. La ricerca ha dunque la consapevolezza che ogni momento storico, rispetto al tema dell'intercultura, ha e avrà necessariamente volumi di intervento differenti e che gli interventi del passato spesso non rappresentano modelli da ripetere nel tempo, ma piuttosto da rielaborare e rimettere in campo: proprio da qui nasce la necessità, in questo contesto, di un alto tasso di innovazione.

# Bibliografia

## SCENARIO SOCIO-POLITICO

ANDERSON B. 2018, *Comunità immaginate. Origini e diffusione dei nazionalismi*, Editori Laterza, Bari (ed.orig. 1982).

AUGÉ M. 2009, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano (ed. orig. 1996)

BAGNOLI C. 2016, *L'economia delle passioni*, "Il Sole 24ore", no. 181/2016 p. 33.

BAUMAN Z. 2016, *Scrivere il futuro*, Lit Edizioni, Roma.

BECATTINI, G. 2015, *La coscienza dei luoghi*, Donzelli, Roma.

BODEI R. 2016, *Limite*, Il Mulino, Bologna.

BONOMI A. 2013, *Il capitalismo infinito*, Einaudi, Torino.

BUTLER J., SPIVAK G. 2009, *Che fine ha fatto lo stato-nazione?*, Meltemi editore, Roma.

CALICETI G. 2010, *Italiani, per esempio. L'Italia vista dai bambini immigrati*, Feltrinelli, Milano.

CALVINO I. 2011, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano (ed. orig. 1993).

DASGUPTA R. 2018, *La fine degli stati*, "Internazionale", no. 1254, pp. 35-47.

ECO. U. 2018, *Il fascismo eterno*, La nave di Teseo, Milano.

FIRPO M. 2016, *La libertà risiede nel dubbio*, "Il Sole 24ore", no. 195/2016, p. 29.

- FOX J. 2012, *L'economia del buon vivere*, "Harvard Business Review", Gennaio/ Febbraio 2012, pp. 59-64.
- GILBERT D. 2012, *La base scientifica del sorriso*, "Harvard Business Review", Gennaio/Febrero 2012.
- HABERMAS J., TAYLOR C. 2005, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. 1998).
- HÉRITIER F. 2006, *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*, Editori Laterza, Bari (ed. origin. 1997).
- MAFFETTONE S. 2016, *Sviluppo non solo efficace*, "Il Sole 24ore", no. 250/2016 p. 31.
- MORRIS W. 2009, *Lavoro utile, fatica inutile*, Donzell, Roma.
- MORIN E. 2016, *Sette lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- NAPOLETANO R. 2016, *Il coraggio della verità e la terra amica da costruire*, "Il Sole 24ore", no. 181/2016 p. 3.
- NIETZSCHE F. 1976, *Così parlò Zarathustra*, "Grande Antologia Filosofica", vol. XXV, Marzorati, Milano.
- OHMAE K. 1996, *La fine dello stato nazione e la crescita delle economie regionali*, Dalai editore, Milano.
- RAUCH A. 2009, *Introduction. Quand l'ethnologie questionne le handicap*, in *Ethnologie Française*, Vol. 39 (3), pp. 389-392.
- RENAN E. 1993, *Cos'è una nazione?*, Donzelli, Roma.
- RIFKIN J. (2014), *La società a costo marginale zero*, Mondadori, Milano.
- SACCO P. 2015, *Per un'Europa della cultura*, "Il sole 24 ore", no. 266, p. 41.
- SEN A. 2011, *La libertà individuale come impegno sociale*, Editori Laterza, Roma.
- SENNET R. 2012, *Insieme*, Feltrinelli, Milano.

- SENNET R. 2018, *Costruire e abitare. Etica per la città*, Feltrinelli, Milano.
- SMAGHI L., DALLA ZUANNA G., ECO U, RICCARDI A., IMPAGLIAZZO M. (a cura di) 2013, *Integrazione. Il modello Italia*, Milano, Guerini e Associati.
- TODOROV T. 2009, *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano.
- TRILLING D., *I miti da sfatare sull'immigrazione*, "Internazionale", n. 1260, pp. 42-49.
- ZIEGLER J. 2010, *L'odio per l'occidente*, Marco Tropea Editore, Isola dei Liri (FR).

---

## SOCIETÀ E INTERCULTURA: IL CONTRIBUTO DELL'ANTROPOLOGIA

- AIME M. 2004, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino.
- AIME M. 2006, *Gli specchi di Gulliver*, Bollati Boringhieri editore, Torino.
- APPADURAI, A. (ED.). 1986, *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- APPADURAI A. 1996, *Modernity at large, Cultural Dimensions of globalization*, University of Minnesota press, Minneapolis.
- APPADURAI A. 2001, *Modernità in polvere*, Meltemi editore, Roma.
- APPADURAI A. 2014, *Il futuro come fatto culturale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- GEERTZ C. 1987, *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.
- GLICK SCHILLER N., ÇAĞLAR A. 2011, *Locating Migration*, Cornell University Press, London.
- HANNERZ U. 2001, *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna
- GUNN W., OTTO T., SMITH R.C., (2013), *Design Anthropology. Theory and practice*, Bloomsbury Publishing Plc, New York.

KOPYTOFF, I. 1986, *The cultural biography of things: Commoditization as process*, in A. APPADURAI (ED.), *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective* (pp. 64-92), Cambridge University Press, Cambridge.

LA CECLA F. 2009, *Il Malinteso*. Antropologia dell'incontro, Editori Laterza, Bari.

SENNET R. 2014, *Lo straniero*, Feltrinelli, Milano.

---

## EDUCARE ALL'INTERCULTURA: IL CONTRIBUTO DELLA PEDAGOGIA

ALBARANI G. ET AL. 2014, *Filosofare. Filosofia con i bambini*, Artebambini, Bologna.

BALDINI R., CAVALLINI I., VECCHI V. (a cura di) 2010, *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente* (catalogo della mostra), Reggio Children, Reggio Emilia.

BRAGLIA C. 2011, *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.

CAMAIONI L. ET AL. 2004, *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Il Mulino, Bologna.

CAPPUCCIO G., CRAVANA E. 2014, *Progettare l'osservazione sistematica nella scuola dell'infanzia*, "Form@re, Open Journal per la formazione in rete", vol.14, no. 4, pp. 93, 104.

COLE M. 2007, *Psicologia culturale*, Carlo Amore, Roma (ed. orig. 1996).

CORRAINI P. 2017, *Gioco, Linea, Superficie*, "Giro giro tondo. Design for Children", Mondadori Electa S.p.A., Milano.

CRAFT A. 2015, *Creativity in Schools: Tensions and Dilemma*, Routledge, London.

DEWEY J. 2018, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Anicia, Roma (ed. orig. 1916).

GIUDICI C., KRECHEVSKY M., RINALDI C., (2009), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Children editore, Reggio Emilia.

LORENZONI F. 2014, *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo.

LORENZONI F. 2017, *Franco Lorenzoni*, "Giro giro tondo. Design for Children", Mondadori Electa S.p.A., Milano.

MIETTINEN R. 2000, *The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action*, "International Journal of Lifelong Education", vol. 19, no. 1, pp. 54-72.

MORIN E. 2015, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffello Cortina Editore, Milano.

NUZZACI A. 2011, *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento*, "Studium Educationis", vol. XII, no. 3, pp. 9-27.

PERIODICO MULTIMEDIALE PER LA SCUOLA ITALIANA, a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze.

RINALDI C. 2007, *Un metaprogetto*, in *Rechild - Reggio Children newsletter*, 1/2007.

RINALDI C. 2013, *Re-imagining Childhood. The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia*, Department of the Premier and Cabinet Adelaide.

RODARI G. 2012, *Grammatica della fantasia*, Einaudi Ragazzi, Trento.

SANTERINI M. 2007, *Esperienze di didattica interculturale in Italia. Quale modello per la scuola*, "Africa e Mediterraneo", no. 4/06 (58), pp. 5-8.

VYGOTSKY L.S. 1992, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari (ed. orig. 1934).

VYGOTSKY L. S. 1990, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori. E altri scritti*, Giunti-Barbèra, Firenze (ed. orig. 1930).

WEYLAND B. 2014, *Fare scuola*, Guerrini e Associati, Milano.

## DESIGN/COMPLESSITÀ

ARCHER B. 1995, *The Nature of Research*, "Co-design, interdisciplinary journal of design", January 1995, pp. 6-13.

ARQUILLA V., BARBIERI A. 2017, *Design as enabler of anticipatory systems: The MakeinProgress case study*, "Strategic Design Research Journal", vol.10, no. 1, pp. 2-11.

BENNO A. ET AL. 2016, *Fare ricerca in design*. Forum nazionale dei dottorati di ricerca in design. Seconda edizione, Il Poligrafo, Padova.

BERTOLA P., MANZINI E., (a cura di) 2004, *Design Multiverso. Appunti di fenomenologia del design*, Edizioni Polidesign, Milano.

BISTAGNINO L., CELASCHI F., GERMAN C. (a cura di) 2008, *Uomo al centro del progetto. Design per un nuovo umanesimo*, Umberto Allemandi & c., Torino.

BODEI R. 2009, *La vita delle cose*, Editori Laterza, Bari.

BRESLER L., JONES K., SEFTON-GREEN J., THOMSON P.,(a cura di) 2011, *The Routledge Handbook of Creative Learning*, Routledge, London.

BUCHANAN R. 1992, *Wicked problems in design thinking*, "Design Issues", vol. 8, no. 2, pp. 5-21.

ENGSTRÖM, Y. 2014, *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Cambridge University Press, Cambridge.

ERLHOFF M., MARSHALL T. 2008, *Design Dictionary. Perspectives on Design Terminology*, Birkhäuser, Berlino.

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

IDEO 2015, *The Field Guide to Human-Centered Design*, ideo.org, Canada.

LOTTI G. 2016, *Interdisciplinary Design*, Diadapress, Firenze.

MALDONADO T. 1970, *La Speranza Progettuale*, Einaudi, Torino.

MALPASS M. 2015, *Criticism and Function in Critical Design Practice*, "Design Issues", vol. 31 no. 2, pp. 59-71.

MANZINI E. 2015, *Design, When Everybody Designs*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

MANZINI E. 2018, *Politiche del quotidiano*, Edizioni di Comunità, versione Ebook, Mondadori.

MECACCI A. 2012, *Estetica e design*, il Mulino, Bologna.

MERONI A., SELLONI D., ROSSI M. 2018, *Massive Codesign. A Proposal for a Collaborative Design Framework*, Franco Angeli, Milano.

MURRAY R. 2013, *Il Libro Bianco sull'Innovazione Sociale. Come sviluppare, progettare, e far crescere l'innovazione sociale*, Societing - The Young Foundation - Innovating Public Service.

PAPANEK V. 2006, *Design for the real world. Human Ecology and Social Change*, Thames & Hudson, London.

SAIKALY F. 2003, *Design Re-thinking: Some Issues about Doctoral Programmes in Design*, paper presented at Techné: Design Wisdom, 5th European Academy of Design Conference, Barcelona, April 28-30.

SCHILING, IZZO 2013, *Gestione dell'innovazione*, McGraw Hill, Milano.

SIMMONS C. 2011, *Just design*, HOW books, Cincinnati.

TOZZI L., *Design come acceleratore*, "Abitare", n. 483, pp. 47- 104.

VEZZOLI C., KOHTALA C., SRINIVASAN A., XIN L., FUSAKUL M., SATEESH D., J.C. DIEHL (2014) *Product-Service System Design for Sustainability*, Routledge, Londra.

ZURLO F. 2012, *Le Strategie del Design. Disegnare il valore oltre il prodotto*, Ed. Libraccio, Milano.

---

## DESIGN/INTERCULTURA/APPRENDIMENTO

BENNETT, A. G., CASSIM, F., & VAN DER MERWE, M. 2017, *How design education can use generative play to innovate for social change: A case study on the design of South African children's health education toolkits*, "International Journal of Design", 11(2), 57-72.

- CAMUFFO G., DALLA MURA M., 2017, *Design e apprendimento creativo. Questioni ed esperienze*, Guerini e Associati, Milano
- CEPPI G., ZINI M. 1998, *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children editore, Reggio Emilia.
- COMINARDI C. 2007, *Musica creativa e linguaggi sensoriali per l'intercultura*, "Africa e Mediterraneo", no. 4/06 (58), pp. 26-29.
- FEDERICI S., REGGIANI A., *Introduzione al progetto Interculture map*, "Africa e Mediterraneo", no. 2-3/06 (56-57), pp. 2-5.
- GALLETTI A., WEYLAND B. 2018, *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*, Feltrinelli Junior, Milano.
- GENNARI R. (ED.) 2017, *Gamified probes for cooperative learning: a case study*, "Multimedia Tools and Applications", Volume 76, no. 4, pp. 4925-4949.
- IVERSEN, O. AND NIELSEN, C. 2003, *Using Digital Cultural Probes in Design with Children*, in Proc IDC 2003, ACM Press (2003), 154.
- JONASSEN, D. H., & ROHRER-MURPHY, L. 1999, *Activity theory as a framework for designing constructivist learning environment*, "Educational Technology, Research and Development", vol. 47, no.1, pp. 61-79.
- LOTTI G. 2015, *Design Interculturale. Progetti dal mare di mezzo*, Didapress, Firenze.
- LUPETTI MARIA LUCE 2017, *Design, robotica e società. Un caso studio di robotica edutainment per bambini in Cina*, Frid 2017, Mimesis Edizioni, Milano,
- HEIKKILÄ A., VUOPALA E. & LEINONEN T. 2017, *Design-driven education in primary and secondary school contexts. A qualitative study on teachers' conceptions on designing*, "Technology, Pedagogy and Education Journal", vol. 26, no. 4, pp.471-483.
- MAZZOTTI A., VOLONTÉ P. (eds) 2009, *Biografie di Oggetti*, Bruno Mondadori, Milano.
- MUNARI B. 2005, *Artista e designer*, Editori Laterza, Bari (ed.orig. 1971).
- MUNARI B. 2014, *I laboratori tattili*, Edizioni Corraini, Mantova (ed. orig. 1985).

- MUNARI A. 2017, *Bruno Munari. The Surpriser*, "Giro giro tondo. Design for Children", Mondadori Electa S.p.A., Milano.
- OGNISANTI M. 2006, *Quando il multiculturalismo è un'esperienza in biblioteca: il caso della Vahl Skole di Oslo*, "Africa e Mediterraneo", no. 4/06 (58), pp. 16-21.
- PAATELA-NIEMINEN M. 2012, *Intercultural Design Education*, "Procedia - Social and Behavioral Sciences", no. 45, pp. 84-94.
- Picchi F. 2017, *Riccardo Dalisi. Design e Partecipazione*, "Giro giro tondo. Design for Children", Mondadori Electa S.p.A., Milano.
- TORKILDSBY A. B. 2018, *Critical Design in Universal Design Settings: Pedagogy turned upside down*, "Design and Technology Education: an International Journal", vol. 23, no. 2, pp. 6-23.
- WEYLAND B. 2017, *Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design*, EDDDES/2, Guerrini e Associati, Milano
- WYETH P., DIERCKE C. 2006, *Designing Cultural Probes for Children*, " Proceedings of the 18th Australia conference on Computer-Human Interaction: Design: Activities, Artefacts and Environments (pp. 385-388). Sydney, Australia ACM.
- 
- IL CASO STUDIO ESPLORATIVO:  
APPROCCI/METODI/STRUMENTI**
- BERNI M. 2014, *L'approccio del caso-studio nell'estimo e nella valutazione: aspetti metodologici*, "Siev", no. 12, pp. 79-105.
- CARDANO M. 2001, *Etnografia e riflessività. Le pratiche riflessive costrette nei binari del discorso scientifico*, in "Rassegna Italiana di Sociologia, Rivista trimestrale fondata da Camillo Pellizzi" vol. 2/2001, pp. 173-204.
- MATTELMÄKI T. 2006, *Design Probes*, Ph.D. diss., University of Art and Design, Helsinki.
- MONTEPERELLI P. 1998, *L'intervista ermeneutica*, Franco Angeli, Milano.
- NICOLESCU B. 2010, *Methodology Of Transdisciplinarity*, "Transdisciplinary Journal Of Engineering And Science", Theatlas.

RAMPINO L. (ed.) 2012, *Design Research between Scientific Method and Project Praxis*, Franco Angeli, Milano.

RIZZO F. 2009, *Strategie di co-design. Teorie, metodi e strumenti per progettare con gli utenti*, Franco Angeli, Milano.

SANDERS E. 2000 *Generative Tools for CoDesigning*, in *Collaborative Design*, Scrivener, Ball and Woodcock (eds) Springer-Verlag London Limited.

SANDERS, E. 2008, *An Evolving Map of Design Practices and Design Research*, "Interactions - Experiences, People, Technology", XV:6, 13-17.

SANDERS E., STAPPERS P. 2014, *Probes, toolkits and prototypes: three approaches to making in codesigning*, "CoDesign, International Journal of CoCreation in Design and the Artis", vol. 10, no. 1, pp. 5-14.

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

SEAGO A., DUNNE A. 1999, *New Methodologies in Art and Design Research: The Object as Discourse*, "Design Issues", vol. 15, no. 2, pp. 11-17.

STICKDORN M., SCHNEIDER J. 2011, *This is service design thinking*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

TUSINI S. 2006, *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*, Franco Angeli, Milano.

VERGANTI R. 2008, *The journal of product innovation management*, Product Development & Management Association, vol 25 no.5, pp. 436-456.

VILLARI B. 2012, *Design Per Il Territorio*, Franco Angeli, Milano.

YIN R.K. 1981, *The case study crisis: Some answers*, Administrative Science Quarterly, 26(1), 58-65.

## Sitografia

### A

AGENZIA ITALIANA PER LA COOPERAZIONE ALLO SVILUPPO, <<https://www.aics.gov.it/>>, (10, 2018).

AFRICA COMICS, <<http://www.africacomics.net/>>, (08, 2018).

AFRICA E MEDITERRANEO, <<http://www.africaemediterraneo.it/it/la-rivista/>>, (08, 2018).

ALLANOWENS, <<http://allanowens.com>>, (08, 2018).

ANCI, ASSOCIAZIONE NAZIONALE COMUNI ITALIANI (2018), <<http://www.anci.it/index.cfm?layout=dettaglio&IdSez=821211&IdDett=64263>> (09, 2018).

ANCI, ASSOCIAZIONE NAZIONALE COMUNI ITALIANI (2018), <<https://www.facebook.com/comunianci/videos/1881484331872059/>>, (09, 2018).

APPRODI, <<http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/approdi-percorsi-generazionali-a-confronto/>>, (08, 2018).

AMNESTY INTERNATIONAL, IL CAMMINO DEI DIRITTI, <<https://www.amnesty.it/pubblicazioni/cammino-dei-diritti/>> (09, 2018).

ASSOCIAZIONE CRESCERE, <[www.associazionecrecere.it](http://www.associazionecrecere.it)>, (09, 2018).

ASSOCIAZIONE DI PROMOZIONE SOCIALE TRAMA DI TERRE, <[http://www.tramaditerre.org/tdt/indices/index\\_239.html](http://www.tramaditerre.org/tdt/indices/index_239.html)>, (08, 2018).

ASSOCIAZIONE IL NOSTRO PIANETA, <<http://www.ilnostropianeta.it/>>, (08, 2018).

AVANGUARDIE EDUCATIVE, <<http://avanguardieeducative.indire.it/>>, (09, 2018).

AVANGUARDIE EDUCATIVE (2014), <<http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/Manifesto-AE.pdf>>, (09, 2018).

**B**

BODI, <[http://bodi-project.eu/en\\_project.html](http://bodi-project.eu/en_project.html)>, (08, 2018).

BOLOGNA CARES, <<http://www.bolognacares.it/>> (08, 2018).

BORTOLINI M. 2006, <[http://www.interculturemap.org/upload/att/200703010716170.Report\\_bortolini\\_ITA\\_rid.pdf](http://www.interculturemap.org/upload/att/200703010716170.Report_bortolini_ITA_rid.pdf)>, (08, 2018).

**C**

CARTA DI ROMA, <<https://www.cartadiroma.org/cosa-e-la-carta-di-roma/glossario/>>, (10, 2018).

CARTA DI ROMA 2017, <[https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017\\_-cartadiroma\\_small.pdf](https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017_-cartadiroma_small.pdf)>, (09, 2018).

CARTA DI ROMA 2018, <<https://www.cartadiroma.org/editoriale/leffetto-che-fa/>>, (09, 2018).

CARTA DI ROMA 2018, <<https://www.cartadiroma.org/news/amref-campagna-corretta-rispettosa-narrazione-africa/>>, (10, 2018).

CARTIERA, SOCIETÀ COOPERATIVA SOCIALE, <<http://www.coopcartiera.it/#>>, (08, 2018).

CENTRE BRUXELLOIS D'ACTION INTERCULTURELLE, <<http://www.cbai.be/>>, (07, 2018).

CENTROPECCI, <<https://www.centropecci.it/it/eventi/dream-by-yoko-ono>>, (09, 2018).

CESIE, <<http://cesie.org/>>, (08, 2018).

CHI-NA, <<http://chi-na.it/>>, (07, 2018).

CHISHOLM JOHN, DESIGN FOR EUROPE, WHAT IS DESIGN-DRIVEN INNOVATION, <<http://www.designforeurope.eu/what-design-driven-innovation>>, (07, 2018).

COEFFICIENTE DI GINI, <[https://it.wikipedia.org/wiki/Coefficiente\\_di\\_Gini](https://it.wikipedia.org/wiki/Coefficiente_di_Gini)>, (10, 2018).

COME ON KIDS!, <<http://pro2.unibz.it/projects/blogs/C1/>>, (09, 2018).

COMICS4EQUALITY, <<http://www.comix4equality.eu/?lang=it>>, (08, 2018).

COMMONGROUNDPEOPLE, <[www.commongroundpeople.com](http://www.commongroundpeople.com)>, (05, 2018).

COMPAGNIA DI SAN PAOLO, <<http://www.compagniadisanpaolo.it/ita>>, (08, 2018).

COUNCIL OF EUROPE, NORTH-SOUTH CENTRE, <<https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/home>>, (07, 2018).

CURA, <<http://www.treccani.it/vocabolario/cura/>>, (06, 2018).

CUNTALA, <<https://immigrazione.west-info.eu/cuntala-il-gioco-che-insegna-la-solidarieta-p98843/>>, (06, 2018).

CYPRO PEDAGOGICAL INSTITUTE, <<http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?lang=en>>, (08, 2018).

**D**

DANISH DESIGN CENTRE, <<https://danskdesigncenter.dk/en/design-ladder-four-steps-design-use>>, (06, 2018).

DEMOS, <[http://www.demos.it/indagini\\_europee.php](http://www.demos.it/indagini_europee.php)>, (10, 2018).

DESIGN COUNCIL, <<https://www.designcouncil.org.uk/>>, (06, 2018).

DESIGN COUNCIL, DESIGN METHODS FOR DEVELOPING SERVICES, <[https://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/DesignCouncil\\_Design%20methods%20for%20developing%20services.pdf](https://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/DesignCouncil_Design%20methods%20for%20developing%20services.pdf)>, (07, 2018).

DESIGN COUNCIL, A TEN STEP GUIDE TO RUNNING A DESIGN WORKSHOP, <<https://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/design-workshop-primary-schools.pdf>>, (06, 2018).

DESIGN COUNCIL, THE DESIGN PROCESS: WHAT IS THE DOUBLE DIAMOND?, <<https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/design-process-what-double-diamond>>, (07, 2018).

DESIGN DRIVEN INNOVATION, <<http://www.designdriveninnovation.com/index.html>>, (07, 2018).

DESIGN E INTERCULTURA A TORINO 2005, <[http://www.interculturemap.org/IT/intercultura\\_piemonte\\_liguria\\_case\\_study.php?project\\_id=438&case\\_study\\_id=91](http://www.interculturemap.org/IT/intercultura_piemonte_liguria_case_study.php?project_id=438&case_study_id=91)>, (08, 2018).

DESIGN E INTERCULTURA A TORINO 2005, <[http://www.interculturemap.org/IT/search\\_results\\_study\\_case\\_evaluation.php?projectPage=10&case\\_study\\_id=91](http://www.interculturemap.org/IT/search_results_study_case_evaluation.php?projectPage=10&case_study_id=91)>, (08, 2018).

DESIGN INTENSIVE INNOVATION 2018, <<https://www.designcouncil.org.uk/resources/report/understanding-design-intensive-innovation>>, (07, 2018).

---

## E

ECOL, <<https://www.e-c-o-l.it/Piazza-dell-Immaginario>>, (08, 2018).

EDDES, <<http://eddes.unibz.it/>>, (07, 2018).

EDUCARE, <<http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/educare/>>, (09, 2018).

ÉLAN INTERCULTUREL, <<https://elaninterculturel.com/>>, (08, 2018).

ELYX, <<https://elyx.net/>>, (09, 2018).

ETHICAL FASHION INITIATIVE, <<http://ethicalfashioninitiative.org/>>, (08, 2018).

ETNOGRAFIA, <<http://www.treccani.it/enciclopedia/etnografia/>>, (05, 2018).

ETNOPOLI, <<http://www.regione.piemonte.it/network/etnopoligioco.htm>>, (08, 2018).

EURYDICE, <[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en)>, (06, 2018).

EUROPEAN CENTRE FOR GLOBAL INTERDEPENDENCE AND SOLIDARITY, <[https://rpcoe.esteri.it/rpcoe/it/accordi-parziali/centro\\_nord-sud](https://rpcoe.esteri.it/rpcoe/it/accordi-parziali/centro_nord-sud)>, (09, 2018).

EUROPEAN DEMOCRACY LAB, <<https://europeandemocracylab.org/en/>>, (10, 2018).

EUROPEAN DEMOCRACY LAB, <<https://europeandemocracylab.org/en/project-category/category/research>>, (10, 2018).

EUROPEAN DEMOCRACY LAB, <<https://europeandemocracylab.org/en/project-category/category/advocacy>>, (10, 2018).

EUROPEAN DEMOCRACY LAB, <<https://europeandemocracylab.org/en/project-category/category/culture>>, (10, 2018).

EUROPEAN DEMOCRACY LAB, <<https://european-republic.eu/it/#idea>>, (10, 2018).

EUROPA NOSTRA, ENCATC, HERITAGE EUROPE, INTERNATIONAL CULTURAL CENTRE, RAYMOND LEMAIRE INTERNATIONAL CENTRE FOR CONSERVATION, THE HERITAGE ALLIANCE, CULTURAL HERITAGE COUNTS FOR EUROPE 2016, <[https://issuu.com/europanostra/docs/chcfe\\_report\\_executivesummary\\_it](https://issuu.com/europanostra/docs/chcfe_report_executivesummary_it)>, (02, 2018).

EUROPA NOSTRA, ENCATC, HERITAGE EUROPE, INTERNATIONAL CULTURAL CENTRE, RAYMOND LEMAIRE INTERNATIONAL CENTRE FOR CONSERVATION, THE HERITAGE ALLIANCE,, CULTURAL HERITAGE COUNTS FOR EUROPE, <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614%2808%29>>, (02, 2018).

EUROPA NOSTRA, ENCATC, HERITAGE EUROPE, INTERNATIONAL CULTURAL CENTRE, RAYMOND LEMAIRE INTERNATIONAL CENTRE FOR CONSERVATION, THE HERITAGE ALLIANCE, CULTURAL HERITAGE COUNTS FOR EUROPE, <[www.encatc.org/culturalheritagecountsforeurope](http://www.encatc.org/culturalheritagecountsforeurope)>, (02, 2018).

---

## F

FESTIVAL DELLE COMUNITÀ DEL CAMBIAMENTO, <<http://www.progetto-rena.it/festival-2016/>>, (06, 2018).

## G

GIOCO DEL RISPETTO, <<https://giocodelrispetto.org/>>, (09, 2018).

GLOBAL EDUCATION FIRST INITIATIVE 2016, <<http://www.unesco.org/new/en/gefi/home>>, (04, 2018).

GO-GOALS, <<http://go-goals.org/>>, (06, 2018).

GUIDA METODOLOGICA AGLI STUDI DI CASO 2001, ISTITUTO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA DELL'ISTRUZIONE, PROGETTO QUASI, <[http://www.evidencebasednursing.it/master/master\\_2013\\_2014/Slide\\_corso\\_ricerca\\_2104/qualitativa/Villa\\_Galconieri.pdf](http://www.evidencebasednursing.it/master/master_2013_2014/Slide_corso_ricerca_2104/qualitativa/Villa_Galconieri.pdf)>, (07, 2018).

## H

HANGZHOU DECLARATION 2013, <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/FinalHangzhouDeclaration20130517.pdf>>, (02, 2018).

## I

IDEO, DESIGN THINKING FOR EDUCATORS 2012, <<https://designthinkingforeducators.com/>>, (03, 2018).

IDENTITÉS FLUIDES, <<https://vimeo.com/141416541>>, (06, 2018).

IFLA, INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, <[www.ifla.org](http://www.ifla.org)>, (08, 2018).

INTERCULTURE MAP, <<http://www.interculturemap.org/IT/interculturemap.php>>, (08, 2018).

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION, <[http://www.iomvienna.at/sites/default/files/IML\\_1\\_EN.pdf](http://www.iomvienna.at/sites/default/files/IML_1_EN.pdf)>, (10, 2018).

## K

KAOSPILOT, <<http://www.kaospilot.dk/>>, (07, 2018).

KAOSPILOT, <<https://teachingexchange.arts.ac.uk/latc/2017/assets/files/kavanagh-learning-arches.pdf>>, (07, 2018).

KINDERVILLA, <<http://www.kindervilla.at/en/>>, (08, 2018).

## L

LAI MOMO, <<http://www.laimomo.it/a/index.php/it/>>, (03, 2018).

LANGELLA C. 2014, Hybrid-ism & Multi-Ethnicity, <<http://it.blurb.com/books/5962522-hybridism-multi-ethnicity>>, (03/2018).

LAXIXATEATRE, <<https://www.laxixateatre.org/>>, (06, 2018).

LENS, THE LEARNING NETWORK ON SUSTAINABILITY, <<http://www.lens.polimi.it/>>, (04, 2018).

LERNER G., <<https://video.repubblica.it/dossier/fischia-il-vento/fischia-il-vento-basterebbe-un-traghetto-puntata-integrale/220548/219747>>, (09, 2018).

LOVDATA, <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-54>>, (08, 2018).

## M

MANIFESTA, <<http://www.manifestaproject.eu/>>, (08, 2018).

MANIFESTA12, <<http://m12.manifesta.org/cose-manifesta/?lang=it>>, (06, 2018).

MANIFESTA12, <<http://m12.manifesta.org/education-2/?lang=it>>, (06, 2018).

MANIFESTA12, UN SACCO DI PALERMO, <<http://m12.manifesta.org/un-sacco-di-palermo/?lang=it>>, (06/2018).

MASTROBUONI T. 2016, <[https://www.repubblica.it/esteri/2016/04/15/news/migranti\\_la\\_germania\\_rilancia\\_via\\_alla\\_prima\\_legge\\_sull\\_integrazione-137678114/](https://www.repubblica.it/esteri/2016/04/15/news/migranti_la_germania_rilancia_via_alla_prima_legge_sull_integrazione-137678114/)>, (09, 2018).

MEDITERRANEO DOWN TOWN, <<http://mediterraneodowntown.it/>>, (09, 2018).

---

## N

NATIONAL STRATEGY FOR INTERNAL AREAS 2014-2020, Definition, objectives, tools and governance, Partnership Agreement, <[http://www.agenziacoesione.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/servizi/materiali\\_uval/Documenti/MUVAL\\_31\\_Aree\\_interne\\_ENG.pdf](http://www.agenziacoesione.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/servizi/materiali_uval/Documenti/MUVAL_31_Aree_interne_ENG.pdf)>, (06/2018).

NETWORK PER LO SVILUPPO DELLA COMUNICAZIONE SOCIALE, REGIONE PIEMONTE, <<http://www.regione.piemonte.it/network/pubblicazioni/>>, (08, 2018).

HANGZHOU DECLARATION 2013, <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/FinalHangzhouDeclaration20130517.pdf>>, (02, 2018).

NINANANNA® 2013, <<https://vimeo.com/64396967>>, (09, 2018).

NINANANNA® ADI 2016, <<http://www.adidesignindex.com/it/targa-giovani/2016/ninananna>>, (07/2018).

---

## O

OXFAM ITALIA (2018), [https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2018/01/Inserito-Italia-del-rapporto-Ricompensare-il-Lavoro-Non-la-Ricchezza\\_22.01.2018.pdf](https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2018/01/Inserito-Italia-del-rapporto-Ricompensare-il-Lavoro-Non-la-Ricchezza_22.01.2018.pdf). >, (10, 2018).

OPENPOLIS, <<https://www.openpolis.it/parole/che-cosa-sintende-per-migranti-irregolari-richiedenti-asilo-o-rifugiati/>>, (10, 2018).

OPEN METHOD OF COORDINATION, <[http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open\\_method\\_coordination.html](http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html)>, (08, 2018).

OPEN SPACE TECHNOLOGY, <[https://it.wikipedia.org/wiki/Open\\_Space\\_Technology](https://it.wikipedia.org/wiki/Open_Space_Technology)>, (07, 2018).

OSSERVATORIO DI PAVIA, <<https://www.osservatorio.it/>>, (10, 2018).

---

## P

PROGETTARE, <<http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/%5Bprogettare%5D/>>, (09, 2018).

---

## R

REALTÀ AUMENTATA, <[https://it.wikipedia.org/wiki/Realt%C3%A0\\_aumentata](https://it.wikipedia.org/wiki/Realt%C3%A0_aumentata)>, (09, 2018).

RECALCATI M. 2018, <<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2018/03/01/limmortale-desiderio-di-fascismo35.html>>, (07, 2018).

REGGIO CHILDREN, <<http://www.ridefitalia.org/wp-content/uploads/2014/03/L%E2%80%99esperienza-educativa-di-Reggio-Emilia.pdf>>, (10, 2018).

REMIDA, <<http://www.remidabsl.it/>>, (07, 2018).

RENA, <<http://www.progetto-rena.it/>>, (07, 2018).

RINALDI C. 2012, <<https://www.education.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/reimagining-childhood.pdf>>, (07, 2018).

---

## S

SALA INSEGNANTI, <[http://www.salainsegnanti.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10&Itemid=6](http://www.salainsegnanti.it/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=6)>, (06/2018).

SERVICE DESIGN NETWORK, <<https://www.service-design-network.org/touchpoint/touchpoint-9-1-education-and-capacity-building>>, (09, 2018).

SCUOLA DI CITTADINANZA EUROPEA, FONDAZIONE FELTRINELLI, <<http://scuola-dicittadinanzaeuropea.it/>>, (09, 2018).

SHAKE YOUR CLASS, <<http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/shake-your-class-scuole-in-movimento/>>, (08/2018).

SISTEMA DESIGN ITALIA, <<http://www.sistemadesignitalia.it/>>, (07, 2018).

SOCIETÀ DI MASSA, <[http://www.treccani.it/enciclopedia/societa-di-massa\\_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/societa-di-massa_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/)>, (10, 2018).

SOCIOLAB, <<http://www.sociolab.it/>>, (08, 2018).

---

## T

TARANTINO M., <<http://fondazionefeltrinelli.it/scuola-di-cittadinanza-europea-percorsi-per-cittadini-consapevoli/>>, (09, 2018).

TRANSFORMATIVE SOCIAL INNOVATION THEORY, <<http://www.transitsocialinnovation.eu/home>>, (07, 2018).

---

## U

ULULE, <<https://it.ulule.com/cuntala/>>, (08, 2018).

UNRIC, CENTRO REGIONALE DI INFORMAZIONE DELLE NAZIONI UNITE, <<https://www.unric.org/it/agenda-2030>>, (05, 2018).

---

## V

VALORI COMUNI, <<http://www.valeurscommunes.org/home.php?lingua=it>>, (06, 2018).

VOCI DI CONFINE, <<http://www.vocidiconfine.com/>>, (07, 2018).

VOCI DI CONFINE, <[http://www.vocidiconfine.com/wp-content/uploads/2017/11/2\\_Voci-di-confine-Italia-ancora-paese-di-emigrazione-DEF.pdf](http://www.vocidiconfine.com/wp-content/uploads/2017/11/2_Voci-di-confine-Italia-ancora-paese-di-emigrazione-DEF.pdf)>, (07, 2018).

VOCI DI CONFINE, <<http://www.vocidiconfine.com/wp-content/uploads/2018/06/pianetaimmovimento.pdf>>, (07, 2018).

---

## W

WELCOMING AMERICA, <<https://www.welcomingamerica.org/>>, (08, 2018).

WELCOMING BOLOGNA, <<http://www.welcomingbologna.eu/it/>>, (08, 2018).

WEYLAND B. 2018, <<https://www.youtube.com/watch?v=fReZNnRtPSE&feature=youtu.be>>, (06, 2018).

WORLD INEQUALITY REPORT, <<https://wir2018.wid.world/>>, (07, 2018).

---

## Y

YOUNG S., <[https://www.ted.com/talks/stella\\_young\\_i\\_m\\_not\\_your\\_inspiration\\_thank\\_you\\_very\\_much](https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much)>, (06, 2018).

---

## DICHIARAZIONI E RISOLUZIONI ONU

ASSEMBLEA GENERALE 2015, AGENDA 2030, RISOLUZIONE 70/1 <[https://www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_ITA.pdf](https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf)>, <<https://rm.coe.int/16806ccc07>>, (04, 2018).

ASSEMBLEA GENERALE 1959, DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI DEL FANCIULLO, <[http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione\\_1959.pdf](http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1959.pdf)>, (08/2018).

ASSEMBLEA GENERALE 1948, DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI DELL'UOMO, RISOLUZIONE 217/A <<https://www.peacelink.it/cd/docs/1167.pdf>>, (06, 2018).

ASSEMBLEA GENERALE 2000, DICHIARAZIONE DEL MILLENNIO DELLE NAZIONI UNITE, RISOLUZIONE 55/2 <<https://www.unric.org/it/informazioni-generalisul-lonu/36>>, (08/2018).

ASSEMBLEA GENERALE 2005, VERTICE MONDIALE, RISOLUZIONE 60/1 <<https://www.unric.org/html/italian/summit2005/WS05-PR-ITA-2-Approccio-7Sep05.pdf>>, (09/2018).

ASSEMBLEA GENERALE 2005, DICHIARAZIONE DEL DIRITTO ALLO SVILUPPO, RISOLUZIONE 41/128 <<http://www.mlinsardu.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/09/RISOLUZIONE-41.pdf>>, (09/2018).

---

## LINEE GUIDA E DICHIARAZIONI UNESCO

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, INTERCULTURAL EDUCATION 2006, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>>, (09, 2018).

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, HANGZHOU DECLARATION 2013, <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/FinalHangzhouDeclaration20130517.pdf>>, (02, 2018).

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, HANGZHOU DECLARATION 2015, GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION. TOPICS AND LEARNING OBJECTIVES, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>>, (09, 2018).

## RACCOMANDAZIONI E LINEE GUIDA EUROPEE

COUNCIL OF EUROPE, COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE 2016, Living together as equals in culturally diverse democratic societies, <<https://rm.coe.int/16806ccc07>>, (06, 2018).

COUNCIL OF EUROPE, COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006), <[http://www.istitutomartini.tv.it/Portals/0/raccomandazione\\_europea.pdf](http://www.istitutomartini.tv.it/Portals/0/raccomandazione_europea.pdf)>, (05, 2018).

COUNCIL OF EUROPE, QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE 2008, <[https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_it.pdf)>, (03, 2018).

EUROPEAN CENTRE FOR GLOBAL INTERDEPENDENCE AND SOLIDARITY (2012), LINEE GUIDA PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE. CONCETTI E METODOLOGIE IN MATERIA DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE AD USO DI EDUCATORI E RESPONSABILI POLITICI, <<https://rm.coe.int/168070eb8f>>, (09, 2018).

EUROPEAN COMMISSION 2016, Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015, <[http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Paris\\_Declaration-Final-report.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Paris_Declaration-Final-report.pdf)>, (08, 2018).

---

## RACCOMANDAZIONI E LINEE GUIDA NAZIONALI

GAZZETTA UFFICIALE, DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 MARZO 1999, N. 275, AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE, <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>>, (07, 2018).

GAZZETTA UFFICIALE, LEGGE 13 LUGLIO 2015, N. 107, RIFORMA DEL SISTEMA NAZIONALE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE E DELEGA PER IL RIORDINO DELLE DISPOSIZIONI LEGISLATIVE VIGENTI, <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, (03, 2018).

GAZZETTA UFFICIALE, DECRETO LEGISLATIVO 16 GENNAIO 2013, N. 13, APPRENDIMENTI NON FORMALI E INFORMALI, <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/15/13G00043/sg>>, (07, 2018).

MIUR, LA BUONA SCUOLA, <[http://www.istruzione.it/comunicati/DDL\\_LaBuonaScuola\\_Senato.html](http://www.istruzione.it/comunicati/DDL_LaBuonaScuola_Senato.html)>, (03, 2018).

MIUR, INDICAZIONI NAZIONALI E NUOVI SCENARI 2017, <<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>>, (03, 2018).

MIUR, INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE, <[http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)>, (03, 2018).

MIUR, LA VIA ITALIANA PER LA SCUOLA INTERCULTURALE E L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI. OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE (2007), <[https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf)>, (03, 2018).

MIUR, INDIRE, EURYDICE 2017, <[http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice\\_in\\_breve\\_educazione\\_cittadinanza\\_2017.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf)>, (07, 2018).

MIUR, LINEE GUIDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE 2017, <<http://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze>>, (09, 2018).

---

## NORMATIVE COMUNALI

COMUNE REGGIO EMILIA, SERVIZI MENSE SCOLASTICHE, <[http://www.municipio.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/5E1DC315A4D2DC46C12578B9003E1404/\\$file/carta%20servizi\\_Ristorazione%20Scolastica.pdf](http://www.municipio.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/5E1DC315A4D2DC46C12578B9003E1404/$file/carta%20servizi_Ristorazione%20Scolastica.pdf); <http://www.boiardo-re.gov.it/mensa>>, (01, 2018).

COMUNE REGGIO EMILIA, REGOLAMENTO SCUOLE E NIDI D'INFANZIA, <<http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>>, (03, 2018).

## FONTI ICONOGRAFICHE WEB

### CAPITOLO 1

FIGURA 1

<<https://www.theguardian.com/news/2018/apr/05/demise-of-the-nation-state-rana-dasgupta>>.

FIGURA 2

<<https://buffett.northwestern.edu/research/news/stories/2016/tackling-global-inequality-through-research.html>>.

FIGURA 3

<<https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-full-report-english.pdf>>, p. 9.

FIGURA 4, FIGURA 5

IDOS-CONFRONTI, Dossier Statistico Immigrazioni 2017, IDOS, Roma, 2017, <<http://www.vocidiconfine.com/dati-e-numeri/>>.

FIGURA 6

<[https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2018/01/Inserito-Italia-del-rapporto-Ricompensare-il-Lavoro-Non-la-Ricchezza\\_22.01.2018.pdf](https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2018/01/Inserito-Italia-del-rapporto-Ricompensare-il-Lavoro-Non-la-Ricchezza_22.01.2018.pdf)>.

FIGURA 7

<<https://www.lenius.it/disuguaglianza-nel-mondo/>, elaborazione Le Nius su dati Eurostat>.

FIGURA 8, FIGURA 9

<<https://www.ispionline.it/it/pubblicazione/sbarchi-italia-il-costo-delle-politiche-di-deterrenza-21326>>.

FIGURA 10

<<http://www.vocidiconfine.com/dati-e-numeri/>>.

FIGURA 11

<[https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017\\_-cartadiroma\\_small.pdf](https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017_-cartadiroma_small.pdf)>, p. 25.

FIGURA 12

<[https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017\\_-cartadiroma\\_small.pdf](https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017_-cartadiroma_small.pdf)>, p. 33.

## FIGURA 13

<[https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017\\_-cartadiroma\\_small.pdf](https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017_-cartadiroma_small.pdf)>, p. 35.

## FIGURA 14

<[https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017\\_-cartadiroma\\_small.pdf](https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2018/01/Rapporto-2017_-cartadiroma_small.pdf)>, p. 56.

## FIGURA 15

<[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=64&v=quQRCXGtyqQ](https://www.youtube.com/watch?time_continue=64&v=quQRCXGtyqQ)>.

## FIGURA 16

<<http://www.vocidiconfine.com/>>.

## FIGURA 17

<<https://europeandemocracylab.org/en/projects/project/europe-2045>>.

## FIGURA 18

<<https://european-republic.eu/it/#idea>>.

## FIGURA 19

<<https://europeandemocracylab.org/en/event/s%C3%A9minaire-chaire-philosophie-quest-ce-qui-vient-apr%C3%A8s-la-nation>, <https://europeandemocracylab.org/en/event/march-for-a-new-europe>>.

---

**CAPITOLO 2**

## FIGURA 1

<[http://blogs.encatc.org/culturalheritagecountsforeurope/wp-content/uploads/2015/06/CHCfE\\_FULL-REPORT\\_v2.pdf](http://blogs.encatc.org/culturalheritagecountsforeurope/wp-content/uploads/2015/06/CHCfE_FULL-REPORT_v2.pdf)>, p. 17.

## FIGURA 2

<<https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/lagenda-2030-lo-sviluppo-sostenibile-nuovo-quadro-strategico-delle-nazioni>>.

## FIGURA 3

<<https://rm.coe.int/16806ccc07>>, p. 35.

## FIGURA 4

<[http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice\\_in\\_breve\\_educazione\\_cittadinanza\\_2017.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf)>, p. 6.

## FIGURA 5

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>>, p. 29.

## FIGURA 6

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>>, p. 31.

## FIGURA 7

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>>, p. 35.

## FIGURA 8

<<https://www.facebook.com/comunianci/videos/1881484331872059/>>.

## FIGURA 9

<<https://rm.coe.int/168070eb8f>>, p. 20.

## FIGURA 10

<<http://www.stufdesign.com/bside.html>>.

## FIGURA 11

<<http://www.meet-cosmo.it/>>.

## FIGURA 12

<<http://www.torinogeodesign.net/rivista/>>.

## FIGURA 16

<<http://www.viafarini.org/italiano/mostre/milancina.html>>.

## FIGURA 17

<<http://www.lupetti.com/milano-cina.html>>.

## FIGURA 30

<<http://www.flashartonline.it/article/per-una-controcultura-del-design-le-categorie-del-pastorale-e-del-primitivo-nel-design-radicale-italiano/>>.

## FIGURA 31

<[https://www.corraini.com/it/catalogo/scheda\\_libro/170/I-laboratori-tattili](https://www.corraini.com/it/catalogo/scheda_libro/170/I-laboratori-tattili)>.

## FIGURA 32

<[https://www.corraini.com/it/catalogo/scheda\\_libro/337/Pi-e-meno](https://www.corraini.com/it/catalogo/scheda_libro/337/Pi-e-meno)>.

## FIGURA 33

<[https://www.corraini.com/it/catalogo/scheda\\_libro/31/I-prelibri](https://www.corraini.com/it/catalogo/scheda_libro/31/I-prelibri)>.

FIGURA 34

<[https://www.corraini.com/it/catalogo/scheda\\_libro/168/Rose-nellinsalata](https://www.corraini.com/it/catalogo/scheda_libro/168/Rose-nellinsalata)>.

FIGURA 35

<<https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1222>>.

FIGURA 36

<[https://en.wikipedia.org/wiki/Froebel\\_gifts](https://en.wikipedia.org/wiki/Froebel_gifts)>.

FIGURA 37

<<http://one.laptop.org/>>.

FIGURA 38

<<http://www.triennale.org/mostra/tdm10-giro-giro-tondo-design-for-children/>>.

FIGURA 47

<<http://avanguardieeducative.indire.it/>>.

FIGURA 48

<[http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/Schede\\_tutt.pdf](http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/Schede_tutt.pdf)>.

FIGURA 49

<<http://www.pedagogiasinvisibles.es/proyecto/campamentos/>>.

FIGURA 50

<<http://www.pedagogiasinvisibles.es/proyecto/etnoeducacion-y-artivismo/>>.

FIGURA 51

<<http://www.pedagogiasinvisibles.es/proyecto/yo-tu-el-ella/>>.

FIGURA 52

<<http://www.pedagogiasinvisibles.es/proyecto/cartografias-arte-educacion/>>.

FIGURA 53

<<https://cartografiasarteducadores.com/arte-educador/colectivo-lisarco/>>.

FIGURA 54

<<http://pro2.unibz.it/projects/blogs/C1/>>.

FIGURA 55

<<http://eddes.unibz.it/>>.

FIGURA 60

<<https://designthinkingforeducators.com/>>.

---

## CAPITOLO 3

FIGURA 1

<<http://www.interculturemap.org/IT/interculturemap.php>>.

FIGURA 2

<<http://www.interculturemap.org/IT/education/education.php>>.

FIGURA 3

<[http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice\\_in\\_breve\\_educazione\\_cittadinanza\\_2017.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf)>, p. 25.

FIGURA 7

<<http://www.regione.piemonte.it/network/etnopolis/dwd/plancia%20gioco.pdf>>.

FIGURA 8

<<http://www.regione.piemonte.it/network/pubblicazioni/dwd/evoluzione.pdf>>, p. 77.

FIGURA 9

<<http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/valori-comuni-lincontro-delle-religioni-e-dei-sistemi-di-pensiero-laico-grazie-al-fumetto-per-lintegrazione-degli-immigrati/>>.

FIGURA 10

<<http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/approdi/>>.

FIGURA 11

<<http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/manifesta-vignette-e-illustrazioni-sui-diritti-fondamentali-dellunione-europea/>>, <<http://www.manifestaproject.eu/index.html>>.

FIGURA 12

<<http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/comix4-comics-for-equality/>>, <<http://www.comix4equality.eu/?lang=it>>, <<http://www.comix4equality.eu/pdf/toolkit/comix4equality-toolkit-it-web.pdf>>.

## FIGURA 13

<[http://www.salainsegnanti.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9%3Arisorse-per-lintercultura-a-scuola&catid=1%3Aprogetti&Itemid=5](http://www.salainsegnanti.it/index.php?option=com_content&view=article&id=9%3Arisorse-per-lintercultura-a-scuola&catid=1%3Aprogetti&Itemid=5)>.

## FIGURA 15, FIGURA 16

<<http://www.africaemediterraneo.it/it/portfolio/shake-your-class-scuole-in-movimento/>>.

## FIGURA 17

< <http://www.welcomingbologna.eu/it/resources/il-catalogo-di-welcoming-bologna/>>.

## FIGURA 18

<<http://ethicalfashioninitiative.org/>>.

## FIGURA 19

<<http://www.laimomo.it/a/index.php/it/altre-notizie/271-apre-il-polo-formativo-di-lama-di-reno>>.

## FIGURA 20

<[http://www.bodi-project.eu/download/it\\_io2.pdf](http://www.bodi-project.eu/download/it_io2.pdf)>, pp. 18, 19.

## FIGURA 21

<[http://www.bodi-project.eu/download/it\\_io2.pdf](http://www.bodi-project.eu/download/it_io2.pdf)>.

## FIGURA 22

<[http://www.bodi-project.eu/download/it\\_io4.pdf](http://www.bodi-project.eu/download/it_io4.pdf)>, p. 15.

## FIGURA 23

<[http://www.bodi-project.eu/download/it\\_io4.pdf](http://www.bodi-project.eu/download/it_io4.pdf)>, p. 39.

## FIGURA 24

<[http://www.bodi-project.eu/download/it\\_io4.pdf](http://www.bodi-project.eu/download/it_io4.pdf)>, p.84.

## FIGURA 25, 26, 27, 28

<<http://gameforeuromed.eu/the-board-game/>>.

## FIGURA 29

<<https://go-goals.org/it/materiale-scaricabile/>>.

## FIGURA 30

<<http://m12.manifesta.org/un-sacco-di-palermo/>>.

## FIGURA 31

< <http://www.cittadiprato.it/IT/Sezioni/331/POP-HOUSE/> >.

## FIGURA 32

<<https://www.e-c-o-l.it/Piazza-dell-Immaginario>>.

## FIGURA 33

< <https://giocodelrispetto.org/>>.

## FIGURA 34

<<https://it.ulule.com/cuntala/>>.

## FIGURA 35

<<http://scuoladicittadinanzaeuropea.it/kit/impariamo-a-condividere/>>.

## FIGURA 36

<[http://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2017/09/Catalogo-Scuola-di-Cittadinanza-Europea\\_25.pdf](http://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2017/09/Catalogo-Scuola-di-Cittadinanza-Europea_25.pdf)>.



*Il confine è un fumo.*

M., 5 anni