

Riflessioni Dai percorsi ad alcune linee guida

di Adriana Di Rienzo

Prima di concludere questo testo verranno evidenziate quelle peculiarità che al di là delle differenze dei singoli percorsi possono essere identificate come linee guida della progettazione interculturale per la fascia 0-3.

In primis vi è *l'osservazione del contesto e la partenza dalla quotidianità*, scelte, soprattutto metodologiche, congruenti con l'idea di educazione interculturale¹ quale approccio trasversale che attraversa tutto il contesto educativo e che richiede la rivisitazione delle conoscenze, delle competenze professionali, delle pratiche consolidate, delle metodologie applicate. Ridefinire il contesto educativo mediante un'ottica non eurocentrata partendo da ciò che si è, da ciò che si sente e dalle risorse presenti significa prendere atto della realtà e dei suoi cambiamenti. Significa porsi degli interrogativi che considerano anche altri punti di vista, ipotizzare e progettare azioni educative che stimolino i diversi soggetti ad *incontrare l'altro* costruendo, come già detto, "zone di reciproca comprensione" interculturale che aiutino, anzitutto, a capire come il nostro modo di intendere la realtà non sia l'unico possibile"². Ed infatti, nella maggior parte delle esperienze, le educatrici e i coordinatori pedagogici sono partiti da interrogativi sugli stereotipi e i pregiudizi che possono essere presenti in ciascuno di noi e dall'osservazione delle relazioni fra adulti, fra bambini, fra adulti e bambini.

Altre volte i percorsi hanno tratto origine dall'osservazione dei differenti linguaggi, cibi, suoni, storie che i bambini e le famiglie, in particolare quelle di origine straniera, portano nel nido e dall'interrogarsi sulle modalità più adeguate a valorizzare sia le differenze che le similarità e le comunanze.

In alcuni contesti, poi, i progetti di educazione interculturale, in particolare quelli rivolti al coinvolgimento dei genitori, sono stati attivati in seguito

1. Cfr. *Premessa* e primo capitolo.

2. *Premessa*, p. 5.

Dell'osservazione del contesto

all'osservazione delle difficoltà di integrazione delle famiglie immigrate e sono stati sostenuti dalle istituzioni socio-culturali del territorio. Queste, infatti, hanno ritenuto i servizi educativi luoghi idonei a prevenire la formazione di atteggiamenti, comportamenti, pensieri di esclusione nei confronti di coloro che appartengono a etnie minoritarie. Alla base, quindi, della progettualità interculturale vi è, da una parte, l'osservazione e il riconoscimento dei bisogni e delle storie dei bambini, delle famiglie e degli educatori stessi, dall'altra, l'interrogarsi sugli aspetti "multiculturali" della quotidianità educativa per favorire esperienze di incontro che non si confrontino con differenze e somiglianze cristallizzate e stereotipate ma con differenze e somiglianze presenti nel contesto e appartenenti alle culture dei bambini e delle loro famiglie³.

Secondo punto di riferimento è la valorizzazione delle differenze e il riconoscimento delle somiglianze quali propositi progettuali presenti nella totalità dei percorsi. La concretizzazione di queste finalità è stata affrontata sia avvicinando il bambino alla conoscenza di sé e dell'altro sia dando visibilità e pari dignità alle differenti espressioni culturali presenti nel Nido. La valorizzazione delle differenze, nei progetti descritti, parte da un lavoro di riconoscimento di ciascun bambino come soggetto unico che si differenzia dall'altro e procede con l'avvicinamento ai pari mediato dall'adulto che incoraggia i primi confronti, i primi scambi, i primi gesti di "reciprocità" e/o "solidarietà". Il riconoscimento di sé, necessario a incoraggiare un approccio fiducioso all'altro, è stato favorito con attività che hanno permesso di conoscer-si mediante molteplici esperienze sensoriali, innumerevoli occasioni di esplorazione di materiali, di oggetti, di contesti capaci di stimolare modalità plurali di approcciarsi alla conoscenza e di esprimersi a livello emozionale. L'avvicinamento all'altro, in bambini che per età sono soprattutto concentrati su se stessi, è stato realizzato in tutti i progetti con l'approccio metodologico cooperativo, che ha visto facilitare prima le interazioni diadiche, quindi le attività in piccolissimo gruppo e, infine, quelle in "grande gruppo". Nell'interazione a due e nel piccolissimo gruppo i bambini hanno avuto modo di sperimentare la relazione con i pari, la "con-divisione" di uno stesso spazio e di uno stesso adulto, i differenti approcci alla stessa proposta, le differenti espressioni delle emozioni. Osservare l'altro impegnato in modo differente nella stessa attività, cogliere i suggerimenti di comportamenti e atteggiamenti simili e dissimili dal proprio, fare esperienza di manifestazioni emotive in cui ci si riconosce e di altre così inattese consente ai bambini, che spesso vivono in famiglie mononucleari dove sono al centro dell'attenzione, di poter vivere un modello di socializzazione basato sul rispetto e il riconoscimento di chi è altro da sé. Il

confronto, lo scambio, la reciprocità, così difficili anche agli adulti, non sono utili solo per riconoscersi differenti e/o diversi ma anche per assaporare le somiglianze: ritrovarsi accomunati dalla piacevolezza o spiacevolezza dei vissuti, dal riconoscimento nell'altro dello stesso stupore, dello stesso entusiasmo, della predilezione per lo stesso gioco può suscitare empatia⁴ e avviare l'educazione alla condivisione. L'avvicinamento, poi, al senso della comunità con i momenti di grande gruppo, dove il Momento del cerchio e la mediazione dell'adulto consentono di costruire la memoria e il futuro della storia del nido, offre piccoli spaccati di educazione alla "cittadinanza", alle pari opportunità, alla cooperazione: finalità ardue che accostano anche i più piccoli al senso dello stare insieme.

Nella valorizzazione delle differenze culturali, invece, i percorsi si sono posti nell'ottica di una valorizzazione che non banalizzi né enfatizzi le differenze, un rischio di grande rilievo per l'abitudine della nostra mente a categorizzare, per l'influenza che hanno sul nostro pensiero i mass media, per il nostro stesso bisogno di avere punti di riferimento "certi" che allontanino dalla insicurezza, dalla conflittualità. Riconoscere la dignità delle espressioni e delle manifestazioni riconducibili ad appartenenze "culturali" diverse è un lavoro che ha coinvolto, in tutti i progetti, gli adulti in quanto testimoni delle differenti elaborazioni personali e familiari di pratiche e tradizioni. Dal coinvolgimento dell'adulto sono nate occasioni di esperienze interculturali per tutti, bambini e genitori. I segni grafici, le lingue, gli oggetti presenti nelle proprie case, le nenie cantate dalle mamme, le filastrocche o le storie narrate nei momenti di intimità, le pratiche di cura vissute, i cibi e le bevande gustati con i propri familiari sono entrati a far parte del nido. In tal modo sono stati conosciuti e sperimentati dai bambini e dai genitori, hanno ricevuto dignità di storia diversa e sono divenuti occasione per allargare i propri orizzonti e per cogliere analogie con realtà del presente e/o del passato degli autoctoni. In questo tipo di proposte è da porre in rilievo, nei diversi percorsi, l'attenzione a rendere visibili non solo le differenze tra noi e gli altri ma anche le differenze interne al noi e agli altri in modo da attenuare il processo di accentuazione percettiva⁵ e andare alla ricerca delle persone più che delle culture. Come ricorda l'antropologo Aime si ha a che fare con "individui che portano con sé un modo di leggere il mondo, non culture in senso astratto"⁶. Nell'affrontare la valorizzazione delle differenze e delle somiglianze, credo debba essere posto in rilievo lo stile professionale con il quale i bambini e gli adulti sono stati invitati a confrontarsi con questo tema. Nei percorsi è possibile identificare

4. Vedi paragrafo 2.3 del capitolo "I bambini".

5. Vedi paragrafo "Gli stereotipi e i pregiudizi" del capitolo "Progetti di educazione interculturale al nido".

6. M. Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004, p. 54.

3. Cfr. contributo delle autrici al "Primo rapporto sulla condizione di infanzia e adolescenza della regione Emilia-Romagna" in corso di pubblicazione...

alcuni elementi di questo stile: la cura di uno spazio accogliente spesso arredato con simboli plurali, un atteggiamento di ascolto e di disponibilità connotato da "rilanci leggeri", da gesti mediatori, da forme di accompagnamento alla nascita di nuove relazioni, l'uso professionale dell'osservazione e della documentazione. Anche la documentazione, infatti, è stata pensata, progettata e realizzata in modo da mettere in primo piano, soprattutto con le immagini, sia le somiglianze (lo stesso uso di uno strumento, lo stesso gesto, la stessa tradizione) sia le differenze (le produzioni di "opere" differenti, le modalità diverse di accogliere lo stesso evento, l'uso differente dello stesso attrezzo, dello stesso materiale), al fine di dare visibilità alla complessità della realtà, alle tante sfumature che possono essere colte, ai tanti modi e colori che un evento può assumere.)

Una terza linea-guida che connota i percorsi illustrati è la *promozione della curiosità e della creatività*. Come chiaramente espresso dai propositi progettuali del percorso "L'oggetto insolito", il bambino piccolo si trova spesso di fronte a cose ed esperienze nuove. Se in ciò viene sostenuto è possibile che si generino situazioni di apprendimento in cui la curiosità, l'esplorazione, la formulazione di ipotesi, la sollecitazione di attitudini creative prevalgano sul timore e la diffidenza. Questi atteggiamenti possono essere considerati come prerequisiti del *pensiero in movimento*⁷, come l'avvio a capacità cognitive-emotive che non allontanino la novità, l'insolito, ma li *indaghino*. Ricondurre l'insolito nell'ambito della quotidianità e non dell'evento da cui proteggersi o dell'evento che dà insicurezza, così come utilizzare i cambiamenti e le trasformazioni della natura e quelle degli elementi (acqua, neve, sale, colori naturali) quali occasioni per sperimentare il prevedibile e l'*imprevedibile* può avvicinare i bambini a pratiche creative che preparano al *pensiero plurale*: "un pensiero che deve apprendere a ragionare in forma esplorativa, a esaltare la propria componente critica e creativa, ad attivare ed esercitare la propria natura multiforme e complessa"⁸. Un pensiero che richiede un lungo apprendimento, ma che può essere assaggiato mediante un'intenzione educativa volta a creare punti di riferimento dai quali si può, in sicurezza, uscire per poi tornare arricchiti dall'esperienza del nuovo e dello scambio, grazie alla cura della curiosità e della creatività. Mediante la loro promozione, infatti, può svilupparsi una personalità autonoma, capace di pensieri e azioni meno convogliabili in comportamenti stereotipati.

A ciò concorrono anche i *linguaggi plurali*, quarto punto di riferimento dei percorsi interculturali. I linguaggi plurali (gesti, suoni, danza, segni grafico-pittorici, teatralità, corpo, canto...) vengono qualificati dalle esperienze docu-

mentate quali strategie privilegiate e coerenti con le finalità dell'educazione interculturale. L'elaborazione della progettualità educativa interculturale è stata finalizzata a favorire la consapevolezza dei molteplici canali comunicativi che le percezioni sensoriali e le differenti espressioni corporee possono attivare. L'educazione interculturale, valorizzando la poliedricità dei "cinque sensi" e le potenzialità della mente e del corpo, dà ai linguaggi plurali la funzione di mediatori, di ponti che facilitano il passaggio dall'esplorazione di sé alla comprensione dell'altro contribuendo al miglioramento del contesto comunicativo. Viene, inoltre, a formularsi una proposta di modalità eterogenee che aprono alla complessità del processo conoscitivo, che avvicinano a più "idee" possibili, ai molteplici aspetti che uno stesso evento, prodotto, oggetto può rivelare. Questa proposta è stata sostenuta anche dalla ricerca e dall'uso di materiali poco strutturati, spesso "insoliti" perché, oggi, i bambini hanno sempre più a che fare, sin da piccolissimi, con l'industria del giocattolo e dei materiali "didattici" che, anche se validissimi, sono sufficientemente strutturati. In tal modo vengono ad essere sperimentati sempre meno quegli oggetti o materiali che fanno parte della vita e che spesso possono essere ritenuti dagli adulti meno attraenti, meno conformi alle regole dell'igiene, e più "invasivi" rispetto alle abitudini di gestione di una casa. Questi materiali sono stati valorizzati e i piccoli hanno potuto sperimentarli in "sicurezza" nell'ambiente del nido. La vasta offerta di materiali reperibili nel nostro mondo del benessere, che si identifica soprattutto con il ben-avere, ha assunto significato, oltre che per i motivi già evidenziati nel parlare dei linguaggi plurali, anche per il tentativo di riportare i bambini, e indirettamente i genitori, a "giocare" con ciò che fa parte della quotidianità, con ciò che può essere trasformato in esperienza o "opera" non prevedibile, ma significativa, in quanto generata dalle proprie curiosità e dalle proprie inclinazioni creative. I linguaggi plurali possono essere considerati un'opportunità ulteriore per lo sviluppo di una personalità autonoma capace di costruire le sue relazioni con il mondo al di fuori della rigidità.

Pur avendo, nel primo capitolo, rilevato i principali approcci metodologici utilizzati nei progetti presenti nel testo, è possibile ricondurre le differenti scelte alla *metodologia dell'ascolto*, altra linea-guida, che costituisce la premessa di ogni *incontro*. "L'ascolto impedisce che il dialogo scivoli in un 'parlare degli altri' o in un 'parlare agli altri'"⁹; l'ascolto implica il "darsi tempo", il provare a mettersi in sintonia con l'altro, il prepararsi all'incontro possibile. Si può identificare come punto di partenza della maggior parte dei percorsi sia l'ascolto del sé che l'ascolto dell'altro. Infatti, a volte, è stato l'ascolto delle proprie sensazioni d'imbarazzo e disagio, della percezione di

7. Cfr. F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002, pp. 19-25.

8. Ivi, p. 22.

9. A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale*, p. 192.

una certa tensione nella relazione professionale con la famiglia immigrata a stimolare gli interrogativi che hanno dato avvio a rielaborazioni di linguaggi e pratiche educative consolidate. Altre volte è stato l'ascolto dei gesti, dei "non detti", dei bisogni, delle storie dell'altro che ha attivato domande sulle proprie cornici di riferimento, sulla logica della "prima impressione" e ha permesso di riprogettare l'incontro utilizzando proprio quegli "incidenti comunicativi culturali" che avevano scatenato forme di diffidenza, ostilità, conflitto. La *metodologia dell'ascolto* esprime non solo la conferma esistenziale di sé e dell'altro ma anche l'affermazione di un progetto educativo che può trarre dall'*ascolto* il suo futuro.

Oltre a questi punti chiaramente legati ai principi della pedagogia interculturale, sono significativi altri due elementi che contribuiscono alla qualità dell'educazione interculturale: lo spazio e il tempo. Il personale educativo è ormai consapevole dell'importanza dello spazio e della sua incidenza nella relazione eppure sono pochi gli spazi educativi che trasmettono i messaggi di una comunicazione interculturale. Sembra più facile modificare le competenze professionali che i luoghi che le contengono. Più volte nei percorsi seguiti è stata rilevata la difficoltà di comprendere anche lo spazio nella progettazione interculturale di pratiche educative. L'ultimo capitolo del volume ha affrontato questo aspetto e ha riferito della cura rivolta allo spazio in alcune sperimentazioni. Evidenziare come non sia stato tralasciato questo aspetto e come, nella scelta dell'approccio metodologico e delle attività, l'ambientazione sia stata pensata e ripensata quale elemento facilitatore, per gli adulti e i bambini, di una comunicazione interculturale, sottolinea l'invito a considerare lo spazio come variabile culturale forte e implicita. Siamo convinte che lo spazio possa farsi tramite di contaminazioni e mediazioni necessarie alla generazione di nuovi modelli.

Anche l'uso del tempo nelle esperienze di educazione interculturale è sostanziale. La gestione del tempo può contribuire ad evitare i rischi di un'educazione interculturale vissuta come evento eccezionale, come ambito specifico dei bambini stranieri, come laboratorio particolare o "originale". La continuità e la cadenza regolare delle proposte avvicina l'educazione interculturale sempre più all'obiettivo dell'approccio trasversale a tutto il progetto educativo. La realizzazione di esperienze "permanenti" che, pur rinnovandosi di anno in anno, diventano un punto qualificante dell'identità di quel servizio contribuisce a costruire uno stile educativo interculturale che, nel tempo, pervade la quotidianità.

Molti progetti evidenziano la collaborazione con "operatori esterni", esperti di linguaggi specifici e in alcuni casi con i mediatori culturali. Anche questa apertura alle risorse del territorio può essere considerata una linea guida dei percorsi seguiti. Usufruire di competenze professionali ricche ed esperte se, da un lato, eleva la qualità dei percorsi realizzati ed è stimolo alla forma-

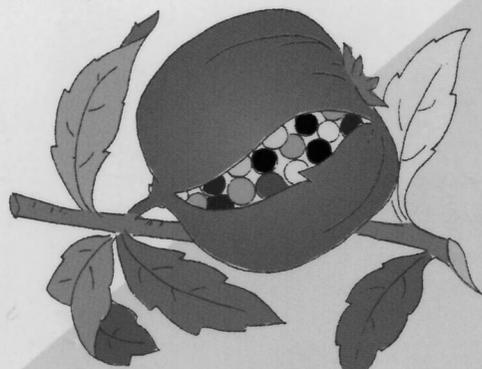
zione delle educatrici, dall'altro, sollecita a non rinchiudersi nelle proprie parziali realtà e permette di sperimentare e di confrontarsi con più punti di vista. Un punto di vista, particolarmente significativo, è quello del mediatore culturale. Questa figura, ancora nuova e a volte ancora poco delineata, può realmente aiutare le famiglie, le educatrici e il Nido (dal punto di vista istituzionale) a costruire relazioni efficaci per il processo di integrazione dei bambini e delle famiglie. In tal senso "il mediatore culturale non può essere inteso 'come un sostituto più colto' della famiglia o un semplice interprete che facilita la comunicazione fra istituzione e immigrati perché ha il possesso, oltre che della lingua italiana, anche di quella del paese di origine, ma deve essere visto e vissuto come una figura importante di riferimento sul piano dell'esplicitazione e della decifrazione dei contesti culturali che danno significato alle parole e ai comportamenti"¹⁰. La presenza nei progetti di educazione interculturale di questa figura offre ulteriori opportunità di riflettere e rielaborare i "nostri" principi educativi, le "nostre" conoscenze, le "nostre" buone prassi nell'ottica della *com-prensione reciproca, della valorizzazione della pluralità, della educazione* (nostra e degli altri) ad un pensiero interculturale. Un pensiero al quale possono contribuire soprattutto le relazioni fra i genitori che nell'educazione dei figli possono trovare occasione di ripensare il loro progetto esistenziale, il loro "stare" fra gli altri. Da una parte, l'educazione interculturale al Nido può offrire ai genitori provenienti da altri contesti culturali la possibilità di ricongiungere le loro esperienze, recuperare le loro competenze, costruire un percorso di interazione e di integrazione con alcuni soggetti e alcune realtà del paese ospite, e dall'altra, può offrire ai genitori autoctoni la possibilità di conoscere chi è l'altro, di rivedere le sue categorizzazioni, di mettersi alla prova in relazioni nuove. Dai figli ai genitori, dai genitori ai figli, da loro a noi, educatrici, operatori, coordinatori, funzionari, istituzioni: è questa circolarità che definisce e comprende i molteplici aspetti delineati e che segna la qualità di quell'incontro possibile che proviamo a preparare.

10. *Ibid.*, p. 204.

**Ivana Bolognesi, Adriana Di Rienzo,
Stefania Lorenzini e Anna Pileri**

DI CULTURA IN CULTURE

Esperienze e percorsi interculturali
nei nidi d'infanzia



La melagrana
Ricerche e progetti per l'intercultura