

## **Il design per l'educazione interculturale: una metodologia euristica e interdisciplinare fra design, antropologia e pedagogia**

### **Design for intercultural education: a cross-disciplinary and heuristic methodology between design, anthropology and pedagogy**

Valentina Frosini  
Ricercatrice  
Università di Firenze

#### **Sommario**

In questo articolo ripercorro il percorso di ricerca-azione oggetto del mio dottorato – a distanza di tre anni dalla sua conclusione – realizzato all'interno di una scuola per l'Infanzia di Reggio Emilia e finalizzato a verificare il contributo del design nel dominio dell'educazione interculturale. L'analisi rilegge la ricerca sul campo attraverso la lente interdisciplinare, per evidenziare come la metodologia sia nata, in maniera euristica, da un costante dialogo con le altre due discipline, antropologia e pedagogia. Si sottolinea inoltre come il superamento delle barriere disciplinari abbia portato contributi significativi all'elaborazione della proposta progettuale finale, permettendo allo stesso tempo di rimettere in discussione sia la mia postura progettuale che il mio abito mentale. Le conclusioni riportano una riflessione generale su come sia necessario ripensare il ruolo del designer negli scenari a complessità crescente.

**Parole chiave:** educazione interculturale, interdisciplinarietà, etnografia progettuale, Reggio-Emilia approach®, design team.

#### **Abstract**

Three years after my PhD, I reflect on my action-research based on a preschool in Reggio Emilia and aimed at verifying the design contribution to intercultural education. The paper presents the undertaken process to achieve a cross-disciplinary methodology resulting from a continuous dialogue across the three disciplines – design, anthropology and pedagogy. The paper showcases the research commitment in overcoming disciplinary barriers in order to achieve a meaningful final output, highlighting the new mental habit and project attitude that arose from the research experience. The conclusion part briefly highlights the new role of a designer approaching such challenging times.

**Keywords:** intercultural education, cross-disciplinary, design ethnography, Reggio-Emilia approach®, design team.

#### **Premessa**

L'oggetto della mia tesi di dottorato ha rappresentato una sfida fin dall'inizio, a causa del suo obiettivo ambizioso e quindi potenzialmente fallimentare. Ho lavorato all'interno del laboratorio di sostenibilità del Dipartimento di Architettura di Firenze presso il Design Campus per sette anni, durante i quali ho avuto la possibilità di fare molte esperienze interculturali di ricerca sul campo, in particolare nella regione del Maghreb. Il focus dei nostri progetti di ricerca era il design per lo sviluppo sostenibile e l'obiettivo era principalmente la valorizzazione delle competenze artigianali tradizionalmente legate a quei territori (Marocco soprattutto, ma anche Tunisia e Algeria), per contribuire a uno sviluppo locale sostenibile sia dal punto di vista ambientale che sociale. Il confronto sistematico con la diversità culturale mi ha fatto entrare in contatto, in maniera totalmente inconsapevole, col concetto di *etnorama* di Appadurai (2001, p. 53) e allo stesso tempo si è fatta sempre più strada dentro di me la consapevolezza che le sole competenze di designer non fossero sufficienti a garantire una corretta postura nei processi progettuali (specialmente se a carattere multiculturale), perché il rischio dell'etnocentrismo si faceva sempre più evidente. Quando anni dopo ho deciso di intraprendere un dottorato di ricerca

sul tema interculturale, ho capito che non avrei mai potuto fare a meno del contributo dell'antropologia, sia per imparare a riconoscere e mitigare pregiudizi e stereotipi, che per ridefinire la mia postura di progettista nata e cresciuta in Occidente. Sono stata così affiancata da un co-tutor antropologo durante tutto il percorso di dottorato. Parallelamente, la mia esperienza educativa prima e durante gli anni universitari – unitamente alla ricerca sul campo – mi avevano fatto intuire come l'educazione rappresentasse potenzialmente una delle leve più strategiche per favorire l'interculturale: ho ritenuto quindi opportuno essere affiancata da un secondo co-tutor, che mi aiutasse anche nel campo pedagogico a verificare la correttezza del mio operato. L'oggetto della tesi di dottorato è stato dunque verificare il contributo del design nell'ambito dell'educazione interculturale attraverso un percorso di ricerca-azione orientato alla progettazione di giochi innovativi in una scuola dell'Infanzia di Reggio Emilia. In linea generale, la natura progettuale della mia ricerca ha avuto come dominio principale il design e si è basata sulle quattro macro-fasi del processo progettuale, che si diramano dal problema alla sua soluzione muovendosi fra *divergent thinking* e *convergent thinking* (designcouncil.org.uk): se il contributo dell'antropologia è stato fondamentale soprattutto nelle prime fasi di scoperta e definizione (Discover, Define, Develop, Deliver), la pedagogia ha avuto un ruolo centrale particolarmente nelle ultime fasi – definizione e verifica dell'output progettuale (Deliver, Play, Observation, Talk, Document) (Fig. 1).

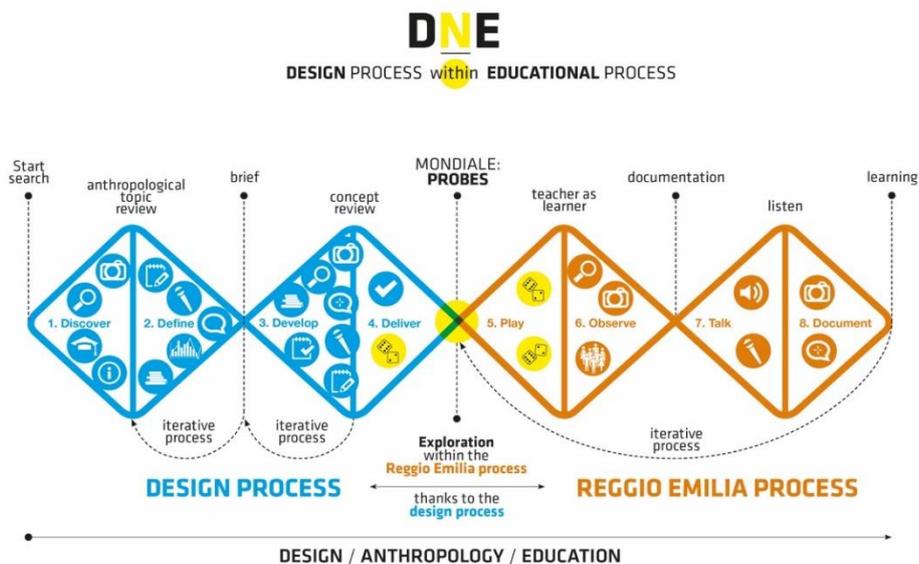


Fig. 1: Processo metodologico fra design e Reggio Emilia approach® corredato di tutti gli strumenti adottati fra design, pedagogia e antropologia (Frosini, 2019)<sup>1</sup>.

## 1. Dalla scoperta alla definizione: design e antropologia

La natura progettuale della ricerca ha portato, oltre a un'analisi metodologica e interdisciplinare, alla realizzazione di una serie di giochi innovativi per l'educazione interculturale nella scuola dell'Infanzia, volti a trattare il tema della diversità culturale e orientati a superare stereotipi e pregiudizi. L'approccio adottato ha trovato nel carattere riflessivo-interpretativo e *practice-oriented*<sup>2</sup> (Rampino, 2012; Kuijer, 2017) il suo dominio, in una costante ricerca di equilibrio fra pratica progettuale e rigore scientifico. Il metodo di conduzione progettuale è stato il *design-driven* (Verganti, 2009), che si basa principalmente sulla capacità visionaria del designer di generare innovazioni radicali di significato, in grado di influenzare e cambiare i contesti socio-culturali<sup>3</sup> (Fig. 2): il metodo fa cioè leva sulla capacità del progettista di anticipare i bisogni delle persone.

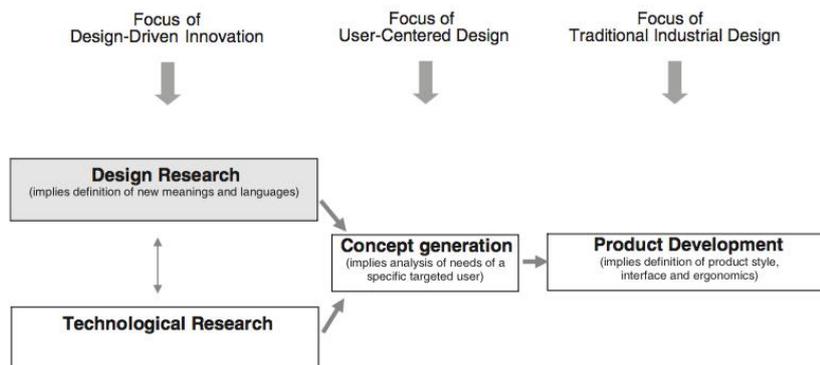


Fig. 2: Design-Driven Innovation as Research (Verganti, 2008, p. 450).

La natura sperimentale della ricerca ha individuato nel caso studio esplorativo (Berni, 2014) la propria strategia, avendo esso come scopo ultimo l'analisi di un contesto specifico (nel mio caso una Scuola dell'Infanzia in provincia di Reggio Emilia)<sup>4</sup>. 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. Una volta definita la strategia di ricerca, è stato necessario stabilire in che misura le altre due discipline, alle quali mi rivolgevo soprattutto in termini di contributi metodologici (antropologia e pedagogia), dovessero contaminare la mia ricerca. Posso dire con tutta franchezza che il mio approccio interdisciplinare è stato totalmente sperimentale: ho intuito cioè strada facendo quali fossero le mie lacune e, grazie al valido supporto dei miei due co-tutor, sono riuscita a bilanciare entrambi i contributi, dando comunque centralità al design, quale settore disciplinare principale in cui la ricerca era iscritta.

#### *L'etnografia progettuale: la gestione dei tempi e il diario del designer-etnografo*

Nonostante la ricerca etnografica costituisca uno strumento fondamentale anche nell'ambito dell'esplorazione progettuale<sup>5</sup> (Rizzo, 2009, pp. 114-115), l'uso che se ne fa è in molti casi diverso: il designer orienta l'osservazione al risultato progettuale (etnografia progettuale), mentre l'antropologo orienta generalmente l'osservazione alla comprensione. Il fattore tempo più di altri rende esplicita questa divergenza: dove la lunga permanenza sul campo consente all'etnografo di procedere a interpretazioni e verifiche ripetute del proprio oggetto, conferendo maggiore attendibilità alla sua ricerca (Cardano, 2001), nel designer rischia di compromettere il lavoro in termini di produzione delle idee a partire dai dati raccolti (Rizzo, 2009). L'attività sul campo ha però messo in crisi l'assunto di Rizzo, perché lì ho capito che questa diversa gestione dei tempi rischiava di portarmi a costruire la proposta progettuale su delle inesattezze, frutto di un'osservazione poco approfondita. Alle consolidate tecniche di design ethnography<sup>6</sup> (Stickdorn e Schneider, 2011) e per correggere la mia *urgenza di risultato*, ho affiancato, su suggerimento del mio co-tutor, la stesura di un diario che tenesse traccia delle ripetute sessioni di osservazione diretta<sup>7</sup>. Trattandosi di un diario redatto da una designer, è naturalmente diventato fin da subito uno strumento ibrido, dove tenevo traccia sia dei dati emersi dalle osservazioni (oltre agli appunti personali), che degli spunti progettuali che emergevano dalle lunghe sessioni di osservazione. Non ho mai pensato che quegli embrioni di idee costituissero una base solida per la progettazione dei giochi volti all'educazione interculturale (la mia prima proposta progettuale infatti è stata quasi del tutto abbandonata), ma la divergenza di scopo rispetto a quello antropologico mi portava naturalmente a spostare l'obiettivo

dell'osservazione verso la proposta progettuale: per questo motivo alla fine del ciclo di osservazione il mio diario conteneva per metà dati di osservazione e per l'altra metà idee progettuali scaturite da quegli stessi dati. Nella raccolta dei dati è stato fondamentale il dialogo con il mio co-tutor sulla necessità di costruire delle categorie<sup>8</sup> rispetto alle quali strutturare le sessioni di osservazioni<sup>9</sup>: questo aspetto è stato per me inedito. Non mi ero mai posta la necessità, fino a quel momento, di costruire una cornice all'interno della quale iscrivere l'attività di osservazione e mi sono successivamente resa conto che, senza quella cornice, non avrei saputo riorganizzare correttamente i dati, e di conseguenza, interpretare correttamente i fenomeni osservati. La stesura del diario è risultata inoltre fondamentale nella fase di *concept*, perché mi ha permesso di ripercorrere mentalmente i momenti dell'osservazione e rievocare quelle sensazioni che sono confluite nella proposta finale, riabilitando quella presenza emotiva che i lunghi tempi di osservazione rischiavano di dissipare e che è risultata invece fondamentale ai fini del progetto.

### *La postura antropologica*

Acquisire una nuova postura è stato forse il contributo più importante e strutturale che l'antropologia mi ha dato, ma anche il più difficile da costruire. L'affiancamento del co-tutor è stato fondamentale per svelare concretamente sul campo gli stereotipi e i pregiudizi che emergevano dalle mie attività di ricerca. Il primo momento in cui si è palesata plasticamente la necessità di una postura antropologica è stato durante la progettazione del primo strumento di indagine, le schede per i genitori degli alunni. La mia unità di analisi era una scuola con un'elevata presenza di alunni stranieri (provenienti da Cina, India, Albania, Spagna, Australia, Canada) e ho pensato di preparare un questionario per cogliere possibili elementi di intercultura nelle abitudini quotidiane fra genitori e bambini: cucina, fiabe e festività mi sono sembrate tre macro-aree potenzialmente interessanti a questo scopo. I testi e le domande sono stati tradotti in cinese, arabo standard moderno, inglese, francese e spagnolo (oltre ovviamente all'italiano).



Fig. 3: La prima versione delle grafiche nelle schede progettate per i genitori dei bambini (Frosini, 2019).

Nel disegnare le icone delle diverse cucine (Fig. 3), ho pensato istintivamente di utilizzare le bacchette nel caso della scheda per i genitori cinesi, il tajine per quella in arabo e la padella per quella in italiano (che comprendeva anche la traduzione in inglese, francese e spagnolo): ero ovviamente appena caduta nella stereotipizzazione e reificazione delle culture.

Ero in cerca di possibili segnali interculturali ed ero io la prima a percepire l'identità come entità rigida e separata, anziché come «costante divenire, al di là dei recinti invalicabili delle culture e intesa quindi come valore che deve essere continuamente rinegoziato» (Aime, 2006, p. 24); una volta individuato l'errore, ho ovviamente sostituito le grafiche, utilizzando la padella per tutte le schede. Alla fine, dalla restituzione delle 36 schede compilate dai genitori, sono emerse soltanto rigide separazioni culturali (in nessuna delle aree indagate emergevano esperienze di contaminazione: le festività segnalate facevano riferimento soltanto a quelle tradizionalmente legate alla propria cultura di origine, così come i cibi preferiti e le fiabe raccontate prima della buonanotte). A partire da questa esperienza, ho imparato a riconoscere e dominare meglio i miei stereotipi, grazie anche all'approccio epistemologico di Sclavi (2003) basato sull'ascolto attivo, che mi ha aiutato a chiarire come potevo tradurre il sapere antropologico in un nuovo abito mentale (e dunque una nuova postura di progettista). Di seguito riporto questo e altri aspetti salienti che mi hanno aiutato ad assumere una nuova postura che è diventata parte attiva del mio *bagaglio progettuale*.

#### *Superare le cornici di appartenenza attraverso l'exotopia*

La formazione del designer non prevede un percorso specifico per un ambito così delicato e complesso come quello interculturale<sup>10</sup> e la sensazione che pervade il progettista di fronte a una tale complessità è prima di tutto un forte senso di disorientamento. Marianna Sclavi (2003) offre un percorso metodologico molto intuitivo basato 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, che è risultato per me molto utile anche per la gestione del senso di estraneità che si prova nell'operare in un contesto disciplinare molto distante dal proprio. 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 culturali di appartenenza (sia nostre che altrui) di cui non siamo consapevoli, imparando quindi a relativizzare le diverse posizioni. Per fare questo è necessario sostituire all'empatia i principi dell'exotopia (Bachtin 1988, in Sclavi, 2003, p. 15), ovvero trattare la diversità culturale basandosi sul paradigma della diversità, piuttosto che dell'uguaglianza. Ciò comporta sostituire ai principi di universalità (di cui si alimenta l'empatia) una prospettiva autonoma rispetto alla diversità, altrettanto sensata ma non riconducibile alla nostra. L'exotopia è dunque alla base della tensione dialogica con cui il designer deve necessariamente agire nel contesto interculturale.

#### *La capacità dialogica nelle interviste focalizzate e nel progetto*

La capacità dialogica è l'arte di saper ascoltare. Sennett sottolinea come «Imparare a non volersi imporre [...] crea lo spazio per esplorare la vita altrui, e consente che l'altro,

alla pari di noi, possa esplorare la nostra» (2012, p. 35). È una capacità che nel contesto della mia ricerca è stato importante per due aspetti: quello antropologico e quello progettuale. Nel primo caso mi ha aiutato ad ascoltare la narrazione delle insegnanti durante le interviste senza imporre la mia visione, ma lasciando defluire la conversazione, cercando un equilibrio fra la natura focalizzata dell'intervista e il suo bisogno di apertura; il tema interculturale viene percepito e vissuto in maniera diversa da ogni ognuno di noi ed è quindi necessario accogliere il punto di vista dell'altro, evitando di insistere sulle proprie posizioni, poiché il rischio è quello di compromettere la fiducia dell'interlocutore (e compromettere di conseguenza l'alleanza interdisciplinare). Nel caso del progetto, mi ha fatto concretamente capire come il designer debba lasciar defluire le capacità e i contributi altrui, abbandonando l'ambizione del controllo, anche a costo di non ottenere niente in termini di ispirazione progettuale. Come sostiene Manzini (2015, p. 67) infatti «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».

### *La riflessività*

Dato che il principale strumento d'indagine della ricerca è stata l'osservazione, è stato necessario inscrivere l'attività in una riflessione più ampia 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» (2001, p. 174).

La ricerca etnografica può essere definita come una tecnica di osservazione e di partecipazione dell'interazione sociale, spesso oggetto di critica da parte della comunità scientifica, perché accusata di avvalersi di procedure che si discostano da precetti quali quelli della *replicabilità* o quelli della *logica dell'inferenza* (Campelli, 1991, in Cardano, 2001; Goldthorpe, 2000, in Cardano, 2001), ovvero la logica del campionamento. Pur non avendo redatto un vero e proprio resoconto riflessivo, ed essendomi affidata per lo più al diario come medium fra il dominio della scoperta e quello della giustificazione, il paradigma è risultato comunque fondamentale per informare la postura riflessiva richiesta dal mio approccio (riflessivo-interpretativo) e dotare il mio incedere progettuale di una nuova consapevolezza.

## **2. Dalla definizione alla verifica: design e pedagogia**

La mia unità di analisi è stata una scuola dell'Infanzia di Reggio Emilia. Il motivo per cui ho deciso di prediligere Reggio Emilia come campo di azione è da ricercare nel suo storico modello educativo, il Reggio Emilia approach®, un modello pedagogico basato sull'approccio del costruttivismo e del socio-costruttivismo che lavora su una visione del bambino orientata prima di tutto a creare uno sguardo nuovo sulla nostra percezione. 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. Il bambino è percepito alla stregua di uno straniero, come un soggetto 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 (Rinaldi, 2013). Di seguito presento la cornice epistemologica relativa alla pedagogia che mi ha aiutato a gettare le basi della mia proposta progettuale.

### *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. L'apprendimento ha dunque natura situata e mediata e ogni fenomeno culturale che lo influenza ha natura storica e sociale.

### *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 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 (Vygotskij, 1992). Secondo Sennett (2012, p. 158) la disuguaglianza viene imposta e assorbita nell'infanzia attraverso una serie di meccanismi che vedono come principale responsabile il confronto invidioso: 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 di arginare di conseguenza la disuguaglianza imposta.

*Uno scenario per l'educazione interculturale*

Una volta individuata la cornice epistemologica di riferimento, la sintesi progettuale necessitava di superare la visione etnocentrica e guardarsi dal rischio di introdurre pregiudizi e stereotipi all'interno dell'output progettuale. È stato molto complesso far confluire in una sintesi progettuale tutto il portato epistemologico acquisito dalle due discipline, ma quello che è emerso con grande chiarezza, dopo numerosi tentativi di sintesi e iterazione delle proposte, è che la diversità culturale non prevede comportamenti prescrittivi a cui fare appello per stimolare una riflessione nel bambino. Se, come sostiene Appadurai (2014, p. 360) «è il design che traduce l'infinita potenzialità dei contesti in qualcosa di finito, appropriato e seduttivo», nell'infinita potenzialità del contesto per l'educazione interculturale ho dovuto individuare una chiara chiave interpretativa, che mi aiutasse a impostare correttamente la proposta progettuale. Nonostante abbia cercato di attivare un percorso metodologico strutturato, non ho avuto 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 ([www.indicazioninazionali.it](http://www.indicazioninazionali.it)): tutto il resto era nelle mani dell'incertezza. La fase dell'ideazione, del resto, «rappresenta la dimensione più esposta e imprecisa del processo di design» (Rizzo, 2009, p. 129) e nonostante la condivisione interdisciplinare sia avvenuta lungo tutto il processo, la prima proposta progettuale non aveva completamente centrato il suo obiettivo rispetto al target di riferimento ed ho avuto bisogno di una seconda iterazione per arrivare a una proposta soddisfacente. La nuova proposta è stata elaborata alla luce di queste ulteriori nuove riflessioni:

- la diversità nella percezione del bambino: 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;

- educare alla diversità: Umberto Eco sosteneva che «Per educare alla tolleranza bisogna educare alla diversità e insegnare che è naturale che gli esseri umani siano diversi tra loro» (2013, p. 71). A partire da questa considerazione, sono scaturite diverse riflessioni che mi hanno portato a trattare la diversità attraverso una lente di normalità. Il solo modo per operare in questo senso era invitare il bambino a porsi domande senza interferire, stimolando riflessioni critiche molto generiche, ma attinenti ovviamente al tema, attraverso il gioco. Il metodo di Reggio Emilia poi, attraverso le conversazioni e i rilanci delle insegnanti, mi ha aiutato a fissare questa visione di diversità come normalità;

- restringere il focus su 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. Grazie al confronto soprattutto con la pedagogia e a un'indagine riflessiva ancora più approfondita, il tema è stato ulteriormente circoscritto all'interno di un focus specifico, la

cittadinanza. Come da raccomandazioni europee, 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 (eur-lex.europa.eu). Questo ha rappresentato la parte conclusiva della fase di ricerca che mi ha permesso finalmente di passare alla fase della proposta.

### *La verifica con le insegnanti e i bambini*

La verifica del concept di progetto è stata una delle fasi più importanti e delicate di tutto il percorso di ricerca: si trattava di capire insieme alle insegnanti e ai bambini se quello che avevo progettato stimolava la riflessione interculturale senza introdurre pregiudizi e stereotipi, stimolando al contempo l'interesse dei bambini. Tutte le verifiche sono state realizzate sulla base degli strumenti del Reggio Emilia approach®, ovvero:

- osservazione diretta del gioco;
- conversazione con i bambini;
- intervista focalizzata alle insegnanti;
- documentazione audio e fotografica.

Il processo di verifica è avvenuto su tutte le 6 classi della scuola dell'Infanzia oggetto della mia analisi. Le insegnanti che mi hanno affiancato sono state 14 e i bambini che hanno preso parte ai 4 giochi realizzati (Fig. 4, 5, 6, 7, 8) sono stati 39 di età compresa fra i 3 e i 6 anni. 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. La verifica ha preso avvio dall'attività di gioco, grazie alla quale l'insegnante *impara* il modo di apprendere del bambino attraverso l'osservazione: la documentazione contestuale poi 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* di apprendimento di ogni bambino.



Fig. 4: *Giragiramondo* (3-4 anni): un mappamondo ideale per riflettere sull'universalismo dei valori condivisi (Frosini, 2019).

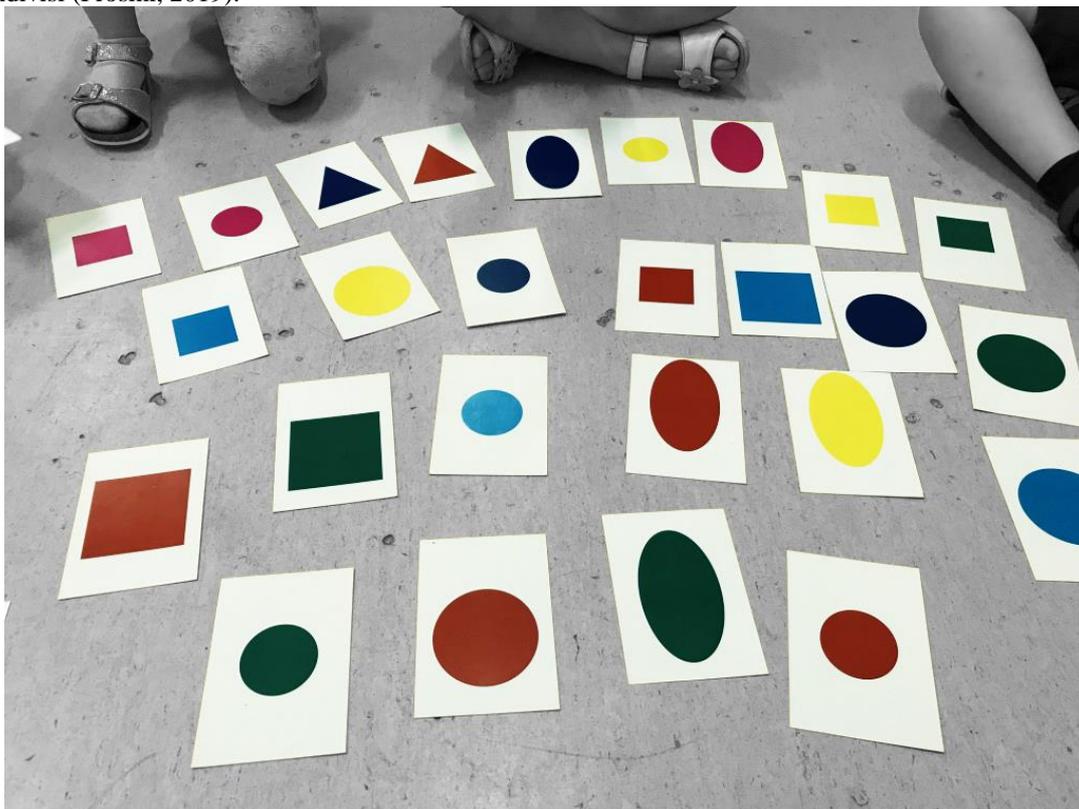


Fig. 5: *Quale verso?* (4-6 anni): carte grafiche per riflettere sulla dicotomia uguaglianza/diversità in maniera euristica (Frosini, 2019).

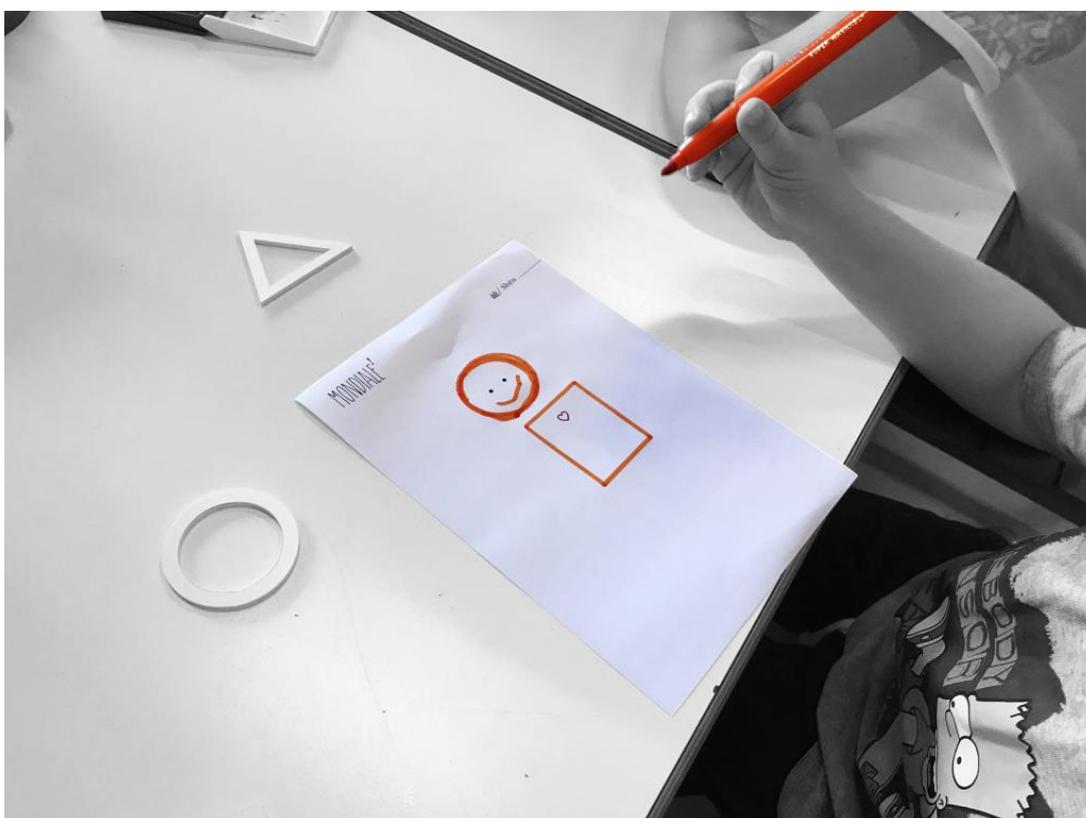


Fig. 6: *Il mondo in classe* (4-5 anni): ridisegnare le culture al di là dei pregiudizi e degli (Frosini, 2019).



Fig. 7: Esempi di elaborati de *Il mondo in classe* (Frosini, 2019).



Fig. 8: *Pontifichiamo! Ridisegnare il mondo costruendo ponti* (Frosini, 2019).

Nonostante sia emersa un'evidente affinità elettiva fra design e pedagogia durante le ripetute sessioni di verifica sul campo (basata prima di tutto sulla creatività come motore di crescita e cambiamento), sono emerse chiaramente due specificità:

- da un lato il design, nella sua capacità innovativa e di sintesi, è stato in grado di introdurre dei giochi innovativi, che hanno effettivamente stimolato la riflessione sulla diversità al di là degli stereotipi e dei pregiudizi;

- dall'altro lato la pedagogia ha fatto chiaramente emergere la difficoltà del designer di andare oltre il risultato progettuale. 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 che si occupi di educazione deve acquisire la capacità di moltiplicare le opportunità. Questo significa non fermarsi al risultato finale – e quindi consegnare un prodotto finito –, ma andare oltre e aprire il progetto ad ampie possibilità che lascino libertà di espressione al bambino – quello che Manzini (2015) chiama *open-ended process*. Nel mio caso, ad esempio, è stato fondamentale togliere il colore che inizialmente avevo previsto per le forme del gioco *Pontifichiamo!*. Lasciare questo aspetto incompiuto (l'assenza del colore) ha permesso di lasciare uno spazio di immaginazione ai bambini (Fig. 9), senza la quale la riflessione sulla diversità culturale non avrebbe mai preso campo (questo ho potuto osservarlo insieme all'insegnante durante le verifiche).



Fig. 9: Togliere il colore alle forme di *Pontifichiamo!* ha permesso ai bambini di colorare il mondo a proprio piacimento e in maniera collaborativa (Frosini, 2019).

## Conclusioni

Durante l'esperienza del dottorato mi sono trovata a gestire un livello di complessità che in buona parte ho affrontato e risolto in maniera euristica. Alla luce delle nuove esperienze di ricerca fatte negli ultimi anni, soprattutto nell'ambito del design sistemico, ho avuto la conferma che le mie sensazioni di quegli anni (in particolare la consapevolezza di non riuscire a tracciare confini progettuali definiti) rappresentavano in realtà un'intuizione del nuovo paradigma all'interno del quale siamo chiamati ad agire come progettisti: dal designer regista unico e anticipatore di bisogni (Verganti, 2009) è necessario cioè passare a una visione ridimensionata del progettista, inscritta all'interno di team molto

ampi (polifonici e dunque interdisciplinari) che devono includere al loro interno i seguenti ruoli (Design Council, 2021):

- il pensatore di sistema: qualcuno che ha l'abilità di vedere come tutto è interconnesso in un quadro più grande, di zoomare tra il micro e il macro e attraverso i silos;
- il leader e narratore: qualcuno che può raccontare una grande storia su ciò che potrebbe essere possibile e perché è importante, ottenere il consenso da tutti i livelli e che abbia la costanza di accompagnare il progetto fino alla sua conclusione;
- il designer e creatore: qualcuno che capisce il potere del design e degli strumenti di innovazione, ha le competenze tecniche e creative per far accadere le cose, e le mette in pratica fin dall'inizio;
- il connettore e convocatore: qualcuno che ha buone relazioni, può creare spazi dove persone di diversa provenienza si riuniscono, e unisce i punti per creare un movimento più grande.

In quanto designer nata e cresciuta in un mondo *solido*, confesso che spesso ho molta difficoltà nell'affrontare scenari tanto complessi, che al posto di un qualsivoglia risultato progettuale mi chiedono di gestire il mio senso di smarrimento, di sopportare i lunghi processi di co-progettazione, di abdicare al ruolo di regista unico, di moltiplicare gli sguardi sul progetto, in generale di accettare di essere una piccola parte di un sistema molto più ampio della mia portata. Non è sempre facile, ma la direzione non può che essere questa: siamo tutti chiamati ad attivare sinergie e alleanze per affrontare le sfide che le grandi transizioni (ecologica e sociale) ci chiedono. Parafrasando Umberto Eco (2013, pp. 65-68) che parla a proposito dell'Europa come continente multirazziale: «Se vi piace, sarà così, e se non vi piace sarà così lo stesso».

<sup>1</sup> Tutte le figure che presentano la fonte (Frosini, 2019) sono state scattate o realizzate dall'autrice.

<sup>2</sup> L'approccio riflessivo-interpretativo si basa sulla pratica di design e include due principali orientamenti: *practice-oriented research* e *practice-centered research* (Saikaly, 2003). Seago e Dunne (1999) definiscono l'approccio *practice-oriented* come una pratica «che combina la ricerca accademica con progetti fondati su studi creativi», sottolineando come la vera sfida sia ottenere il giusto equilibrio fra pratica e rigore scientifico.

<sup>3</sup> Il *design-driven* non genera riposte ai bisogni degli utenti, ma proposte. Lungo il processo di ricerca progettuale, si posiziona quindi prima dell'*User-centered design* (notoriamente basato sulla richiesta dei bisogni degli utenti).

<sup>4</sup> Il caso studio ha coinvolto 6 classi, 39 bambini e 16 insegnanti di un istituto a carattere fortemente multiculturale, dato che i cittadini (compresi quindi gli immigrati) 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 multiculturale, che ha arricchito l'esperienza sul campo.

<sup>5</sup> Anche se non rappresenta il solo strumento attraverso il quale reperire fonti e ispirazione da parte del designer.

<sup>6</sup> Interviste a risposta aperta, documentazione audio, documentazione fotografica e video.

<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, 2009).

<sup>8</sup> Le categorie sono state le seguenti: 1. L'ambiente fisico in termini di linguaggio interculturale: se e cosa nell'ambiente parla di intercultura e più in generale di diversità; 2. Il rapporto fra alunni stranieri e alunni italiani: come interagiscono fra loro; 3. Il rapporto fra alunni italiani: come interagiscono fra loro; 4. Il rapporto fra alunni stranieri: come interagiscono fra loro; 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; 6. Come le insegnanti si rapportano ai bambini italiani e stranieri: comprendere i comportamenti e le eventuali differenze di approccio nei confronti della diversità; 7. Come le insegnanti percepiscono la diversità culturale: focalizzata soprattutto a capire come la diversità viene raccontata ai bambini e gestita; 8. Come le insegnanti recepiscono l'innovazione; 9. Lo spazio in termini di tempo e di autonomia per l'innovazione didattica.

<sup>9</sup> Le osservazioni sono avvenute fra il luglio 2016 e il marzo 2017 in 4 intervalli diversi.

<sup>10</sup> In Italia, nella maggior parte delle scuole di Design, si registra ancora oggi la visione di un progettista al centro dei processi, una sorta di regista indiscusso.

### Bibliografia

- Aime M. (2004), *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi.
- Aime M. (2006), *Gli specchi di Gulliver*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Appadurai A. (2001), *Modernità in polvere*, Roma, Meltemi Editore.
- Appadurai A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggio sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Berni M. (2014), *L'approccio del caso-studio nell'estimo e nella valutazione: Aspetti metodologici*. In «Siev», Vol. 12, pp. 79-105.
- Cardano M. (2001), *Etnografia e riflessività: Le pratiche riflessive costrette nei binari del discorso scientifico*. In «Rassegna Italiana di Sociologia», Vol. 2, pp. 173-204.
- Design Council (2021), *Beyond Net Zero. A Systemic Design Approach*. In <https://www.design-council.org.uk/sites/default/files/asset/document/Beyond%20Net%20Zero%20-%20A%20Systemic%20Design%20Approach.pdf> (consultato il 05/04/2022).
- Giudici C., Krechevsky M. e Rinaldi C. (2009), *Rendere visibile l'apprendimento: Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia, Reggio Children Editore.
- Stickdorn M. e Schneider J. (2011), *This is service design thinking*, Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.
- Gunn W., Smith R.C. e Otto T. (a cura di) (2013), *Design Anthropology. Theory and Practice*, New York, Bloomsbury.
- Kuijter L. (2017), *Practices-Oriented Design*. In K. Niedderer, S. Clune e G. Ludden (a cura di), *Design for Behaviour Change: Theories and Practices of Designing for Change*, London, Taylor and Francis Ltd, pp. 116-127.
- Manzini E. 2015, *Design, When Everybody Designs*, Cambridge Massachusetts, MIT Press.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Sennet R. (2012), *Insieme*, Milano, Feltrinelli.
- Sennet R. (2018), *Costruire e abitare. Etica per la città*, Milano, Feltrinelli.
- Rampino L. (a cura di) (2012), *Design Research between Scientific Method and Project Praxis*, Milano, FrancoAngeli.
- Rinaldi C. (2013), *Re-imagining Childhood. The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia*, Department of the Premier and Cabinet Adelaide.
- Rizzo F. (2009), *Strategie di co-design. Teorie, metodi e strumenti per progettare con gli utenti*, Milano, FrancoAngeli.
- Saikaly F. (2003), *Design Re-thinking: Some Issues about Doctoral Programmes in Design*. Paper presentato a *Techné: Design Wisdom, 5th European Academy of Design Conference*, Barcelona, April 28-30.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori.
- Seago A. e Dunne T. (1999), *New Methodologies in Art and Design Research: The Object as Discourse*. In «Design Issues», Vol. 15, n. 2, pp. 11-17.
- Sennett R. (2012), *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano, Feltrinelli.
- Smaghi L., Dalla Zuanna G., Eco U, Riccardi A. e Impagliazzo M. (2013), *Integrazione. Il modello Italia*, Milano, Guerini e Associati.
- Verganti R. (2008), *The journal of product innovation management*, Product Development & Management Association, Vol. 25 n. 5, pp. 436-456.
- Verganti R. (2009), *Design-Driven innovation. Cambiare le regole della competizione innovando radicalmente il significato dei prodotti e dei servizi*, Milano, Etas Rizzoli.
- Vygotsky L.S. (1930), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori. E altri scritti*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1990.

Vygotsky L.S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1992.

**Sitografia**

Design Council, <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/design-process-what-double-diamond> (consultato il 05/04/2022).

Indicazioni Nazionali per il curricolo dell'Infanzia, <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/> (consultato il 05/04/2022).

Raccomandazioni Europee, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (consultato il 05/04/2022).