

DOSSIER • I SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA

Prospettive di pedagogia culturale nei servizi per l'infanzia

di Chiara Bove

Abstract

La natura culturale delle pratiche educative è oggi un tema dominante nei dibattiti sull'educazione e sui servizi per l'infanzia. Il contributo, partendo dalle suggestioni provenienti da alcuni classici dell'antropologia dell'educazione, propone una riflessione pedagogica sull'infanzia e i servizi in chiave culturale e interculturale. Saranno discussi alcuni esempi tratti da recenti esperienze di ricerche in contesti culturali diversi presentando alcune proposte per incoraggiare il dialogo e il confronto sui modelli e le pratiche educative tra insegnanti e genitori nei servizi educativi.

Parole chiave:

Cultura, infanzia, servizi educativi

The cultural nature of our practices is a dominant issue in the current debate on early childhood education and care. The article, starting from some suggestions drawn from classic studies in anthropology, reflects on early childhood education and pedagogy from a cultural and intercultural perspective. Using some examples from studies conducted in preschools in different cultures, the article presents some ideas for encouraging the processes of dialogue and discussion among teachers and parents regarding their ideas and practices in ECEC settings.

Key words:

Culture, early childhood, educational settings

1. Culture dell'infanzia e stili educativi. Alcune premesse

La natura culturale delle pratiche e dei modelli educativi è un assunto ormai indiscusso nella comunità scientifica e costituisce un punto di riferimento sempre più importante per le ricerche e le riflessioni pedagogiche sullo sviluppo e l'educazione nelle prime età (Colby & Shweder, 1996; Anolli, 2006; Rogoff, 2004). Si deve all'antropologia dell'educazione, fin dai suoi studi classici sull'infanzia, l'aver posto l'accento sulla variabilità dei modelli e dei comportamenti educativi e l'averci fornito dettagliati resoconti descrittivi a sostegno di questa ipotesi. Basta citare il lavoro pionieristico di Margaret Mead nelle Isole Samoa (Mead, 1928) per ricordarsi che ciò che si fa per educare i bambini in una comunità, si può fare diversamente in un'altra, o si può fare nello stesso modo ma per raggiungere finalità diverse. Com'è noto, la Mead, giovanissima ricercatrice poco più che ventenne, ebbe il coraggio di immergersi nella vita delle famiglie samoane per comprendere la vita dei bambini e delle bambine dall'interno. La studiosa toccò con mano la variabilità culturale dei modelli di cura e di allevamento dei bambini vivendo con le famiglie, entrando nelle loro case, imparando la loro lingua e descrivendo la vita dei bambini e delle fanciulle nelle Isole del Pacifico. La sua etnografia dell'infanzia, pubblicata per la prima volta nel 1928, fu un testo molto importante per l'epoca, in un tempo in cui "l'idea di cultura e dei nessi tra pensieri, azioni e società era ancora piuttosto nuova per le comunità letterarie" (Boas, 2007, pp. XVII-XVIII).

Le parole e le descrizioni della Mead mantengono ancora oggi un potenziale pedagogico importante: leggere com'era la vita dei bambini e delle bambine osservata dalla studiosa più di un secolo fa a Samoa mantiene comunque un'attualità interessante nonostante la stranezza del mondo di cui ci parla la studiosa e, cosa ancora più importante per la riflessione che proponiamo in questo articolo, può aiutarci ad allargare il nostro sguardo sull'educazione dei piccoli e sulle priorità che riteniamo importanti per educarli al meglio nelle nostre comunità. Proviamo allora a immergerci, anche solo a titolo esemplificativo, in quel mondo a noi così lontano rileggendo un brano tratto dalla sua etnografia dell'infanzia in cui la studiosa descrive, con puntualità e ricchezza di dettagli, la vita delle famiglie samoane e le idee dei genitori sui bambini:

Le famiglie non sono composte da padre, madre e figli, ma da circa quindici o venti parenti [...]. In queste grandi famiglie, le madri si prendono poca cura dei loro bambini dopo che i più piccoli hanno imparato a gattonare. Le balie non sono ragazzine giovani, ma bambine di cinque anni che si fanno rotolare intorno ai fianchi neonati che sono troppo pesanti per essere sollevati nelle loro braccia. I bambini samoani non sono disciplinati con attenzione fino a cinque o sei anni, quando, dopo averli correttamente istruiti, viene data loro un po' di libertà [...]. A dieci anni sono giovani vigorosi e ben educati anche se il modo in cui vengono cresciuti ci sembra così strano. I genitori samoani non nascondono nulla ai loro bambini [...] pensano che i

bambini si devono vedere, ma non sentire, che devono essere presenti ma non fare commenti, che devono imparare i fatti importanti della vita dall'osservazione attenta, non per tentativi incerti e casuali. E così i bambini crescono, informati del ritmo della vita e della morte, accettando la vita con la stessa semplicità e gli stessi modi non ribelli dei loro genitori". (Mead, 1928, pp.103-104)¹.

La vita dei bambini e delle bambine descritta in questo brano da Margaret Mead non esiste più, così come si è in parte infranto il sogno della studiosa del mondo visto come "laboratorio [...] spettro delle possibilità di cure fornite al bambino" (LeVine & New, 2009, p.87) da cui attingere per dare risposte ai problemi educativi relativi all'infanzia nel mondo; al contrario, si è diffusa la consapevolezza che molte delle domande su come educare i bambini cambiano nel tempo, sono culturalmente situate, apparendo così a tratti insensate se poste in contesti lontani o diversi (LeVine & New, 2009). Tuttavia leggendo questo brano impariamo che autonomia, sorveglianza, responsabilità, al pari di pudore, cortesia e rispetto sono preoccupazioni educative universali, tanto quanto nutrire, far dormire, contenere, ma "ciò che costituisce l'autonomia, la cortesia, il pudore, i modelli etici", così come ciò che contiene l'azione apparentemente universale del "nutrire, del contenere, del far dormire" non è universale, né sono universali i contenuti dei comportamenti educativi (Boas, 2007, pp. xvii-xviii). "I problemi dunque" notava Geertz, "sono universali, ma le soluzioni essendo umane sono particolari" (1987, pp. 342).

Il messaggio che Margaret Mead consegnò agli studi sullo sviluppo e l'educazione in contesti culturali diversi negli anni Trenta resta dunque ancora valido oggi e profondamente istruttivo da un punto di vista pedagogico: "per capire come un bambino cresca in condizioni diverse, bisogna essere disposti ad andare là dove queste condizioni già esistono per esaminarle con rispetto nel dettaglio" (LeVine & New, 2009, p. 88) avendo il coraggio di modificare le proprie interpretazioni o ipotesi a partire da queste osservazioni sul campo. Ma, cosa ancora più importante, la Mead era convinta che la descrizione della vita dei bambini a Samoa non sarebbe stata solo interessante in quanto tale, quanto piuttosto per le provocazioni e le idee alternative che avrebbe potuto portare con sé per ampliare il dibattito americano sul permissivismo degli anni Venti (LeVine & New, 2009, pp. 86-88). "È istruttivo dunque" ricordava Boas introducendo l'opera di Mead "sapere che i modelli differiscono nei modi più imprevedibili. [Ma] ancora più importante è sapere come l'individuo reagisce a tali modelli" (Boas, 2007, pp. xvii-xviii).

Gli studi etnografici successivi hanno in parte ripreso e ampliato il sogno della studiosa e oggi disponiamo di descrizioni dettagliate della vita infantile in altre parti del mondo. Studi più recenti ci dicono ad esempio che i genitori di ogni parte del mondo, mentre attingono alle norme e ai valori della propria comunità deducendo da essi criteri per le azioni educative, sono esposti a

1 Il brano riportato è citato dalla traduzione in italiano proposta in LeVine, R. New (2009), pp. 30-31.

possibili re-interpretazioni delle proprie concezioni educative grazie all'incontro con altri educatori nelle comunità di vita dei propri figli. Essi ereditano alcune pratiche educative dalla tradizione, ma contribuiscono a svilupparne di nuove, e mentre alcuni modi di vivere e di educare scompaiono, ne compaiono di nuovi (Rogoff, 1998; 2006). La cultura, dunque, esce dai confini rigidi della ricerca classica, e adulti e bambini oggi partecipano attivamente ai processi di "trasformazione di usanze, strumenti e istituzioni culturali" (Rogoff, 2004, p. 50) introducendo nei contesti di vita dei piccoli nuovi significati e gesti (non necessariamente canonici per il contesto di riferimento) che ampliano la gamma dei comportamenti possibili. Questo significa che i genitori immigrati che oggi condividono l'esperienza della cura e della crescita di un bambino con un servizio educativo del nostro paese, confrontano le proprie idee o concezioni educative con quelle di altri adulti (educatori e genitori), osservano i reciproci comportamenti e attraverso questa "partecipazione dinamica alle attività socioculturali" (Rogoff, 2004, p. 279) del contesto cambiano a loro volta i modelli di riferimento, li re-interpretano osservandoli per contrasto o per confronto con quelli altrui, li modificano o li confermano modificando di conseguenza anche le proprie azioni educative.

Queste trasformazioni inducono a loro volta le istituzioni deputate alla cura e alla crescita dei piccoli ad allargare lo sguardo sulle pratiche educative e sui repertori di comportamento possibili. L'incontro tra rappresentanti di culture diverse produce dunque una sorta di disordine vitale da cui si sprigiona la spinta alla comprensione interculturale e in cui trovare la forza originaria per costruire un paradigma e una pedagogia basati sul confronto e sul dialogo aperto e fecondo "con e nella" diversità (Cambi, 2006).

Tuttavia, proprio come fu un tempo per gli antropologi nei loro studi pionieristici sull'infanzia in altre comunità, ancora oggi il fascino del *métissage* interculturale, benché occupi ormai da tempo un posto di rilievo nella riflessione teorica nell'ambito della pedagogia interculturale (Sirna Terranova, 1997; Demetrio, 1997; Gobbo, 2000) va di pari passo con l'osservazione delle problematiche e degli ostacoli più o meno visibili dell'incontro con l'altro. Molte delle difficoltà e dei paradossi legati all'incontro interculturale, che animano da tempo il dibattito metodologico dell'antropologia, sembrano ripresentarsi, anche se in forme diverse, quando genitori ed educatori che non condividono un comune orizzonte linguistico e culturale si incontrano nei servizi per l'infanzia, cercando di comunicare e di capirsi. Mentre sembra più immediato trovarsi d'accordo sui valori generali della convivenza, non è altrettanto facile comprendersi e riconoscersi realmente nel rispetto delle reciproche specificità (Quassoli, 2006). E questo sembra particolarmente vero anche quando si fa riferimento a un'età della vita (l'infanzia) che forse più di altre facilita l'individuazione di punti in comune smussando le differenze. Basta entrare in un servizio educativo per l'infanzia per osservare, infatti, gli echi del non detto della pluralità e del vivere in luoghi in cui la diversità di stili educativi, modelli, valori, linguaggi, culture prevale sull'omogeneità. In questi luoghi ciò che genera attrito, resistenza, giudizio di valore, e che fa parte dell'esperienza di incontro con la diversità propria dell'antropologo,

resta per lo più nell'area dell'implicito, aumentando le probabilità che su questo si annidino "focolai di incomprensioni" o fraintendimenti futuri (Bove & Mantovani, 2006, pp. 13-34).

Proviamo a soffermarci su qualche esempio per capirci: che cosa succede, facendo un esempio tra i tanti possibili, quando genitori abituati a regolare il comportamento dei propri piccoli facendoli ragionare e usando la retorica dell'argomentazione interagiscono con adulti che invece ritengono di dover prendere il sopravvento sulla volontà dei bambini dando loro precise ingiunzioni (non fare questo, non fare quello, fai questo, fai quello)? Che cosa succede quando genitori abituati a educare i bambini all'interdipendenza, ovvero alla "capacità di coordinarsi con gli altri membri del gruppo" (Rogoff, 2004, pp. 205) si trovano a vivere in ambienti fondati sull'individualismo e la separazione del mondo dell'infanzia da quello degli adulti? E come si sente una madre abituata a vivere in contesti dove prevale l'orientamento sociale del prendersi cura dei piccoli quando prova a far crescere i figli in contesti dove, invece, prevale un'idea di responsabilità individuale? Come si può co-educare (Milani, 2008) nei luoghi educativi pubblici senza trasformare l'incontro in un gioco tra parti fondato su giudizi di valore e incoraggiando invece l'osservazione rispettosa di altri modi di interpretare le proprie responsabilità educative aprendosi al cambiamento?

Di nuovo la ricerca antropologica sull'educazione nelle prime età ci viene in aiuto ricordandoci che le radici culturali dei nostri comportamenti, così profonde e dunque spesso considerate scontate ma così fondamentali per capirci gli uni con gli altri, non possono essere ritenute statiche, immutabili e definitive (Harkness & Super, 1992). Se è dunque vero che i modi di educare i piccoli variano da cultura a cultura, è altrettanto vero che ciascuno di noi – madre, padre, adulto educatore, a qualsiasi titolo – non dispone di una sola opzione culturale da usare nella vita, né di una sola fonte a cui attingere per definire il proprio modo di educare i bambini, né di una sola visione sull'esistenza, sull'infanzia, e sul mondo. Questa flessibilità, però, può essere adottata, pena un relativismo senza frontiere, a patto di tener conto coscientemente delle circostanze in cui si sceglie di assumere una condotta educativa piuttosto che un'altra. E ciò vale per chi arriva da lontano, ma vale anche per noi che nei luoghi deputati all'educazione dei piccoli abbiamo un'opportunità educativa straordinaria: allargarci ad altri modi di interpretare e di agire l'educazione dei bambini e delle bambine offrendo loro diverse possibilità di apprendimento, di conoscenza e di crescita. Di fronte a questa variabilità e alla luce della consapevolezza che oggi le culture educative di ciascun nucleo familiare si formano strada facendo, abbiamo due possibilità: possiamo ritrarci timorosi e nostalgici schierandoci e arroccandoci dietro a giudizi di valore o evocando i modelli più chiari di un passato meno variabile e, forse meno aperto ad altre possibilità e per questo "apparentemente" più sicuro, oppure possiamo dare il giusto seguito al sogno di Mead, che per LeVine (2009) restò in parte sospeso, e aprire il dibattito in casa nostra su come educare insieme i bambini accogliendo e invitando nel coro anche le madri e i padri che hanno tradizioni, linguaggi, origini diverse dalle nostre,

ma che condividono con molti di noi le preoccupazioni di base per una crescita sana ed equilibrata dei piccoli.

Pedagogicamente questa seconda opzione, che va oltre una lettura miope della complessità accogliendo le più recenti indicazioni pedagogiche relative allo sviluppo della mente interculturale (Anolli, 2004), sembra senza dubbio più interessante per due ragioni: perché costituisce una risposta formativa all'incontro/scontro con l'alterità e alle sfide educative che esso porta con sé e perché ci costringe a spostare l'attenzione dalle nostre incertezze educative, alla rilettura critica delle nostre pratiche (e dei discorsi sulle pratiche) attraverso gli occhi di chi ci osserva da lontano e vede in noi cose che noi non riusciamo (più) a vedere. Per dirla con Geertz (1988, p. 22) “vedere noi stessi come ci vedono gli altri può essere rivelatore”.

Nel prossimo paragrafo proveremo a discutere la rilevanza formativa di questa funzione a “specchio del fenomeno migratorio” (Bauman, 2001) soffermandoci, a titolo di esempio, su una questione trasversale che oggi sembra dominare più di altre il discorso pubblico sull'infanzia, vale a dire il ruolo dell'adulto rispetto al controllo e alla regolazione dei comportamenti dei bambini. Attraverso la discussione di alcune situazioni-tipo osservate in alcune scuole dell'infanzia di diversi paesi, proporremo un esercizio di “antropologia dialogica” allo scopo di illustrare, anche se in modo simulato e microscopico, le ricadute pedagogiche delle possibilità di “critica culturale verso sé stessi” (Marcus & Fischer, 1986) che si presentano quotidianamente nei servizi educativi, individuando spunti riguardo a come costruire conoscenza e cultura educativa partendo dall'osservazione e discussione delle differenze e somiglianze nei modelli e negli stili educativi, senza venire meno all'impegno che ciascuno ha con i propri valori educativi.

2. Ruolo dell'adulto tra autonomia e regolazione

Apriamo la riflessione partendo da una “miniatura etnografica” tratta dall'ormai nota ricerca dell'antropologo dell'educazione J. Tobin condotta in alcune scuole dell'infanzia in Cina, Giappone e Stati Uniti alla fine degli anni Ottanta, e poi ripresa a vent'anni di distanza (Tobin, Wu, Davidson, 2000; Tobin, Hsueh, Karasawa, 2011). L'esempio che illustreremo ci può aiutare a parlare di un agire educativo situato “mettendo in prospettiva” (Fabiotti, 2005, pp. XI), e forse anche in dubbio, quanto diamo per scontato nei nostri contesti educativi.

Nel filmato realizzato nella scuola dell'infanzia giapponese di Komatsudani alla fine degli anni ottanta si vede un bambino di quattro anni Hiroki che, oltre a essere stato il bambino più rumoroso e indisciplinato della giornata, a un certo punto diventa sempre più vivace nelle sue modalità di gioco fino al punto in cui le sue simulazioni di *karate* assomigliano a veri e propri combattimenti. Midori, una sua compagna, corre in classe ad avvisare l'insegnante che risponde invitandola a trovare una soluzione da sola. Hiroki, intanto, colpisce la schiena di un compagno, calpesta le mani di un altro e butta le carte giù dal balcone. L'insegnante esce nel portico, lo guarda, e torna

in classe. Alla fine i litigi cessano, le carte vengono rimesse al loro posto e tutti i bambini sono seduti pronti per il rituale delle canzoni che precede il momento del pasto.

Il modo in cui l'insegnante sceglie di rispondere al comportamento "sregolato" (lo definiamo noi così, pur sapendo che potremmo usare altri termini ciascuno evocatore di aree di significato specifiche) di Hiroki è interessante per la nostra riflessione perché esemplifica la messa in atto di una precisa strategia educativa di tipo indiretto finalizzata a regolare a distanza il comportamento dei bambini controllando nel contempo la disciplina della classe. Fukui-sensei evita infatti la censura e il confronto con il bambino che si sta comportando "male" e, sorvegliandolo da lontano, rimane ferma anche quando, commenta Tobin, il bambino pare particolarmente provocatorio. Ma la strategia non comprende solo la scelta di astenersi da qualsiasi intervento diretto. C'è qualcosa di più sottile: Fukui-sensei incoraggia infatti gli altri bambini ad assumersi la responsabilità di aiutarla a contenere il comportamento di Hiroki, trovando una soluzione da soli per correggere il compagno. Quando Midori va a riferirle del comportamento del bambino, l'insegnante la invita a risolvere la situazione trovando una strategia. A sua volta la bambina, quando il compagno colpito da Hiroki andrà da lei lamentandosi del comportamento di offesa subito, lo esorterà a trovare una soluzione da solo (proprio come Fukui-sensei aveva fatto con lei).

Siamo di fronte a un comportamento sostenuto da alcune teorie (saperi, modelli) legato cioè a ciò che si sa e si crede sia necessario per educare i bambini. Vediamo in azione concezioni e assunti educativi informati dal contesto culturale di appartenenza e re-interpretati dai protagonisti: tra tutte le azioni registrate si intravede una precisa convinzione educativa riguardo a come controllare i bambini nelle loro interazioni in caso di comportamento "inadeguato". È una concezione che sembra avere a che fare con la prospettiva sociale: Fukui-sensei attiva una strategia di intervento indiretto, di valorizzazione delle risorse o competenze sociali dei bambini, di controllo a distanza e di incoraggiamento a intervenire tra pari. È una strategia educativa che si fonda sull'idea che i bambini abbiano nella relazione con i propri coetanei l'opportunità per imparare a controllare sé stessi, rispetto ai casi in cui, invece, la disciplina viene imposta loro dall'alto (Tobin et al., 2000, pp. 29-43).

Ma non è tutto: come suggeriva un'insegnante della stessa scuola dopo aver visto il filmato, questa opportunità educativa comprende il bambino che si sta comportando "male", ma anche gli altri bambini che "dovendo imparare a relazionarsi con un bambino come Hiroki imparano a essere persone più complete" (Tobin et al., 2000, p. 39). Tentando un parallelismo metodologico tra il contenuto di questa miniatura etnografica e la forma con cui essa viene proposta, potremmo dire che il metodo dell'etnografia visuale e multivocale introdotto da Tobin nei suoi studi – e basato sull'uso del filmato come reattivo per aprire la discussione a scuola coinvolgendo gli insegnanti² – ripropone

2 Il metodo dell'etnografia visuale e multivocale introdotto da Joseph Tobin nei suoi studi

anche a noi la stessa prospettiva del confronto tra pari e dell'auto-regolazione. La visione delle immagini comprende infatti i suoi partecipanti (nel caso riportato sopra Fukui-sensei e la collega), ma comprende anche noi che a nostra volta, mentre discutiamo questo esempio, attribuiamo ai comportamenti di Fukui-sensei, di Hiroki e dei suoi compagni nuovi significati, pensando a nostra volta a come noi – al posto degli attori – avremmo agito in situazioni simili. L'episodio circoscritto (somma di comportamenti descrivibili e ricostruibili come dettagli di una scena) rende dunque possibile che si avvii quel circolo riflessivo virtuoso basato sulla discussione critica dei comportamenti agiti in situazione e anche sulle teorie pedagogiche tacite che li determinano e li sostengono, mettendo in circolo le idee e le concezioni educative e ampliando così il discorso pedagogico sull'infanzia e lo sviluppo.

Vent'anni dopo i ricercatori tornano nella stessa scuola, filmano nuovamente una giornata tipo e osservano una situazione simile e nel contempo diversa. Questa volta le protagoniste sono tre bambine di quattro anni che litigano per il possesso di un orsacchiotto: mentre due di loro si stratonano a vicenda cercando di impossessarsi del peluche della compagna, una terza bambina cerca di mediare (a parole, a gesti) tra le due contendenti. La disputa prosegue e, dopo poco, le bambine cadono per terra spingendosi a vicenda. L'insegnante, che è in piedi all'altro lato della classe, le richiama con un "Ehi! Basta!" e, proprio come aveva fatto la sua collega vent'anni prima, resta lontana e prosegue in ciò che sta facendo. Alla fine le bambine discutono tra loro su come risolvere la contesa, si mettono d'accordo, si abbracciano e si consolano reciprocamente trovando una soluzione tra pari. In questo modo, come dirà l'insegnante durante la discussione con i ricercatori, le bambine hanno avuto la possibilità di sperimentare a "comportarsi da bambini" (Tobin et al., 2011, pp. 114-123) stando tra loro e trovando, tra pari, le risorse e le modalità per trovare un accordo.

I due episodi che abbiamo descritto esemplificano una pratica educativa specifica che si fonda sull'ipotesi secondo cui, lasciando che i bambini risolvano le proprie dispute da soli, si consente loro di sperimentare i sentimenti di autonomia, empatia, e affettuosità trovando una soluzione che li fortifichi in quanto bambini. Non conoscendo le ragioni culturali specifiche del contesto, e dunque non avendo modo di ascoltare la voce degli insegnanti protagonisti, l'interpretazione dei comportamenti avrebbe potuto prendere pieghe ben diverse. Qualcuno avrebbe forse potuto sottolineare la manchevolezza nel comportamento insegnante (dicendo, per esempio, che sarebbe dovuta intervenire per proteggere i bambini offesi), altri avrebbero potuto leggere nel non-intervento dell'insegnante il rischio di lasciare che i bambini

alla fine degli anni ottanta consiste nella realizzazione di una videoregistrazione di una giornata tipo in una scuola dell'infanzia, nella riduzione e nel montaggio in un filmato di venti minuti, e nell'uso del filmato come reattivo e stimolo per sollecitare e provocare la discussione tra rappresentanti interni ed esterni della stessa e di altre scuole. Per un approfondimento delle ricadute pedagogiche del metodo sopra descritto, si veda – oltre ai testi di Tobin (2000, 2011) – Bove, 2009.

si azzuffino senza il controllo dell'adulto. A seconda del punto di vista da cui si guarda l'episodio sono dunque possibili diverse interpretazioni, ciascuna espressione di specifiche convinzioni educative e ciascuna riflesso, e nel contempo pratica situata, funzionale al contesto socioculturale di appartenenza.

È interessante chiedersi che cosa possiamo trarre dalla discussione di questo esempio che, come sappiamo, è solo uno degli esempi possibili, ma che ci permette di prendere coscienza di molteplici aspetti. Anzitutto mostra quanto azioni, comportamenti e interpretazioni siano culturalmente situate; in secondo luogo ci pone subito di fronte all'evidenza dei diversi significati che una pratica educativa può assumere a seconda del punto di vista; infine ci suggerisce che per comprendere un qualsiasi episodio a livello emico è necessario rilevare la prospettiva e la spiegazione dei partecipanti.

Più che esprimerci sulle modalità di intervento dell'insegnante giapponese, sembra allora più stimolante usare questo esempio-reattivo (o micro-caso) per interrogare ciò che diamo per scontato nel nostro modo di intervenire a livello educativo nei contesti per l'infanzia. Ad esempio, potremmo chiederci che cosa può dirci rispetto a come noi, nei nostri contesti educativi, siamo soliti interpretare i momenti di disaccordo/conflitto tra bambini, o gli episodi in cui si comportano "male". Potremmo anche domandarci che ruolo pensiamo debba avere un'insegnante di fronte a comportamenti simili a quelli osservati nelle scuole giapponesi: come ci aspettiamo che intervenga, o non intervenga, un'insegnante italiana di fronte a un comportamento come quello di Hiroki? E che cosa ci aspettiamo da un bambino o una bambina di questa età quando li vediamo litigare, come nell'esempio sopra descritto, per il possesso di un peluche? Che cosa dovrebbe fare un bambino per essere ritenuto indisciplinato rispetto alle regole del vivere sociale veicolate dal contesto? Sappiamo che cosa ne pensano i genitori e, in particolare, i genitori immigrati?

Per capire come rispondere a queste domande riprendiamo il nostro esercizio di "antropologia dialogica", ma questa volta allarghiamo il discorso inglobando anche le voci di chi, genitore immigrato, è nelle condizioni di dirci molto sulla "nostra" cultura pedagogica. Procediamo anche in questo caso dapprima descrivendo un episodio tratto da un filmato realizzato in una scuola dell'infanzia di un altro paese, e intrecciando poi le descrizioni con i commenti e le reazioni di alcuni genitori immigrati che hanno visto con noi il filmato³.

Nell'episodio che usiamo come stimolo si vedono alcuni bambini di quattro in un parco mentre giocano con dei bastoni raccolti da terra. L'insegnante, poco distante, parla con una collega e li osserva da lontano; mentre due bambini raccolgono i bastoni dal prato e iniziano a giocare simulando un com-

3 Le voci che riportiamo sono tratte dai testi trascritti dai focus group condotti in alcune scuole dell'infanzia di Milano nel corso della ricerca internazionale Children Crossing Borders (Fondazione Bernard Van Leer 222.2004.039). Si rimanda al sito www.children-crossingborders.com.

battimento o, potremmo anche dire, una “danza” (per la forma lenta e rituale dei movimenti), una bambina si ferma a osservare un fungo, e dopo poco un compagno si accovaccia vicino a lei intento a guardare il medesimo fungo. A un certo punto i due bambini si trovano l’uno di fronte all’altra, lui con il braccio teso afferra quello della compagna mentre lei tenta di mordergli il braccio per liberarsi. Con lo sguardo rivolto al compagno, la bambina minaccia di morderlo, mentre il compagno, con tono sarcastico, ripete le sue parole dicendo “Adesso mi mordi, adesso mi mordi ...”. L’insegnante resta distante e non interviene. Alla fine i due bambini sono in piedi, abbracciati entrambi all’insegnante che richiama i compagni per prepararsi a rientrare a scuola, sorridono e si danno un bacio.

Durante le discussioni successive alla visione del filmato i genitori hanno alternato commenti curiosi sul gioco all’esterno, a considerazioni sull’età dei bambini, sul pericolo e sull’equilibrio tra controllo e autonomia, sull’uso dei bastoni e sul ruolo dell’adulto nel regolare il comportamento dei bambini in contesti di interazione tra pari. Ma, cosa ancora più interessante per la riflessione che proponiamo, i genitori hanno espresso la propria prospettiva per contrasto, vale a dire che hanno portato ad evidenza – con i loro commenti sulla scuola filmata – le loro idee sull’educazione dei piccoli facendoci nel contempo vedere aspetti della nostra scuola a noi meno visibili perché più scontati (Mantovani, 2007).

Soffermiamoci su alcune voci. Una mamma immigrata da poco in Italia i cui bambini sono iscritti in una scuola dell’infanzia di Milano, ad esempio, ha espresso qualche timore rispetto al lasciare che i bambini di questa età giochino con dei bastoni raccolti in un parco senza la sorveglianza dell’adulto. “Mi ha fatto paura quando sono usciti” – ha commentato – “perché [...] loro si vedono grandi, però sono anche piccoli e fa sempre paura farli uscire. A me farebbe paura che mia figlia uscisse così”. La paura del pericolo che caratterizza il gioco all’aperto, va tuttavia di pari passo all’idea della scoperta e del gioco esplorativo che può nascere in un contesto naturale non strutturato come il parco. Qualcuno ha infatti apprezzato la possibilità che i bambini hanno avuto di esplorare il fungo in contesti naturali non attrezzati. Lo spazio naturale si associa all’idea di un diverso uso del potenziale cognitivo della mente legato all’esplorazione. “I bambini infatti” – aggiunge un’altra mamma – “hanno usato la loro mente per inventare le cose, cosa che mi è piaciuta tantissimo, oltre a essere un po’ pericolosa. Loro contano sui bambini e conoscono veramente chi sono i bambini”. Della stessa opinione sembra un’altra mamma che associa alla dimensione esplorativa e anche un po’ pericolosa del gioco all’aperto la possibilità di crescere senza essere soffocati da quell’eccesso di protezione che a volte si osserva nei nostri contesti dove, commenta la mamma “i nostri sono più, troppo protetti. È tutto sempre pronto per loro”.

La riflessione sui propri modelli educativi per contrasto e confronto con altri modi di stare con i bambini alimenta dunque un dibattito vivace sulle nostre e le altrui pratiche educative reso più ricco dall’ampliamento dei modelli educativi “possibili” che si crea uscendo dalle proprie cornici culturali.

Esemplificative sono in proposito le considerazioni una donna da poco immigrata in Italia che così afferma: “qui in Italia c’è un approccio al bambino diverso, i bambini sono nella campana di vetro, stracoccolati, viziati. Non come là, da noi, dove i bambini sono lasciati da soli e alla fine non combinano tutti questi pasticci”.

Commentando l’episodio dei bambini al parco, i genitori hanno parlato di competenze in relazione all’età, di traguardi evolutivi, di scuola, di stili educativi, ma soprattutto ci hanno parlato della nostra pedagogia dell’infanzia. Parlando di scuola, ci hanno parlato di come noi, nelle nostre scuole, interpretiamo il ruolo dell’adulto nei riguardi del controllo dei bambini, di come conciliamo o non conciliamo nell’esperienza educativa o didattica le proposte di gioco all’interno e all’esterno, di come concepiamo il rapporto tra controllo, protezione e autonomia. Le voci dei genitori hanno messo a fuoco i nostri “eccessi educativi”, ad esempio relativamente alla protezione o regolazione del comportamento di fronte ai pericoli connessi al gioco all’esterno. E parlando di noi, ci hanno parlato dei loro assunti culturali legati ai concetti di autonomia, interdipendenza, responsabilità. Questo movimento dialogico di voci e prospettive (punti di vista) su come educare insieme i bambini è la riprova del fatto che, come suggerisce Barbara Rogoff, “per studiare lo sviluppo al di là dei pregiudizi e considerando il punto di vista di altre comunità culturali, è essenziale promuovere occasioni di dialogo tra chi si trova in una prospettiva interna e chi invece osserva il fenomeno dall’esterno” (Rogoff, 2004, pp. 22).

Le voci di tutti, dunque, interni, esterni, autoctoni, immigrati, educatori, insegnanti, madri, padri possono aiutarci a pervenire a una migliore “approssimazione possibile al reale” (Goldman et al., 2009) favorendo la comprensione della natura culturale dei fenomeni educativi, mettendo in circolo le idee e incoraggiando in questo modo la maturazione di consapevolezze rispetto ai nostri stili educativi.

3. Proposte di dialogo nei servizi educativi

L’esercizio di “antropologia dialogica” proposto fin qui, mentre ci ricorda che tutti hanno delle teorie sull’educazione e che le teorie parentali sono spesso sconosciute agli educatori pur essendo molto influenti nella vita dei bambini e delle loro famiglie, illustra la reciprocità dell’esperienza interculturale dandoci spunti di metodo per gestirla in prospettiva pedagogica: mentre noi ci sorprendiamo nel vedere altri modi di educare i bambini, i nostri comportamenti stupiscono e sorprendono chi, come i genitori immigrati, cerca di trovare il giusto equilibrio tra tradizione e innovazione, tra modelli educativi ancorati alle proprie tradizioni culturali, e i nuovi modelli del paese ospite (Gozzoli & Regalia, 2005). Ma se troviamo i metodi e gli strumenti per discutere di questi reciproci disorientamenti, alimentando il confronto su come educare i bambini a più mani, possiamo contribuire a trasformare i nostri stupori o disagi in risorse educative per costruire occasioni educative effettivamente interculturali per i nostri bambini.

Ricerche e studi recenti (Mantovani, Bove, Braga, 2012) hanno infatti messo a fuoco quanto questo movimento di sguardi e prospettive sull'educazione sia un'occasione da non perdere, ma anche una sfida pedagogica tutta da costruire: si tratta dunque di pensare a come sostenere l'effettiva realizzazione di contesti dialogici simili nei servizi (con quali strumenti, metodi, strategie) affinché siano occasioni capaci di generare cambiamento (un cambiamento che inizia da come parliamo di certe questioni a scuola e con chi), contrastando il rischio di quell'irrigidimento difensivo che spesso, di fronte alla complessità della dimensione interculturale, genera ripetitività di comportamenti svuotati di senso. Si tratta anche di valorizzare la partecipazione di tutti a questo dialogo collettivo tenendolo sempre bene agganciato all'osservazione dei comportamenti educativi, avviando il confronto sul contenuto delle opinioni, più che sulle "posizioni dei soggetti" (Moscovici & Doise, 1992, pp. 85-87) e imparando a separare "i giudizi di valore dall'osservazione dei fatti" (Rogoff, 2004, p.15).

Tutti gli educatori (professionali e non) hanno e agiscono teorie educative, la questione è che spesso non ne sono consapevoli, e una teoria inconsapevole, parafrasando Gregory Bateson (1976), è una "cattiva teoria". Ma se tutte queste nostre o altrui "cattive teorie" sono rimesse in circolo e discusse in contesti metodologicamente ben fondati e pensati con cura, allora davvero possiamo promuovere cultura e cambiamento dai servizi e dai luoghi di vita dei piccoli che, più di altri (come ci insegna la storia delle istituzioni delle prime età), si prestano a generare novità e trasformazioni importanti. Lavorare su questi aspetti può dunque portare a rigenerare dall'interno il discorso pedagogico sull'infanzia, incoraggiando lo sviluppo di una teoria e una pratica dell'educazione "polifonica" e sempre più sensibile alla dimensione culturale, ma soprattutto capace di trarre ispirazione e indicazioni di metodo anche da chi, come gli antropologi ad esempio, ha fondato la sua impresa scientifica sulla passione per l'alterità e sulla messa a punto di metodi per descriverla dall'interno "decondizionando [il proprio] sguardo dalla prospettiva soggettiva" (Fabietti, 2005, p. XI).

Ciò richiede che ciascuno si assuma le responsabilità etiche e pedagogiche di attrezzarsi (formandosi) per imparare a riprogettare o rinforzare il proprio stile educativo a partire dall'osservazione e dal confronto con gli altri, riservando la giusta attenzione alle proprie conoscenze e ai propri stili cognitivi ed educativi per poterli mettere in dialogo con quelli di altri. Sicuramente, in questo senso, i contesti prescolastici rappresentano, forse più di altri ordini di scuola, un cantiere aperto promettente da un punto di vista pedagogico in cui è possibile alimentare lo sviluppo di una cultura educativa "aperta - come direbbero i problematicismi - alla dimensione del possibile" (Bertin, 1968; Contini & Genovese, 1997), capace di trasformare la polifonia culturale in una spinta al cambiamento, ma anche fondata sulla capacità di assumersi la responsabilità di educare i bambini a più mani tollerando l'incertezza che si cela dietro il fascino, innegabile pur nella sua intrinseca complessità, dell'incontro-scontro interculturale.

Il dibattito e la partecipazione dialogica che si possono incoraggiare nei

contesti educativi sono dunque una risorsa pedagogica importante e creativa tanto per gli adulti, quanto per i bambini e per il loro futuro. Ma, soprattutto, sono un'occasione per agire da modelli educativi per i nostri bambini che, sicuramente più di noi che siamo qui a parlarne, si troveranno a vivere tra e in più mondi, forse con più naturalezza di quanto lo sia per noi. Se infatti oggi stiamo ancora cercando i modi per costruire esperienze di reale condivisione educativa interculturale, ampliando il nostro sguardo sui fenomeni che ci riguardano attraverso l'osservazione degli altri, è perché vorremmo promuovere la creazione di situazioni educative in cui i bambini stessi (futuri adulti) possano vivere appieno, e con responsabilità, le molteplici possibilità insite nella dimensione interculturale di cui saranno parte (più naturalmente di quanto è stato per noi) partendo, a loro volta, dall'osservazione di adulti che si sperimentano, pur con fatica, in quest'avventura. Va da sé pensare che la pedagogia dell'infanzia non possa esimersi dall'assumersi questa responsabilità e dal mettere in campo le proprie risorse teoriche e metodologiche per aiutarci a perseguirla al meglio fin dalle prime età.

Riferimenti bibliografici

- Anolli L. (2004). *Psicologia della cultura*. Bologna: Il Mulino.
- Anolli L. (2006). *La mente multiculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Edizione originale pubblicata 1972).
- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Boas F. (2007⁷). Presentazione. In M. Mead. *L'adolescenza in Samoa*. (pp. xvii-xviii). Milano: Giunti (Edizione originale 1928).
- Bove C., Mantovani S. (2006). Alle soglie della consapevolezza. In G. Favaro, S. Mantovani & T. Musatti (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi* (pp. 13-34). Milano: Franco Angeli.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Colby A., Schweder R. (1996). *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*. Chicago: University of Chicago Press.
- Contini M.G., Genovese A. (1997). *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1997). *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabietti U. (2005). *Antropologia culturale. Le esperienze e le interpretazioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Geertz C. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale 1973).
- Geertz C. (1988). *Antropologia interpretativa*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale 1983).
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.

- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., Derry, J. B. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale 2007).
- Gozzoli C., Regalia C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: Il Mulino.
- Harkness S., & Super C.M. (1992). Parental ethnotheories in action. In I. Sigel, McGillicuddy-De Lisi, A.V., Goodnow J.J. (1985). *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp. 372-391). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LeVine R., New R.S. (2009). *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale 2008).
- Mantovani S. (2007). Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia di cinque paesi. *Educazione interculturale*. V, 3, pp. 323-339.
- Mantovani S., Bove C., Braga P. (2012). *L'osservazione e la valutazione delle relazioni in contesti educativi extrafamiliari attraverso il video*. Milano: Franco Angeli.
- Marcus G.E., Fischer M.M.J. (1986). *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead M. (1928). Samoan children at work and play. *Natural History*, November/December, pp.103-104.
- Milani P. (a cura di) (2008). *Co-educare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Moscovici S., Doise W. (1992). *Dissension et consensus: Une théorie générale des décisions collectives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Quassoli F. (2006). *Riconoscersi: differenze culturali e pratiche comunicative*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rogoff B. (1998⁵). Cognition as a Collaborative Process. In D. Kuhn, R.S, Siegler (eds). *Cognition, Perceptions and Language, Handbook of Child Psychology* (pp. 679-744). New York: John Wiley & Sons.
- Rogoff B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale 2003).
- Rogoff B. (2006). *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale 1990).
- Sirna Terranova C. (1997). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini Studio.
- Tobin J.J., Wu D., Davidson D. (2000). *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*. Milano: Raffaello Cortina. (Edizione originale 1989).
- Tobin J.J., Hsueh Y., Karasawa M. (2011). *Infanzia in tre culture vent'anni dopo*. Milano: Raffaello Cortina. (Edizione originale 2009).