



FOCUS

Riflettere sulle “culture del gioco” in contesti educativi per l’infanzia eterogenei. Spunti in prospettiva postcoloniale

Davide Zoletto

Full Professor | Department of Languages and Literatures | Communication, Education and Society (DILL) | University of Udine (Italy) | davide.zoletto@uniud.it

Reflecting on “play cultures” within diverse educational contexts in early childhood. Some first ideas from a postcolonial perspective

Abstract

This article first focuses on an intersectional approach to issues such as the accessibility and quality of educational services for children and families with a migration background. Then, it continues by suggesting that play can be considered as a field where intersections between different cultures of play and between different pedagogies of play can be explored. Furthermore, the contribution emphasises the importance for teachers and educators to reflect – from a postcolonial perspective – on their own professional cultures of play. Finally, the article suggests some initial insights into how some elements of a tool for the self-assessment of play practices (Savio, 2011) by teachers and educators could be used in intercultural research, especially in heterogeneous early childhood education contexts.

Keywords

gioco, diversità, prospettiva postcoloniale, infanzia, pedagogia interculturale

L'articolo si focalizza inizialmente su un approccio intersezionale a temi come l'accessibilità e la qualità dei servizi educativi nei confronti di bambini e famiglie con retroterra migratorio. Prosegue poi suggerendo che il gioco può essere considerato come un campo in cui esplorare le intersezioni fra diverse culture del gioco e fra diverse pedagogie del gioco. Inoltre, il contributo sottolinea l'importanza per insegnanti ed educatori di riflettere – in una prospettiva di tipo postcoloniale – sulle proprie culture professionali del gioco. Infine, l'articolo suggerisce alcuni primi spunti su come potrebbero essere utilizzati – nella ricerca interculturale all'interno di contesti educativi eterogenei per la prima infanzia – alcuni elementi di uno strumento per l'autovalutazione delle pratiche ludiche (Savio, 2011) da parte di insegnanti ed educatori.

Parole chiave

gioco, diversità, prospettiva postcoloniale, infanzia, pedagogia interculturale

1. I contesti dell’infanzia al centro di una prospettiva pedagogico-interculturale

Nell’ambito della ricerca e dell’intervento pedagogici nei contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica è emersa ormai da tempo l’importanza di cercare il più possibile di evitare chiavi di lettura di tipo riduzionista, e di orientarsi viceversa verso approcci epistemologici e metodologici che cerchino di corrispondere alla superdiversità che caratterizza i contesti educativi contemporanei (per una panoramica dei diversi approcci/temi di ricerca in quest’ambito, si vedano ad esempio Agostinetto, 2022; Fiorucci, 2020, Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2016; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015; Zoletto, 2023a).

In quest’ottica uno degli approcci più fecondi è apparso negli ultimi anni quello degli studi sull’intersezionalità, che ci invita a focalizzare la nostra attenzione su almeno due aspetti rilevanti.

Da un lato, tale campo di studi ci spinge a considerare il fatto che le differenze che si incontrano/scontrano nei contesti dell’educazione non pre-esistono semplicemente alle interazioni che si sviluppano all’interno dei contesti stessi, ma piuttosto prendono forma emergendo da quelle stesse interazioni, e in particolare dalle modalità con cui, entro tali interazioni, si “intersecano” una pluralità di elementi (McCall, 2005). Tra questi, possiamo menzionare ad esempio i diversi repertori culturali e linguistici, il genere, gli aspetti socioeconomici, l’età (o, per meglio dire, le componenti inter- e intra-generazionali, nonché le modalità con le quali esse emergono entro specifiche forme di ordine generazionale).

Dall’altro lato, gli studi sull’intersezionalità richiamano la nostra attenzione su un secondo elemento molto importante, ovvero il fatto che le interazioni e intersezioni appena menzionate non si sviluppano in un vacuum, né in spazi di carattere neutro, o dove comunque i diversi soggetti in relazione possano interagire in condizioni di piena simmetria e parità. Al contrario, tali interazioni e intersezioni hanno luogo in spazi che possono essere analizzati come “carichi di potere [*power-laden*]” (Valentine, 2007).

Il presente contributo muove dall’ipotesi che, a partire da questi due elementi, una prospettiva intersezionale possa offrire uno sguardo interessante anche sul tema dell’infanzia, e specificamente sui servizi educativi e sulle scuole dell’infanzia nei contesti ad alta complessità socioculturale e linguistica.

Una consolidata e mirata attenzione per la prima infanzia e per i suoi contesti/servizi è del resto presente da tempo nell’ambito della ricerca pedagogico-interculturale anche nel nostro Paese (cfr. ad esempio Favaro, Genovese, 1996; Favaro, Mantovani, Musatti, 2006; Mantovani 2007, Bolognesi 2007 e 2010, Silva 2008 e 2012, Bove, 2012, nonché, più di recente, Pescarmona, 2021, Zinant, 2022), anche grazie a uno sguardo pedagogico-antropologico che si è frequentemente intrecciato con le ricerche a livello internazionale nell’ambito dell’antropologia dell’infanzia (cfr. in particolare le importanti edizioni italiane di testi quali Tobin 1989 e LeVine, New 2008).

Altrettanta attenzione emerge peraltro da anni anche nelle *policies* in campo pedagogico-interculturale. Come si è già avuto modo di richiamare altrove (Zoletto, 2021), nella maggior parte dei documenti di indirizzo in quest’ambito degli ultimi anni la rilevanza dell’accesso ai contesti educativi per la prima infanzia viene sottolineata con forza. È il caso, ad esempio, del documento del 2015 *Diversi da chi? Raccomandazioni per l’integrazione degli allievi stranieri e per l’intercultura*, che evidenziava sia la ridotta partecipazione delle bambine e dei bambini con retroterra migratorio¹ alle scuole dell’infanzia, sia l’urgenza di promuovere l’accesso di tale componente della popolazione a questo segmento del sistema scolastico (MIUR, 2015, p. 2). Ma potremmo citare altresì l’importante documento del 2019 *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, che poneva anch’esso esplicitamente l’accento sul ruolo centrale dei servizi e delle scuole rivolti all’infanzia nella prevenzione/contrasto all’insuccesso scolastico e alla povertà educativa, (MIUR, 2019, p. 18).

In questa stessa prospettiva si muove anche quello che è il più recente documento ministeriale di indirizzo relativo all’ambito pedagogico-interculturale, ovvero gli *Orientamenti interculturali* pubblicati nel 2021 dal Ministero dell’Istruzione e curati dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stra-

1 Nel testo si è deciso di adottare nella maggior parte dei casi il maschile “inclusivo”, pur nella consapevolezza che si tratta di una convenzione editoriale, dal momento che le comunità di bambini e adulti (educatori, insegnanti, genitori) che si raccolgono e incontrano all’interno dei servizi e degli altri contesti educativi per l’infanzia sono composte da persone di ogni genere. Ci scusiamo per tale decisione, nella speranza che questa nota possa almeno in parte spiegare e porre rimedio.

nieri e l’educazione interculturale. Già nelle prime pagine di tale documento, infatti, nel ricordare alcune “criticità” che incidono sui percorsi di inclusione dei minori con retroterra migratorio e delle loro famiglie, veniva nuovamente richiamata anche la “ridotta frequenza alla scuola dell’infanzia”: infatti – come osservava il documento rifacendosi ai dati del Rapporto ministeriale del 2021 – mentre il 93,6% bambini figli di genitori italiani sono inseriti nella scuola dell’infanzia, tale dato scende al 79% nel caso dei loro coetanei con retroterra migratorio (MI, 2022, p. 11). Non a caso, nella sezione relativa ai “soggetti destinatari delle azioni”, gli stessi *Orientamenti interculturali* dedicavano uno specifico paragrafo proprio a “i bambini e le bambine 0/6 anni” (ivi, pp. 21-22).

2. Uno sguardo intersezionale sui contesti educativi rivolti ai più piccoli

Ciò che pare interessante qui sottolineare è come alcuni passaggi degli *Orientamenti interculturali* offrano, nella prospettiva tratteggiata in apertura di questo contributo, alcuni spunti significativi per una possibile rilettura in prospettiva intersezionale dei contesti educativi per la prima infanzia caratterizzati da complessità socioculturale e linguistica.

Si può infatti notare come, proprio nel soprariocordato paragrafo sui bambini e le bambine da 0 a 6 anni, non ci si limiti a sottolineare *solo* la rilevanza che può rivestire – sia per i bambini provenienti da contesti migratori che per le loro famiglie – la frequenza alla scuola dell’infanzia, né ci si sofferma *solamente* sull’importanza di promuovere il coinvolgimento delle famiglie con retroterra migratorio al fine “di rendere consapevoli [tali famiglie] del valore educativo dell’educazione precoce (ivi, p. 22). Piuttosto, accanto a questo aspetto, viene evidenziata con chiarezza *anche* l’importanza di offrire “un’apposita preparazione professionale” agli insegnanti, dal momento che – e qui gli *Orientamenti* citano le ministeriali *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zero-sei”* – “la complessità culturale e il plurilinguismo sono una ricchezza difficile che richiede una formazione specifica, nuove competenze e nuove forme di incontro e di scambio tra figure professionali e genitori, tra genitori e tra bambini, che hanno origini in altri Paesi” (MI, 2021b, cit. in MI, 2022, p. 21).

È un passaggio questo che appare particolarmente importante, in quanto sembra esplicitare la consapevolezza (verso cui, come si è detto, ci spingono anche gli studi sull’intersezionalità sopramenzionati) che tanto i percorsi e le situazioni positive di inclusione, quanto i processi ancora purtroppo presenti di marginalizzazione/esclusione non possono essere compresi focalizzando l’attenzione *solo* sulle famiglie con retroterra migratorio: tali percorsi e processi infatti emergono piuttosto, come suggerito poc’anzi, dall’*intersezione di una pluralità* di elementi, e dall’*interazione fra* tutte le diverse componenti presenti in contesti/territori che oggi appaiono sempre più caratterizzati da marcati squilibri nelle possibilità di accesso alle diverse risorse (anche educative).

D’altra parte, una volta evidenziato come tali processi non possano essere interpretati riduttivamente come legati al retroterra socioculturale di bambini e famiglie, non possiamo nemmeno concludere che essi possano essere ricondotti alla sola azione di educatori o insegnanti. Piuttosto, tali processi (sia quando sono inclusivi, sia quando concorrono a situazioni di stigmatizzazione/discriminazione) vanno più probabilmente descritti, interpretati e affrontati (nel tentativo di orientarli in senso più equo e inclusivo) *in un’ottica di sistema*. In questa prospettiva, peraltro, anche gli stessi *Orientamenti* richiamano il ruolo del Sistema integrato di istruzione e educazione dalla nascita fino a sei anni, chiamato oggi promuovere “la continuità sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario in cui le diverse articolazioni del sistema integrato collaborano” (MI, 2022, p. 22).

È anche in questo senso allora che si può leggere quanto evidenziato da Donatella Savio in un recente contributo sul sistema educativo integrato per l’infanzia: ovvero, che il tema della diversità è venuto affermandosi nell’ambito dei documenti di indirizzo relativi ai contesti per l’infanzia *sia* sul lato dell’importanza dell’*accessibilità* dei servizi/contesti alle famiglie, *sia* sul lato della centralità del tema della *qualità* dei servizi stessi (Savio, 2019, pp. 189 sgg.)

Una tale centralità del binomio accessibilità/qualità in una prospettiva di equità, inclusività, interculturalità nei contesti/servizi educativi per l’infanzia trova un esempio particolarmente efficace proprio nel caso del *gioco*. Non a caso, una simile lettura del tema ludico trova riscontro, come si è già avuto modo di ricordare altrove (Zoletto, 2020, pp. 115-118), in uno dei documenti fondamentali degli ultimi anni re-

lativamente ai servizi di educazione e cura per l’infanzia, ovvero nel *Quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi-chiave* (Commissione Europea, 2016, p. 27).

Da un lato, infatti, tale documento sottolinea che la centralità/valorizzazione del gioco costituisce certo una delle caratteristiche fondanti di un curriculum di qualità nei servizi di educazione e cura per l’infanzia (ibidem). Dall’altro lato, lo stesso documento – proprio in riferimento al tema della diversità – rimarca anche l’importanza di valorizzare le lingue e le culture di provenienza dei bambini e delle bambine (ivi, p. 47), nonché di costruire un terreno negoziato/comune *fra famiglie e servizi*: un terreno, in altre parole, che possa favorire la continuità fra i diversi ambiti vissuti da bambine e bambini (ibidem).

3. Il gioco come banco di prova in società caratterizzate da discontinuità socioculturale

Del resto, in società come le attuali – culturalmente, socialmente e linguisticamente eterogenee (Roopnarine e Jackson, 1994, p. 5) – appare sempre più difficile dare per scontata una continuità socioculturale fra i diversi segmenti della popolazione e fra i diversi ambiti educativi. I bambini e le bambine, nel corso della loro giornata, si trovano ad attraversare/vivere una pluralità di “nicchie evolutive” (Harkness, Super, 1993) anche molto diverse fra loro. Aspetti (anche) socio-culturalmente mediati come i pensieri, le credenze, gli atteggiamenti degli adulti nei confronti del gioco (in una parola: le diverse “pedagogie del gioco infantile”, così come le diverse pedagogie del ruolo dell’adulto nel supporto a tale gioco) potranno quindi assumere forme ed assetti assai diversificati nel passaggio da una nicchia evolutiva all’altra.

È in questa prospettiva che è possibile cogliere come una chiave di lettura di tipo intersezionale possa divenire preziosa anche in riferimento al tema del gioco in contesti educativi per l’infanzia caratterizzato da alta complessità, e in particolare rispetto alla loro valenza nella costruzione di ambienti di qualità (più equi, inclusivi, interculturali) per i più piccoli e per le loro famiglie.

Infatti, se li accostiamo con una tale prospettiva di lettura, gli ambiti del gioco non appaiono più “semplicemente” degli spazi di intervento (di progettazione, di promozione) per così dire “neutri”, ai quali bambini, bambine e famiglie potrebbero accedere con maggior o minore facilità a seconda del loro retroterra culturale. Né, per la medesima ragione, gli spazi/tempi del gioco possono più essere “semplicemente” considerati un’occasione di crescita alla quale sarebbe “sufficiente” garantire l’accesso per bambini, bambine e famiglie che altrimenti non potrebbero avvalersene (il che, naturalmente, non significa che quello al gioco non costituisca senza dubbio un *imprescindibile diritto* al quale è necessario *garantire equità di accesso* a tutti i bambini e le bambine).

Piuttosto – in una prospettiva intersezionale – gli spazi/tempi del gioco potrebbero più opportunamente (forse anche più concretamente, almeno in senso pedagogico) essere considerati come contesti entro i quali si incontrano, confrontano e talora si scontrano le pedagogie non sempre esplicite del gioco emergenti nelle diverse nicchie evolutive che i bambini vivono/attraversano nell’arco delle loro giornate.

Tali pedagogie del gioco si sviluppano dall’intersezione di una pluralità di aspetti, tra cui possiamo annoverare certamente – oltre ai già menzionati diversi repertori culturali (inclusi quelli tipici delle culture professionali di educatori e insegnanti) – anche elementi riconducibili ad altri fattori, quali ad esempio i diversi tempi e le diverse modalità di socializzazione delle persone con retroterra diverso entro i contesti sociali e territoriali (tempi e modalità che possono essere ad esempio connessi ai diversi modi/tempi con i quali si ri-compongono le famiglie nella migrazione). Ma potremmo altresì citare anche aspetti connessi ai diversi vincoli/limiti (e talora opportunità) entro cui possono essere organizzate le routine/tempistiche familiari quotidiane, a loro volta peraltro legate – almeno in certi casi - ad aspetti di tipo anche socio-economico (ad esempio: agli orari di lavoro dei genitori).

Inoltre, c’è un ulteriore aspetto che va sottolineato se cerchiamo di accostarci con una prospettiva intersezionale al ruolo del gioco nei contesti educativi per l’infanzia odierni: ovvero che le differenze che ci sembra di cogliere nelle diverse culture/pedagogie del gioco – e che concorrono certo, nelle diverse nicchie educative, a orientare l’azione educativa (più o meno intenzionale ed esplicita) degli adulti nei confronti del gioco – non possono essere considerate come qualcosa di già dato a priori, ovvero che pre-esisterebbe alle interazioni che si sviluppano *dentro e fra* le diverse nicchie. Piuttosto, è forse proprio da tali interazioni che emergono *anche* le differenze fra le diverse culture/pedagogie del gioco: ad esempio tra genitori e in-

segnanti e/o educatori, ma anche tra diversi professionisti, o tra diverse famiglie, oppure all’interno di una stessa famiglia.

4. Una prospettiva postcoloniale sulle culture/pedagogie professionali del gioco

Ecco quindi che, anche in prospettiva pedagogico-interculturale, non si tratterà dunque di focalizzarsi solo sulle culture/pedagogie del gioco che si presumerebbero tipiche delle diverse famiglie nella migrazione. Si tratterà piuttosto, da un lato, di cercare di descrivere e interpretare le situazioni e i modi in cui tali culture e pedagogie emergono *nei punti di contatto fra* le diverse nicchie evolutive. Dall’altro lato, si tratterà soprattutto di volgere lo sguardo anche *verso di noi* e verso le “nostre” culture e pedagogie professionali del gioco (troppo spesso anch’esse non esplicite). E questo non per consolidare o resuscitare visioni binarie che correrebbero il rischio di polarizzare/contrapporre ancora una volta “noi” e “loro” (in questo caso le “nostre” e le “loro” culture/pedagogie del gioco). Ma per costruire alcuni dei presupposti che possono aiutarci, come già suggerito, a promuovere un terreno comune *fra* le diverse culture/pedagogie ludiche.

Si tratta di un atteggiamento teorico-pratico che ripropone – a partire dal gioco, dal giocare, dalle culture e pedagogie ludiche – quella prospettiva critica postcoloniale su cui si è provato a richiamare l’attenzione altrove (cfr. Zoletto, 2015 e 2023b) e che pare una componente ineludibile oggi della ricerca e dell’intervento pedagogico-interculturali, oltre che una chiave di lettura coerente con l’approccio intersezionale a cui si è fatto riferimento nelle prime pagine di questo contributo.

Infatti, la possibilità di cogliere le intersezioni/interazioni fra le diverse culture/pedagogie del gioco di servizi e famiglie passa prima di tutto attraverso la nostra capacità, tutta da esercitare, di coltivare uno sguardo (auto)critico e di rendere visibili le “nostre” teorie e pratiche dei giochi e del giocare.

È in questo lavoro di graduale acquisizione di consapevolezza che un approccio intersezionale e postcoloniale al gioco può incontrare la forte tradizione di ricerca/intervento che – proprio nei contesti di educazione e cura dell’infanzia 0-6 – si è ormai da anni consolidata nel nostro Paese rispetto ai percorsi di autovalutazione: percorsi che hanno posto al centro dei processi di ricerca e intervento la riflessione partecipata (e la ricerca-formazione) di educatori e insegnanti intorno alle proprie teorie e pratiche educative; ovvero la riflessione partecipata a quella che Egle Becchi ha efficacemente chiamato la “pedagogia latente” dei diversi contesti educativi (Becchi, 2005; Gariboldi, 2006).

Gli strumenti sviluppati negli anni in questo campo – in particolare da parte di figure quali Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e da altre/i esponenti della scuola pedagogica pavese – hanno offerto modalità concrete per lavorare in questa direzione (cfr. ad esempio Bondioli, Ferrari, 2000; Bondioli, Ferrari, 2008; Bondioli, Nigito, 2008). E offrono altresì oggi altrettante preziose indicazioni per costruire percorsi di riflessione/ricerca/formazione condivisa che paiono poter rivestire grande rilevanza anche in ambito pedagogico-interculturale, in particolare alla luce dei presupposti che si è provato sin qui a tratteggiare (peraltro, nell’ambito della stessa scuola pavese, sebbene in riferimento ad altre fasce scolastiche, sono stati elaborati anche strumenti esplicitamente mirati all’autovalutazione di contesti scolastici eterogenei e multiculturali, cfr. Ferrari, Ledda, 2012).

5. Spunti a partire dall’autovalutazione della qualità ludica dei contesti educativi

Il gioco (le sue teorie e pratiche, i suoi contesti) hanno del resto ricevuto una particolare attenzione all’interno della tradizione di ricerca e intervento appena citata (cfr. ad esempio Bondioli, Savio 1994, Bondioli 1996, Savio 2020a). Un focus mirato è stato dedicato infatti a più riprese alla possibilità di porre *proprio* il gioco al centro dei processi di autovalutazione della qualità dei contesti educativi per l’infanzia e, quindi, alla possibilità di avviare – proprio a partire dalle culture e pedagogie ludiche – una riflessione condivisa fra educatori e/o insegnanti (per una panoramica cfr. Savio, 2020b).

Per quanto riguarda la scuola dell’infanzia è il caso, ad esempio, degli item che uno strumento quale l’AVSI (*Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia*) dedica in modo mirato a molteplici aspetti/dimensioni del gioco e del giocare (Bondioli, Ferrari, 2008, pp. 130-147). Oppure, per ciò che concerne i contesti di educazione e cura 0-3, si può pensare a un volume della già menzionata Savio, interamente dedicato a

queste tematiche: volume che – fin dal programmatico titolo: *Il gioco e l’identità educativa del nido d’infanzia* – pone i processi di riflessioni condivisa/esplicita sulle culture e pedagogie ludiche al centro dei processi di miglioramento della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia (Savio, 2011). Oppure, ancora, per una prospettiva di continuità che inserisce anche il gioco e il giocare in un orizzonte educativo zero-sei, si può rinviare alle sezioni e sottosezioni dell’item dedicato al gioco all’interno dello strumento *TRA 0-6* proposto da Bondioli, Gobetto e Savio (2017, pp. 31-33)

In questa sede vorremmo soffermarci in particolare su alcuni aspetti emergenti nel volume di Savio del 2011, che raccoglie i presupposti, il processo e i risultati di una ricerca partecipata condotta in più fasi insieme agli educatori dei nidi di Modena, offrendo peraltro diversi materiali e proposte, fra i quali anche un articolato strumento del “buon nido ludico” (ivi, pp. 100-123). Si tratta, in questo caso, di uno strumento assai strutturato, costruito dagli educatori stessi insieme alla ricercatrice nel corso di un prolungato e partecipato processo riflessivo, preceduto da una altrettanto partecipata fase preparatoria e seguito da una fase condivisa di sperimentazione e analisi critica (con il coinvolgimento di diversi gruppi di educatori nelle varie fasi del percorso) (cfr. ivi, pp. 69-71 per uno sguardo d’insieme sulla strutturazione del progetto complessivo).

L’intero processo appare senz’altro un esempio efficace di percorso in grado di promuovere una graduale maggiore consapevolezza ed esplicitazione – oltre che condivisione – di teorie e pratiche implicite sul/del gioco. In questo senso esso appare anche un ottimo esempio di superamento/capovolgimento di quel “them focus” in cui un’attenta studiosa dei percorsi di formazione degli insegnanti in contesti eterogenei quale Christine Sleeter (2010, p. 117) identifica uno dei principali atteggiamenti/pericoli da decostruire lavorando con tali insegnanti. A partire da un percorso come quello appena richiamato si potrebbe infatti – anche in contesti/servizi educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica – promuovere “dal basso” (come direbbe, forse, Gayatri Chakravorty Spivak, 2013, p. 4) o “dall’interno” (per usare le parole di Bondioli, 2015, pp. 41-56) quella capacità/consapevolezza autocritica (potremmo dire, forse: culturale e interculturale) a cui si è fatto sopra riferimento.

Si può fra l’altro, forse, ipotizzare che, anche laddove non fosse possibile sviluppare un intero percorso come quello sopra descritto – che potrebbe talora non essere facile da attivare in quanto richiede un mirato e sostenibile investimento di risorse (in particolare di tempi di medio/lungo periodo per la riflessione/elaborazione condivisa) –, alcuni singoli strumenti proposti da Savio potrebbero risultare comunque significativi al fine di avviare un lavoro riflessivo (e in questo senso anche, forse, postcoloniale) sulle culture/pedagogie professionali del gioco emergenti in contesti per l’infanzia caratterizzati da alta complessità.

Il riferimento è qui a un questionario composto da alcune domande stimolo proposte da Savio stessa all’inizio dell’intero percorso, al fine di sollecitare alcuni punti di vista individuali sul gioco “in modo che sia possibile avviare [poi il confronto in gruppo] sulla base dell’esplicitazione delle prospettive soggettive, considerandone le analogie, le differenze e le loro ragioni” (Savio, 2011, p. 77).

La successione delle domande proposte da Savio sembra poter offrire un ulteriore esempio di percorso utile a superare i rischi del “them focus”, in quanto aiuta a prendere consapevolezza delle proprie teorie e pratiche implicite del gioco, muovendo dagli aspetti più personali, e proseguendo poi via via verso quelli culturali/professionali e istituzionali.

La prima domanda – “Pensa al gioco infantile e descrivi la prima immagine che ti viene in mente” – permette infatti, come osserva la stessa Savio, di “far emergere immagini irriflesse sul gioco, evocative di vissuti personali e quindi possibili specchi di convincimenti impliciti profondamente radicati” (ivi, p. 78). È, appunto, il tentativo di rendere visibili le nostre rappresentazioni implicite (in questo senso anche “culturali”) sul gioco. Un esercizio non facile, forse, ma che appare particolarmente utile in servizi ad alta complessità socioculturale: riprendendo infatti quanto suggerito da Sleeter (2010, p. 117), anche nel lavoro con educatori e insegnanti che operano in contesti ad alta complessità, appare come si è visto particolarmente importante evitare di focalizzarsi solamente sulle famiglie con retroterra migratorio (che, in questo caso, apparirebbero poco inclini a valorizzare in modo intenzionale il gioco).

Una tale rappresentazione dell’“altro” come privo di risorse e bisognoso di intervento (in questo caso perché rappresentato come manchevole di una “adeguata” cultura del gioco) costituisce un tratto costante nelle relazioni educative di tipo coloniale, e purtroppo ancora troppo spesso sopravvive anche in alcune ricerche e in alcuni interventi in contesti ad alta complessità. Volgere lo sguardo verso le proprie teorie e

pratiche del gioco permette invece di rendere visibili quegli aspetti impliciti che (anche in riferimento al gioco) possono essere strutturati all’interno delle “nostre” culture professionali pedagogiche, educative, didattiche (culture che sono esse stesse storicamente e socialmente situate).

Da questo punto di vista, anche la seconda domanda proposta da Savio – “secondo te che ruolo ha il gioco nella prima infanzia” (Savio, 2011, p. 78) – offre la possibilità di compiere un difficile ma prezioso esercizio in una prospettiva che possiamo considerare anche di tipo postcoloniale. Come rileva ancora una volta Savio, “chiedendo di esprimersi sul ruolo evolutivo del gioco [questa seconda domanda] mira a sondare eventuali e pregiudiziali rilevanze attribuite agli aspetti cognitivi e/o sociali e/o emotivi” (ibidem). In questo modo anche tale quesito ci può aiutare a raccogliere un altro dei suggerimenti di Sleeter, ovvero quello di allenarci a esaminare “noi stessi e il nostro modo di insegnare” come socialmente, storicamente e culturalmente costruito: in questo caso può aiutarci a esaminare in tale prospettiva le nostre culture del gioco (pedagogiche, educative, didattiche, organizzative).

Infine, in questa direzione potrebbero rivelarsi preziose anche le ultime due domande proposte da Savio – rispettivamente: “secondo te, quali sono le caratteristiche di un ‘buon nido’ in relazione al gioco infantile?” e “secondo te il nido in cui operi realizza pienamente tali caratteristiche? Se no, in cosa ti sembra carente? Perché?” (Savio, 2011, p. 78). Sono domande che – al pari di quelle già ricordate dell’AVSI (ad esempio sugli ambienti dedicati al “gioco del far finta”, cfr. Bondioli, Ferrari 2008, pp. 131-135) o anche al pari di alcuni passaggi del più recente RAV Infanzia (ad esempio nell’area “Inclusione e differenziazione”, anche in riferimento all’organizzazione dell’ambiente e degli spazi di gioco, cfr. Invalsi, 2016, pp. 30-32) – muovono verso il piano professionale e istituzionale, ovvero verso il piano delle “nostre” pratiche educative e delle “nostre” rappresentazioni del servizio.

6. E le “culture del gioco” delle famiglie?

Nella consapevolezza di non poter in questa sede approfondire le modalità con cui domande stimolo come quelle appena richiamate potrebbero essere concretamente impiegate per promuovere percorsi di ricerca-formazione condivisi con educatori e insegnanti operanti in contesti educativi per l’infanzia caratterizzati ad alta complessità socioculturale e linguistica, pare comunque importante sottolineare come l’impiego di strumenti come i precedenti – seppure non nati originariamente con una esplicita finalità pedagogico-interculturale, né a partire da presupposti come quelli intersezionali e postcoloniali richiamati in questo contributo – sembri oggi poter offrire piste di intervento fra le più promettenti anche in queste prospettive.

Tra l’altro – tenendo conto della già ricordata discontinuità tra le diverse agenzie educative, nonché dell’ulteriore invisibilità che caratterizza il più delle volte le culture e pratiche implicite del gioco proprie delle famiglie (invisibilità ancora più difficile da superare, forse, nel caso delle famiglie con retroterra migratorio) – potrebbe essere interessante affiancare a domande stimolo come quelle suggerite da Savio, alcuni quesiti che spingano i team di educatori e/o insegnanti a riflettere *anche* sulle teorie e pratiche implicite sul gioco dei genitori (ad esempio: “Secondo voi che cosa pensano i genitori del ruolo del gioco nell’infanzia?”), nonché sulle loro attese, ancora una volta probabilmente implicite, nei confronti dei contesti educativi (ad esempio: “Secondo voi che cosa pensano i genitori del ruolo del gioco al nido/nella scuola dell’infanzia?”).

E potrebbe altresì essere utile – riprendendo, *mutatis mutandis*, alcuni suggerimenti avanzati più in generale da Paola Milani (2012) per la riflessione/autovalutazione sulle/delle diverse forme di relazioni fra scuola e famiglia, ma anche sulla scorta di altri strumenti di autovalutazione delle relazioni fra servizi per l’infanzia e famiglie (si vedano ancora una volta le specifiche sezioni dell’AVSI o del TRA 0-6, ma anche ad esempio Favaro, 2014, nonché, per un inquadramento generale del tema in contesti interculturali, il fondamentale Bove, 2020) – muovere da una almeno iniziale ricognizione da parte di educatori e insegnanti delle *occasioni/pratiche quotidiane* in cui le pedagogie implicite del gioco di servizi e famiglie si incontrano/scontrano/confrontano (“Come educatori/insegnanti vi capita di parlare del gioco con le famiglie? Se sì, in quali momenti e per quali ragioni?”).

Un tale ulteriore ampliamento, infatti, potrebbe forse ancora di più contribuire – almeno sul lato delle/dei professioniste/i operanti nei servizi – a favorire alcuni presupposti in grado di concorrere alla costruzione, come si è più volte suggerito in queste pagine, di un terreno comune fra servizi stessi e famiglie:

un terreno su cui costruire alcuni primi elementi di una cultura/pedagogia condivisa (nonché in questo senso quotidianamente interculturale) del gioco e del giocare. Uno sguardo riflessivo – in questo senso *anche* postcoloniale – sulle “proprie” teorie e pratiche culturali e professionali del gioco potrebbe apparire, forse, in questa prospettiva un primo passo quasi ineludibile.

Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E. (2005). Pedagogie latenti. Una nota. In *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 3, 105-113.
- Bolognesi, I. (2007). Il nido come luogo di mediazione interculturale: Come i modelli educativi e le culture familiari si trasformano nel confronto con i servizi per la prima infanzia. In *Ricerche di pedagogia e didattica*, 2(2), 1000-1043.
- Bolognesi, I. (2010). Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto. In *Ricerche di pedagogia e didattica*, 5(1), 1-21.
- Bondioli A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ferrari, M. (Eds.) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (Eds.) (2008). *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Bondioli A., Nigito G. (Eds.) (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'infanzia (DAVOPSI)*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Bondioli, A., Savio D. (1994). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bondioli A., Savio D., Gobetto B. (2017). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. San Paolo D'Argon: Zeroseiup.
- Bove, C. (2012). Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ambientamento oggi. In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 5-17.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Commissione Europea (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi-chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia*. Tr. it. a cura di A. Lazzari. San Paolo d'Argon: Zeroseiup (ed. orig. 2014).
- Favaro, G., Genovese, A. (Eds.) (1996). *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*. Bologna: CLUEB.
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (Eds.) (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Favaro G. (Ed.) (2014). *L'integrazione comincia dai bambini. Costruire la continuità delle azioni educative. Attenzioni, pratiche, relazioni*. Comune di Pordenone, in collaborazione con Istituto Comprensivo Pordenone Sud.
- Ferrari M., Ledda, F. (2012). *SAPIENS II. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Gariboldi A. (2006). Pedagogia latente e ricerca educativa. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in Pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 243-247). Milano: FrancoAngeli.
- Harkness S., Super C.M. (1993). The developmental niche: implications for children's literacy development. In L. Elderling, P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture: preparation for literacy* (pp. 115-132), Den Haag: National Commission for UNESCO.
- Invalsi (2016). *RAV Scuola dell'infanzia*. Guida all'autovalutazione, Invalsi, febbraio 2016.
- LeVine R.A., New R.S. (Eds.) (2009). *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 2008).
- Mantovani S. (2007). Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia di cinque Paesi. *Educazione Interculturale*, 5, 3, 323-339.
- McCall L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30(3), 1771-1800.
- Milani M. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 25-37.

- MIUR (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri.
- MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, gennaio 2018.
- MI (2021a). *Alunni con cittadinanza non italiana*.
- MI (2021b). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*.
- MI (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.
- New R.S. (2009). Il gioco infantile in una prospettiva italiana. In R.A. LeVine, R.S. New (Eds.), *Antropologia e infanzia* (pp. 344-268). Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1994).
- Pescamona I. (Ed.) (2021). *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Roopnarine J.L., Johnson J.E. (1994). The need to look at play in diverse cultural settings. In J.L. Roopnarine, J.E. Johnson, F.H. Hooper (Eds.). *Children's play in diverse cultures* (pp. 1-8). Albany: State University of New York Press.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Parma: Junior.
- Savio, D. (Ed.) (2020a). *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*. Reggio Emilia: Junior-Bambini srl.
- Savio D. (2020b). Gioco e qualità dei servizi educativi per l'infanzia. In D. Savio (Ed.). *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica* (127-155). Reggio Emilia: Junior-Bambini srl.
- Savio D. (2019). Verso un sistema educativo integrato per l'infanzia. In A. Bobbio, D. Savio, *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6* (pp. 187-274). Milano: Mondadori Università.
- Silva C. (2008). La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(2), 23-36.
- Silva C. (2012). Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (1), 39-48.
- Sleeter C. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5, 1, 116-119.
- Spivak, G. Chakravorty (2013). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tobin J.J., Wu D., Davidson D. (2000). *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1989).
- Valentine G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21.
- Zinant L. (2022). I servizi educativi per la prima infanzia. Fare esperienza insieme, attraverso le diversità. In D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa* (pp. 25-37). Roma: Carocci.
- Zoletto D. (2015). Postcoloniale. Una prospettiva per l'intervento e la ricerca in pedagogia. In M. Catarci, E. Macinai (Eds.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale* (pp. 93-112). Pisa: ETS.
- Zoletto D. (2020). Gioco, infanzie e complessità socioculturale: intrecci antropologici e pedagogici. In D. Savio (Ed.), *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica* (pp. 95-125). Reggio Emilia: Junior-Bambini srl.
- Zoletto D. (2021). Contesti per l'infanzia e diversità socioculturale tra accessibilità, qualità e culture pedagogiche. In I. Pescarmona (Ed.), *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo* (pp. 93-102). Roma: Aracne.
- Zoletto D. (2023a). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Scholé.
- Zoletto D. (2023b). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices*, 1, 151-162.