



Educare a colori

Progettare atelier per l'infanzia
tra le pieghe delle comunità locali

Miriam Cuccu, UNIMC



1° parte (cap. 1-2)

Introduzione

Coordinate metodologiche

Fasi progettuali

Alleanze educative tra adulti

Comparazione tra curricula scolastici e prospettive decoloniali

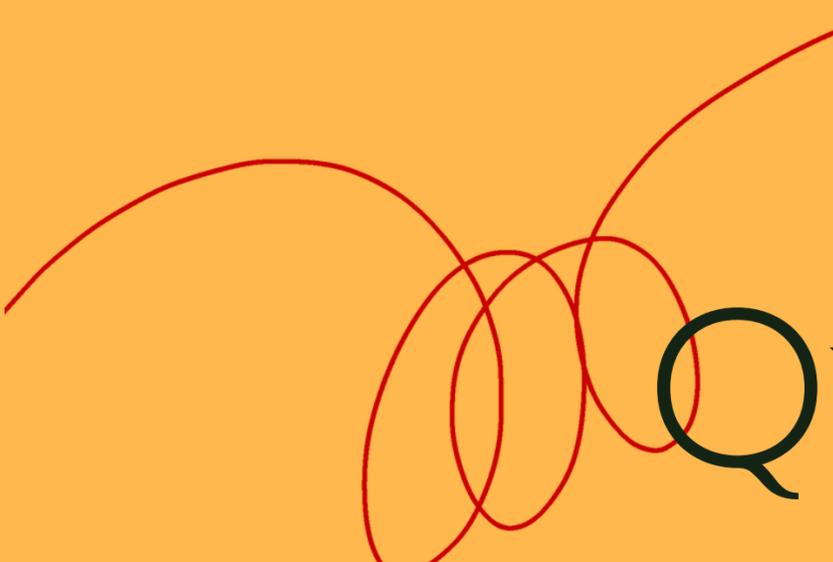
2° parte (cap. 3-5)

Descrizione delle esperienze

Elementi trasversali: dinamiche cooperative

Elementi trasversali: il linguaggio visual

(alcune) Linee guida per la progettazione di interventi in chiave interculturale



Qual è il filo?

Il volume si interroga sulla possibilità di **progettare attività educative ed artistiche** aperte al **dialogo tra i portatori di cultura** nella loro originalità, in stretta connessione con i **luoghi** specifici delle pratiche, in questo caso, i contesti scolastici. L'intenzione di rilevare gli **elementi trasversali e portanti** delle logiche progettuali non va nella direzione di proporre una replicabilità oggettivabile o di offrire una comparazione giudicante; piuttosto, l'intento è di comprendere **quali posture educative attivare per muoversi in contesti differenti**. (p. 13)

Seguendo il filone principale del **progetto internazionale Ticass**, il testo presenterà la **doppia sperimentazione in Italia e in Kenya** in cui si vedranno gli avvincenti **caratteri interculturali** nel momento in cui la stessa proposta è stata calibrata in luoghi abitati da complesse teorie e prassi educative, ma anche – calandoci nel concreto – da differenti setting, organizzazioni didattiche, logistiche prese in considerazione per adattare il progetto, conservandone la sua essenza pedagogica.

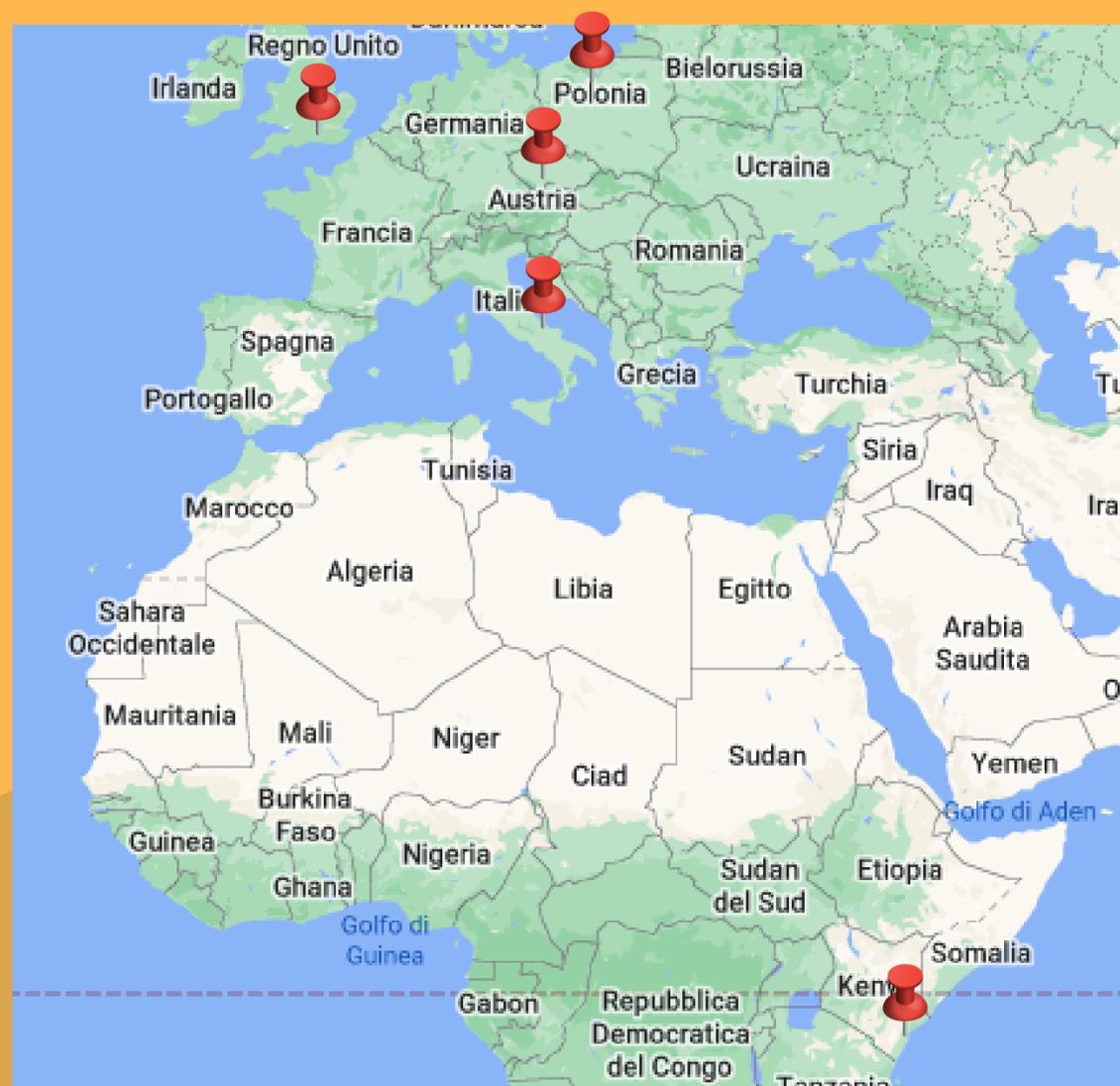
La **rilettura longitudinale** dell'esperienza metterà in evidenza alcune **categorie progettuali** e di progettazione che hanno consentito di declinare il senso pedagogico-intenzionale delle azioni promosse e co-organizzate al plurale. (p. 14)

1. Ticass, le coordinate di un viaggio a ritroso nel tempo

Ticass

Technologies of Communication
Imaging, Art and Social Sciences

<https://ticass.eu>

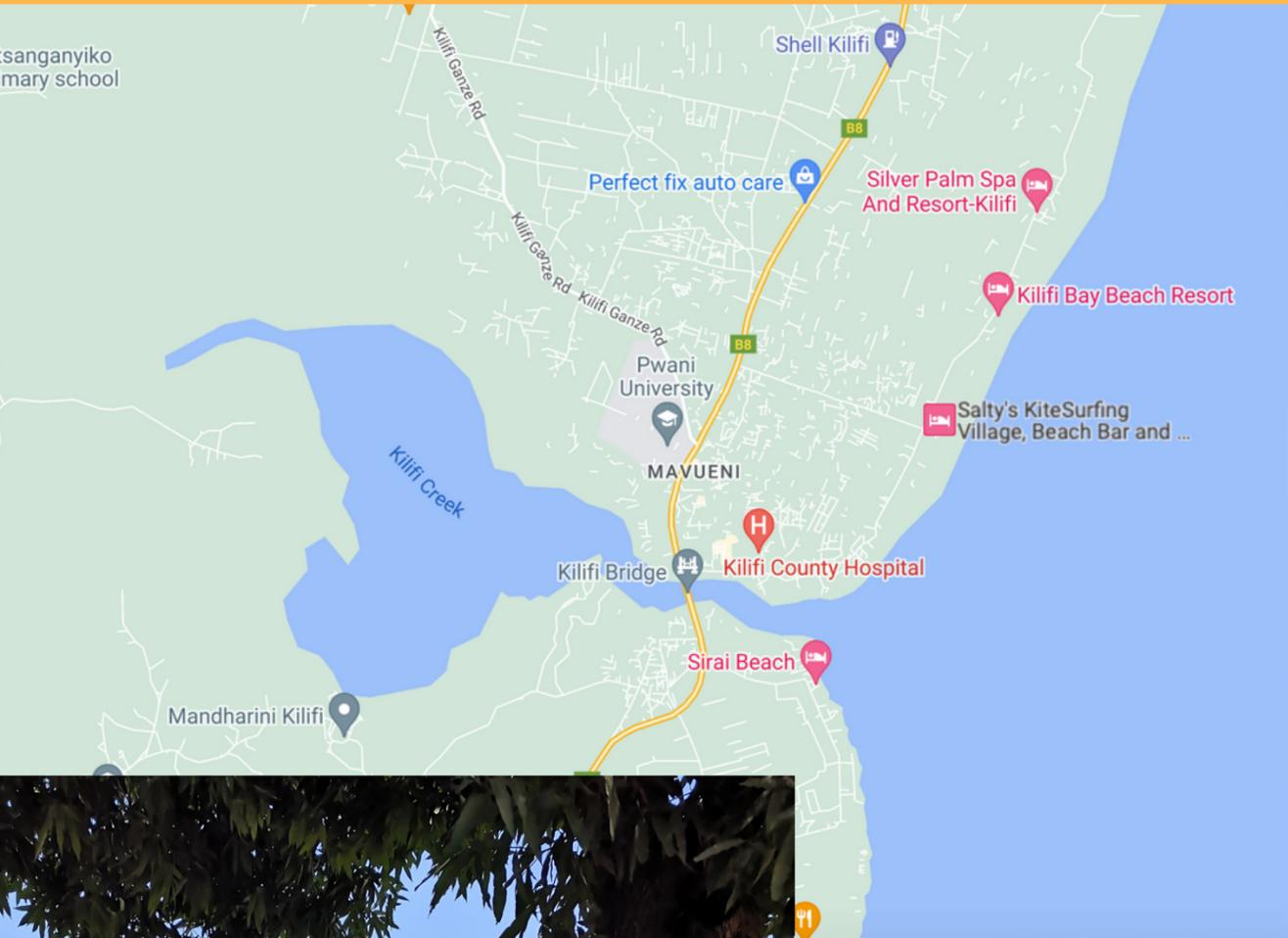


Linguaggi visivi e prospettive transculturali

Il progetto parte dalla riflessione sulla significativa **influenza** che hanno i **linguaggi visivi** per le persone e le rispettive competenze, incentrandosi sulle **prospettive transculturali** degli aspetti tecnologici, artistici, educativi ed economici della comunicazione visiva negli spazi urbani (Lukaszewicz Alcaraz, 2021). (p. 19)

La coesistenza di parole, forme, simboli e colori è connessa a specifici **significati culturali**, e al variare del background degli individui cambiano le percezioni e le immagini della realtà, non importa se descritta per immagini o con le parole. (p. 21)

Consapevole della **sfida interpretativa e comunicativa** sottesa alla coesistenza di più codici visuali, il gruppo di ricerca Ticass ha messo a punto alcuni strumenti per **l'analisi della comunicazione per immagini** sul solco della proposta di Paul Martin Lester (1994) in diversi paesi europei e africani, con l'obiettivo di sviluppare delle **raccomandazioni educative** riguardanti gli studi sui media, l'arte, il design e i laboratori di alfabetizzazione visiva. (p. 20)



Timeline

2017/2018

Atelier per l'infanzia (Italia)



2018/2019

Atelier per l'infanzia (Italia)



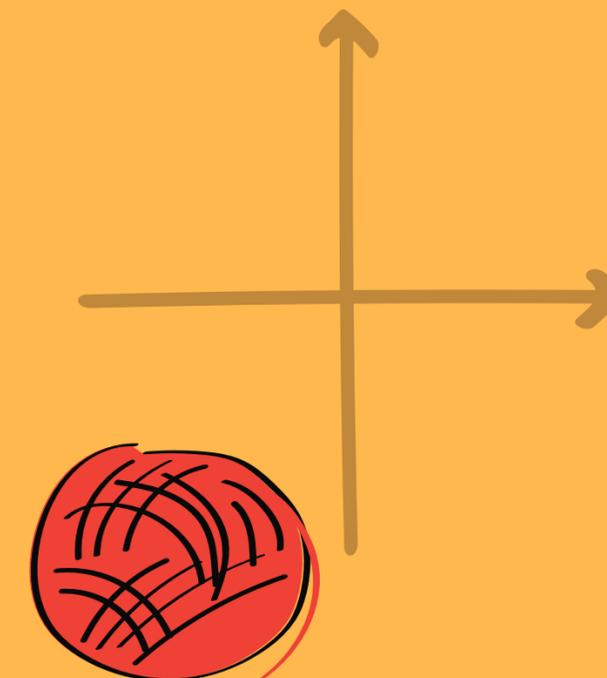
feb-mar/2021

Mobilità per tesi all'estero



2021/2022

Rielaborazione scritta



L'arte come risorsa pedagogica

Arte e gioco

Principio generatore di un'opera d'arte (e del gioco) è la sua capacità di essere, prima di ogni altra cosa, un **simbolo**: deve cioè **poter sostituire qualcosa**.

La trasposizione di significato che avviene nel **gioco simbolico** non è così distante da quello che facciamo noi adulti quando ammiriamo un quadro e non vediamo solo un affastellarsi di pennellate di colore, ma condividiamo l'angoscia de L'Urlo di Munch, o quando ci lasciamo trasportare dalla narrazione di un racconto come fossimo davvero lì.

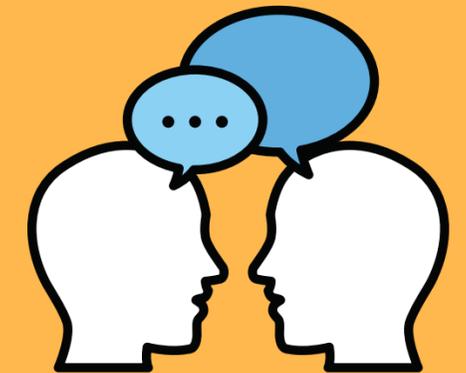
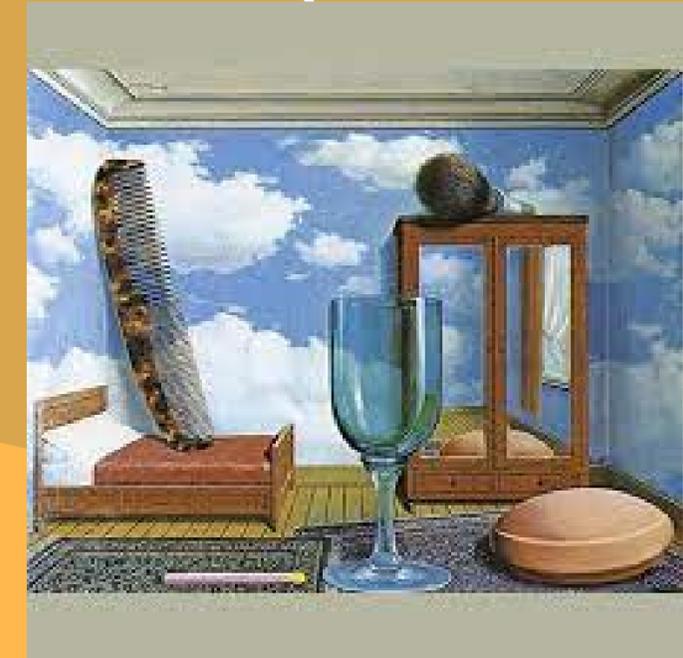
Fare finta non è attività esclusiva dell'infanzia ma operazione cognitiva che interessa molteplici campi d'esperienza lungo tutto l'arco della vita.



Gioco simbolico



Pensiero simbolico



Attraverso i linguaggi (immagini, parole...) l'essere umano rappresenta persone, cose o situazioni **che non sono presenti o non possono essere percepite, ma possono essere evocate attraverso simboli o immagini interiori** (come l'identità o le emozioni) e che necessitano di un'interpretazione.

Perché l'arte come risorsa pedagogica?

- Perché è un **linguaggio** veicolare per eccellenza e un "**contenitore**" di simboli, usato nel corso dei secoli per mettere in scena vicende e pensieri di tutte le civiltà.
- Perché "giocare" con i simboli - e quindi con l'arte - favorisce la conquista delle **competenze simboliche per rappresentare sé stessi e il mondo**, adoperando congiuntamente parole e immagini, poiché **tutti** i linguaggi sono media culturali che consentono ai sensi, agli affetti e all'intelletto di collaborare nell'esercizio dell'intelligenza (Arnheim, 1974).
- Perché la rappresentazione di sé e del mondo è strettamente connessa ai **processi di strutturazione dell'identità personale**, ovvero "l'autorappresentazione e la percezione di sé come soggetto unitario, con caratteristiche stabili e permanenti e qualità diverse da quelle degli altri" (Bertolini, 1996).
- "Il senso di identità (personale, culturale, etnica, sessuale...) presuppone la **relazione sociale**: nasce e si rafforza sia attraverso la relazione con l'altro percepito come simile, sia attraverso la relazione con l'altro percepito come diverso" (Ibidem).

Che tipo di esperienza?



Esperienza significativa (Dewey, 1938)

- dotata di **continuità**: all'interno di un continuum sperimentale che conduca allo **sviluppo globale** dei destinatari, facendo attenzione alla direzione verso cui essa si muove e al fine verso cui tende;
- tiene conto delle **caratteristiche individuali** e delle attitudini di coloro che la abitano;
- le condizioni dell'**ambiente** «sono predisposte in modo che ci possa essere una particolare specie di interazione fra esse e questi subitanei stati interni»;
- si sperimentano condizioni, bisogni, desideri, capacità personali e relazioni, poiché **ogni esperienza è sociale**, intessuta di contatto e comunicazione.

Metodologia

Come stare sul campo?

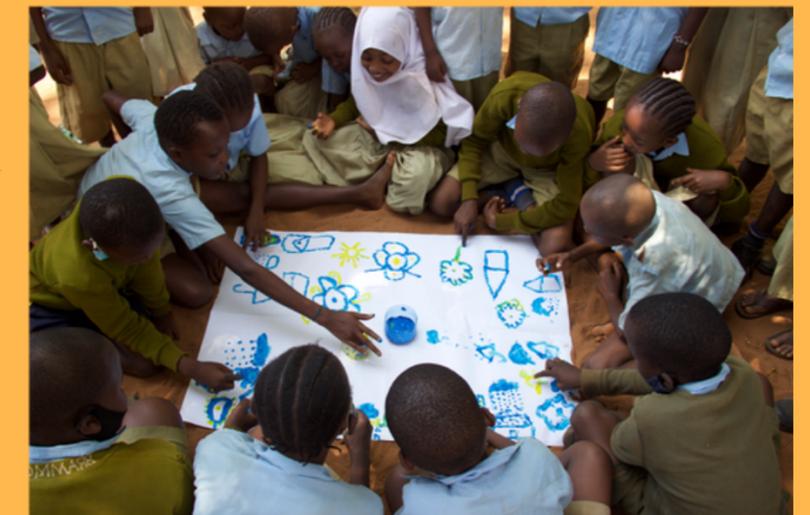
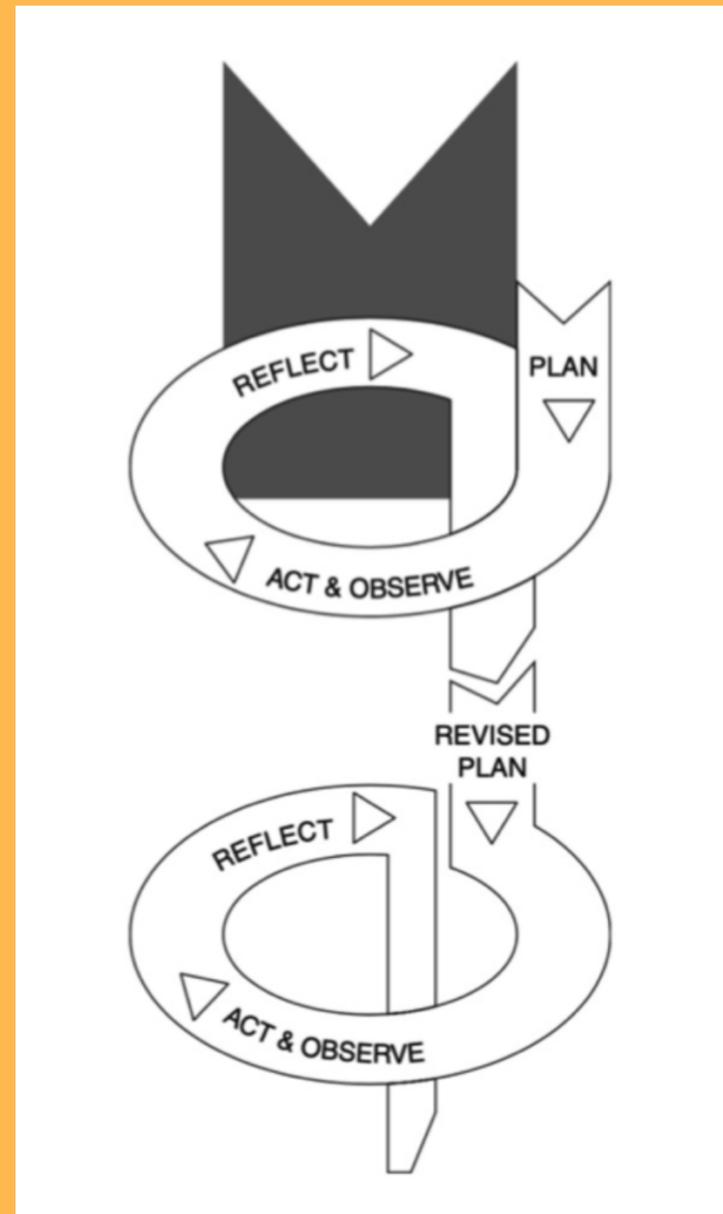


- Ricerca-azione
- Arts-Based Research
- Grounded Theory
- Micropedagogia

Ricerca-azione

È un metodo partecipativo e collaborativo utilizzato per migliorare la pratica.

Implica la progettazione, l'azione e la riflessione critica e, sulla base delle evidenze raccolte, vengono poi attuati cambiamenti nella prassi (p. 26)



- **Limiti della** conoscenza e della comprensione della **figura esperta** -> il soggetto non opera mai individualmente ma **si confronta costantemente con l'alterità** -> tiene conto dell'esperienza e della comprensione di coloro che sono direttamente interessati alla questione esplorata.
- Ha un occhio di riguardo verso l'attivazione delle persone in quanto **soggetti-agenti di cambiamento** e promotori di saperi inediti.
- Cerca lo sviluppo di **relazioni che migliorino la vita sociale ed emotiva** di tutte le persone coinvolte.



Arts-Based Research

- L'uso sistematico di un processo artistico e la realizzazione di espressioni che attingono **al mondo dell'arte in tutte le sue diverse forme**, come mezzo primario per **comprendere e analizzare l'esperienza** di ricercatori e ricercatrici e delle persone coinvolte nelle sue fasi (McNiff, 1998).
- Arte visiva, poesia, film, danza, performance teatrale e altri esempi (Finley, 2008). (p. 28)
- **Arts-Based Action Research** -> **l'arte come catalizzatore per il processo di miglioramento** (...) come intervento per la risoluzione di **problemi** o per acquisire nuove **conoscenze** e comprensioni, o ancora per la raccolta e l'analisi dei **dati** della ricerca (Jokela, Huhmarniemi, 2018).
- Tutti i membri di una comunità possono essere inclusi nella ricerca Arts-Based e divenire **portatori di conoscenze ed esperienze tacite**, non altrimenti rilevabili con metodi basati sul linguaggio verbale o scritto (...). La **dimensione multiculturale della creatività** può infatti garantire il diritto all'espressione attraverso linguaggi polifonici che danno **dignità e valore a voci plurali e a paradigmi diversi di comunicazione**.
- Produzioni e riflessioni artistiche riferite alle esperienze vissute (disegni, collage, fotografie, video). (p. 30)



Al fine di valorizzare ulteriormente l'osservazione e l'interpretazione del materiale fotografico di Visual Ticass, il gruppo di ricerca ha adattato e utilizzato la **Photo Elicitation** (Harper, 2016), in modo tale che, grazie all'uso di immagini significative, potessero essere raccolti e rilevati molteplici tipi di informazione. (p. 30)



Grounded Theory

- “Con i piedi per terra”, “concreta”, “basata” sui contesti.
- “*what’s going on here?*” -> per comprendere l’agire sociale, occorre **coglierne il senso soggettivo** dal punto di vista delle persone appartenenti al contesto.
- Predisporre **in ascolto** dei dati, piuttosto che partire da una teoria predeterminata -> da qui il senso di riavvolgere a posteriori il filo di logiche progettuali ed esperienze in costante evoluzione e riadattamento.
- **Immersione** della ricercatrice nell'ambiente. (p. 32)



Grounded Theory

- **Fasi** di raccolta, di codifica e di analisi di dati e informazioni: **in continua** integrazione tra loro -> raccogliere tutte le informazioni prima di passare alla codifica ed all'analisi ostacolerebbe l'emersione di intuizioni successive o di idee utili a gettare nuova luce sul contesto studiato (Strauss, Corbin, 1997).
- Il viaggio a ritroso ha consentito di rintracciare e rinsaldare **le connessioni tra le pluralità di sguardi e strumenti adottati**, dalle **osservazioni** partecipanti di docenti e tutor – supportate dal **materiale fotografico e audio** e dalle note osservative sul campo – alle **interviste** semi-strutturate e in profondità rivolte ai maestri e alle maestre, ai **processi partecipativi** alimentati da progettualità ed intenzionalità. (p. 32)



Micropedagogia



Cogliere «l'irrilevante apparente»
(Demetrio, 1992, p. 85)

Micropedagogia

- per **so-stare** nelle (e **riflettere** sulle) pratiche e **rintracciare** gli elementi fondanti delle esperienze.
- è micropedagogico «uno spazio-tempo determinato entro il quale si realizza un intervento formativo che includa, da parte dell'attore-ricercatore, **un'attenzione per la progressiva scoperta delle componenti in gioco**, delle loro connessioni, delle regole che le sottendono e dei punti di vista dei soggetti che ad essa partecipano» (ivi, p. XXI).
- «micropedagogia non vuol dire “piccola pedagogia”, o piccola ricerca, ma, piuttosto, **pedagogia di ciò che è direttamente osservabile**, che è frazionabile e che, soprattutto, rivela i legami con altre frazioni. È micropedagogica un'abitudine (esercitabile) a soffermarsi sull'irrilevante apparente o sull'evidente, che non si palesa se non ingrandendolo» (ivi, p. 85). (p. 35)
- postura **osservativa partecipante**: il ricercatore accompagna e si inserisce in una storia in atto e, con la sua presenza e azione, agisce nella situazione **retroagendo riflessivamente** sui suoi sviluppi (Manghi, 1990)

2. Progettare interventi
educativi nell'incontro
tra scuola e ricerca

Fasi progettuali

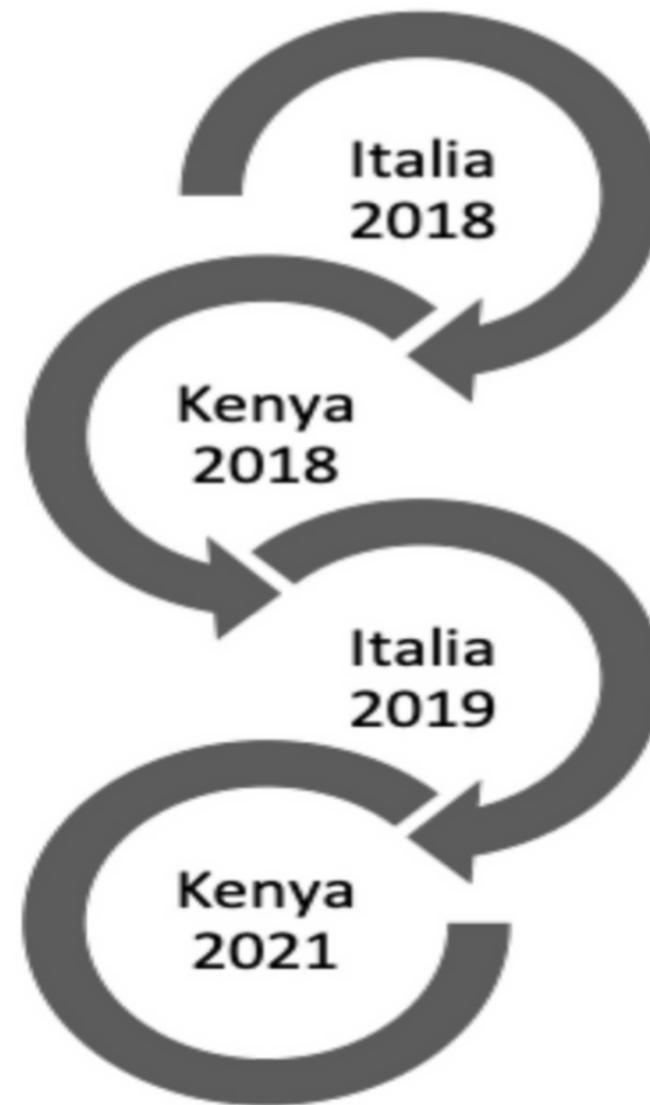
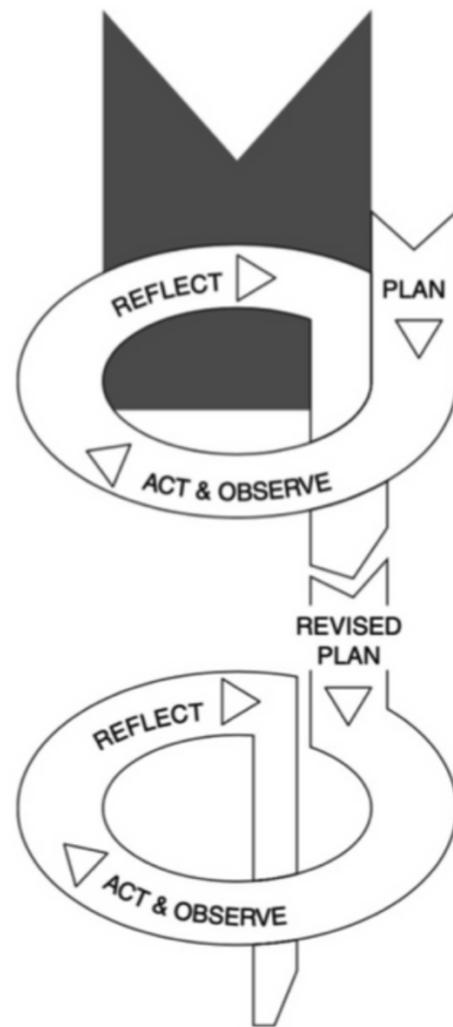


Fig. A (a sinistra) - La spirale della ricerca d'azione di Kemmis e McTaggart
Fig. B (a destra) - Il ciclo delle azioni Visual Ticass

Ogni ciclo di workshop nelle scuole è stato nutrito da costanti **feedback** interni al gruppo di ricerca e condivisi con i partecipanti, generando riflessioni e valutazioni fondamentali **per riprogettare** le attività alla luce delle voci raccolte da tutti i soggetti che hanno preso parte alle varie fasi. (p. 38)

Fasi progettuali

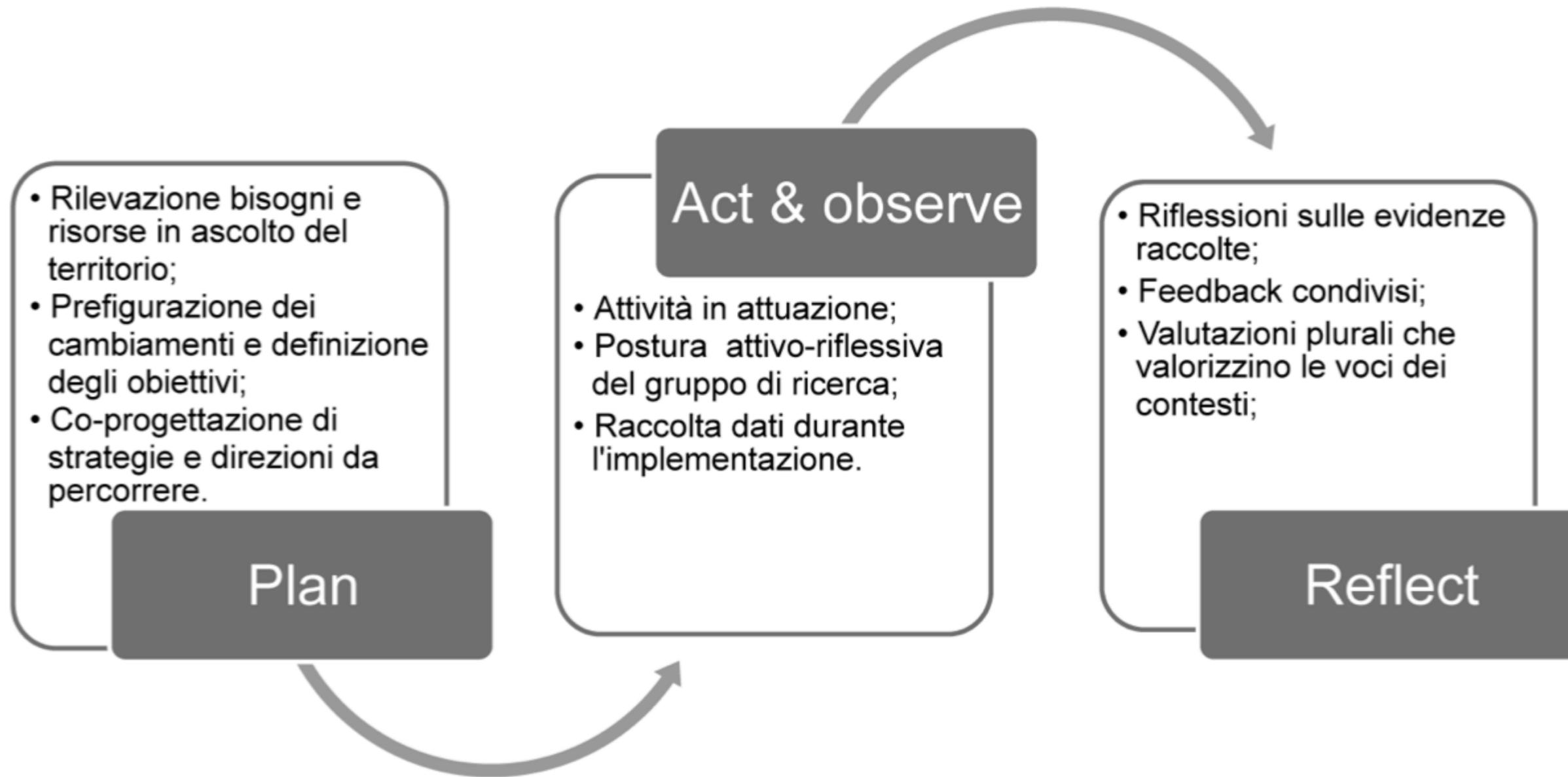


Fig. C - Descrizione delle fasi per ogni circolo di Ricerca-Azione Visual Ticass

Alleanze educative

Incontrarsi e mettere alla prova le rispettive categorie interpretative, tra conoscenze e competenze *negoziata e ritirate* alla luce dei luoghi interpellati e dei bisogni ascoltati. (p. 41)

ricavarsi un tempo adeguato

sostare insieme

prendersi cura delle relazioni

Alleanze educative (Italia)

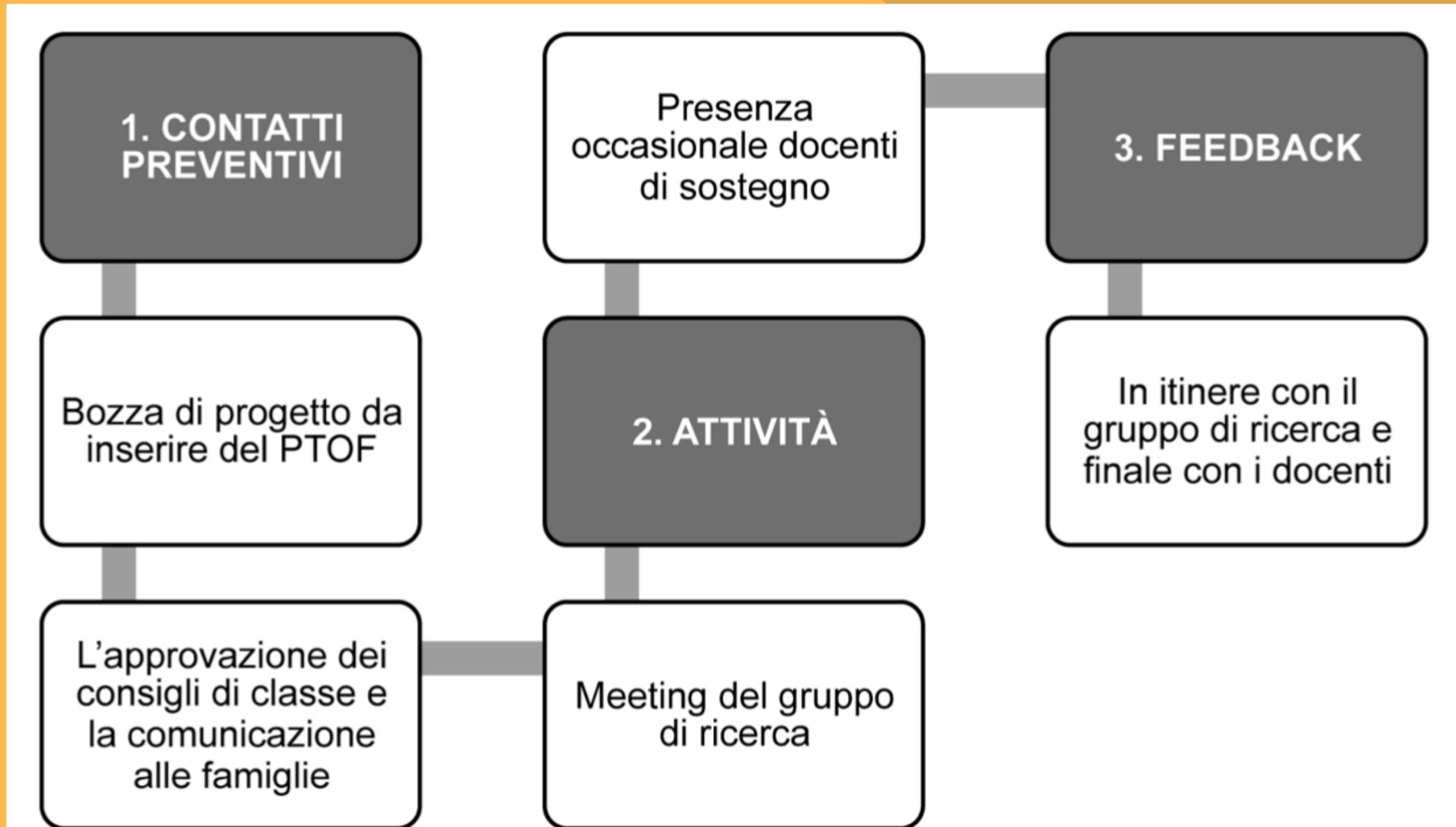


Fig. D - Le fasi della costruzione di alleanze educative in Italia

Alleanze educative (Kenya)

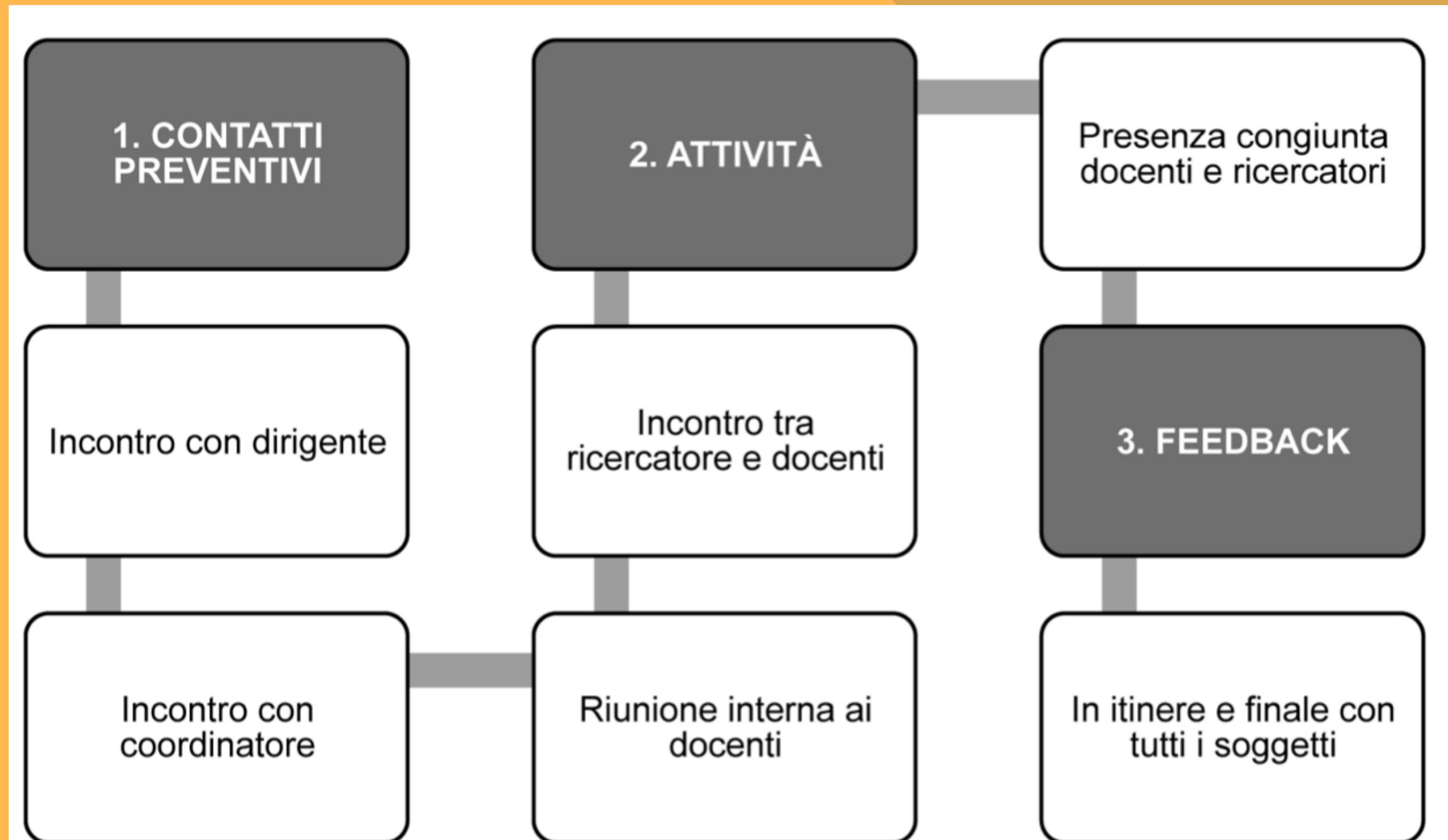


Fig. E - Le fasi della costruzione di alleanze educative in Kenya

Tra comparazioni...

(p. 56)

Sistema integrato 0-6

Realtà sociale in movimento (fragilità) -> sostenere le famiglie nella presa in carico della prima infanzia adattandosi alle diverse esigenze.

Famiglie: interlocutori competenti

Centralità del/la bambino/a

Competency Based Curriculum

Trasformazioni sociali e lavorative -> formare soggetti in grado di risolvere i problemi in modo creativo.

Famiglie: collaborazione con i docenti

Approccio learner centered

... e prospettive decoloniali

Passato coloniale (1890-1963) ed eredità tuttora presenti nella cultura educativa locale...

- **carattere autoritario** di pratiche didattiche e rapporto **docente-discente**: strettamente connessa alle idee in voga all'epoca del colonialismo in Europa e alla credenza di colonialisti e missionari nell'assoluta supremazia della loro cultura (Tabulawa, 1997).
- **lingua coloniale come veicolo di apprendimento** -> rende la permanenza in classe poco produttiva e destinata a tradursi in tassi di abbandono elevati (Cobalti, 2008); connessione a pratiche di recitazione collettiva e di apprendimento a memoria. (p. 55)



Decolonizzare

Una forma di dis-apprendimento di ciò che è stato imposto dalla colonizzazione per reimparare ad essere donne e uomini attraverso una presa di coscienza della realtà, attivando **nuove forme di pensiero** non obbedienti al capitalismo europeo (Fanon, 1952).

Pedagogie decoloniali

Per contribuire a **mettere in discussione i rapporti di potere** e gli assetti economici e sociali, a riprendere i processi di decostruzione dei saperi partendo da una posizione critica verso le narrazioni convenzionali ed eurocentriche; a **decostruire uno sguardo**, quello coloniale, «che agisce come modello gerarchico razzializzante» (Cima, 2019, p. 46). (p. 56)



Grazie!

m.cuccu3@unimc.it

(to be continued...)

