



STUDI E RICERCHE

Educazione interculturale nella scuola dell'infanzia: come sostenerla?

Daniela Roggero

Phd | Department of Education Science | RomaTre University | daniela.roggero@uniroma3.it

Intercultural education in preschool: how to support it?

Abstract

This paper offers some results of a doctoral research dedicated to identifying effective strategies to support the systematic implementation of interculture in preschools. The analysis is focused on the intercultural perspective in organizational and educational choices made by Municipal Schools of Roma Capitale. The research has a qualitative approach and is based on dialogue with teachers and school coordinators through semi-structured interviews; in a preparatory phase data were collected through a survey on practices and analysis of documents.

The study led to highlighting key nodes that can facilitate the day-to-day implementation of intercultural education: coordinated investments on multiple levels (resources, training, projects and initiatives).

Keywords

Preschool, intercultural education, investments, policies, resources

Il presente lavoro offre il resoconto di alcuni risultati di una ricerca dottorale dedicata a individuare le strategie che sostengono efficacemente la sistematica attuazione della proposta interculturale nelle scuole dell'infanzia. Il contesto di analisi è circoscritto alle Scuole comunali di Roma Capitale, di cui si sono rilette in chiave interculturale alcune scelte organizzative e didattiche.

La ricerca ha un approccio qualitativo e si basa sull'interlocuzione con docenti e coordinatori scolastici tramite lo strumento dell'intervista semi-strutturata; alle interviste si è giunti dopo una fase di raccolta dati tramite un questionario sulle prassi e l'analisi di documenti.

Sono emersi alcuni nodi chiave, scelte che possono favorire la quotidiana realizzazione della prospettiva interculturale: investimenti coordinati su risorse, formazione, progetti e iniziative.

Parole chiave

Scuola dell'infanzia, educazione interculturale, investimenti, politiche, risorse

1. Introduzione

Si presentano le linee fondamentali e alcuni risultati di un lavoro svolto nell'ambito del Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa (XXXVI ciclo) in cui si è studiato il tema dell'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia esplorandone piani diversificati, per ottenere una visione di sistema; è stato delimitato il contesto geografico-istituzionale della ricerca con la scelta di concentrare l'attenzione sulle Scuole comunali di Roma Capitale.

L'analisi ha incluso aspetti relativi sia al contenuto della proposta educativa e didattica sia all'organizzazione e strutturazione dei servizi, con attenzione alla dimensione istituzionale (quale peso ha l'orientamento deciso dall'Ente gestore), a quella formativa (aggiornamento in servizio dei docenti) e a quella delle risorse disponibili e/o richieste (risorse materiali, mediatori, reti territoriali).

2. Scuola dell'infanzia, terreno fertile per l'educazione interculturale

La proposta interculturale nella sua versione più attuale è descritta nel documento *Orientamenti Interculturali* (Ministero dell'Istruzione, 2022) che ne definisce i tratti: il primo è un impegno strutturale della scuola a sostegno dell'integrazione di ogni alunno, con attenzione specifica verso coloro che provengono da contesti migratori, per ridurre i rischi connessi con la povertà educativa (Save the Children, 2015) e l'emarginazione socio-economica (Council of the European Union, 2018). Questa esigenza risponde al mandato costituzionale della scuola, responsabile dell'attiva rimozione agli ostacoli per la piena partecipazione di ciascuno, nell'ottica della costruzione di una società democratica (Dewey, 1917/2000). Il modello della scuola italiana (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007) è radicato nell'apertura e nell'universalità della proposta (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021): ciascuno deve poter trovare uno spazio e una risposta ai propri bisogni educativi per il pieno sviluppo personale e comunitario (Medeghini et al., 2013).

L'educazione interculturale non si limita però a prevenire l'esclusione né si rivolge soltanto agli alunni migranti (Tarozzi, 2015): è chiaro, almeno dalla Circolare ministeriale 26 luglio 1990, n. 205 - La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale, che la presenza di alunni di origine migratoria rappresenta a tutti gli effetti una ricchezza e un'opportunità per la comunità scolastica (Ongini, 2019), dato che la quotidiana relazione con una diversità positiva è funzionale a far crescere ciascuno nella dimensione del dialogo e della solidarietà (Delors, 1997), della conoscenza di più lingue (Maalouf, 2008) e, quindi, della capacità di relazionarsi in modo efficace con l'attuale contesto complesso e mutevole (Morin, 2017).

Considerare l'educazione interculturale in tale prospettiva, complessa come lo sono i contesti in cui si realizza (Zoletto, 2012) e gli obiettivi che si pone (Bruner, 2015), significa attuare un progetto intenzionale e strutturato (Gruppo di pedagogia Interculturale della SIPED, 2017), che intervenga su più livelli, comprese le scelte politiche e normative relative all'accoglienza dei migranti (Coccia, Di Sciuillo, 2020).

La scuola dell'infanzia si conferma come un segmento di grande importanza nel percorso di istruzione (European Commission, 2018): ha un impatto permanente e positivo sull'acquisizione di competenze chiave e ha funzione preventiva rispetto alla dispersione scolastica, all'emarginazione e alla povertà; è quindi un passaggio rilevante per gli alunni con origine migratoria (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019) così come per tutti gli alunni, futuri cittadini adulti.

L'architettura pedagogica dell'attuale scuola dell'infanzia italiana (Ministero dell'Istruzione, 2021) è un insieme strutturato di scelte e orientamenti relativi a valori di riferimento, obiettivi educativi e metodologia (Bondioli, Savio, 2018) e ha le sue radici nel pensiero di importanti pedagogisti (Baldacci, 2015).

Nell'approfondire la normativa e le indicazioni pedagogiche sul segmento 3-6 anni si possono mettere in luce numerosi tratti sovrapponibili con la proposta interculturale. Rispetto all'inserimento e all'accompagnamento degli alunni con origine migratoria si osserva che nella scuola dell'infanzia la tensione all'accoglienza è radicata e diretta ad ogni persona (Frabboni, Pinto Minerva, 2008): si esprime nella cura dell'ambiente fisico (spazi, arredi, materiali) e dell'ambiente relazionale, nell'accompagnamento del singolo che costruisce la propria identità sempre in relazione con gli altri, nel lavoro sul gruppo orientato alla costruzione di una comunità che sa collaborare e riconoscere ciascuno nella sua unicità, favorendo l'espressione del sé e la costruzione/consolidamento della abilità di base per tutti (Catarsi, 1999).

Sull'educazione interculturale del gruppo intero va sottolineato inoltre che la possibilità di confrontarsi fin dall'infanzia con la varietà umana permette di imparare a rispettare e valorizzare le differenze (Coluccelli, 2020), gestire i conflitti senza la violenza, co-costruire pensieri e progetti esprimendo pienamente sé stessi proprio nel dialogo con gli altri (Edwards, Gandini, Foreman, 2017). Numerosi strumenti quotidiani della scuola dell'infanzia concorrono in modo efficace all'educazione interculturale: ne sono esempio i Campi di esperienza, che promuovono l'esplorazione curiosa e attiva della realtà e dell'espressione umana (Pontecorvo, 1990), e il lavoro in piccoli gruppi, organizzazione scelta per molte attività in ottica costruttivista e cooperativa (Lamberti, 2013).

Le scuole dell'infanzia italiane, come delineate da almeno un trentennio (Bertolini, 1993) e confermate nella declinazione attuale (Pescarmona, 2021), sono quindi un terreno fertile per l'intercultura.

3. Obiettivi e piano di ricerca

Le acquisizioni a livello teorico e normativo sull'educazione interculturale, seppur di grande spessore e ciclicamente ribadite negli ultimi trent'anni, trovano un'attuazione poco diffusa e sistematica nelle scuole italiane, come documentato da recenti studi (Stillo, 2020).

L'obiettivo della presente ricerca è, rispetto alla scuola dell'infanzia, individuare quali siano le modalità più efficaci per sostenere la realizzazione sistematica della prospettiva interculturale.

Questo obiettivo principale è stato scomposto in due segmenti: il primo, un'indagine sulla prassi, per fotografare la situazione e chiarire se la poca sistematicità si confermi anche in questo grado scolastico; il secondo, in conseguenza, un approfondimento qualitativo mirato a rileggere quanto emerso nella prima fase per identificare sia le barriere esistenti sia le buone pratiche realizzate e le condizioni che le hanno favorite.

Sono stati dapprima raccolti dati sulle prassi organizzative e didattiche tramite un questionario rivolto alle scuole, l'analisi di materiale documentale istituzionale (Circolari, Indicazioni etc.) e lo studio della documentazione relativa alla didattica nel periodo del lockdown 2020 (Roggero, 2022).

Non si presentano qui, per ragioni di spazio, gli strumenti e gli esiti di questa parte di ricerca, disponibili nel testo completo del lavoro dottorale.

Nella seconda fase si è partiti dai dati raccolti per approfondire, in dialogo con i protagonisti dell'azione educativa – insegnanti e coordinatori – le motivazioni delle scelte, le difficoltà incontrate e le buone pratiche realizzate.

3.1 Scelta dei soggetti: le Scuole comunali di Roma Capitale

Il contesto geografico-istituzionale scelto per la ricerca sul campo è quello delle Scuole dell'infanzia comunali di Roma Capitale. Si tratta di un gruppo di più di trecento scuole distribuite nella città intera – con la sua varietà territoriale di situazioni sociali, culturali ed economiche – ma dalle caratteristiche omogenee per il comune riferimento istituzionale (impostazione organizzativa, modello pedagogico e di formazione in servizio del personale).

Le scuole capitoline sono coordinate centralmente dall'Assessorato e dal Dipartimento XI di Roma Capitale, con Uffici operativi in ciascuno dei quindici Municipi romani. All'interno di ogni Municipio sono definiti alcuni Ambiti territoriali che includono una media di 6/7 strutture, sia Scuole dell'infanzia sia Servizi educativi (nido), affidati a un funzionario denominato Posizione Organizzativa Servizi Educativi e Scolastici (POSES). Questa figura è di importanza centrale, perché vi convergono sia compiti gestionali sia di garanzia rispetto alla proposta educativa.

La tipologia di interlocutori da coinvolgere nell'analisi è stata individuata proprio nelle POSES, responsabili dell'indirizzo della proposta scolastica, e negli insegnanti che la attuano nel quotidiano; anche il Dipartimento XI è stato un importante soggetto della ricerca, perché capace di promuovere l'orientamento complessivo della scuola tramite la pianificazione della formazione, l'attuazione di iniziative e progetti, etc.

4. Note metodologiche

Per ragioni legate ai limiti di spazio si presentano in questo contributo solo alcuni degli strumenti utilizzati e degli elementi raccolti.

Nel periodo che va da giugno 2022 a febbraio 2023 sono state effettuate delle interviste semi-strutturate (Gianturco, 2005) a 8 POSES/FSE e 14 insegnanti, in rappresentanza di venti scuole dell'infanzia di Roma Capitale. A tutte le scuole romane è stato proposto, dal Dipartimento comunale, il coinvolgimento nella ricerca; tra quelle che hanno accettato (campionamento di convenienza) sono state effettivamente incluse le scuole che garantissero la massima eterogeneità possibile sulla base di tre criteri: presenza di alunni con cittadinanza non italiana (oltre il 30%, tra il 10% e il 30%, sotto il 10%), livello socioeconomico del territorio (alto/medio/basso, secondo la classificazione comunale delle Zone Urbanistiche) e posizionamento geografico (zona centrale, media, periferica). Ne è risultato un insieme fortemente eterogeneo, con plessi situati in territori differenziati (dall'estrema periferia a zone centrali e benestanti) e con presenza di alunni non italiani variabile tra 1,4% e 43%.

Le interviste sono state registrate e trascritte, poi revisionate in modo minimo per migliorare la leggibilità e per renderle anonime (rimossi i riferimenti a luoghi o persone); sono state quindi analizzate sia singolarmente, in relazione ai contesti di riferimento, sia trasversalmente rispetto alle tematiche di interesse per la ricerca.

Gli estratti sono qui riportati con una codifica che comprende: lettera in maiuscolo (A, B, etc.) che contraddistingue la Scuola/Ambito; eventuale aggiunta di .i e .ii in caso di più interviste realizzate nel medesimo contesto; numero relativo allo scambio verbale, codificato in ordine progressivo; indicazione del soggetto che interviene (P per POSES, R per ricercatrice e I per le insegnanti, con un numero associato se si tratta di interviste di gruppo con più insegnanti presenti). Le registrazioni e i testi completi di tutte le interviste possono essere richiesti alla ricercatrice tramite e-mail.

La fase di lavoro diretto con le scuole ha incluso anche l'osservazione degli ambienti e dei contesti, laboratori di restituzione delle interviste con 77 insegnanti di cinque collegi e un focus group con nove genitori, di cui sei non italiani e due in coppie miste.

Tutti gli strumenti utilizzati hanno fornito un insieme di dati coerenti che sostengono quanto raccolto tramite le interviste e lo validano tramite un processo di triangolazione. L'intera ricerca è stata presentata a conclusione del triennio dottorale.

5. Educazione interculturale nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale: temi e problemi

La ricerca ha evidenziato alcune caratteristiche delle scuole dell'infanzia capitoline che riguardano la proposta interculturale, sia in ambito organizzativo sia didattico. Le riflessioni e i commenti tratti dalle interviste a POSES e insegnanti permettono di individuare i punti forza e le difficoltà nell'attuazione.

Le Scuole dell'infanzia direttamente gestite da Roma Capitale nell'A.S. 2021/2022 sono 316, pari al 39,8% delle 794 scuole dell'infanzia della città (Roma Capitale - U.O. Statistica, 2022, p. 12).

Gli alunni iscritti risultano un totale di 28.631, di cui 4.227 con cittadinanza non italiana (14,7%) (Roma Capitale - U.O. Statistica, 2022, p. 14). L'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana varia notevolmente sul territorio: i bacini di utenza ricalcano gli squilibri tra quartieri, con 42 scuole che hanno più del 30% di alunni non italiani e 12 che non ne hanno nessuno (Roma Capitale - U.O. Statistica, 2020).

5.1 *Accesso alla scuola: procedure e possibili barriere per gli alunni con origine migratoria*

Per accedere alle scuole le famiglie rispondono a un bando pubblico, presentando la domanda esclusivamente tramite il sito web. Si riscontrano alcune barriere all'accesso che impattano sull'inclusione dei figli dei migranti, sia per il mezzo informatico non per tutti di facile uso, sia per il requisito della residenza nel Comune di Roma per almeno uno dei genitori. Inoltre, l'obbligo di utilizzo del sistema informatizzato

provoca difficoltà di relazione con le famiglie che conoscono poco il contesto scolastico italiano, perché i genitori non hanno un preventivo momento di conoscenza diretta e orientamento:

(D.211) I1: io penso che i genitori, quando vanno a fare l'iscrizione... ci dovrebbe essere anche qualcuno che li indirizzi, come, dove sta andando, cosa sta facendo, in quale scuola andrà... perché arrivano ma non sanno nemmeno dove, come... cioè qualcuno che li possa un pochino già aiutare, preparare! [...] no, non abbiamo la segreteria... prima, una volta, era molto meglio, perché quando venivano la facevamo noi... sì, la facevamo noi, noi parlavamo direttamente con i genitori, la comunicazione era immediata... ora è tutto online, non c'è più...

Per facilitare l'accesso – ricordiamo che a livello nazionale circa un quarto dei bambini non italiani non frequenta la scuola dell'infanzia – nel periodo 2000-2006 sono state pubblicate delle Guide in più lingue (Comune di Roma - Dipartimento XI, 2004), che permettevano di informare le famiglie sulle possibilità e sulle procedure e soprattutto di sensibilizzare sull'importanza della frequenza scolastica fin dai primi anni di età. Oggi il sito web del Comune ha la funzione di traduzione delle pagine in tutte le lingue, ma si segnala difficoltà di utilizzo dello strumento digitale.

5.2 *Accoglienza come scelta pedagogica di base*

Le Scuole dell'infanzia statali e quelle capitoline sono simili in quanto a organizzazione: il calendario scolastico e gli orari differiscono in misura contenuta, il servizio è gratuito in entrambi i casi, con il solo contributo previsto per il servizio di refezione, identico perché gestito dal Comune anche per le Scuole statali. Le statali, inserite in Istituti Comprensivi, beneficiano però del servizio di segreteria e degli strumenti relativi all'Autonomia scolastica.

Le Scuole comunali hanno invece una caratterizzazione spiccata dal punto di vista pedagogico e per l'inquadramento e gli obblighi formativi dei docenti. Pur seguendo tutte le Indicazioni ministeriali, le scuole romane hanno vissuto un percorso che ha portato nei primi anni Duemila alla definizione del proprio approccio educativo, espresso nel documento Otto Tesi (Comune di Roma - Dipartimento XI, 2006) e nel successivo aggiornamento, Modello educativo dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Roma capitale (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014).

Le scelte descritte in questi documenti sono state elaborate in modo condiviso con POSES e insegnanti e sono state sostenute da investimenti e sforzi formativi, in particolare nel primo decennio del Duemila. Sono quindi diventate una realtà riscontrabile nel quotidiano: "(A.131) P: io credo che nelle scuole comunali [...] è naturale che abbiamo una forte connotazione! perché abbiamo fatto troppa, troppa formazione, e c'è stato fatto un investimento...".

L'impostazione educativa ha numerosi elementi sovrapponibili con la prospettiva interculturale. Lo stile delle scuole capitoline si fonda apertamente sull'accoglienza, diretta a ciascuno in generale e agli alunni con origine migratoria nello specifico:

I Servizi Educativi e Scolastici di Roma Capitale, alla luce dei cambiamenti sociali e culturali esposti, prestano particolare attenzione: [...] all'accoglienza dei bambini di cittadinanza non italiana e delle loro famiglie nell'incontro e nel confronto tra diverse culture; alla valorizzazione dell'identità culturale italiana e delle altre identità culturali intese come insieme di tradizioni e valori; [...] a sviluppare nei bambini, fin dalla prima infanzia, una cultura tollerante e rispettosa volta al superamento dei pregiudizi di genere, di etnia, di razza (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014, p. 18-19).

Questa capacità di accoglienza sembra non solo dichiarata, ma riconosciuta e agita in modo effettivo:

(A.103) P: e quindi noi abbiamo questa cultura dell'accoglienza, tutta la formazione che abbiamo fatto è stata sull'accoglienza, sui materiali naturali, sul piccolo gruppo, sulla corresponsabilità, sull'osservazione, sul cooperative-learning... quindi per noi il lavoro forte è creare il gruppo, creare il gruppo delle insegnanti e creare il gruppo dei bambini!

L'accoglienza coinvolge anche i genitori, con attenzioni dirette a trasmettere un senso di apertura:

(G.ii.83) P: [...] avevo trovato un cartello con la scritta "Benvenuti" in tantissime lingue [...] e li abbiamo affissi al cancello, addirittura no, appena arrivi... la cosa che abbiamo notato è che i genitori stranieri soltanto a trovare quel cartello sono entrati con un sorriso fin quassù! allora quello era un banalissimo cartello con una scritta "Benvenuti", quindi... quanto è importante che ci siano dei riferimenti sia a livello organizzativo, quindi più nelle pratiche amministrative, riferimenti linguistici accessibili per queste famiglie, anche una piccola didascalia scritta nella loro lingua... ma anche un'indicazione, una cosa banale! ma quanto ti fa sentire accolto questo, no?

L'intento espresso non riguarda solamente il clima generale di benevolenza, ma significa anche lo sforzo di assumere il punto di vista dell'altro, per quanto diverso e distante:

(C.4) P: certo! poi entriamo un po' nello specifico, allora tutte le casistiche, le diversità... possono essere un occhio sulle disabilità [...] ferma restando la formazione tecnica che è stata sulla disabilità, molto tecnica, poi però c'è sempre un discorso di... di prendere il punto di vista dell'altro, è proprio quella la prospettiva! se io assumo il punto di vista dell'altro questo fa la differenza, ed è molto importante.

Un secondo aspetto centrale nel modello scolastico capitolino è che si pone attenzione al contrasto attivo all'esclusione:

I Nidi e le Scuole dell'Infanzia di Roma Capitale riconoscono come valore l'inclusione sociale, il cui obiettivo è quello di rispondere ai bisogni di tutti i bambini, nel rispetto delle specificità di ciascuno, impegnandosi a rimuovere ogni ostacolo all'apprendimento e alla partecipazione (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014, p. 37).

Il fenomeno della povertà educativa in alcuni contesti è descritto come allarmante: "(C.48) P: [...] quindi oltre ad avere sacche di povertà o di deprivazione magari culturale hanno queste famiglie dove vivono in tanti, e tutti familiari, quindi, è bene che il bambino stia alla scuola!"; la scuola si sente chiamata a rispondere e contrastare il disagio e la poca equità, percependo la propria responsabilità di servizio educativo:

(E.22) P: [...] in questo contesto... che è così degradato... Allora, le scuole funzionano bene perché comunque tutte le persone, le insegnanti che rimangono a lavorare in certi contesti, al 90% sono fortemente motivate, perché altrimenti... cioè l'azione educativa che viene espressa in questi contesti ha una valenza 100 volte più importante di... non perché siano meno importanti, ma qui la scuola ha proprio una funzione che è fondamentale! proprio per riacchiappare... e non sempre ci si riesce, perché ci sono situazioni veramente...

5.3 *L'approccio positivo alla diversità*

Orientati da queste scelte di fondo, gli insegnanti utilizzano, nel quotidiano, strumenti capaci di valorizzare la cooperazione e la solidarietà, per proporre un modello relazionale valido per tutti:

(G.ii.26) I2: [...] ma questa è la strategia che noi usiamo quotidianamente, no? del tutoring, o comunque l'approccio in questo senso, ecco il bambino che accompagna l'altro nel fare le sue sperimentazioni... ecco la utilizziamo ormai quotidianamente, non soltanto con i bambini stranieri!

Le specificità di ciascuno sono rispettate ma anche valorizzate, nell'idea che diventino occasione di arricchimento:

La differenza viene posta al centro dell'azione educativa, promuovendo il confronto tra le diversità presenti oggi nei servizi; tale agire consente all'adulto di riconoscere i bisogni educativi speciali di ciascun bambino [...] Ogni sezione è letta come luogo che accoglie persone tutte differenti, in cui il po-

tenziale di ognuno, nell'interazione con l'altro, diviene ricchezza per l'intera comunità (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014, p. 37).

Le occasioni offerte dalla situazione multiculturale delle classi vengono utilizzate per l'esplorazione attiva delle differenze umane:

(B.ii.60) I1: [...] c'è questa apertura mentale... quest'anno abbiamo imparato paroline semplici, come ciao... oppure Salam Aleku, quando si arriva oppure quando si va via... sono le due paroline queste principali, che sono state adottate nella nostra classe!

In alcuni casi le differenze culturali non sono solamente vissute come dato della quotidianità, ma intenzionalmente evidenziate e inserite nella pianificazione delle attività:

(A.5) P: Anche cinesi, non perché avessimo bambini cinesi, ma mi ricordo che un anno facemmo un'esperienza di una scienza cinese, i bambini praticamente imitavano gli animali, adesso mi sfugge, un nome talmente particolare... insomma imitavano le posture degli animali e tutto questo veniva inserito proprio nel riconoscimento della diversità, e anche nell'acquisizione della diversità! Quindi con i bambini, questo personale era prezioso, perché tramite la pittura, tramite giochi...

La prospettiva interculturale sembra inoltre essere riconosciuta come elemento di valore, anche in assenza di alunni non italiani, ben integrata con la complessiva proposta educativa:

(Fi.43) R: [...] su questo, quali sono gli aspetti della scuola di infanzia che vi facilitano? quali sono gli elementi...

(Fi.44) I: sono tanti, tantissimi! se pensiamo anche solo al fatto che loro qui vivono i loro primi rapporti sociali... le loro prime amicizie... quindi già solo partire da questo e dalla socialità! il rispetto dell'altro, il rispetto delle regole della convivenza civile... cioè più di questo?! già è solo questa è la base per cui poi andare ovunque! [...] partendo da questo... cioè, l'esplorazione può essere tutto! quindi i suoni, per esempio... i suoni dei bonghi africani, quali sono gli strumenti che vengono suonati nel mondo oltre a quelli che noi conosciamo... gli odori, i sapori... c'è un mondo intorno! quindi assolutamente c'è una corrispondenza! Cioè, con un po' di elasticità mentale, di creatività, si può veramente spaziare ovunque con loro!

5.4 *La fatica del capirsi e del vivere il plurilinguismo come opportunità*

Dall'analisi svolta emergono anche alcuni aspetti critici. La citata tensione all'accoglienza si scontra, ad esempio, con problemi di comprensione prima di tutto linguistica tra istituzione scolastica e famiglie non italiane. Gli insegnanti esprimono alcune difficoltà a capire le famiglie di diversa cultura e non sono reciprocamente chiare le aspettative sull'educazione; vengono manifestati sia pregiudizi sia problemi pratici:

(G.ii.77) I3: [...] non siamo razzisti, ma quanto poi effettivamente nell'approcciarci a queste persone abbiamo quella sorta di pregiudizio? di giudicare queste persone? [...] penso già stesso lo stesso Municipio, no? che ti fa una domanda di iscrizione semplicemente in italiano... quindi tu costringi queste persone... io vado a monte, no? queste persone le costringi, le metti in difficoltà! maestra cosa faccio? [...] parliamo di intercultura... ma un bambino con un G.L.O., un bambino straniero con genitore straniero, ma questo genitore quanto capisce di quello che viene detto dall'insegnante? quanto capisce di quello che viene detto da un neuropsichiatra, quanto capisce di tutto il percorso terapeutico che sta facendo?

Anche l'accompagnamento linguistico degli alunni presenta dei problemi, perché non vi sono strumenti né soggetti dedicati all'insegnamento dell'italiano Lingua Seconda:

(B.i.42) P: guarda sulla lingua devo dire che... per esempio ecco nella sezione dove ci stanno tanti bambini stranieri il problema si pone un po' di più, perché appunto mancando il confronto con i

bambini italiani... perché finché ce ne hai 4-5 in una classe di 25, diciamo che la lingua è prevalente... i bambini piano piano ... anzi, non piano piano, anche abbastanza velocemente parlano la lingua! anche se secondo me pure lì ci vorrebbe un po' di accompagnamento perché noi abbiamo avuto diversi casi di bambini che in fase di inserimento, bambini del Bangladesh, hanno avuto problemi!

Il valore del plurilinguismo non è sempre riconosciuto e supportato in modo chiaro:

(Fi.28) I: altre lingue no, perché comunque principalmente i bambini parlano in italiano a scuola... e devono parlare in italiano! altrimenti non riescono a integrarsi nel contesto sociale, perciò no, questo non lo abbiamo fatto, perché comunque non lo riteniamo...

(Fi.29) R: è troppo presto, forse, per introdurre altre lingue?

(Fi.30) I: sì, loro hanno già difficoltà nello scegliere in quale lingua devono parlare... magari a casa parlano un po' italiano, un po' spagnolo... a scuola si confonderebbero! oltre il fatto che noi non abbiamo conoscenze linguistiche specifiche, per poterli poi...

5.5 *La difficoltà a raggiungere gli emarginati*

Un altro problema di rilievo è la possibilità reale di combattere attivamente l'emarginazione. Il periodo del lockdown per il Covid-19 ha rappresentato un momento in cui si sono evidenziate le difficoltà nel dare sostegno a chi ne avrebbe avuto più bisogno (Ministero dell'Istruzione, 2020):

(A.24) R: di fatto nei mesi di chiusura, di lockdown, quando avete fatto tutte le attività a distanza i bambini stranieri sono rimasti un po' esclusi?

(A.25) P: sì li abbiamo proprio persi... non hanno risposto alle videochiamate, non hanno partecipato ai gruppi WhatsApp e c'è stata veramente una ghettizzazione...

(D.83) I1: è stato difficoltoso comunicare con loro, non... più difficoltoso, perché comunque non tutti si collegavano, non tutti [...]

(D.87) I2: il computer e tutte le strumentazioni... non tutti erano dotati, hanno magari la ricarica, e giusto... [...]

(D.96) I1: ma comunque ci vorrebbe... comunque sempre con qualcuno che aiuti a comprendere...

(D.97) I2: cioè, dalla base... nel senso tu devi lavorare ora, non basta che gli do la strumentazione e allora il genitore va...

5.6 *Per una proposta interculturale di qualità: più formazione e più strumenti*

Emerge in modo frequente la necessità di risorse, umane e materiali, che possano sostenere le scuole in compiti come quelli individuati. La principale risorsa sembra essere la formazione degli insegnanti, che rappresenta un punto di forza delle scuole capitoline, dal momento che questi hanno un monte ore annuale da dedicare obbligatoriamente all'aggiornamento; i contenuti tematici vengono definiti a livello centrale dal Dipartimento XI sulla base di valutazioni connesse con la lettura dei bisogni ma anche con l'agenda politica e le scelte del Governo della città. La formazione è nel complesso di qualità e sostiene l'approccio del Modello educativo, ma si riporta che manca un'attenzione specifica ai temi dell'integrazione degli alunni con origine migratoria e dell'intercultura:

(B.ii.183) I1: eh sì, si è persa, l'intercultura in tutti i corsi che abbiamo fatto... si è andata spegnendo diciamo, perché si parla... sì, di interazione, ma in generale!

(B.i.35) P: sì alcuni elementi di base, che però comunque ... cioè sono sempre molto utili, se uno entra nell'idea che l'inclusione non è solo degli stranieri ma l'inclusione è di tutti i bambini, intesa come formazione che si dà rispetto ai bisogni del singolo! ci rientra benissimo anche il bisogno del singolo bambino straniero! Indipendentemente, insomma tutti siamo diversi... e però certo una formazione specifica su questo sarebbe auspicabile...

(D.53) R: rispetto a questo tema della lingua, voi avete mai ricevuto una formazione su come aiutare i bambini a sviluppare l'italiano?

(D.54) I1: no, mai...

(D.55) I2: no mai, io vengo da altre scuole, perché è da quest'anno che sto qui...

Tra le altre risorse richieste ci sono le collaborazioni con soggetti competenti, come i mediatori linguistico-culturali:

(B.i.8) P: L'ostacolo grande che troviamo è sicuramente quello della lingua, che è la porta per poter fare... perché anche quando parliamo di mediazione culturale non è che parliamo solo di mediazione linguistica, però se non c'è la possibilità di comunicare è pure difficile conoscere, conoscersi! e quindi ecco un mediatore linguistico-culturale per noi sarebbe veramente... sarebbe il primo passo sia per risolvere problematiche...

Anche la costruzione di reti è indicata come strumento utile, ma nell'attuale situazione, peggiorata con la chiusura dovuta alla pandemia da Covid-19, sono poche risorse da dedicare al lavoro con il territorio. Le scuole comunali non hanno la segreteria interna e non dispongono di fondi da utilizzare in modo autonomo:

(C.52) P: allora, diciamo, ce la facciamo per ora, ce l'abbiamo fatta da sole perché il numero lo ha consentito: mi spiego, è un numero così esiguo, allora puoi convincere i genitori a fare delle cose, parli col genitore che parla italiano, ti fai aiutare anche all'interno della scuola dai genitori che parlano la stessa lingua [...] si potrebbero chiedere servizi di mediazione quando servono, però queste cose dovrebbero essere un po' come dire veloci... allora noi praticamente con i vincoli su tutti gli acquisti, su tutte le spese... sono sempre sottoposte a delle tempistiche molto farraginose!

Il ruolo del Dipartimento XI sembra di grande rilievo per tutte le questioni connesse con l'intercultura. Si rileva dalle fonti documentali e da tutti i soggetti interpellati che c'è stato un periodo, tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, in cui il Dipartimento ha svolto un'azione di grande investimento sulla scuola dell'infanzia e sull'intercultura. Si tratta del momento in cui è avvenuta la revisione del modello educativo, la ristrutturazione degli spazi scolastici - progettati a misura di bambino - e un deciso coinvolgimento della città nelle questioni relative alla scuola dell'infanzia, anche sui temi dell'intercultura:

(E.90) P: allora, in quegli anni c'è stata un'attenzione diversa, hanno riqualificato tutti i nidi di Roma, e ci hanno dato a noi l'incarico di stilare i progetti di riqualificazione insieme agli uffici tecnici, perché hanno dato una grande valenza al discorso pedagogico, didattico [...] è stata fatta una formazione proprio... importantissima, e sia noi come funzionari, sia gli insegnanti, siamo andati a vedere altre scuole in altri contesti, in altre realtà... [...] quindi sono stati degli anni intensi, ma io penso che... lo capiranno tra anni, abbiamo proprio sovvertito il metodo educativo di Roma, lo abbiamo proprio completamente rivisto... e sì, ora è stato cambiato, sono cambiate tantissime cose! quindi tanto di questo è rimasto perché lì abbiamo messo... abbiamo iniziato un percorso che non è che è andato perduto, però per quanto riguarda alcuni aspetti poi hanno vissuto un pochino di rendita, e adesso stiamo da capo a dodici!

(G.i.128) P: io in quegli anni lavoravo in Dipartimento, ai Servizi Educativi, nel coordinamento centrale... e noi abbiamo vissuto questo, il coordinamento! il coordinamento delle azioni a tutti i livelli, noi lavoravamo esclusivamente per gruppi di lavoro interdisciplinari e multidisciplinari! non si faceva nulla se non c'era stato un confronto... e poi naturalmente ogni pezzo dell'Amministrazione lavorava

nella stessa direzione, ma erano coinvolti Dipartimenti diversi... non soltanto il Dipartimento dedicato alla scuola, no? erano tutti coinvolti! c'era una visione di insieme della città [...] all'epoca si chiamava Dipartimento delle Politiche Educative e Scolastiche, poi dei Servizi Educativi, della Scuola... adesso Dipartimento Scuola Famiglia Formazione e quant'altro... non adesso che cos'è ah diciamo però cambia, come cambia la visione politica, così cambia il nome del Dipartimento...

L'attenzione all'infanzia, insieme all'educazione interculturale, si è realizzata con successo, ma solo fino a che le Amministrazioni l'hanno scelta come priorità:

(B.i.11) P: beh sì, prima c'era al Dipartimento un ufficio che si chiamava multiculturalità, poi interculturalità... e poi è sparito! era l'ufficio dedicato anche a realizzare delle iniziative come Intermundia, era una bella manifestazione perché si conoscevano i progetti che avevano fatto nelle scuole...e poi c'erano le scuole Intermundia, per cui quelle scuole dove c'era una presenza consistente di stranieri, e facevano parte di questo circuito, facevano una formazione particolare... cioè, c'era un'attenzione diversa! questa cosa è morta con l'amministrazione Alemanno.

Dall'interazione con POSES e insegnanti emerge quindi che l'investimento realizzato in modo sistematico per un quindicennio ha permesso il radicamento di un modello culturale e una serie di buone prassi di elevata qualità in prospettiva interculturale. La cessazione degli investimenti ha portato però ad una progressiva perdita degli strumenti, che sono rimasti nella memoria ma che vengono applicati senza sistematicità e piena consapevolezza.

6. Esiti della ricerca e prospettive

Alla domanda centrale della ricerca, *di cosa c'è bisogno per una buona proposta interculturale nelle scuole dell'infanzia*, alcune risposte si sono delineate; molte altre questioni si aprono e chiedono approfondimenti: alcune sono affrontate nella ricerca dottorale e qui omesse per ragioni di spazio, altre sono oggetto potenziale di lavoro ulteriore.

La storia e l'esperienza del Comune di Roma dicono che c'è bisogno, per dare vita in modo diffuso alla prospettiva interculturale, di un sistema coerente di strumenti intenzionalmente organizzati su piani diversi, dato che iniziative singole o progetti estemporanei hanno efficacia sui soggetti che li vivono ma non hanno rilevanza per il sistema nel suo complesso e non garantiscono effetti continuativi nel tempo.

Un nodo è nel livello degli insegnanti, la cui formazione, non solo teorica ma basata sulla rilettura delle esperienze e sulla creazione di una cultura educativa, permette la corretta realizzazione della prospettiva interculturale. Il sistema delle scuole di Roma Capitale ha una buona base pedagogica, condivisa e fertile per lo sviluppo dell'intercultura: sembrano mancare però consapevolezza e competenza specifica, che permettano di essere sistematici ed efficaci anche verso le situazioni più complesse.

A supporto della formazione degli insegnanti vanno due tipologie di attenzioni: la prima riguarda le iniziative e i progetti, che rappresentano occasioni per stimolare la riflessione. A questa si rifanno, per esempio, attività quali le feste *Intermundia* (Taffon, 2011), la citata *Guida* per i genitori in più lingue, l'inserimento di piatti dal mondo nel menù scolastico, la collaborazione con cooperative specializzate nella mediazione, tutte esperienze che fanno parte del passato delle scuole romane e che hanno permesso la realizzazione concreta dell'intercultura, da cui è nata anche una maggiore consapevolezza degli insegnanti.

Un secondo livello è rappresentato dalla strutturazione generale della scuola e dalla sua propensione a lavorare in rete con i soggetti del territorio, in modo da dare energia e risorse alle iniziative.

Lo sguardo ricade quindi sul livello istituzionale, responsabile della promozione di una visione complessiva e di investimento coerente: sull'infanzia in generale, sull'intercultura in particolare.

Viste le premesse, sulla capacità dell'intercultura di sostenere l'approccio democratico contro l'emarginazione e di essere risorsa per la collettività per una buona relazione con la complessità, e sulla centralità della scuola dell'infanzia per l'acquisizione di competenze chiave nelle stesse prospettive, sembrerebbe un investimento valido, meritevole, capace di rispondere a bisogni molteplici. Ai decisori politici rimane la responsabilità di scegliere in quale direzione investire.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia: dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Bertolini P. (1993). La prospettiva interculturale nella scuola dell'infanzia. In AA.VV., *Gli orientamenti per la scuola materna* (pp. 111-120). Roma: Le Monnier.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bove, C. (2022). Tessere "reti" a partire dalla formazione in servizio dei professionisti che lavorano nello 0-6. In M. Fiorucci, E. Zizioli, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte. Sessioni parallele* (pp. 335-342). SIPED.
- Bruner J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia, Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Catarsi E. (1999). *La nuova scuola dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Chomsky N. (2004). *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*. Roma: Edup.
- Coccia B., Di Sciuillo L. (Eds.). (2020). *L'integrazione dimenticata. Riflessioni per un modello italiano di convivenza partecipata tra immigrati e autoctoni*. Roma: IDOS.
- Coluccelli S. (2020). *Il metodo Montessori nei contesti multiculturali. Esperienze e buone pratiche dalla scuola dell'infanzia all'età adulta*. Trento: Erickson.
- Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (2020, maggio 13). Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza - un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia. *Ministero dell'istruzione*.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. (1996). *Insegnare ed apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Comune di Roma - Dipartimento XI (2004). Una scuola per tante culture- Guida per i genitori in 9 lingue. Roma.
- Comune di Roma - Dipartimento XI (2006). Otto Tesi. Il progetto educativo della scuola dell'infanzia del Comune di Roma.
- Council of the European Union (2018). *Integrated early childhood development policies as a tool for reducing poverty and promoting social inclusion - Council Conclusions*. Brussels.
- Damiano E. (2008). Intercultura a scuola. Stato dell'arte. *Pedagogia e Vita*, 104-123.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*. Roma: Armando.
- Dewey J. (1917/2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dipartimento scuola, lavoro e formazione professionale, Roma Capitale (2023). Piano di aggiornamento per il personale dei nidi e delle scuole dell'infanzia - triennio educativo e scolastico 2023/2026 . *Il nido e la scuola dell'infanzia per contrastare le disuguaglianze e costruire opportunità per tutte e tutti*.
- Edwards C., Gandini L., Foreman G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Brussels: EUROPEAN COMMISSION.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Favaro G., Fumagalli M. (2004). *Capirsi diversi. Idee e pratiche per la mediazione interculturale*. Roma: Carocci.
- Fiorucci M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Roma: Armando.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola*. Milano: Conoscenza.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Bari: Laterza.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gruppo di pedagogia Interculturale della SIPED (2017). Appello per l'educazione interculturale in Italia. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, *Gli Alfabeti dell'Intercultura* (pp. 617-618). Pisa: ETS.
- Lamberti S. (2013). *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia. Percorsi e attività di educazione interculturale*. Trento: Erickson.
- Maalouf A. (2008). *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'europa* (G. d. Europea, A cura di) Bruxelles.
- Mantovani S. (2007). Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque paesi. *Educazione interculturale*, 5, 323-339.
- Medeghini R. et al. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via Italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. documento a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.*
- Ministero dell'Istruzione (2020). *È la lingua che ci fa uguali: per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri - a cura di Graziella Favaro per l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.*
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei.* Roma.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni ed alunne provenienti da contesti migratori.* (O. n. interculturale, A cura di) Roma: Ministero dell'Istruzione.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.* Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Diversi da chi? a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturalità del Miur.* Roma.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità. Nuova ediz.* Firenze: Le Lettere.
- Ongini V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme.* Bari-Roma: Laterza.
- Pescarmona I. (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo.* Roma: Aracne.
- Pontecorvo C. (1990). *Una scuola per i bambini.* Firenze: la Nuova Italia.
- Roggero D. (2022). Aspettando che finisca nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale. Alunni con background migratorio e legami educativi a distanza. *Educazione interculturale* 20(2), 108-120.
- Roma Capitale - Dipartimento XI (2014). *Modello educativo dei nidi e dell'infanzia di Roma Capitale.* Roma.
- Roma Capitale - Dipartimento XI (2015). *Un'organizzazione per l'educazione. Linee di intervento per la formulazione dei modelli organizzativi per i nidi e le scuole dell'infanzia.* Roma.
- Roma Capitale - U.O. Statistica (2020). *Open Data - dataset Scuole d'infanzia comunali con servizio ponte. Anno scolastico 2018-2019.* Roma.
- Roma Capitale - U.O. Statistica (2022). *Annuario Statistico 2022 - Capitolo 6 Istruzione.* Roma.
- Save the Children. (2015). *Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa.* Tratto da www.cepell.it/it/documenti/rapporti/117-save-the-children-2015-illuminiamo-il-futuro/file.html
- Stillo L. (2020). *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana.* Roma: RomaTrePress.
- Taffon P. (2011). «Valorizzare la diversità». La festa interculturale a piazza Vittorio, Roma. In G. D. Longo, *In (-) Certi luoghi. Mobilità, migrazioni, relazioni interculturali* (pp. 73-98). Roma: Aracne.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'interculturalità alla giustizia sociale.* Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2012). *Dall'interculturalità ai contesti eterogenei.* Milano: FrancoAngeli.