



FOCUS

Pedagogia dell'infanzia e pedagogia interculturale: le ragioni di un incontro nel sistema integrato 0-6*

Andrea Bobbio

Associate Professor | University of Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste | a.bobbio@univda.it

Giampaolo Sabino

Postdoc Fellow | University of Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste | a.bobbio@univda.it

Childhood pedagogy and intercultural pedagogy: the reasons for an encounter in the integrated 0-6 system

Abstract

The article analyzes the main convergences between Early Childhood Education and Care and intercultural pedagogy, also in relation to the "new sociology of childhood". In this perspective, the right to inclusion and participation (scholastic, civic, and democratic) constitutes a goal that, in the light of the UN Convention on the Rights of the Child and Adolescent, takes on relevance as it details in evolutionary terms a deontic case by declining it within a widespread cultural sensibility rooted in both formal and informal and nonformal contexts.

The article will explore the theoretical and epistemological dimension of interculturality in relation to childhood, placing it in relation to the opportunities opened in Italy by the 0-6 segment reform from an intercultural perspective. It will analyze the main documents on 0-6 developed in recent years by the National Commission.

Keywords

participation, social inclusion, interculturalism, integrated system 0-6, childhood education services

L'articolo mira ad un'analisi delle principali convergenze maturate in questi anni tra la pedagogia dell'infanzia e quella interculturale anche in riferimento alla "nuova sociologia dell'infanzia". In questa prospettiva, il diritto all'inclusione e alla partecipazione (scolastica, civile, democratica) costituisce un traguardo che assume un rilievo particolare poiché dettaglia in termini evolutivi una fattispecie deontica declinandola all'interno di una sensibilità culturale diffusa e radicata tanto nei contesti formali quanto in quelli informali e non formali.

L'articolo approfondirà la dimensione teoretica ed epistemologica dell'intercultura rispetto all'infanzia ponendola in relazione alle opportunità dischiuse in Italia dalla riforma del segmento 0-6 in prospettiva interculturale. Esso valorizzerà i portati dei principali documenti elaborati in questi anni dalla Commissione Nazionale.

Parole chiave

partecipazione, inclusione sociale, intercultura, sistema integrato 0-6, servizi educativi per l'infanzia

* Andrea Bobbio è estensore dei primi due paragrafi, Giampaolo Sabino dei secondi due.

1. Verso un approccio transattivo

L'approccio interculturale rispetto alle questioni connesse all'infanzia rappresenta un paradigma particolarmente attuale nell'odierno *corpus* di ricerche, studi e documenti che contrassegnano il campo d'indagine dell'ECEC così come è andata configurandosi negli ultimi anni. Tale questione chiama in causa perlomeno due piani del discorso pedagogico, strettamente interrelati tra di loro: il primo, epistemologico, è quello della rilettura in chiave interculturale delle dimensioni dell'infanzia – quale specifico costrutto di natura socio-psico pedagogica – operando al suo interno le opportune storicizzazioni volte ad identificare le plurime condizioni (e le contraddizioni) che contrassegnano i tanti volti di bambino (e bambina), reali, concreti, che vivono nei nostri contesti di vita; mentre il secondo è di natura più sociale e attiene alla necessità di includere l'educazione interculturale, fin dai primi anni di vita, nelle pratiche formative, formalizzate e no, dei nostri apparati d'inculturazione, istruzione ed educazione.

Per quanto attiene il primo aspetto, inerente alla storicizzazione dei nostri modelli d'infanzia, tanto impliciti e latenti, quanto formalizzati (Luciano, 2017; Onorati, 2007; D'Amato, 2008), possiamo osservare, con Simonetta Polenghi (2015), che:

gli storici dell'educazione preferiscono oggi non parlare tanto di storia dell'infanzia, quanto di storia delle infanzie o dei bambini: *History of children* anziché *History of childhood*, *Kindergeschichte* anziché *Geschichte der Kindheit*, ad indicare che non esiste “il bambino in sé”, il bambino “puro”, ma che esistono diversi tipi di infanzia, correlati al momento storico, al ceto o classe di appartenenza della famiglia (quando si parla di bimbi con famiglia e non di esposti o orfani), alla situazione sociale, politica, religiosa e culturale, allo stato di guerra o pace, alle condizioni di salute e via dicendo (p. 5).

Tale affermazione, se valida in via generale, assume un valore particolare nella nostra contemporaneità – liquida, rarefatta, tendenzialmente anomica – soprattutto da quando le transizioni sociali innescate dalla globalizzazione e dalla crisi ecologica hanno accelerato i processi migratori innescando, allo stesso tempo, fenomeni di meticciamento culturale nuovi e forme di ibridazione inedite, bisognose di essere governate sotto il profilo sociale, culturale e pedagogico (Portera, 2022). Tali sommovimenti, come mostrano Qvortrup (1991) e Hengst (2005), influenzano anche l'infanzia, costrutto che si caratterizza per il fatto di essere una particolare forma strutturale della società, per essere esposto alle medesime forze sociali dell'età adulta e per essere costruito congiuntamente dagli adulti e dai bambini nei loro rispettivi legami simbolici e poetici (Satta, 2012). In particolare, i piccoli, soprattutto attraverso il gioco, secondo gli studiosi della nuova sociologia dell'infanzia, opererebbero una specifica forma di *riproduzione interpretativa* della cultura degli adulti elaborando così un loro codice condiviso, valido nei microcontesti di vita, soprattutto istituzionali, nei quali trascorrono il loro tempo di formazione. Corsaro (2003) definisce tale fenomeno in termini di “appropriazione creativa”, essa è il risultato di una rielaborazione, da parte dei bambini, di informazioni e conoscenze provenienti dal mondo adulto ricombinate in forma ludica attraverso il caleidoscopio della loro creatività, fenomeno, quest'ultimo, già studiato in questi termini da Vygotskij che non lo riteneva, peraltro, un mero prodotto dell'imitazione delle attività dell'adulto (1933; 1972). I bambini, dunque, decostruiscono i paradigmi dei linguaggi culturalmente codificati generando significati nuovi, vissuti prevalentemente in forma ludica e come esiti di specifici processi di negoziazione sociale. Approdo finale di tale processo di elaborazione simbolica è quella che lo stesso Corsaro (1997) definisce come “cultura dei pari” intesa come “insieme stabile di attività e di routine, di artefatti, di valori e di interessi prodotto e condiviso dai bambini nelle interazioni reciproche” (p. 342).

Come argomenta Bondioli (2018),

si tratta di vera e propria “cultura” in quanto, come quella adulta, ha una relativa stabilità, è prodotta e scambiata socialmente, è collettiva e pubblica ed è costituita da valori, norme, risorse (materiali e simboliche), attività e routine. I bambini piccoli producono tale cultura nei contesti educativi per l'infanzia (asili nido, scuole dell'infanzia) dove passano insieme un tempo ragguardevole della giornata, e ha pertanto un carattere locale (p. 124).

Tale processo, come facile intuire, ha un valore inclusivo nella misura in cui costruisce rapporti, mette in relazione, per il tramite di una cultura e di un lessico comune, più bambini che afferiscono ai servizi

per l'infanzia da contesti culturali plurimi restituendo loro un volto diverso da quello rispecchiato dai loro originali sistemi parentali (e dalle rispettive teorie etnoparentali di riferimento) nelle interazioni di tutti i giorni. Segnatamente, attraverso il gioco e le identificazioni plurime che esso produce, i bambini concorrono a generare quei fenomeni di ibridazione culturale (qualcuno parla addirittura di "adulterazione") (Ardoino, 2001, p. 13) che decostruiscono i paradigmi fondamentali dei linguaggi e delle convenzioni di cui siamo intrisi e li rendono più compatibili tra loro sperimentandoli all'interno delle loro interazioni quotidiane con la creazione di *format* e di *pattern* condivisi. Ciò avviene attraverso opzioni ermeneutiche "rischiose" e "trasgressive", come bene evidenzia Anna Bondioli (1999) che osserva:

tra gioco e cultura vi è un rimando necessario, sia che per cultura si intenda l'ordine costituito e per gioco la "zona franca" concessa alla spensieratezza ed alla trasgressione; sia che per cultura si intenda il patrimonio di esperienze socialmente codificate e cristallizzate e per gioco il luogo di esplorazione e comprensione dei limiti e dell'arbitrarietà di tali esperienze; sia che la cultura sia pensata come ciò che deve essere trasmesso di generazione in generazione e il gioco sia concepito come la naturale predisposizione degli esseri viventi agli apprendimenti, quindi o come via regia di significati condivisi o come laboratorio di nuovi significati che possono arricchire o trasformare i quadri di riferimento già costituiti (pp. 107-108).

Parallelamente alla formazione della cultura dei pari agisce un altro processo di natura transattiva che opera nello scambio tra educatori adulti – professionalizzati e no – attraverso specifici processi di "manipolazione simbolica". Esso contribuisce a distillare immagini d'infanzia condivise e negoziate attraverso l'incontro degli sguardi dei genitori e delle loro teorie etnoparentali con quelli degli educatori specializzati, quest'ultimi affinati da metodologie professionali codificate in pratiche riflessive deontologicamente controllate. Si produce, in questo modo, un meticciamiento ed un'ibridazione di visioni che, se opportunamente incanalato, può determinare un arricchimento dello sguardo educativo di tutti coloro che operano nei diversi contesti formativi per l'infanzia:

ognuna delle agenzie cui è delegata l'infanzia, specializzandosi nella gestione del bambino, produce, accumula, raffina sapere circa l'infanzia, metabolizza cultura ingenua, traducendola, tendenzialmente, in conoscenza più attendibile e organizzata. E questo con ritmi assai diversi: il sapere circa il bambino che opera nella "pedagogia familiare" è molto più arcaico, "popolare", tradizionale, rispetto al sapere che dell'infanzia hanno le agenzie sanitarie; e ciò che la scuola sa e esprime circa il bambino tende – non sempre con successo – a essere un sapere rigoroso (Becchi, 1986, p. 78).

Lo sguardo dell'educatore professionalizzato, poi, poiché necessariamente intriso di problematicità interculturale, dovrebbe operare come un dispositivo capace di *epochè* (Hussler), *entropatia* (Ricœur), *allostericità* (Giordan), agendo

come un'ottica di distacco dal noi che siamo, da quel noi che incorporiamo e attenzione, alterità, a ciò che è diverso. In questo incontro è il comprendere che va attivato, come accade agli antropologi che partecipano per comprendere e che si decostruiscono per partecipare [...]. Quello sguardo è un punto di avvio perché l'intercultura e il suo *ethos* divengano un patrimonio comune (Cambi, 2001, p. 107).

Tale processo presenta ricadute sulla qualità complessiva dei processi educativi e non è riferibile unicamente ai minori provenienti da culture "altre". Esso, infatti, si iscrive in un quadro epistemologico preciso che rivede e approfondisce molti dei costrutti chiave della pedagogia interculturale e dell'infanzia, quali *identità*, *eterogeneità*, *diversità culturale*, *etnocentrismo*, *relativismo*, *partecipazione*, *decentramento*, offrendo l'occasione per una ridefinizione tanto delle pratiche nei servizi educativi per l'infanzia che dei criteri di qualità che li regolano e ne determinano il successo formativo (Agostinetto, 2022). In questo secondo caso, ad esempio, utilizzando il modello elaborato da Grange (2016) ed applicandolo a contesti istituzionali in cui l'intercultura è custodita e praticata come esercizio transattivo quotidiano,

un'elaborazione di significati può muovere dalla declinazione del costrutto "partecipazione" rispetto alla comunità (ruolo del territorio, delle amministrazioni locali, in termini di reciprocità), alla gestione

(coinvolgimento degli attori dell'educazione, dei committenti, dei destinatari, dei portatori di interesse), alle famiglie (promozione del partenariato, valorizzazione della dimensione informale delle relazioni, sostegno alla genitorialità), alla formazione professionale (tecniche di analisi di bisogni vs. dispositivi che prevedono la formulazione di obiettivi *top down*), o alla ricerca (scelta di paradigmi di ricerca collaborativa) (p. 97).

L'intreccio delle due dinamiche prima analizzate, di interazione tra pari e tra adulti, descrive il processo transattivo che rende l'inclusione delle pratiche interculturali nei servizi per la prima infanzia particolarmente auspicabile e produttiva, soprattutto per i bambini (e le loro famiglie) in condizione di svantaggio socioculturale o afflitti da povertà educativa. Come rileva Bove (2020),

in tal senso i servizi educativi per l'infanzia sono un *hub* di innovazione educativa e sociale interessanti per studiare nuovi modi per collaborare tra genitori e insegnanti costruendo comunità capaci di mettere in campo legami forti, coesistenze solidali, pratiche di coesione e di giustizia sociale flessibili, innovative e sostenibili, in primo luogo nei confronti delle famiglie che, soprattutto oggi, vivono in condizioni di svantaggio e vulnerabilità (p. 12).

Arianna Lazzari, tuttavia, analizzando i dati che emergono dalla ricerca internazionale in materia di ECEC rileva come, ancora oggi, l'accesso ai servizi per l'infanzia, sia tradizionali che *di nuova concezione* (Grange, 2013), sia particolarmente difficile per le fasce più svantaggiate della popolazione infantile:

È ormai ampiamente riconosciuto che la promozione di un accesso equo e generalizzato ai servizi per l'infanzia sia una caratteristica essenziale della qualità dell'offerta, che contribuisce a ridurre le disuguaglianze educative. La ricerca mostra che – nei contesti in cui l'offerta di servizi per l'infanzia sia universalmente accessibile – le ricadute positive della frequenza di tali servizi sugli esiti di apprendimento dei bambini sono persino di maggiore entità per quei bambini che provengono da famiglie emigranti o che vivono in situazioni di povertà. Nonostante tali considerazioni siano ampiamente condivise da ricercatori e decisori politici a livello internazionale, i dati dimostrano che i bambini appartenenti a minoranze etniche oppure provenienti da famiglie a basso reddito hanno una probabilità inferiore di frequentare i servizi per l'infanzia rispetto ai loro coetanei (Lazzari, 2016, 32).

L'inclusione, anche quella interculturale, transita quindi attraverso il diritto all'accesso a servizi di buona qualità, capillarmente diffusi a livello geografico e percepiti dalle famiglie come amichevoli, prossimi e non giudicanti.

2. Per una politica dell'accesso

Come rileva l'Osservatorio Internazionale per la Coesione e l'Inclusione Sociale (<https://osservatoriocoesionesociale.eu>):

a livello comparato, il nostro Paese è caratterizzato da un'elevata povertà tra i minori. Se guardiamo alla deprivazione materiale severa – nonostante i miglioramenti registrati negli ultimi anni, dopo il picco raggiunto durante la Grande Recessione – la sua incidenza in Italia resta sensibilmente superiore alla media europea e significativamente più elevata non solo rispetto a paesi dell'Europa continentale, come la Francia e la Germania, ma anche dell'Europa meridionale, come la Spagna e il Portogallo (Madama, 2021).

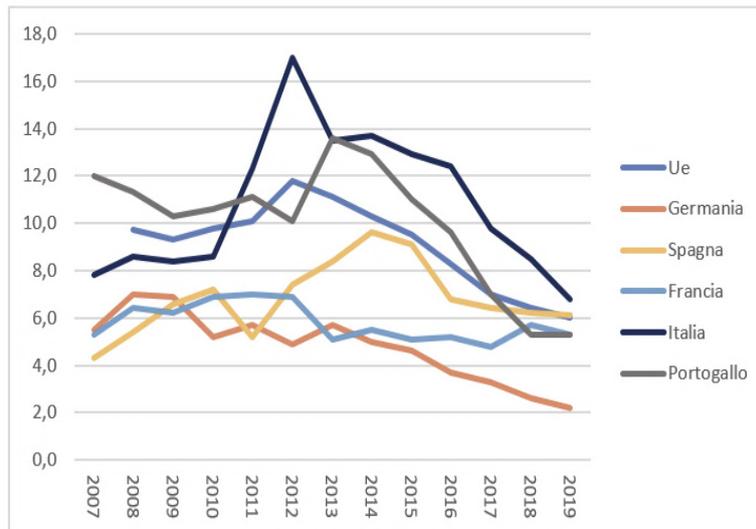


Grafico 1. Incidenza della deprivazione materiale severa per i minori di 16 anni, 2007-2019 (%)
(Database Eurostat)

Come si evince dal grafico, la condizione europea è particolarmente difficile, come mostrano anche il *report Guaranteeing Children's Future* elaborato nel 2021 dall'Organizzazione *Save the Children* (<https://s3.savethechildren.it>):

I dati più recenti di Eurostat rivelano che nel 2021, il 24,4% dei bambini – ovvero uno su quattro – era a rischio di povertà e di esclusione sociale 0,4 punti percentuali in più rispetto al 2020. La quota di bambini che vivono in famiglie quasi senza lavoro era dell'8,3%, in aumento rispetto al 7,6% del 2020. Mentre variano da un Paese all'altro, la povertà infantile rimane una crisi paneuropea che deve essere affrontata con urgenza e in modo adeguato.

Tale considerazione, come già rilevato, appoggiando su dati scientifici ormai consolidati che già il rapporto OCDE 2017 aveva messo chiaramente in luce, rivela una situazione di perdurante iniquità che presenta risvolti permanenti che si proiettano sui prossimi decenni e che si rifletteranno in criticità persistenti e difficili da affrontare dai sistemi di *welfare* occidentali, sempre più piegati alle esigenze di una popolazione progressivamente più anziana e non autosufficiente:

I primi anni di vita gettano le basi del futuro sviluppo delle competenze, del benessere e dell'apprendimento. L'ECEC può migliorare le abilità cognitive dei bambini e lo sviluppo socio-emotivo, aiuta la formazione delle basi per un apprendimento permanente, rende gli esiti degli apprendimenti dei bambini più equi, riduce la povertà e promuove la mobilità sociale di generazione in generazione. Il numero di anni trascorsi nei servizi ECEC è anche un forte predittore dei livelli di prestazione raggiunti nelle fasi successive, sia dentro che fuori dalla scuola. I dati del Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) 2015 mostrano che bambini che hanno frequentato servizi educativi per l'infanzia per almeno due anni a 15 anni ottengono risultati mediamente superiori rispetto agli altri. Dopo aver tenuto conto del livello scolastico e dello status economico per studente, la differenza è ancora statisticamente significativa in metà dei 57 stati di cui si hanno dati disponibili (OCDE, 2017, p. 11).

Da quanto fino a qui argomentato risulta evidente come la qualità dei servizi per l'infanzia sia *conditio sine qua non* per generare ambienti inclusivi, interclassisti, attrattivi tanto per le famiglie autoctone quanto per quelle in via d'integrazione. In particolare, gli ambienti non segreganti, soprattutto di carattere informale o quasi formale, costituiscono i contesti ideali per rinforzare la coesione sociale e quindi a promuovere una cultura democratica inclusiva e non violenta (Bobbio, 2021, pp. 28-35). Tale consapevolezza permea di respiro interculturale l'insieme dei documenti che sono stati pubblicati in questi ultimi anni in riferimento al Sistema integrato zerosei, in particolare le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* e gli

Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, testi dei quali, accanto agli *Orientamenti interculturali*, si offrirà una panoramica più specifica nella seconda parte del presente contributo.

3. Plurale, complesso, ipercomplesso

Il quadro tracciato in precedenza permette di comprendere quanto la *pluralità* dei modelli di riferimento, delle pratiche educative e dei sistemi assiologici sia la categoria interpretativa più idonea per tratteggiare l'emergere di società multietniche articolate su più livelli di complessità e di senso. Accanto a fenomeni di meticciamento culturale nuovi e forme di ibridazione inedite, in ragione dell'intensificarsi delle migrazioni e degli avvenimenti ad esse connessi, sia in qualità di concause che di conseguenze a tali fenomeni¹, ritroviamo anche un pluralismo di appartenenze e sensibilità, varietà di modelli di adesione a scelte educative e stili di vita anche delle famiglie che non provengono da un contesto migratorio². Pertanto, la configurazione infrastrutturale di una società multietnica, *de facto*, va accolta e accompagnata³ – pena una anacronistica e solipsistica esaltazione dell'idea ormai ottocentesca stato nazionale e dei modelli di socializzazione tradizionale –, favorendo fin dai primi anni di vita un'educazione che si svolge in una pluralità di ecosistemi vitali armonici al loro interno e solidali con fenomeni globali che li attorniano, pur, se necessario, in un'ottica critica e di “contropotere” (Postman, 1979/2019).

In dialogo con il *corpus* di norme e documenti legislativi che hanno avviato e istituito il *Sistema integrato di educazione e di istruzione zero-sei*⁴, senza alcuna pretesa di esaustività, il presente paragrafo riconosce ed evidenzia alcuni snodi emblematici finalizzati alla valorizzazione delle molteplici infanzie e famiglie che abitano i servizi educativi del nostro Paese, in ordine alla necessità di tratteggiare un nuovo ecosistema formativo necessario per sostenere le società plurali, nell'orizzonte prospettico di una duplice riforma: e della *cultura* e del *pensiero*⁵ (Frabboni, Pinto Minerva, 2003).

L'elemento di accresciuta pluralità culturale del contesto globale odierno e, dunque, anche di quello italiano – tra la contingenza di emergenze sociali più o meno allarmanti e la necessità di un incontro dialogico e poliedrico tra visioni etico-politiche differenti – interroga la riflessione pedagogica e richiede un esercizio cognitivo critico come movimento di apertura della cultura occidentale a nuovi e profondi innesti (Cambi, 2001), anche e soprattutto di accompagnamento cognitivo-interpretativo delle dinamiche già in atto. L'orizzonte designato dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*⁶ e dagli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*⁷, sulla base delle più recenti indicazioni europee⁸, trova nel prin-

1 In modo particolare, si segnala a più voci come la pandemia abbia aggravato le disuguaglianze economiche e le discriminazioni sociali, di cui i bambini e le bambine risultano essere tra i principali interessati, e che anche per questo motivo le migrazioni forzate siano oggi in forte aumento e cambiamento. Tra le altre principali ragioni si segnalano anche l'aumento delle conseguenze dei cambiamenti climatici, i conflitti tra Stati o i conflitti interni ad uno Stato, persecuzioni e spregio dei diritti umani da parte di Paesi antidemocratici, elementi che spingono gli esseri umani a cercare un'accettabile sopravvivenza a sé e ai propri cari (cfr. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/migrazioni-i-principali-fattori-di-spinta-e-la-situazione-ad-oggi>).

2 All'interno degli *Orientamenti interculturali* del Ministero dell'Istruzione (2022a), leggiamo: “Alunni provenienti da contesti migratori sembra, nel contesto mutato, una definizione più efficace e coerente con la realtà che cambia. Le definizioni ‘alunni stranieri’ o ‘alunni con cittadinanza non italiana’ sono ormai inappropriate; la definizione ‘alunni con background migratorio’, usata di frequente in ambito accademico ed europeo, non è di facile diffusione” (p. 15).

3 Si ricorda in merito che “anche dentro la società multiculturale e delle differenze, la reazione più diretta non è quella della convivenza-nello-spirito-comune-della-cittadinanza, bensì quella della subordinazione o della chiusura o dell'esclusione (sia pure *soft*)” (Cambi, 2001, p. 38).

4 D'ora in avanti *Sistema integrato zero-sei*.

5 Leggiamo: “Per combattere stereotipi e pregiudizi e avviare la realizzazione di una *cittadinanza multiculturale e transnazionale*, ospitale e aperta, occorre elaborare e realizzare un vasto progetto di de-condizionamento culturale articolato su un doppio versante: il versante di una *riforma della cultura* e il versante di una *riforma del pensiero*” (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, p. 165).

6 D'ora in avanti *Linee pedagogiche*.

7 D'ora in avanti *Orientamenti nazionali 2022*.

8 Si vedano emblematicamente le seguenti indicazioni: *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (22 maggio 2019); *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea*

cipio di *universalità* un radicamento etico e giuridico per la comprensione della realtà attuale e per la promozione di azioni capaci di trasformarla in modo più equo e sostenibile. Tale principio suggerisce e sollecita la progressiva espansione dei servizi educativi dalla nascita ai sei anni, nella direzione teorico-prassica di comprendere e farsi carico della varietà delle condizioni economiche, sociali e culturali delle famiglie di appartenenza *dei bambini e delle bambine*⁹ che abitano i contesti educativi e prescolastici. Si rinnova così l'impegno ad immaginare un futuro più equo e democratico per le nostre società complesse, in ottemperanza alla "promessa di giustizia" che l'educazione sottende (Pescarmona, 2021). Al riguardo, gli *Orientamenti nazionali 2022* confermano che

Modelli culturali e educativi, esperienze religiose diverse, ruoli sociali e di genere hanno modo di confrontarsi, di rispettarsi e di evolvere verso i valori di convivenza in una società più ricca, aperta e democratica (p. 24).

Il riconoscimento del "diritto alla differenza" investe il dibattito contemporaneo sull'interculturalità, nel difficile equilibrio che tenta di conciliare *universalità e particolarità, globalità e località*, evitando sia un riduzionismo semplificativo e omologante, sia un culto del localismo identitario circa le varietà di forme di coesistenza possibili. Il presupposto fondamentale è che la progettualità e l'intenzionalità pedagogica si sviluppino in considerazione del contesto sociale e culturale dei bambini cui si fa riferimento, nell'orizzonte sociale di una "rinnovata idea di infanzia e dei suoi diritti" (*Linee pedagogiche*), da scoprire e co-costruire all'interno delle reti sociali – in una *continuità orizzontale* – e degli ecosistemi relazionali che costellano le realtà per la prima infanzia. A tal riguardo, è utile sottolineare come gli alunni che vivono le proposte educative zero-sei attraversino già ecosistemi culturali eterogenei: mondi capaci di descrivere differenti prospettive di vita e modi di concepire e conoscere la realtà discontinui. Gli *Orientamenti interculturali* individuano nelle nuove generazioni "un atteggiamento diverso dalle generazioni che le avevano precedute, e che potremmo definire proprio dei nativi multiculturali" (p. 9). Pertanto, promuovere un'educazione interculturale, quale "processo di interazione tra soggetti appartenenti a culture diverse al fine di promuovere nei contesti educativi il confronto, il dialogo e la reciproca trasformazione" (*Orientamenti interculturali*), diviene per l'odierno sistema educativo e scolastico una necessità che si raccorda con la promozione di un'educazione alla cittadinanza globale per tutti, che conduca alla conoscenza e al rispetto della molteplicità di culture, alla valorizzazione delle diversità linguistiche e del plurilinguismo, mediante percorsi aperti alla conoscenza dei contributi di civiltà e di realtà storiche diverse da quelle europee e occidentali.

All'interno degli *Orientamenti nazionali 2022* il riferimento alla dimensione interculturale è primariamente affidato ai termini "accoglienza" e "inclusione", nella tensione di evocare una prospettiva educativa di dialogo con l'unicità di ogni singola cultura di cui ciascun bambino è portatore insieme con la sua famiglia. Si individuano infatti ambienti educativi *accoglienti e inclusivi*, ma anche strategie, spazi e tempi *inclusivi*, nell'obiettivo di perseguire la promozione di "un'offerta educativa inclusiva che sappia accogliere tutti i bambini e rispetti le diversità di bisogni e condizioni dei bambini e delle loro famiglie" (Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, 2022). Queste ultime, all'interno delle *Linee pedagogiche*, sono riconosciute come interlocutrici importanti e competenti, nella loro pluralità, nel dibattito sull'educazione e nel confronto sugli stili educativi (p. 17). Ancora una volta, *universalità e particolarità* si rinnovano all'interno della dimensione etico-progettuale che connota l'orizzonte interculturale: "una prospettiva universale di educazione inclusiva che accoglie e valorizza tutte le diversità di cui ciascun individuo è portatore" (*Linee pedagogiche*, p. 11). Il fine è di costruire "contesti aperti alle famiglie che oggi abitano le nostre comunità" le quali accolgono i differenti percorsi di vita, dove identità, tempi di crescita, modalità relazionali, concezioni di educazione, divengono "condizioni da cui partire per costruire una base comune di convivenza" (p. 17). La crescita di un bambino, infatti, è una sfida che impegna tutta la società, dal momento che le politiche rivolte all'infanzia divengono la strada maestra per creare comunità solidali, giuste ed eque, impegnate a promuovere il dialogo e la coesione sociale (*Linee pedagogiche*, p. 7).

In ragione di ciò, a partire dal nido è fondamentale creare le condizioni affinché tutti i bambini, so-

in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030 (29 novembre 2022); Quadro strategico dell'Unione Europea per l'istruzione e la formazione (2020).

9 D'ora in avanti, per una maggiore scorrevolezza del testo, verranno utilizzati i vocaboli *bambino/bambini*.

prattutto quelli provenienti da contesti migratori, vivano opportunità di partecipazione e inclusione positive così da integrarsi nelle società che li accolgono e alimentare quel circolo virtuoso di interazioni, per cui le loro competenze si sviluppano attraverso relazioni sociali articolate e di scambio reciproco (*Linee pedagogiche*). Le istituzioni educative per l'infanzia sono, dunque, da concepirsi quali “luoghi di socialità diffusa dove i bambini vivono e apprendono le prime regole di una comunità extra-familiare” (*Linee pedagogiche*, p. 27). Il complesso intreccio di relazioni, che i bambini dovrebbero avere possibilità di interessare in modo continuativo e stabile nelle istituzioni educative, si inserisce nell'orizzonte di uno “sviluppo dal punto di vista sociale” che permette “il sostegno reciproco al dispiegarsi delle potenzialità individuali”, nonché consente “il formarsi di ‘culture’, cioè di significati condivisi tra i bambini in forma di rituali, giochi, scambi linguistici, ecc., che esprimono e rafforzano l'iniziativa infantile, intesa come capacità di manifestare il proprio punto di vista” (*Linee pedagogiche*, p. 19).

4. Orizzonti e prospettive

La questione dell'unicità e dell'irripetibilità della persona (caratteristica già evidente fin dalla nascita), tema caro alla riflessione pedagogica italiana, soprattutto di marca personalista – si pensi, in proposito, ai contributi di Sira Macchietti, Mario Mencarelli, Diega Orlando Cian, Giovanni Cattanei, Aldo Agazzi, Giuseppe Bertagna (Musaio, 2009) –, si ripropone oggi con straordinario vigore in relazione al concetto di *pluralità* come categoria interpretativa della realtà multiculturale contemporanea: i servizi educativi e le scuole dell'infanzia hanno da confrontarsi con una “ricchezza difficile” nella varietà di provenienze geografico-territoriali, di lingue, di modi di essere famiglia, di contesti educativi di riferimento, la cui risposta dev'essere all'insegna di

accoglienza, ascolto, un'idea non stereotipata di appartenenza culturale, la libertà di scegliere radici, sradicamenti, nuovi radicamenti, tra genitori e tra bambini. Una complessità che sollecita la conoscenza del mondo, apre orizzonti, pone nuove sfide alla vita democratica e assicura la capacità di adattarsi ai cambiamenti (*Linee pedagogiche*, p. 13).

Secondo questa prospettiva, *identità* e *alterità* divengono categorie essenziali per avviare una riflessione pedagogica quale “frontiera in movimento”, volta ad immaginare percorsi di interculturalità ancora inediti al fine di adempiere al suo compito etico-politico e cognitivo (Cambi, 2001). Pertanto, nei documenti succitati riconosciamo quanto

cogliere ciò che tutti abbiamo in comune e ciò che ci rende unici e una prima esperienza della grande varietà della famiglia umana. Se ciascuno impara a evitare definizioni classificatorie dell'identità dell'altro, questa varietà può essere esplorata, conosciuta, suscita domande e promuove il confronto e la scoperta di diversi punti di vista (*Linee pedagogiche*, p. 13).

Ancora, all'interno degli *Orientamenti nazionali 2022* si afferma che “I bambini hanno diritto al rispetto, ad essere visti come persone e valorizzati ognuno nella propria particolarità e unicità, al di là di qualsiasi idea uniforme e stereotipata” (p. 14). Si tratta, dunque, di rinnovare l'apertura a *nuovi innesti culturali*, rielaborando il principio del pluralismo come necessità di comprensione della totalità complessa della realtà, al fine di identificare un progetto educativo che consideri l'impegno ad

apprendere a vivere senza un'identità unica e chiusa, a volere il proprio trascendimento, ad amare l'avventura, l'andare verso, l'apprendere il nuovo, a muoversi tra modelli (di vita, di pensiero, di cultura) profondamenti diversi, senza avere “paura” della loro diversità, senza disorientarsi (poiché anche il muoversi-all'aperto è un orientamento), senza operare chiusure di difesa; anche se tale apprendimento è complesso, proprio per la sua struttura aperta e per la sua novità (Cambi, 2001, p. 19).

I documenti qui considerati consegnano alcune emblematiche piste di riflessione e azione. Anzitutto, viene assegnato al “rispetto per l'essere umano” un valore fondante: il rispetto della sua unicità e complessità, delle differenze e comunanze, della sua storia passata e quella futura ancora da scegliere e scrivere,

della sua integralità intangibile. Di fronte alla stringente urgenza di rispondere all'evoluzione dei bisogni e dei plurali contesti sociali, culturali ed economici, emerge così la necessità di adottare un approccio in grado di “cogliere la globalità dello sviluppo della persona” (*Linee pedagogiche*, p. 7). Tale elemento valorizza la soggettività nella molteplicità dei punti di vista, segnando così il passaggio dalla centralità del bambino alla centralità *dei bambini*: “l'educazione infantile non deve fondarsi su un'idea generica di bambino, ma, al contrario, deve aver presente ogni bambino con le sue diverse potenzialità, risorse e difficoltà, proponendosi come un aiuto competente alla sua crescita complessiva” (*Linee pedagogiche*, p. 18).

In secondo luogo, si afferma l'immagine di bambino/a (o di *bambinile*) che, in quanto essere sociale, è in costante *relazione* – cognitiva, emotiva e corporea – con il mondo – interiore, fisico e sociale – e con le altre persone. Con essi instaura “rapporti affettivi, di cooperazione e di scambio che costituiscono una leva importante per lo sviluppo della socialità e degli apprendimenti” (*Linee pedagogiche*, p. 18). I desideri e i bisogni di relazionarsi con il mondo-attorno-a-sé e le relazioni stesse divengono occasioni per creare una cultura propria, che a sua volta, riflette la qualità delle relazioni stesse e, in generale, il benessere del singolo. A questo, si suggerisce l'impegno di prevedere intenzionali modalità relazionali da parte degli adulti verso i bambini caratterizzate da un atteggiamento di cura verso il singolo e di “valorizzazione della dimensione del gruppo, quale costruito che favorisce la cooperazione tra bambini e tra adulti e bambini, con la progettazione e la gestione delle attività di piccolo, medio e grande gruppo, anche autorganizzate” (*Linee pedagogiche*, p. 27).

Infine, i processi di apprendimento dei bambini, “improntati alla valorizzazione della soggettività e della molteplicità dei punti di vista” (*Linee pedagogiche*, p. 17), hanno bisogno di essere costruiti secondo i principi democratici, gli stessi che devono ispirare la professionalità degli educatori e degli insegnanti “nell'ascolto proattivo dei bambini e nel dialogo con i colleghi, con i genitori e con il contesto sociale di riferimento” (p. 17). Poiché i bambini, “competenti e ricchi di potenzialità” (p. 27), “attivi costruttori della propria identità” (p. 15), hanno diritto ad essere coinvolti nei processi decisionali che li riguardano a partire dal loro punto di vista (p. 18), che talvolta esprimono interstizialmente nelle loro manifestazioni più tipiche: il gioco, l'esplorazione, la creatività.

Considerazioni finali

Le piste di carattere interculturale che si aprono oggi al mondo dei servizi per l'infanzia – anche sulla scia delle suggestioni già prefigurate dal documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, emanato nel 2007 – costituisce una sfida impegnativa anche per quanto concerne la costruzione di un effettivo curriculum interculturale, capace di raccordare, secondo un disegno olistico, unitario e continuo gli interessi e le motivazioni espressi dai bambini e una didattica fondata sui campi di esperienza. Tale compito, tuttavia, si pone in stretta relazione con i dettami espressi dalla Convenzione ONU 1989 che prescrive l'avvaloramento di quei diritti inattuati (ed inattuati) del bambino (Demozzi, 2016) che, dalla *protection* giungono alla *provision* e culminano nella *participation*.

Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Ardoino J. (2001). De l'alteration dans l'interculturel (interactions, implications). In L. Marmoz, L. M. Derru (Eds.), *L'interculturel in question. L'autre, la culture, l'éducation* (pp. 11-16). Paris: L'Harmattan.
- Becchi E. (1986). Per una cultura dell'infanzia nella cultura dei servizi. In F. Nardocci (Ed.), *Il bambino, la scienza, la società* (pp. 73-82). Milano: FrancoAngeli.
- Bobbio A. (2021). Nuovi scenari educativi per l'infanzia. *Pedagogia e Vita*, 2020/2021, 79, 28-35.
- Bondioli A. (2018). Suggestioni a partire da contributi di altre scienze: psicoanalisi, psicologia. In M. Amadini, A. Bondioli, A. Bobbio, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 77-136). Brescia: Morcelliana.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.

- Corsaro W.A. (2003). *Le culture dei bambini* [The Sociology of Childhood]. Bologna: il Mulino.
- D'Amato M. (Ed.). (2008). *Per un'idea di bambini*. Roma: Armando.
- De Canale B. (2015). Famiglie immigrate e scuola dell'infanzia. Confronto interculturale e intesa progettuale, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 183-199.
- Decreto del Presidente della Repubblica 13 aprile 2017, n. 65, «Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni», a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107» (2017, 13 aprile) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (112), 123-138. Retrieved September 25, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/>
- Demozzi S. (2020). *L'infanzia «inattuale». Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Grange Sergi T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 88-100). Milano: FrancoAngeli.
- Grange T. (Ed.). (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni degli asili nido*. Pisa: Ets.
- Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (2022). *Per i prossimi 40 anni. Le sfide per il prossimo futuro*. Retrieved September 25, 2023, from <https://www.ripensareai Bambini.it/wp-content/uploads/2022>
- Hengst H. (2005). Complex interconnections: the Global and the local in children's minds and everyday worlds. In J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood. Society, agency, culture* (pp. 21-38). Houndsmill/New York: Palgrave Macmillan.
- Luciano E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Madama I. (2021). Povertà educativa, mobilità sociale intergenerazionale e servizi per l'infanzia: quando «il luogo conta». *Osservatorio nazionale per la coesione e l'inclusione sociale*. Retrieved September 25, 2023, from <https://osservatoriocoesionesociale.eu/osservatorio/poverta-educativa>
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. Retrieved September 25, 2023, from <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto>
- Ministero dell'Istruzione (2022a). *Orientamenti interculturali*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. Retrieved September 25, 2023, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Documento-Orientamenti-interculturali2022>
- Ministero dell'istruzione (2022b). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Retrieved September 25, 2023, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale>
- Musaio M. (2009). *Il Personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicator on Early Childhood Education and care* (trad. it. Donatella Savio).
- Onorati M.G. (2007). *Infanzie immediate: bambini, media, pubblicità*. Roma: Armando.
- Pescarmona I. (Ed.). (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo*. Torino: Aracne.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Postman N. (1979). *Teaching as a Conserving Activity*. New York: Delacorte Press (trad. it. *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Armando, Roma, 2019)
- Qvortrup J. (1991). Childhood as a Social Phenomenon. An Introduction to a Series of National Reports, *Eurosociological Report*, 36. Vienna: European Center for Social Welfare Training and Research.
- Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. Retrieved September 25, 2023, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/>
- Satta C. (2012). *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Save the Children Europe (2021). *Guaranteeing Children's Future. How COVID-19, cost-of-living and climate crises affect children in poverty and what governments in Europe need to do*. Retrieved September 25, 2023, from <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/guaranteeing-childrens-future-how-covid-19-cost-of-living-and-climate-crises-affect-children-in-poverty-and-what-governments-in-europe-need-to-do/>
- Silva C. (2008). La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 23-36.
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO. Retrieved September 25, 2023, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- Vygotskij L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.