



FOCUS

Crescere interculturali. Esperienze e prospettive di ricerca per i servizi educativi 0-6 di Roma Capitale*

Alessandra Casalbore

Pedagogist | Department of Education Science | Roma Tre University | alessandra.casalbore@uniroma3.it

Giorgia Meloni

Pedagogist | Department of Education Science | Roma Tre University | giorgia.meloni@uniroma3.it

Veronica Riccardi

Researcher | Department of Education Science | Roma Tre University | veronica.riccardi@uniroma3.it

Lisa Stillo

Researcher | Department of Education Science | Roma Tre University | lisa.stillo@uniroma3.it

Growing interculturally. Experiences and research perspectives for the 0-6 educational services of Roma Capitale

Abstract

Intercultural education has long been a perspective that is strongly present in the Italian educational context, although with a great fragmentation of experiences, practices and reflections, which need to be further enriched within the integrated 0-6 system. In this regard, the aim of this paper is to examine in depth some intercultural practices through the presentation of three case studies in early childhood services, that are considered particularly significant in the specific context of Rome, which presents itself as an interesting and complex research laboratory. The objective, in addition to the valorization of the peculiar elements of the proposed initiatives, is to grasp the still unexplored spaces on which it appears to be fundamental to activate research paths that know how to combine qualitative and quantitative in-depth studies.

Keywords

Integrated 0-6 system, Interculture, Best practices, Rome, childhood

L'educazione interculturale è da tempo una prospettiva fortemente presente nel contesto educativo italiano, seppur con una grande frammentarietà in merito ad esperienze, pratiche e riflessioni, che necessitano di essere maggiormente arricchite all'interno del sistema integrato 0-6. A tal proposito, il presente contributo ha lo scopo di approfondire alcune pratiche interculturali tramite la presentazione di tre studi di caso in nidi e servizi della prima infanzia reputati particolarmente significativi nel contesto specifico di Roma, che si prospetta come un interessante e complesso laboratorio di ricerca. L'obiettivo, oltre alla valorizzazione degli elementi peculiari delle iniziative proposte, è di cogliere gli spazi ancora inesplorati su cui appare essere fondamentale attivare percorsi di ricerca che sappiano coniugare approfondimenti di tipo qualitativo ad altri di tipo quantitativo.

Parole chiave

Sistema integrato 0-6, intercultura, buone pratiche, Roma Capitale, infanzia

* Il contributo è il frutto del lavoro condiviso tra le autrici. Tuttavia, ai fini di valutazione è possibile attribuire le parti nel seguente modo: il par.1 a Giorgia Meloni e Lisa Stillo; i parr. 2 e 3 a Veronica Riccardi; il par. 4 a Lisa Stillo; il par. 5 a Giorgia Meloni; i parr. 6 e 7 a Alessandra Casalbore.

1. L'educazione interculturale nei primi anni di vita

La presenza di famiglie di origine straniera in Italia è ormai una realtà sempre più stabile e concreta, che ha trasformato strutturalmente le istituzioni educative in senso multiculturale, costringendo in un certo senso studiosi, politici e professionisti educativi a operare una profonda riflessione sulle categorie di identità, cultura e convivenza, sperimentando pratiche educative innovative in contesti nei quali persone provenienti da universi culturali diversi coesistono, ma non necessariamente si incontrano. L'incontro non è infatti una condizione scontata della realtà plurale in cui viviamo, bensì una progettualità educativa da costruire, sperimentare e negoziare costantemente, per approdare ad una vera e propria "etica della diversità" (Granata, 2018).

Se incontrarsi è sempre importante, diviene indispensabile lì dove i principali destinatari – e protagonisti – dell'azione educativa sono i più piccoli e – conseguentemente – le loro famiglie, poiché sono questi individui a rappresentare i volti delle società di oggi e di domani. Allo stesso tempo, l'inserimento nelle strutture educative per la prima infanzia viene spesso a costituire per ogni famiglia sia la scoperta di un panorama quotidiano completamente nuovo rispetto a quello conosciuto, perché nuovi sono gli spazi, i gesti, i ritmi, gli oggetti, le regole di convivenza e le figure con cui ci si relaziona, sia l'occasione per avviare un processo di mescolanza e contaminazione tra i riferimenti precedentemente acquisiti e quelli raccontati dal nuovo scenario. Destreggiarsi in questo intreccio è indubbiamente motivo di fatica per tutti i soggetti coinvolti, ma rappresenta al tempo stesso una preziosa occasione per acquisire nuove risorse, con il giusto sostegno da parte dei servizi educativi e la presenza di un sereno clima di accoglienza.

In questo contesto, l'educazione interculturale rappresenta l'approccio migliore per promuovere il dialogo e favorire lo sviluppo di una mentalità aperta (Pescarmona, 2021), in grado di "aprire frontiere per valicare confini", operando "nei nostri confini mentali, negli steccati del nostro sguardo" (Agostinetto, 2022, p. 30). Si tratta di un approccio intenzionale e trasversale all'attività educativa e didattica, rivolta a ciascuno, che prevede una continua ricostruzione delle pratiche educative, attraverso metodologie e strumenti alternativi a quelli tradizionali, con il fine principale di costruire uno scenario che valorizzi sia le differenze, sia le similarità, sostenendo lo sviluppo di un pensiero capace di decentrarsi, predisponendo luoghi adatti per costruire un'identità plurale (Susi, 1999; Portera, Grant, Fiorucci, 2011, 2020).

In modo particolare, fare educazione interculturale nei primi anni di vita significa realizzare un percorso in cui ognuno impari a riconoscere se stesso come unico nella propria soggettività e originalità, ma in relazione e in connessione costante con gli altri, disponibile allo scambio di punti di vista e consapevole che il cambiamento sia indispensabile per l'evoluzione. Un percorso che veda l'incontro come obiettivo principale, che sappia ricreare e valorizzare le varie modalità, favorendo così il dialogo e l'ascolto.

A questi fini è indispensabile continuare a riflettere attentamente su quelle che sono le competenze delle figure professionali coinvolte in questo processo, competenze necessarie per far sì che l'educazione interculturale entri all'interno delle pratiche di routine, nell'elaborazione di un progetto educativo che sia condiviso, attraverso un linguaggio comprensibile per tutti e l'utilizzo di strategie di comunicazione efficaci, in uno scambio dialogico che sappia considerare le peculiarità di ciascuno. Ciò, nella quotidianità, si traduce nella scelta dei materiali, si ritrova nella mescolanza delle tempere colorate, nella scoperta delle differenze insite negli oggetti, negli spazi accoglienti, nella narrazione di luoghi e mondi diversi, nella scoperta del cibo, nei sapori e negli odori. Le stesse routine quotidiane si rivelano occasioni per promuovere il dialogo e l'incontro, un dialogo che si nutre del linguaggio non verbale, quello che arriva a tutti, capace di rompere diverse barriere. Un linguaggio che potremmo definire primordiale, fatto di gesti e movimenti, accompagnato spesso da differenti melodie, provenienti da storie lontane e vicine, che narrano luoghi diversi, ma parte dello stesso mondo. Fare educazione interculturale nella prima infanzia significa scoprire le differenti risorse del mondo e dei suoi abitanti, con i sensi più accesi che mai e il cervello pronto ad espandersi verso confini da superare, imparando a valorizzare le tante infanzie e i tanti modi di essere famiglia¹ che oggi compongono

1 Essere bambini nei diversi contesti culturali, con differenti modalità di cura e nei vari periodi storici può assumere significati molteplici, che differiscono tra loro; pertanto, le aspettative riguardanti i bambini acquistano valore solo se tali aspetti si tengono in considerazione e se l'infanzia viene studiata nei contesti reali in cui i bambini vivono, considerando la pluralità delle situazioni possibili. (Pescarmona, 2020; Zoletto, 2022).

la realtà sociale (Pescarmona, 2020; Zoletto, 2022). Allo stesso tempo, implica l'impegno verso la costruzione di una reale condizione di equità, attraverso un sostanziale riconoscimento di pari diritti per tutti e tutte di accedere fin dalla prima infanzia a percorsi educativi e formativi di qualità, dando pienamente attuazione alla tutela dei diritti dell'infanzia. L'approccio interculturale, infatti, coglie la pluralità che compone il mondo ed è attento a far sì che tali diversità non si traducano in iniquità, bensì in opportunità di crescita e arricchimento, attraverso relazioni e scambi privi di forme di oppressione e potere, all'interno di una cornice di giustizia sociale (Tarozzi, 2015).

Tale approccio assume particolare rilievo nella prospettiva integrata del sistema 0-6, identificato come modello pedagogico da supportare all'interno del sistema educativo italiano (Miur, 2021; Bondioli, Savio, 2018), ponendo al servizio della riflessione, della metodologia e della pratica educativa il decentramento del pensiero dominante. La sua rimodulazione consente una diversa lettura della complessità presente e delle intersezioni esistenti in un'ottica critica e situata, provando a fornire risposte e proposte necessarie alla continuità educativa, attraverso lo sconfinamento dei tradizionali spazi di azione del pedagogico. L'accessibilità ai servizi per la prima infanzia, inoltre, è ancora un aspetto di grande criticità in Italia, con forti discrepanze territoriali e una più generale difficoltà nell'assicurare i giusti spazi educativi per i bambini della fascia 0-6 anni (ISTAT, 2023; Amadini et al., 2018). Ciò appare essere un elemento di problematicità di ordine individuale, ma anche sociale, laddove i servizi per la prima infanzia prendono in carico non solo il bambino, ma l'intero nucleo familiare, supportando spesso un positivo inserimento della famiglia all'interno del tessuto sociale, divenendo connettori di una comunità che è costantemente più frammentata. Se ciò sembra essere sempre valido, può assumere specifica rilevanza di fronte a vissuti particolarmente complessi di famiglia con background migratorio, che spesso sperimentano la solitudine relazionale e l'incomprensione istituzionale, oltre ad un possibile traumatico viaggio migratorio (Silva, 2011; Pescarmona, 2020).

2. Il contesto di Roma Capitale

Roma Capitale si trova in una posizione abbastanza privilegiata per quanto riguarda la presenza di servizi educativi per l'infanzia e, nello specifico, per la fascia d'età 0-3. Il recente rapporto nazionale Istat sui servizi educativi per l'infanzia (Istat, 2023) colloca il Lazio al quarto posto in Italia (dopo Emilia-Romagna, Trento, Valle D'Aosta e Bolzano) per spesa pro-capite sostenuta per i servizi educativi per la prima infanzia, considerando congiuntamente l'importo sostenuto dai singoli comuni e l'importo derivante dal bonus "Asilo Nido" gestito dall'INPS (Anno educativo 2020). Tenendo conto che, dal punto di vista territoriale, ci sono forti differenze nelle opportunità di utilizzo del nido, a favore dei capoluoghi di provincia, indubbiamente i bambini e le bambine presenti sul territorio di Roma Capitale si trovano in una situazione piuttosto buona, soprattutto se paragonati ai loro coetanei residenti in altre zone d'Italia e del Lazio e in comuni molto più piccoli. In effetti, guardando ai dati relativi all'anno educativo 2019/2020, possiamo vedere che sono presenti sul territorio capitolino 833 strutture educative dedicate alla fascia 0-3 anni, di cui 423 comunali a gestione diretta e private a gestione comunale indiretta, e 410 strutture private autorizzate (Comune di Roma, 2023). Accanto a queste, ci sono tutti quei servizi per l'infanzia (es. nidi familiari, spazi gioco, centri diurni, etc.) che, pur assicurando l'educazione, la cura e la socializzazione bambini più piccoli, sfuggono alle statistiche ufficiali.

Per quanto riguarda la presenza di bambini e bambine con cittadinanza non italiana, una città grande e multietnica come Roma Capitale non poteva che accogliere persone provenienti dai cinque continenti. Prendendo in considerazione le sole scuole comunali a gestione diretta, su 12.839 iscritti (anno scolastico 2021/22), 1.510 (11,8%) sono bambini provenienti da contesti migratori, prevalentemente bambini stranieri nati in Italia. Si tratta di una presenza molto simile a quella inerente ai privati a gestione comunale indiretta dove i bambini stranieri sono 583 su una popolazione totale di 5.072 (11,5%) (Comune di Roma, 2023).

Anche alcuni dati preliminari sull'anno educativo 2022/2023 confermano il trend dell'anno precedente: i minori stranieri che hanno frequentato i nidi capitolini e convenzionati sono circa 2.044, il 10,8% del totale (Pratelli, 2023). Queste cifre, che indubbiamente ci aiutano ad avere un'idea complessiva sul territorio di Roma Capitale, in realtà nascondono forti differenziazioni territoriali. Roma, infatti, con la sua

estensione fisica e demografica, si configura, su moltissimi aspetti demografici, sociali, economici e culturali, e quindi anche sulla presenza di famiglie con background migratorio e sull'iscrizione dei loro figli e delle loro figlie ai nidi capitolini, come un complesso mosaico e come la "Capitale delle disuguaglianze" (Lelo et al., 2021). Per quanto riguarda il fenomeno di nostro interesse, quindi, la percentuale di bambini stranieri iscritti al nido non è omogenea su tutto il territorio, raddoppia nei municipi VI e XV e si dimezza nei municipi VIII e IX, dati che vanno interpretati alla luce della composizione dell'utenza nelle singole zone urbanistiche. Inoltre, il municipio I, pur avendo una percentuale di iscritti/e in media con quella cittadina, vede concentrati la maggior parte di bambini e bambine stranieri nei nidi dell'Esquilino, quartiere connotato da una forte multietnicità, dove gli iscritti di cittadinanza non italiana arrivano ad essere uno su quattro (il 25%) (Pratelli, 2023).

3. Buone pratiche di educazione interculturale in alcuni servizi per l'infanzia di Roma Capitale

La complessità che caratterizza il tessuto urbano e sociale capitolino non può che riflettersi su come questo territorio o, meglio, i suoi diversi territori, con le loro specificità, rispondano alle domande di formazione della popolazione, proprio a partire dalle primissime età della vita. Ciò non significa che le aree caratterizzate da un maggior benessere socioeconomico e culturale siano più dinamiche ed efficienti anche dal punto di vista dell'integrazione dei bambini con background migratorio nei nidi, ma che proprio i contesti ad alta complessità, non solo dal punto di vista dell'eterogeneità culturale, ma più in generale, dal punto di vista socioculturale, riescono a trovare le risorse e le strategie per rispondere ad alcuni bisogni specifici e trasformarli in opportunità per tutti. I servizi per l'infanzia, infatti, non sono entità scollate dal territorio in cui sono collocati, ma anzi si integrano a tutti gli effetti nella circolarità della pratica educativa.

Per indagare una realtà complessa come quella capitolina, nei prossimi paragrafi riporteremo gli esiti di una ricerca condotta nel corso del 2022 su tre strutture educative romane in cui si adottano buone prassi di integrazione, promozione del dialogo e della cittadinanza. Queste realtà sono diversificate tra loro, sia come struttura sia come collocazione territoriale, ma sono accomunate dal mettere in atto delle "buone prassi" di educazione interculturale, essendo capaci di intraprendere azioni di qualità, di innescare processi di cambiamento ampi e duraturi nel tempo (Silva, 2011) e di adottare pratiche che possano essere ritenute valide come modelli. Pur non volendo proporre una visione edulcorata delle criticità, ma anche delle potenzialità, che la presenza nei servizi per la prima infanzia di bambini provenienti da contesti migratori, e delle loro famiglie, porta con sé, si è scelto di indagare e divulgare buone prassi per due ordini di motivazioni: da un lato, contesti come il nido sono al momento difficilmente esplorabili con approcci quantitativi e standardizzati, dall'altro la ricerca qualitativa può essere il primo strumento utile per co-costruire buone pratiche professionali incentrate sul rispetto, sul dialogo e sull'accoglienza/valorizzazione di ogni diversità. Ciò chiaramente non vuol dire che fare intercultura nei servizi per la prima infanzia sia facile o scontato, ma anzi che proprio in queste prime età della vita possono costituirsi un terreno di confronto/scontro su valori educativi, modalità di cura, aspettative.

Le strutture che abbiamo preso in considerazione sono:

- l'asilo nido "Loris Malaguzzi", situato nel quartiere Trullo-Montecucco (XI municipio);
- il centro diurno "Nido d'ape", situato in zona Pineta Sacchetti (XIII municipio);
- la scuola dell'infanzia "Celio Azzurro", situata nel parco del Celio (I municipio).

La scelta di includere nella ricerca una scuola dell'infanzia (Celio Azzurro) e non solo strutture dedicate alla fascia d'età 0-3, è legata al fatto che questa realtà, molto conosciuta, apprezzata e studiata, costituendosi come un centro interculturale che, ormai da più di trent'anni, lavora proficuamente sull'integrazione e l'inclusione sociale dei bambini provenienti da contesti migratori e delle loro famiglie, rappresenta un riferimento imprescindibile per indagare le esperienze di educazione interculturale nei primi anni di vita. Inoltre, nell'ottica di dare valore e continuità a diversi servizi che costituiscono il Sistema integrato di educazione e di istruzione (Art. 2, D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 65), poter confrontare contesti diversi (per struttura e per fascia d'età), ma accomunati da un modo positivo di avere a che fare con l'intercultura, potrebbe effettivamente consentire di rilevare elementi utili da disseminare e promuovere.

Gli strumenti utilizzati sono chiaramente quelli propri della ricerca qualitativa. Nello specifico, per ogni contesto, dopo aver studiato le eventuali fonti documentali disponibili (documenti interni, siti web, pubblicazioni), sono state effettuate delle interviste qualitative semi strutturate (Gianturco, 2004) al personale educativo (educatori/educatrici, maestre/maestri, coordinatrici/coordinatori). Sono state realizzate, con l'aiuto di 3 laureande del Dipartimento di Scienze della Formazione, 8 interviste all'asilo nido "Loris Malaguzzi", 3 interviste al centro diurno "Nido d'ape", 5 interviste alla scuola dell'infanzia "Celio Azzurro". A parte alcune domande preliminari di tipo biografico (età, ruolo nella struttura, formazione, etc.), i temi affrontati sono inerenti al gruppo di lavoro, alle attività giornaliere e di routine, alle attività proposte, anche in ottica interculturale, al rapporto con le famiglie. Di seguito una tabella di sintesi delle interviste realizzate (Tab. 1)

| Intervista n. | Ruolo | Contesto di riferimento |
|---------------|------------------------|-------------------------|
| Intervista 1 | Volontaria | Nido d'Ape |
| Intervista 2 | Educatrice | Nido d'Ape |
| Intervista 3 | Educatrice | Nido d'Ape |
| Intervista 4 | Educatrice | Nido Malaguzzi |
| Intervista 5 | Educatrice | Nido Malaguzzi |
| Intervista 6 | Educatrice | Celio Azzurro |
| Intervista 7 | Fondatore - Direttore | Celio Azzurro |
| Intervista 8 | Presidentessa | Celio Azzurro |
| Intervista 9 | Coordinatore didattico | Celio Azzurro |

(Tab. 1: tabella di sintesi interviste)

4. A scuola di intercultura: il centro diurno "Nido d'Ape"

Sono molte le variabili che influenzano le scelte e le possibilità delle famiglie nell'accesso ai nidi e alle scuole d'infanzia, frutto dell'intreccio di condizioni personali e collettive, di micro o macro-livello, attraverso fattori interni ed esterni alle scelte dei singoli nuclei, da leggere in una prospettiva eterogenea (Zinant, 2022). È in tali circostanze strutturali che subentrano servizi educativi di supporto e alternativi, configurati in modi e tempi che spesso sembrano assumere forme più adeguate alla precarietà di vita che incontrano molte famiglie, come i centri diurni o gli spazi baby.

Per tale ragione appare interessante approfondire più da vicino le dinamiche interne della realtà del Nido D'Ape, gestito da una cooperativa sociale che da più di venti anni accoglie bambini e nuclei madre-bambino in case-famiglia. La Cooperativa "L'accoglienza", oltre a sostenere le famiglie in difficoltà garantendo lo spazio del Nido d'Ape, offre ulteriori servizi dedicati ad altre categorie di persone fragili. Negli anni, il Nido D'Ape ha accolto bambini e bambine delle più diverse nazionalità, per cui le attività che vengono realizzate provano ad offrire la possibilità di vivere le prime esperienze di socializzazione e scolarizzazione in un ambiente attento a riconoscere ed apprezzare le differenze culturali e sociali. Dalle interviste realizzate è possibile riconoscere alcuni aspetti che, più di altri, appaiono significativi all'interno di tale esperienza educativa:

- La continuità educativa nido-famiglia;
- La comunicazione e il dialogo interculturale;
- I tanti modi di essere dell'infanzia;

Il primo aspetto è indubbiamente elemento pedagogico centrale e trasversale a tutti i contesti educativi e scolastici, ponendo come focus centrale l'attenzione alla relazione scuola-famiglia e i positivi apprendimenti dei bambini connessi a tale alleanza (Epstein, 2011; Pati, 2019; Jeon et al., 2020), nonché la promozione di una partecipazione piena e democratica alle esperienze formative e maggior inclusione sociale (OECD, 2018; Mantovani, Gasperoni, 2018). La corresponsabilità educativa tra le diverse agenzie educative è una prospettiva particolarmente significativa nei servizi per la prima infanzia configurandosi spesso

come modalità di prevenzione e intervento sulla povertà educativa e come supporto alla genitorialità (Sirignano, 2019). A tal proposito, entrano in gioco elementi centrali che investono l'impegno nella relazione che è necessario instaurare tra tutti coloro che si interessano della cura del bambino, al di là delle differenti provenienze o culture di appartenenza (Dusi, Pati, 2011), attraverso modalità comunicative efficaci e positive, ma anche un'importante competenza empatica e una profonda capacità di comprensione dell'alterità. Si tratta indubbiamente di processi in costante divenire e non di condizioni da raggiungere che, in contesti multiculturali e plurilingui, presuppongono spesso l'utilizzo della mediazione come strategia educativa per costruire un ponte comunicativo in grado di superare le eventuali e frequenti incomprensioni o la necessità di una formazione specifica. Come racconta una volontaria "prima di entrare a fare servizio al Nido d'Ape a noi volontari ci è stato fatto un corso, proprio per avere gli strumenti più adatti per entrare in contatto con famiglie che hanno avuto vissuti molto faticosi e dolorosi" (Int. 1). Tale considerazione è emblematica dell'esperienza del Nido D'Ape, fortemente incentrata su una *mission* più ampia di supporto e sostegno alle fragilità sociali del territorio con uno sguardo e un accompagnamento che recuperi una dimensione di prossimità e vicinanza familiare, in grado cioè di riprodurre una forma di solidarietà piena e un clima di accoglienza: "questo non è un nido normale, ma una famiglia" (Int. 2), dove le figure genitoriali sono parte integrante del percorso educativo dei figli, coinvolte in attività, laboratori ed iniziative finalizzate a rendere ancora più saldi i legami nel nucleo e nell'ambiente sociale più ampio. Tale aspetto in una condizione di pluralità in termini di provenienze, lingue e culture appare essere centrale nel superare eventuali difficoltà iniziali e assumere una postura necessariamente interculturale, che supporti una spontanea tendenza alla curiosità e alla scoperta di cui i bambini del nido e della primissima infanzia si fanno interpreti. Come commentano le educatrici: "Qui al Nido, la gestione dell'interculturalità tra bambini è una cosa naturale, spontanea e autentica" (Int. 3), mentre "tra gli adulti non sempre lo è. Anch'io spesso mi trovo ad avere dei pregiudizi nei confronti degli altri; sono fermamente convinta che la conoscenza e lo scambio siano fondamentali per il superamento del pregiudizio" (Int. 3).

L'interculturalità al nido, dunque, vive e si sperimenta come dimensione della quotidianità vissuta in parte in modo autentico e spontaneo dai più piccoli, in parte bisognosa di essere recuperata ed esercitata dagli adulti di riferimento attraverso la capacità di uscire dalle cornici di riferimento (Sclavi, 2000), imparando a decostruire i propri immaginari, decentrare il proprio punto di vista, sperimentando una possibile forma di etnocentrismo critico (Fiorucci, 2022), fuoriuscendo dalla vuota retorica che spesso colpisce anche il discorso pedagogico interculturale (Gorsky, 2008; Agostinetto, 2016).

Ciò si traduce in questo contesto in modo particolare attraverso il lavoro con i bambini e le bambine, con un'attenzione alla diversità di ciascuno e nell'educazione al riconoscimento dell'altro, al pieno rispetto dei tanti modi di essere dell'umano e del mondo, in contrasto a forme di oppressione, supremazia e potere, cercando, dunque, "di accogliere e rispettare la diversità di ognuno, però mettendole sullo stesso piano" (Int. 3).

5. Il nido "Loris Malaguzzi". Un progetto di accoglienza e incontro

Un altro prezioso esempio di un approccio educativo interculturale che si nutre di buone pratiche viene offerto dal nido comunale "Loris Malaguzzi", situato nel quartiere popolare di Trullo-Montecucco.

Il nido Loris Malaguzzi è stato inaugurato nel 2003 con il progetto sperimentale "Nido a tempo parziale e tempo in Comune", con gli obiettivi principali di porre al centro i bisogni e i diritti dei bambini e delle bambine e di garantire ai genitori che lavorano su turni pomeridiani di trovare un contesto nel quale i propri figli possano vivere un'esperienza educativa significativa, conciliabile con i propri impegni lavorativi, questo perché accogliere i bambini e le bambine significa sempre accogliere anche le loro famiglie (Favaro *et al.*, 2006). L'attenzione nei confronti della famiglia da parte del nido Loris Malaguzzi è ravvisabile anche in alcuni servizi offerti, come lo "Spazio Insieme", attivo una volta a settimana e pensato per donare a genitori e bambini, che per diverse ragioni non frequentano il nido, un tempo di qualità da vivere appunto "insieme"; inoltre, il nido si occupa di organizzare incontri a tema con specialisti del Consultorio familiare, su argomenti di interesse dei genitori.

Dall'anno educativo 2010-2011 il nido Loris Malaguzzi è parte di un progetto 0-6 che valorizza e sostiene la continuità delle esperienze dei bambini, delle bambine e delle loro famiglie, attraverso la predisposizione di percorsi comuni, obiettivi condivisi, spazi di incontro, scambio e relazione.

L'educazione interculturale fa da sfondo allo stesso progetto educativo che, sulla scia del percorso tracciato dal grande pedagogista che dà il nome a questo nido – Loris Malaguzzi – si prefigge lo scopo di riconoscere e valorizzare le differenze, dando spazio alle diverse forme di intelligenze (Gardner, 1987) e ad ogni forma di linguaggio possibile, rompendo così le barriere della comunicazione. L'educazione interculturale si fa attraverso la scelta dei materiali, delle attività, degli albi illustrati che raccontano storie dal mondo, delle musiche e delle canzoni che provengono da luoghi diversi:

Non ci sono attività pensate in modo specifico per l'interculturalità, tutte le attività sono condotte in modo tale che tutti i bambini si sentano inclusi naturalmente. In questo periodo stiamo raccogliendo canzoncine e musiche dei paesi di origine dei genitori, non solo di altre nazioni, ma anche di altre regioni italiane, proprio per trasmettere l'idea che tutti possiamo essere immigrati (Int. 4).

Inoltre, l'educazione interculturale si attua attraverso la predisposizione di spazi e arredi che diano modo di incontrarsi, relazionarsi, ascoltare e osservare, come le grandi finestre e le vetrate che fanno parte di un progetto architettonico che è sempre – o dovrebbe essere – anche un progetto pedagogico, in quanto mettono in risalto l'idea di trasparenza, luminosità e condivisione, perché l'educazione è di tutti, e tutti possono apprendere anche attraverso gli occhi; con gli occhi imparare, con tutti i sensi partecipare e collaborare. L'importanza della cooperazione, soprattutto all'interno del gruppo di lavoro, è rintracciabile anche nelle parole di un'educatrice del nido Loris Malaguzzi:

Auguro a tutti di trovarsi a lavorare in un'*équipe* come la nostra, si respira sempre un clima sereno e affiatato. Nei precedenti contesti in cui ho lavorato raramente ho trovato situazioni così armoniose. Lavorare in un buon gruppo si riflette positivamente anche nella pratica e in ciò che si fa con i bambini (Int. 5).

Del resto, la condivisione è alla base della pedagogia malaguzziana, già da quando il maestro Loris Malaguzzi portava in città la scuola Robinson: una volta a settimana un camioncino ospitava bambini e maestri e li conduceva nelle piazze e nei giardini pubblici, con l'intenzione di coinvolgere nelle attività educative tutta la comunità (Edwards *et al.*, 1995).

Condivisione e interconnessione, dunque, alla base dell'approccio pedagogico utilizzato dal nido Loris Malaguzzi, interconnessione tra ogni forma di linguaggio praticato all'interno degli spazi del nido, dei veri e propri centri di interesse, strutturati per favorire l'autonomia dei bambini e la ricerca dello spazio più consono ai propri interessi, interconnessione che si realizza tra tutti gli attori che partecipano alla vita del servizio educativo, quell'interconnessione così preziosa per lo stesso Malaguzzi:

Noi stiamo lavorando in tempi difficili, così mutevoli, così cangianti, [...] al di là di ogni capacità previsionale poiché il futuro oggi è difficile da governarsi. Io credo che il problema dei bambini oggi sia [...] pensare all'interconnettere – che è il grande verbo del presente e del futuro – un verbo che dobbiamo essere capaci di capire fino in fondo e di declinare; tenendo conto che viviamo in un mondo che non è più a isole ma è un mondo fatto a rete... e in questa immagine c'è dentro la costruzione del pensiero del bambino e la nostra costruzione di pensiero [...] che appartiene a un grande arcipelago dove l'interferenza, l'interazione, l'interdipendenza sono le costanti, anche quando non le vediamo (Loris Malaguzzi, 1993).

6. Tra memoria e narrazione: il centro interculturale “Celio Azzurro”

C'era una volta, e c'è ancora oggi, in «uno degli angoli più belli del centro di Roma» (Colamartino, 2009), una scuola piccola, quasi una casa, che al suo interno contiene il mondo intero. Questo “angolo di paradiso terrestre”² si chiama “Celio Azzurro”.

2 Definizione del centro data da Edoardo Winspeare nell'intervista in cui ha promosso il film documentario “Sotto il Celio Azzurro”. Nel film ha sapientemente narrato, in qualità di regista, la storia e “l'avventura didattica” che contraddistingue la scuola d'infanzia del Celio. L'intervista è stata condotta presso lo Studio di Effetto Notte, <http://effettonotte.tv2000.it>, 28/04/2010.

Celio Azzurro non è solo una scuola dell'infanzia ma è un centro didattico interculturale, che si propone di agevolare e valorizzare l'incontro e la relazione tra persone portatrici di culture differenti. La struttura si trova all'interno del parco del Celio (da cui prende il nome) e rappresenta un luogo d'accoglienza destinato ai bambini stranieri e ai bambini italiani. Il centro fu inaugurato, nel lontano 1990, da Massimo Guidotti grazie ai contributi della Caritas Diocesana e dell'Ufficio Speciale Immigrazione del comune di Roma. Don Luigi Di Liegro fu uno dei più grandi sostenitori di questo progetto, credeva fortemente che l'obiettivo prioritario della scuola dovesse essere quello di formare dei cittadini cosmopoliti, capaci di considerare le differenze un valore aggiunto e mai un limite, per ottenere ciò riteneva necessario favorire e potenziare «una grande apertura mentale tra i bambini, per un mondo di domani meno limitato dai lacci degli egoismi internazionali, delle cultura xenofobe, delle chiusure di vario tipo, in definitiva, un mondo più aperto a ciò che è diverso nuovo e arricchente» (Carmosino, 1999, p. 26).

La filosofia del centro non è cambiata nel corso degli anni, è cambiato invece lo status giuridico. Attualmente la scuola non è più legata alla Caritas e non riceve alcun tipo di finanziamento pubblico, è una cooperativa sociale che si autosostiene attraverso la partecipazione a bandi privati e le donazioni. Questa precarietà mette a dura prova l'esistenza della struttura che rischia di chiudere per mancanza di fondi.

La scuola ospita circa sessanta bambini di diversa nazionalità, di età compresa tra i 3 e i 6 anni. È caratterizzata da un'organizzazione "fluida" degli ambienti, non ci sono sezioni ma gruppi di lavoro suddivisi per fasce di età: il gruppo dei piccoli (3 anni), dei medi (4 anni) e dei grandi (5 anni). La realtà scolastica, fatta eccezione per lo svolgimento degli impegni didattici specifici per ciascun target d'età, viene vissuta in condivisione tra i tre gruppi. I momenti in comune riguardano, principalmente, la routine alimentare (pranzo e merenda) e le attività ricreative che ruotano intorno ai "centri di interesse". Con questo termine si intendono spazi strutturati con materiali specifici nei quali i bambini possono impegnarsi autonomamente e accedervi a seconda, appunto, dell'interesse mostrato per l'attività proposta (manipolazione, pittura, gioco simbolico, ecc.). Diversificare gli spazi consente di ampliare le opportunità offerte al bambino: esplorare, sperimentare, agire, scegliere, costruire, dialogare, confrontarsi. In altre parole, si offre a ciascun alunno la possibilità di operare secondo le sue modalità di pensiero nel pieno rispetto della individualità di ognuno. In questo incastro di appartenenze il bambino impara a stimare se stesso senza sminuire l'altro, apprende che la differenza è un valore "aggiunto" da rispettare e apprezzare: "la diversità non è mai una criticità, al contrario, è sempre un valore aggiunto" (Int. 6). Questo insegnamento non è solo teorico ma viene applicato quotidianamente nella vita del centro che rappresenta un "tentativo ben riuscito" di convivenza all'insegna del rispetto, dello scambio e della pari dignità tra persone portatrici di differenti culture. In questa ottica la scuola diventa un luogo "dove bambini e genitori possono trovare anche un sostegno, un aiuto pratico e affettivo per affrontare le difficoltà di una quotidianità a volte problematica, spesso difficile" (Int. 7). L'aiuto offerto dalla scuola è evidente nella flessibilità oraria (la scuola è aperta dalle 8 alle 17.30, da settembre a luglio), è gratuita per le famiglie che non possono permettersi di pagare la retta ed è uno spazio aperto al territorio nell'orario extrascolastico (attività di danza, feste, progetti, seminari, sostegno alla genitorialità, eccetera). I genitori sono considerati parte integrante del centro, sono coinvolti in moltissime attività e possono contare, in caso di difficoltà, sul sostegno degli insegnanti, delle altre famiglie e di figure specializzate (assistenti sociali, psicologi, logopedisti). La scuola è percepita come "una comunità in cui tutti i membri si supportano e sostengono anche al di fuori dell'orario scolastico" (Int. 8). Acquisisce in questo modo una "funzione sociale forte", diventa un punto di riferimento importante all'interno del quartiere (Int. 9). Si presenta come un ambiente emotivamente "caldo", accogliente, stimolante, non giudicante e non competitivo, un luogo simile ad una "casa" in cui ognuno si deve sentire accolto e parte "attiva" di una comunità, un pezzo importante (unico e insostituibile) di un mosaico più grande chiamato società. Le tessere del mosaico possono avere diverse forme, colori e dimensioni, ma sono tutte indispensabili per completare l'opera. Accettare la diversità non significa soltanto accogliere chi è diverso da noi, ma vuol dire, soprattutto, "percepirlo" come un'opportunità di crescita e non come una minaccia. Vederlo come un portatore di idee, esperienze e valori che non conosciamo e che ci possono aiutare a comprendere meglio il mondo che ci circonda. In questa ottica bisogna concentrarsi "sulle similitudini, su ciò che accomuna tutti i soggetti per poter poi arrivare a valorizzare le differenze in quanto stimolo e non preoccupazioni" (Int. 7). L'educazione interculturale, di conseguenza, non si rivolge esclusivamente agli stranieri ma a tutti i bambini, è un abito che dobbiamo imparare ad indossare per interpretare i cambiamenti della nostra società, è un esercizio quotidiano alla sensibilità e soprattutto al desiderio di conoscere

l'altro. La "scuola fatta a misura di bambino straniero è, dunque, la scuola dove stanno bene tutti i bambini. Un luogo dove si stimola la curiosità verso l'altro valorizzando le similitudini piuttosto che le differenze" (Int. 7).

Il Celio Azzurro rappresenta in campo educativo una "buona pratica" di convivenza interculturale, per questo è anche oggetto di studi accademici, pubblicazioni (es. Carmosino, 1999; Colamartino, 2009; Guidotti, Valli, 2016, Aluffi Pentini e Talamo, 1998) e spesso gli insegnanti sono invitati a partecipare a convegni, seminari e festival per condividere le strategie educative, le esperienze realizzate ed i traguardi raggiunti. Il centro stesso organizza dei corsi di formazione rivolti agli insegnanti e agli operatori sociali.

Questo modello rappresenta una preziosa risorsa per chi opera in contesti interculturali in quanto ha elaborato, nel corso degli anni, una visione di intercultura originale, operativa e concreta che ruota intorno al concetto di "memoria narrativa". I genitori sono invitati a scuola per raccontare a tutti i bambini i ricordi della propria infanzia, diventando così testimoni diretti e concreti della loro cultura e del loro modo di essere. Attraverso queste narrazioni "i bambini s'arricchiscono di una memoria comune tanto da diventare in qualche modo, oltre naturalmente ai genitori, i portavoce consapevoli e inconsapevoli di ciò che assommano rispetto ai racconti che i genitori fanno della loro infanzia" (Int. 2 - 7).

7. Conclusioni

Le esperienze sopradescritte sono tre esempi di "buone pratiche di fare intercultura" (Nanni e Curci, 2005), tre servizi educativi che si contraddistinguono per la capacità di generare un agire qualitativo che può diventare un modello di riferimento da socializzare ed eventualmente trasferire, con gli opportuni adattamenti, anche in altri contesti educativi della città. Queste realtà, nonostante le diverse fasce di utenza a cui si rivolgono, la diversa dislocazione geografica e la differente tipologia di gestione, sono accumulate da alcuni "denominatori" che le contraddistinguono. Innanzitutto, sono scuole che hanno costruito un'alleanza forte con le famiglie e il territorio. La collaborazione attiva e costruttiva di questa triade permette alla "scuola" di diventare un punto di riferimento nei quartieri creando così un dialogo virtuoso con le associazioni del territorio e, in generale, con i cittadini che possono fare esperienze di pratiche quotidiane di dialogo e di interculturalità (Zinant, 2022). Sono luoghi in cui si valorizza il confronto, la curiosità verso l'altro, lo scambio di "memorie", dove trova spazio una narrazione plurale e spesso alternativa a quella dominante. Qui la diversità non rappresenta un limite ma una ricchezza, una risorsa da valorizzare, rispettare e condividere.

Queste strutture educative, in particolar modo Celio Azzurro e il Nido d'ape, rappresentano dei casi particolari nel contesto romano, sono realtà «protette» che nascono con una forte vocazione interculturale; i piccoli numeri permettono di creare una situazione simile ad una «casa» in cui tutti collaborano e si aiutano, dove c'è un forte senso di appartenenza, gli stranieri sono la maggioranza, la diversità «culturale» diventa l'elemento in comune. Si tratta di "isole felici", "nicchie interculturali" che si collocano fuori dal circuito della scuola pubblica a disposizione di tutti. Queste caratteristiche le discostano molto dalla scuola «tipo», la loro unicità però gli consente di trasformarsi in laboratori in cui è possibile mettere in atto strategie interculturali che possono diventare degli esempi per le altre scuole.

Il nido è, in molti casi, il primo luogo in cui i bambini e le bambine si trovano ad affrontare in modo spontaneo la diversità, a conoscere e gestire una varietà di linguaggi, metodi e pratiche condivise. In tale ottica la scuola rappresenta una vera e propria palestra interculturale che permetterà loro di "crescere interculturali". La presenza di una pluralità di background sociali, culturali e linguistici, infatti, porta la scuola a ridefinirsi, ad aprirsi verso l'altro, ad essere inclusiva. Il suo compito diventa quello di formare futuri cittadini in grado di muoversi con disinvoltura in contesti sempre più interconnessi, vivendo sempre più l'intercultura come una competenza trasversale capace di plasmare l'agire educativo e civico.

Questo percorso non può essere improvvisato ma il frutto delle volontà di fare rete, di tracciare progettualità collettive e corresponsabili (Zoletto, 2019), condividendo questioni pratiche e promuovendo una formazione e un aggiornamento continuo da parte degli insegnanti per acquisire questo tipo di competenze. Riflettere, valorizzare, "pubblicizzare" le buone pratiche presenti sul territorio consente di creare un archivio di esperienze in grado di fornire strumenti operativi e concreti a chi quotidianamente lavora in questi ambiti. Nella realtà romana, e non solo, esistono diversi "servizi educativi" che portano avanti sperimentazioni

didattiche innovative, come quelli citati in questo lavoro, ma a volte manca la possibilità di mettere in rete queste pratiche, di trovare quei punti in comune che rendono l'esperienza valida e replicabile e, soprattutto, fruibile su larga scala, anche nei contesti che, al contrario, non riescono ancora vivere la presenza di famiglie di origine immigrata come una risorsa. Per queste ragioni, nel futuro si ritiene necessario non fermarsi esclusivamente allo studio qualitativo delle "buone prassi" ma indagare ad ampio raggio l'offerta capitolina di servizi educativi 0-6, mettendone in luce le specificità, anche dei singoli territori, e valorizzando le esperienze che hanno prodotto ottimi risultati. Ciò anche al fine di elaborare percorsi di ricerca in grado di recuperare "la quotidianità" dei servizi educativi per la prima infanzia, le criticità e le complessità, in un'ottica di approfondimento intensivo ma anche estensivo in merito alle pratiche, le metodologie, le competenze.

Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2016). Oltre il velo. L'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis*, XVII, 71-86.
- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.
- Aluffi Pentini A., Talamo A. (1998). *L'intercultura fa bene alla scuola*. Milano: Cariplo-ISMU.
- Amadini A., Bobbio A., Bondioli A., Musi E. (2018). *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*. Brescia: Scholè.
- Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S., Pileri A. (2006). *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Carmosino G. (1999). *Le mille razze del Celio Azzurro*. Volontari per lo sviluppo.
- Colamartino F. (2009). *Sotto il Celio Azzurro*. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.
- Comune di Roma (2023). *Annuario statistico 2022*. Roma. Retrieved October 1, 2023, from https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/annuario_aggiornamento_giugno_2023_.pdf
- Dusi P. Pati L. (Eds.) (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Edwards C.P., Gandini L., Forman G. (Eds.). (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Epstein J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (Eds.). (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gianturco G. (2004). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini. Milano.
- Gorski P.C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-25.
- Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Guidotti M, Valli D. (2016). La narrazione dell'intercultura a Celio Azzurro. In M. Giusti (Ed.), *Building bridge, L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi. Ricerche, sperimentazioni didattiche, progetti educativi* (pp. 175-178). Quarta Giornata Interculturale Bicocca. Milano: Università degli studi Bicocca.
- ISTAT (2023). *I servizi educativi per l'infanzia in un'epoca di profondi cambiamenti Anno educativo 2021/2022 Stato dell'arte, inclusività e qualità dell'offerta Zerotre*. Roma. Retrieved October 1, 2023, from <https://www.istat.it/it/files/2023/09/>
- Jeon H.-J., Peterson, C. A., Luze G., Carta J. J., Langill C. C. (2020). Associations between parental involvement and school readiness for children enrolled in Head Start and other early education programs. *Children and Youth Services Review*, 118.
- Lelo K., Monni S., Tomassi F (2021). *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Roma: Donzelli.
- Malaguzzi L. (1993). In Reggio Children (Ed.) (2005). *Rechild*. 2.
- Mantovani D., Gasperoni G. (2018). Native and Immigrant Parents' Involvement in School-Related Activities in France and Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10 (3) 10-39.
- Miur (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. Retrieved October 1, 2023, from

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>

- Nanni A., Curci S. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: EMI.
- OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/education/engaging-young-children-9789264085145-en.htm>
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Pescarmona I. (2020). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Bari: Progedit.
- Pescarmona I. (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.
- Portera A., Grant C.A. (2011). *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness*. London: Routledge.
- Pratelli C. (2023). "Prima che la gara cominci". L'accesso di bambini e bambine con background migratorio ai nidi e alle scuole d'infanzia di Roma. In Centro Studi e Ricerche IDOS, Istituto di Studi Politici "S. Pio V" (Eds.), *Osservatorio sulle migrazioni a Roma e nel Lazio. Diciottesimo Rapporto* (pp. 204-207). Roma: Idos.
- Sclavi M. (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Silva C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Sirignano C. (2019). Generare comunità educante: l'esperienza dell'alleanza educativa tra nidi, scuole dell'infanzia, famiglie e Università di Macerata. *Pedagogia e Vita*, 3, 63-68.
- Susi F. (Ed.) (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.
- Tarozzi M. (Ed.) (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Zinant L. (2022). I servizi educativi per la prima infanzia. Fare esperienza insieme, attraverso le diversità. In D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa* (pp. 25-38), Roma: Carocci.
- Zoletto D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (Ed.) (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.