



FOCUS

L'intercultura per l'infanzia. Prospettive, ragioni, possibilità e un esempio*

Luca Agostinetto

Associate Professor in General and Social Pedagogy | FISPPA Department | University of Padova | luca.agostinetto@unipd.it

Lisa Bugno

Researcher in General and Social Pedagogy | FISPPA Department | University of Padova | lisa.bugno@unipd.it

Intercultural education for early years. Perspectives, reasons, possibilities, and an example

Abstract

The paper explores theoretical perspectives, normative elements, and intercultural practices in childhood education, specifically in ECEC, in four steps. First, it develops a proposal for an intercultural theory relevant to early childhood education. By drawing on legislation, literature, and statistical data, the second step explains why childhood education is a key to promoting citizenship and inclusion, while the third refers to the attention to be paid when implementing intercultural approaches in childhood services. As a final step, the "Benvenuto" project is presented as an example of ECEC implementing intercultural principles.

Keywords

Intercultural education, integrated system, ECEC

Attraverso quattro passaggi, il contributo esplora prospettive teoriche, elementi normativi e pratiche interculturali nell'ambito dell'educazione dell'infanzia, e in particolare della prima infanzia (ECEC). Nel primo step, si sviluppa una proposta di teoresi interculturale pensata per l'educazione dell'infanzia. Il secondo delinea le ragioni per cui l'ECEC rappresenta una chiave per promuovere cittadinanza ed inclusività, basandosi su normativa, letteratura e dati statistici, mentre il terzo passaggio è volto a declinare le attenzioni da prestare quando si implementano approcci interculturali nei servizi per la prima infanzia. Infine, nel quarto passo, viene presentato un esempio concreto di pratica: il progetto "Benvenuto", che può essere interpretato come un modello di implementazione di principi interculturali nell'ECEC.

Parole chiave

Intercultura, sistema zerosei, prima infanzia

* Ai fini concorsuali, i paragrafi 1 e 4 sono da attribuire a Luca Agostinetto e i paragrafi 2 e 3 a Lisa Bugno.

1. Prospettive. Quale intercultura per l'infanzia?

Come spesso è capitato, la *prima* età della vita rischia di arrivare per *ultima* alla nostra attenzione. Il suo essere al primo bordo della parabola biografica d'ognuno la rende facilmente (quanto erroneamente) “marginale”. Ormai una dozzina di anni fa, scrivevamo che per questo motivo “i servizi ai bambini piccoli e piccolissimi spesso vengono considerati periferici ad un più incisivo (e successivo) percorso educativo, quasi un ‘naturale preludio’ allo stesso, che non abbisogna di molto: attitudine relazionale ai bambini piccoli, buonsenso, spazi e arredi adeguati, cura nell’igiene e nell’alimentazione (Agostinetto e Madriz, 2011, p. 135). Oggi l'impressione è un po' diversa, non solo per il fermento derivante dalla recente riforma del sistema integrato 06, quanto, più sostanzialmente, per una crescita verso una cultura dell'infanzia, o almeno per significativi passi in avanti su questa direzione tanto sul piano della teoresi (Grange, 2013; Amadini et. al., 2018) quanto su quello dei dispositivi normativi e di policy europei e nazionali (di questi ultimi qualcosa diremo poco più avanti).

Tuttavia, ci sembra che l'infanzia non sia ancora immune dal rischio d'essere messa un po' ai margini e di arrivare da buon'ultima nelle nostre riflessioni disciplinari. Temiamo che nemmeno l'intercultura faccia eccezione, giacché quest'ultima rischia di imporsi solamente per un'evidenza demografica. Se l'incidenza della popolazione straniera (con cittadinanza non italiana) è dell'8,6%, quella tra i nuovi nati sale addirittura al 14,1% (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2023), ma con valori ben maggiori se consideriamo i bambini con background migratorio (da coppie miste o da genitori stranieri che hanno ottenuto la cittadinanza). La crescita negli ultimi anni di bambine e bambini con provenienze e storie migratorie differenti all'interno dei servizi per l'infanzia è dunque un fatto: ma è per questo che dobbiamo ricorrere a un approccio interculturale?

Ebbene, riteniamo proprio di no, benché sia piuttosto semplice credere il contrario. Non dimentichiamo che l'intero edificio interculturale (teoretico e normativo) almeno in Europa nasce proprio dall'urgenza demografica di quelle scuole (Macchietti, 1992), e quanta fatica poi si sia fatta per emancipare l'intercultura dalla conseguente visione riparativa e d'essere una pedagogia rivolta agli stranieri. Si tratterebbe proprio di non rifare il medesimo errore e ripercorrere la stessa impervia salita.

A proposito di ingenuità, val la pena di sottolineare che l'intercultura nell'infanzia non deve nemmeno muovere da un afflato buonista, tutto volto a contrastare gli ingiusti stereotipi sulla diversità, pena il suo scadimento in sterile retorica. Come nota Gorski (2008), queste buone intenzioni finiscono proprio per legittimare una lettura coloniale:

most intercultural education practice supports, rather than challenges, dominant hegemony, prevailing social hierarchies, and inequitable distributions of power and privilege (p. 515).

L'intercultura nell'infanzia deve nascere dalla normalità dell'educare, nel suo più profondo e autentico significato. Per questo la possiamo rinvenire nei più recenti documenti di indirizzo europei¹ e nazionali. Ci riferiamo ovviamente alle preziose indicazioni delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (2021) e dagli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2022): nello sfondo di questi documenti la tensione interculturale è evidente, ma non si aggiunge quale dispositivo speciale al contesto contemporaneo, quanto invece ne consegue in modo “naturale” rispetto all'articolata visione di infanzia lì espressa. L'educazione di qualità come *diritto* a carattere *universale* di ogni bambina e di ogni bambino – a partire dalla peculiare posizione d'essere “nativi multiculturali” (2022, p. 9) – implica tanto il riconoscimento della pluralità della diversità di ognuno, delle famiglie e del contesto sociale, quanto l'assunzione di tale pluralità quale potenziale educativo per la crescita personale e civile. Come richiamato espressamente, non si tratta di una posizione semplice, ma di uno sguardo che ci obbliga ad alzare il livello di qualità educativa nei servizi e formativa negli operatori:

1 Si vedano, in particolare, le *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (2014) e le *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030 (29 novembre 2022)*.

la complessità culturale e il plurilinguismo sono una “ricchezza difficile” che richiede nuove competenze e muove forme di incontro e di scambio tra figure professionali e genitori, tra genitori, tra bambini, sollecita la conoscenza del mondo, apre orizzonti, pone nuove sfide alla vita democratica e assicura la capacità di adattarsi ai cambiamenti (2021, p. 12),

riconoscendo parimenti che sono gli stessi bambini e bambine “agenti di cambiamento”, anche culturale. Nella pluralità di relazioni di cui i servizi per l’infanzia sono espressione (relazioni tra pari, con gli adulti, tra gli adulti, con l’ambiente, con il contesto...) il protagonismo creativo dell’infanzia – sostenuto educativamente nella valorizzazione in primo luogo del tempo ludico – forma “culture”, ovvero “significati condivisi tra i bambini in forma di rituali, giochi, scambi linguistici” (Ivi, p. 19).

Come sviluppa Pescarmona (2020), rinveniamo questo potenziale di creazione culturale sin dagli studi pionieristici di matrice etnografica di Margaret Mead (1954), sebbene solo recentemente la letteratura dimostri piena contezza di questa attitudine dell’infanzia. Sappiamo oggi come un ambiente supportivo faciliti i bambini a tesserne gli elementi di diversità in inedite forme di integrazione interculturale (Huertes-Abril, Gómez-Parra, 2018), che passano tanto per forme negoziate e plurali di relazione (Guo e Dalli, 2012) quanto attraverso forme di “translanguaggio” in virtù dei potenziali insiti ai contesti plurilingui (Csillik, Golubeva, 2020).

Potremmo allora quasi ribaltare la più comune posizione di partenza: non un’intercultura come aggiunta all’educazione dell’infanzia o non (tanto) come *risposta* all’eterogeneità anche dei contesti e servizi educativi, ma un’intercultura come *proposta* di fondo nella normale complessità e pluralità dell’educazione all’infanzia. In questo modo, ad esempio, studi recenti ci suggeriscono che una alta “sensibilità interculturale” negli educatori è direttamente associata alla loro efficacia educativa *tout court* (Monroe, Ruan, 2018; Kim, Kim, Hwang 2023), alla capacità di realizzare percorsi educativi sostenibili anche nelle condizioni più complicate (Li, Birkeland, Duan, 2021), compresi gli ambiti per la prima infanzia che si misurano con la disabilità (Aldridge, Kilgo, Bruton, 2015).

Allora quale intercultura per l’infanzia? Una pedagogia interculturale come *normale* sguardo sulla diversità e per la promozione di percorsi inclusivi e integrativi capaci di trarre valore dalla pluralità,

attributes of movement away from trivializing other cultures and toward recognizing cultural similarities, appreciation of and curiosity about cultural differences, and the ability to interpret phenomena taking place in a cultural context became evident (Lash, Madrid Akpovo e Cushner, 2022, p. 105).

Si tratta quindi di stare ben distanti da quell’idea ingenua e buonista di intercultura tutta volta, da un lato, a moralizzare la diversità e, dall’altro, a darne una rappresentazione “plastica”, senza accorgersi di finire per “esoticizzare” la diversità in arbitrari *patchwork* ricchi di stereotipi (Agostinetto, 2022). Come invitano a fare Miller e Petriwsky, promuovere un’educazione interculturale riguarda “l’impegno profondo con le culture e le diverse visioni del mondo per arricchire i bambini e la società, piuttosto che la celebrazione delle differenze e la coesistenza di vari gruppi culturali”² (2013, p. 253). Per questo è indispensabile che anche nell’educazione all’infanzia vi sia una competente idea di cultura e di diversità culturale, riconoscendo che le culture non esistono come isole (Harrison, 1998,) e che per propria natura – tanto nel movimento di inculturazione che in quello di acculturazione – ogni cultura “è soggetta a un processo dinamico costante e capillare [...] sia come diversità individuale di comportamento tra i membri all’interno di una cultura, sia come diversità tra le culture che esistono sulla Terra” (Marazzi 1998, p. 49).

A partire pertanto dall’assunzione della profonda eterogeneità dei contesti socio-culturali (Zoletto 2023) e di come questa si riverberi nei servizi per l’infanzia – con un carattere di vera e propria super-diversità (Vertovec, 2007) e di intersezionalità (Dietz, 2007) – il lavoro educativo deve spostarsi dal prefisso “multi-” (o “pluri-”) a quello “*inter-*”, ovvero verso quello che sta all’origine del cambio di paradigma interculturale (Abdallah-Pretceille, 2005). L’aspetto essenziale di questo cambio di paradigma sta nel non focalizzarsi sulle parti, ma sulle relazioni tra di queste. E le parti in gioco nei servizi per l’infanzia non sono certo le presunte culture in senso astratto, ma le diversità che ogni bambina e bambino, ogni famiglia, ogni operatrice e operatore incarna con la propria storia (Gobbo, 2000). Non si tratta solo di mettere in relazione

2 La traduzione dall’inglese è nostra.

tale diversità, ma di qualificarla in senso partecipativo, sapendo che il “fare assieme”, il “sentirsi parte” sono le migliori vie d’accesso all’inclusione. Emerge così un’idea di integrazione lontana dall’astrattismo retorico: un’idea di integrazione concreta, quotidiana, tessuta tra le persone, riconosciuta tra i bambini, le loro famiglie e il servizio... un’idea di integrazione educabile. In questo senso essa “si pone quindi sul piano della progettualità e della prescrittività, dell’intenzione-attuazione, e va concepita come un processo aperto, dinamico e graduale” (Milan, 2007, p. 25).

Stiamo parlando di un *paziente e sapiente* lavoro di relazione tessuto a vari livelli – tra i bambini, con le famiglie, tra gli operatori, con il territorio – nel quale l’inclusione della diversità avviene nelle piccole cose di ogni giorno, giacché è solo così che si può inverare il processo integrativo. Ponendoci quindi ben lontani dal paradigma di un multiculturalismo ingenuo, tale processo non è qualcosa che “accade naturalmente”, poiché, lasciati a se stessi, i rapporti tra alterità finiscono per essere condizionati dalle nostre concezioni implicite (Bugno, 2022), segnati dai “differenziali di potere” (Cohen, 1994), compromessi dalle disuguaglianze che divengono iniquità. Lontana dai riflettori sensazionalistici (e dalle relative attività estemporanee e poco incisive, come la “giornata dell’intercultura” o la “cena etnica” e simili), la “laboriosa quotidianità interculturale” agisce “sullo spazio liminale dell’incontro tra alterità” (Agostinetti, 2022, p. 30) guidata da una solida competenza educativa (quel paziente e sapiente processo relazionale a cui accennavamo poco sopra): è in questo senso che possiamo ribadire la profonda natura pedagogica del progetto interculturale, dove la specialità dell’impianto interculturale e della solida competenza pedagogica che richiede (Deardoff, 2009; Barrett et al., 2014; Portera e Milani 2019), non va confusa con la *normalità* del suo farsi pratica, al medesimo tempo, “leggera e profonda” il che colloca epistemologicamente l’intercultura saldamente all’interno (diremmo “nel cuore”) della pedagogia *tout court* (Portera, 2007; Milan, 2007; Agostinetti, 2008).

2. Ragioni. L’ECEC come chiave per cittadinanza e inclusività.

L’educazione e la cura della prima infanzia (*Early Childhood Education and Care* - in seguito anche ECEC) costituiscono un terreno di studio che negli ultimi decenni ha registrato un crescente interesse, non solo dal punto di vista educativo. L’analisi della letteratura internazionale in chiave interdisciplinare accostata alla lettura dei documenti delle istituzioni europee ed italiane evidenzia come l’espressione “*early*” matters³ costituisca una formula a cui viene attribuito grande valore da diverse prospettive, suggerendo l’importanza cruciale dei primi mesi ed anni di vita.

In merito, il primo aspetto che prendiamo in considerazione è legato all’ambito disciplinare delle neuroscienze: come sottolinea Milani nei suoi interventi (tra gli altri, 2023), i primi mille giorni di vita di un bambino rappresentano una fase determinante per l’intero processo di sviluppo dell’individuo in ottica *lifelong* (House of Commons e Health and Social Care Committee, 2019). Infatti, è noto che dal punto di vista neuroscientifico le fondamenta dell’architettura cerebrale si stabiliscono precocemente attraverso una serie continua di interazioni dinamiche tra influenze genetiche, condizioni ambientali ed esperienze personali (tra gli altri, Fox, Levitt e Nelson, 2010). In altre parole, i primi tre anni di vita sono estremamente significativi per lo sviluppo delle abilità cognitive. Ovvero, la ricerca evidenzia una relazione tra i fattori multidimensionali che determinano l’accesso o meno alle risorse materiali nel corso dell’infanzia, il benessere e lo sviluppo delle capacità cognitive. Più nel dettaglio, lo status socio-economico infantile (SES), inteso come misura delle disponibilità materiali e sociali, si configura come uno dei più solidi predittori del benessere nell’arco della vita di una persona, oltre al fatto che le esperienze associate al SES influenzano non solo l’esito, ma anche il ritmo del suo sviluppo cognitivo (Tooley, Bassett, Mackey, 2021).

Il secondo elemento in esame riguarda le acquisizioni ed i lavori svolti su questo tema a livello sovranazionale dalle istituzioni europee: come recentemente ricordato nel corso del sesto *European Education Summit*⁴ tenutosi alla fine di novembre 2023, sono più di trent’anni che le politiche europee dedicano at-

3 Letteralmente: “*presto*” conta.

4 Per approfondire si considerino i materiali rintracciabili in quest’ultima pagina: https://education.ec.europa.eu/event/the-european-education-area-a-reality-for-all?pk_source=website&pk_medium=banner&pk_campaign=eea-summit&pk_content=summit23-session-eccec#eventagenda

tenzione a questo tema⁵. In merito, Vandembroeck, Urban e Peeters (2016) sottolineano che, inizialmente, l'Europa si è concentrata prevalentemente sugli aspetti quantitativi relativi all'erogazione di servizi per la prima infanzia: ne rappresentano esempi più che eloquenti sia l'Accordo di Lisbona (Parlamento europeo, 2000), che i successivi obiettivi di Barcellona (Parlamento europeo, 2002). Tuttavia, gli stessi autori evidenziano che, più recentemente, l'attenzione si è focalizzata sul valore educativo e sociale dell'ECEC (2016). Non solo: è possibile affermare che le politiche europee considerano l'educazione e la cura della prima infanzia una componente importante del *pilastr*o relativo ai diritti sociali (Parlamento, Consiglio e Commissione UE, 2017) e come base per l'apprendimento permanente (Consiglio UE, 2019). Inoltre, nel 2019 la Commissione europea ha annunciato nelle sue Linee guida la creazione della *European Child Guarantee*, che mira a fare sì che ogni bambino in Europa a rischio di povertà o esclusione sociale abbia accesso ai diritti più elementari, al fine di interrompere il ciclo della povertà, questo dovrebbe avvenire anche promuovendo opportunità di pari accesso favorendo l'accesso all'ECEC. Di particolare interesse per il tema qui affrontato sono i risultati del gruppo di lavoro che si occupa nello specifico dei bambini con background migratorio, inclusi i bambini rifugiati (Bircan, Lancker, Nicaise, 2020).

Spostandoci sul piano nazionale, individuiamo una terza questione che carica queste riflessioni di un peso ancor più rilevante. Da un lato, prendendo in considerazione le percentuali 2022 relative ai tassi di povertà assoluta, i dati Istat evidenziano come

la cittadinanza gioca un ruolo importante nel determinare la condizione socio-economica delle famiglie con minori. Si attesta al 7,8% l'incidenza di povertà assoluta delle famiglie con minori composte solamente da italiani, mentre arriva al 36,1% per le famiglie con minori composte unicamente da stranieri (è il 30,7% nel caso più generale in cui nella famiglia con minori ci sia almeno uno straniero) (Istat, 2023).

Dall'altro, è noto come l'Italia veda quote di iscrizione a strutture dedicate all'ECEC piuttosto differenziate tra le diverse aree geografiche del Paese, ma il dato che più ci interessa in questo frangente è quello relativo ai bambini con cittadinanza non italiana di età inferiore ai 3 anni che frequentano servizi per la prima infanzia: la percentuale nel 2022 è del 7,7% (Istat, 2023). In sostanza, "sebbene questi bambini meritino lo stesso accesso alle cure e all'istruzione di tutti gli altri, l'adempimento pratico dei loro diritti è (ancora) spesso problematico" (Bove, Sharmahd, 2019, p. 2).

Se, sulla scorta delle ragioni individuate dalla letteratura sul piano scientifico e dalle istituzioni europee su quello normativo, assumiamo la frequenza di strutture per l'educazione e la cura della prima infanzia come un diritto sociale da assicurare a tutti i bambini per garantire un'eguaglianza delle opportunità, allora diventa imperativo che ciò avvenga in particolare per coloro che si trovano in situazione di svantaggio o di vulnerabilità, tra cui anche molti bambini con cittadinanza non italiana. Come considerato, questo non solo incide positivamente sullo sviluppo individuale, ma costituisce anche un investimento strategico per la costruzione di una società equa, inclusiva e prospera.

3. Possibilità. Attenzioni sollevate nella prima infanzia

Date le questioni sollevate nei paragrafi precedenti, riteniamo con Vandembroeck (2009), Bove e Sharmahd (2020) che sia necessario promuovere i diritti sociali dei bambini attraverso una migliore gestione delle diversità. Tale intenzione dovrebbe venire perseguita senza dimenticare che alcune differenze rischiano di incidere negativamente sulle questioni di equità e giustizia sociale: per questo, le diversità devono venire considerate nella loro complessità, o, meglio, nel loro interagire intersezionale (Gross, 2022), poiché riguardano non solo la molteplicità delle provenienze e di intrecci di culture plurali, ma si intersecano con numerosi altri elementi, tra cui aspetti socio-economici che possono determinare situazioni di vulnerabilità (Milani, Ius, Serbati, 2013).

5 La prima dichiarazione politica dell'UE in questo ambito è la 92/241/CEE: Raccomandazione del Consiglio, del 31 marzo 1992 sulla custodia dei bambini (<http://data.europa.eu/eli/reco/1992/241/oj>) che aveva come finalità principale facilitare l'occupazione femminile e le pari opportunità.

Riprendendole *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (2021) arricchite e completate dagli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2022) ci accorgiamo che costituiscono una guida imprescindibile, in quanto ribadiscono il ruolo dei servizi di ECEC nella garanzia dei diritti dei bambini e contengono tutti quegli elementi concreti su cui fondare competenti letture e *sguardi interculturali* (Pescarmona, 2021). Ci riferiamo, nel dettaglio, alle finalità poste in luce dalle sei parti di cui il primo documento si compone, ovvero raggiungere tutti i bambini e le bambine attraverso un percorso educativo caratterizzato da coerenza e continuità, valorizzare l'ecosistema formativo in cui essi sono inseriti, proporre un Progetto Pedagogico di qualità che inveri la centralità del bambino, garantire la professionalità del personale e le necessarie attenzioni relative alla governance.

In generale, è nota la focalizzazione sull'importanza della qualità dell'ECEC (Lazzari, 2016). In particolare, Bove e Sharmahd (2020) ritengono che siano due le necessità prioritarie da considerare: da un lato, l'*accessibilità* intesa nel senso più ampio del termine, quindi sia dal punto di vista strutturale che culturale, affinché le strutture di ECEC possano essere fruibili da bambini e famiglie che non ne sono ancora coinvolti (Ivi, p. 2). Dall'altro, il far leva sui *punti di forza* (Zoletto, 2020), la quale implica un impegno costante affinché i bambini vengano posti al centro in funzione della realizzazione del diritto alla cittadinanza (Fabbri, Zannoni, 2021) e si sostanzia la cultura della partecipazione (Gottardo, Restigian, 2023).

Rispetto a quest'ultima, Bove (2021) sottolinea come sia necessario che chi svolge il lavoro educativo nei servizi per la prima infanzia sia in grado di assumere quelle che definisce *tre posture professionali* fondamentali perché vi possa essere un dialogo interculturale tra famiglie e servizi, propedeutico ad un'autentica alleanza educativa (p. 153). Tali posture riguardano (a) lo *stare a fianco* alle famiglie con l'intenzione di intercettarne bisogni e risorse (Milani, 2018), che implica (b) un'*osservare* attento e sensibile da una prospettiva bioecologica al fine di conoscere davvero. Questi due ingredienti consentono quindi (c) un *ascoltare e dar voce* atto a coltivare legami e a garantire un coinvolgimento attivo dei genitori (Bove, 2021, pp. 154-158).

Affinché tutto ciò si realizzi, è indispensabile che il personale educativo sia dotato di competenze ed abilità interculturali tanto specifiche, quanto complesse (Fiorucci, 2020): infatti, esse devono in primis supportare educatrici ed educatori nell'interpretazione consapevole dei contesti territoriali in cui i servizi sono inseriti e delle più ampie situazioni sociali che caratterizzano la temperie contemporanea (Agostinetto, 2022). Inoltre, come sottolinea Silva (2020, p. 100), il tema dell'inclusione di bambini e famiglie con background migratorio

non può essere considerato un'emergenza, o essere gestito in modo occasionale; al contrario, deve essere affrontato agendo su modelli e pratiche educative stabili, fondati sulla consapevolezza che la realtà sociale è fisiologicamente sempre mutevole (Suarez-Orozco e Qin-Hilliard, 2004).

Questo si può ottenere, come suggerisce Fiorucci (2020), attraverso la disponibilità a decostruire rappresentazioni e pregiudizi in una prospettiva di *etnocentrismo critico*, ad adottare un approccio di *decentramento cognitivo, affettivo ed esistenziale*, oltre che ad essere consapevoli, in quanto educatrici ed educatori, del proprio ruolo di *mediatori interculturali* (pp. 104-105).

Infine, la sensibilità all'apertura e all'incontro di *dimensioni sociali e relazionali inedite* ottenuta attraverso le acquisizioni riconducibili ad una preparazione di tipo interculturale si traduce nella quotidianità del lavoro educativo attraverso la progettazione di luoghi e traiettorie inclusivi per tutti, soprattutto per coloro che Deluigi definisce *genitori migranti e minori sulla soglia* (2022).

È chiaro, dunque, il ruolo decisivo ricoperto dalla formazione iniziale, in quanto capace di 'fornire gli strumenti essenziali per comprendere e concretizzare gli approcci valoriali e professionali che rendono possibile il passaggio dalle intenzioni all'azione' (Rossini, 2023, p. 148). Non solo: come ricorda Balduzzi (2022) richiamando il quadro normativo, la professionalità degli operatori deve venire sostenuta fattivamente dal coordinamento pedagogico del sistema integrato 0-6 attraverso la formazione permanente del personale ed il supporto in servizio.

In conclusione, sono quindi molti gli elementi che concorrono a definire la qualità dei servizi rivolti alla prima infanzia e, nello specifico, costituiscono delle opportunità da cogliere per configurarli in senso interculturale.

4. Un esempio. Benvenuto: un nido per tutti, inclusivo di tutti.

L'idea di educazione interculturale nell'infanzia che abbiamo cercato di sviluppare nelle pagine precedenti, può trovare declinazione pratica in molti e diversi modi all'interno dei servizi, proprio perché non si tratta di un progetto "speciale" ma di una laboriosa pratica quotidiana di tessitura delle diversità reali al fine di promuovere processi inclusivi concreti.

Vorremmo concludere questo nostro contributo mostrando un esempio di quello che consideriamo buona educazione interculturale, dato che si tratta di buona educazione *tout court* nell'eterogeneità dei contesti dei servizi per la prima infanzia e che va a toccare – in modo particolare – la questione della giustizia sociale e dell'accesso all'educazione.

Si tratta del progetto *Benvenuto*, un progetto finanziato dalla *Fondazione Cariparo* e dall'impresa sociale *Con i bambini* nell'ambito del *Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile* che vede la presenza di diversi partner, tra i quali il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FI-SPPA) dell'Università degli Studi di Padova⁶, al quale sono stati affidati il Progetto Pedagogico innovativo e il conseguente impianto formativo. Il progetto nasce nel 2022 per consentire l'accesso ai nidi d'infanzia a famiglie e ai loro bambini che si trovano in una condizione di vulnerabilità, puntando però contemporaneamente al miglioramento dell'offerta educativa di tali servizi. L'idea – tutt'altro che nuova in pedagogia, basti pensare alla genesi dell'esperienza montessoriana – è quella che attrezzandosi ad affrontare le situazioni più difficili si acquisiscono competenze, metodologie e visioni utili al miglioramento qualitativo di tutto il nostro sapere e fare pedagogico; ovvero, imparando ad affrontare le situazioni più complicate impariamo a lavorare meglio in ogni situazione.

Nella sostanza, il progetto (da poco entrato nella sua seconda annualità) coinvolge, nelle province di Padova e Rovigo, 20 diversi servizi presso i quali sono stati messi a disposizione 150 posti per bambine e bambini senza che le loro famiglie (debitamente selezionate sui criteri target del progetto) debbano sostenere i costi della retta per i due anni di frequenza. Benché, come ricordato, la media di frequenza ai servizi per la prima infanzia da parte di bambini con background migratorio in Italia sia del 7,7% (Istat, 2022), il progetto in questione vede una partecipazione di bambini e famiglie straniere pari al 15%, a dimostrazione di come la condizione di vulnerabilità abbia un'incidenza maggiore nella popolazione straniera.

Oltre al necessario sostegno economico, il progetto provvede una serie di importanti misure a sostegno dell'esperienza educativa. In primo luogo, sono state attivate 10 posizioni di *tutor* (uno ogni due servizi): tali figure – con una speciale formazione curata dal partner universitario – hanno la funzione di supporto verso le famiglie, tanto sugli aspetti amministrativo-gestionali (accesso a dispositivi di tutela economico-sociale, gestione dei benefit bancari e delle misure pubbliche di sostegno familiare) quanto su quelli educativi. Rispetto a questi ultimi, la figura del tutor facilita la relazione tra famiglia e servizio, segue il progetto educativo personalizzato (PEP) previsto per ogni bambino e l'integrazione nel progetto quadro dell'équipe multidimensionale. Va appena accennato che tale azione "facilitante" appare particolarmente utile verso le famiglie con background migratorio, nelle quali spesso troviamo diversi fattori ostacolanti la partecipazione fattiva (a causa di turni di lavoro impervi, di mancanza di reti parentali di supporto, di possibili difficoltà/insicurezze linguistiche e così via).

Come anticipato poco sopra, il progetto prevede la creazione di un Progetto Pedagogico innovativo e un conseguente impianto formativo per tutti i servizi coinvolti. Sarebbe lungo, in questa sede, descrivere l'articolazione dell'impianto formativo (aspetto che quindi ometteremo) ma anche illustrare nel dettaglio l'articolazione del Progetto Pedagogico; vorremmo però per quanto qui ci interessa evidenziare almeno due aspetti: il fatto che tale progettualità è fortemente orientata – secondo un framework teorico di matrice ecosistemica (Bronfenbrenner, 1979) – alla promozione dei processi *partecipativi* e *integrativi*.

Per quanto riguarda i primi, una grande cura è data alla promozione di forme innovative di partecipazione e coeducazione tra famiglia e servizio, di modo che vi sia quella continuità e coerenza educativa utile a rispondere ai bisogni di sviluppo dei bambini nei principali contesti d'esperienza, quali quello del nido e di casa. Ovviamente ciò si traduce in una forma concreta di supporto alla genitorialità, non secondo

6 Il gruppo di lavoro è costituito dai proff. Paola Milani, Luca Agostinetto (responsabile scientifico del progetto), Lisa Bugno, Andrea Petrella, Sara Serbati e dalle dott.sse Gaia Moretto (Assegnista di Ricerca del progetto) e Daniela Moreno Boudon.

un'ottica "depositaria" (per usare nota un'espressione freireriana) ma collaborativa, perchè è assieme che bisogna leggere le potenzialità e le problematicità, individuando strategie per sostenere i primi e lenire così le seconde. Tale lavoro di condivisione abbisogna di specifici dispositivi, come colloqui lunghi e ben strutturati per lasciare un ampio spazio di ascolto e di collaborazione tra operatori e genitori, ma anche la promozione di incontri conviviali e tematici (verso e tra i genitori), specifiche opportunità a seconda delle necessità (come, pensando a contesti multiculturali, corsi di alfabetizzazione o di aiuto *peer to peer*) e l'uso di strumenti di co-progettazione semplici e condivisibili. Tra questi ultimi si è scelto lo strumento de "Il Mondo del Bambino" (Milani, 2022) e successivi sviluppi in relazione ai primi anni di vita (Serbati et al., 2023), il quale rappresenta l'adattamento italiano del programma governativo inglese degli anni Novanta *Looking After Children* (Ward, 1995). Tale strumento, grazie anche ad intuitivi ausili grafici, si dimostra molto accessibile per i genitori, dato che – ponendo al centro l'unicità evolutiva del proprio figlio – enuclea diverse condizioni e azioni utili alla sua realizzazione, sui tre principali versanti dei bisogni individuali, delle capacità genitoriali e delle possibilità contestuali e ambientali.

Un secondo e ultimo aspetto che vorremmo evidenziare in chiave interculturale rispetto al Progetto Pedagogico è il deciso orientamento verso la dimensione integrativa. In accordo ad una visione unitaria e olistica dell'educazione e delle politiche verso l'infanzia, non è sufficiente occuparsi solo di quanto avviene all'interno i servizi e nelle case dei bambini (*micro- e meso-sistema*, secondo la già citata assunzione ecosistemica): per rendere più efficaci i primi e per supportare i secondi è necessario includere i diversi livelli del contesto di vita delle famiglie e dei loro bambini (*eso- e macro-sistema*): ci si riferisce in particolare al contesto territoriale e comunitario più prossimo (il quartiere, il paese, la città abitata dalla famiglia e dove ha sede il nido) che deve essere attivato in una logica sistemica e di rete. Su questo, il progetto Benvenuto prevede un'azione di mappatura (Petrella, 2022) degli ambiti di prossimità fruibili e utili alla crescita dei bambini (parchi, servizi, negozi, spazi di socializzazione e culturali...) creata collaborativamente tra i genitori, il servizio ed il territorio, al fine di far conoscere e condividere le opportunità e creare occasioni di incontro tra le famiglie. Oltre a questo, un'altra importante dimensione contestuale – soprattutto per famiglie vulnerabili ed esposte a povertà socio-economica – è quella di un lavoro di concertazione tra i diversi servizi dei quali le famiglie possono aver bisogno (sociali, sanitari, di polizia, educativi, culturali...), superando la consueta organizzazione "in silos" e promuovendo una logica di intersectorialità in ordine all'unitarietà di ogni percorso di crescita e educativo. Su questa dimensione, il progetto prevede la realizzazione di patti educativi di comunità, volti proprio a creare sinergie tra i servizi, protocolli e buone pratiche finalizzate ad un approccio integrato alla crescita e ai bisogni dei bambini.

Se tali dimensioni (partecipativa e inclusiva) rispondono ad esigenze specifiche di famiglie in condizione di vulnerabilità e di bambini a rischio di povertà socio-educativa – condizioni verso le quali le famiglie di origine straniera rischiano d'essere particolarmente esposte – ciò non di meno rappresentano un miglioramento in sé dei servizi educativi, del contesto comunitario e territoriale e del sistema integrato dei servizi a beneficio di qualsiasi famiglia e di ogni bambino. A dimostrazione del fatto che garantire i diritti più difficili significa garantire meglio quelli di tutti e che uno sviluppo interculturale consente di meglio rispondere all'eterogeneità contemporanea, anche quella nei servizi per la prima infanzia.

Nota bibliografica

- Abdallah-Pretceille M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie Sociale et Traitements*, 3, 87, 34-41.
- Agostinetto L. (2008). *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*. Venezia: Marsilio.
- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Agostinetto L., Madriz E. (2011). In L. Binanti, M. Tempesta (Eds.), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio* (pp. 135-149). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Aldridge J., Kilgo J. L., Bruton A. K. (2015). Transforming Transdisciplinary Early Intervention and Early Childhood Special Education through Intercultural Education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 343-360.
- Amadini M., Bondioli A., Bobbio A., Musi E. (2018). *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*. Brescia: Morcelliana.
- Balduzzi L. (2022). Le sfide della formazione continua nella co-costruzione del sistema integrato 0-6. In M. Fiorucci,

- E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 317-322). Lecce: PensaMultiMedia.
- Barrett M. et al. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe Publishing.
- Bircan, T., Lancker, A., Nicaise, I. (2020). *Feasibility study for a child guarantee – Target group discussion paper on children with a migrant background (including refugee children)*. European Commission: Publications Office.
- Bove C. (2021). Coltivare legami. Prendersi cura delle famiglie nei servizi 0-6 in prospettiva interculturale. In I. Pescarmona (Ed.) (2021). *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo* (pp. 151-160). Ariccia: Aracne editrice.
- Bove C., Sharmahd N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28:, 1, 1-9.
- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. 1986. Bologna: Il Mulino.
- Bugno L. (2022). *Per una scuola più interculturale. Indagine sulle concezioni degli insegnanti tra teoria e pratica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (Ed.) (2023). *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Roma: IDOS.
- Cohen A. (1994). La lezione dell'etnicità. In V. Maher (Ed.), *Questioni di eticità*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Csillik É., Golubeva I. (2020). Translanguaging practices in early childhood classrooms from an intercultural perspective. In C. A. Huertas-Abril, M. E. Gómez-Parra (Eds.), *International perspectives on modern developments in early childhood education*. (pp. 15-39). Hersey: IG Global.
- Consiglio UE. (2019). *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2019, relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia, ST/9014/2019/INIT.*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01))
- Deardorff D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Deluigi R. (2022). Genitorialità migranti e minori sulla soglia. Progettare luoghi inclusivi nel sistema integrato 0-6. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 20, 2, 99-107.
- Dietz G. (2007). Keyword: Cultural Diversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), pp. 7-30.
- Fabbri M., Zannoni F. (2021). Dal puerocentrismo al diritto alla cittadinanza: nidi, territorio e cultura dell'infanzia. In I. Pescarmona (Ed.) (2021). *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo* (pp. 51-60). Ariccia: Aracne.
- Fox S.E., Levitt P., Nelson C.A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Dev.*, 81(1), 28-40.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Gorski P. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Gottardo M., Restiglian E. (2023). How to improve the culture of participation? Educators, families, and children assess the quality of a childcare in Padova (Italy). In *Peer-Reviewed Abstracts of the EECERA 2023 Conference Proceedings*, 72-79.
- Grange T. (Ed.) (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni degli asili nido*. Pisa: Ets.
- Gross B. (2022). *Eterogeneità e disuguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Guo K., Dalli C. (2012). Negotiating and Creating Intercultural Relations: Chinese Immigrant Children in New Zealand Early Childhood Education Centres. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 129-136.
- Harrison G. (1998). Lessico di antropologia culturale e dei processi migratori. In E. Damiano (Ed.), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Milano: FrancoAngeli.
- House of Commons, Health and Social Care Committee (2019). *First 1000 days of life. Thirteenth Report of Session 2017-19*. Retrieved December 2023 from <https://publications.parliament.uk/pa/cm201719/cmsselect/cmhealth/1496/1496.pdf>.
- Kim S., Kim K., Hwang Y. (2023). Examining the Intercultural Competence of Early-Childhood Teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(2), 287-303.
- Lash M., Madrid Akpovo S., Cushner K. (2022). Developing the Intercultural Competence of Early Childhood Preservice Teachers: Preparing Teachers for Culturally Diverse Classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 105-126.
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave: rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*. Bergamo: Zeroseiup.
- Li M., Birkeland Å., Duan T. (2021). Building Education for Sustainable Futures in Early Childhood: Transformative Learning Captured within an Intercultural Training Program for Government Stakeholders from Rural China. *International Research in Early Childhood Education*, 11(1), 1-18.

- Macchietti S. S. (Ed.) (1992). *Verso una educazione interculturale*. Firenze: Irssae Toscana.
- Mead M. (1954). Theoretical Setting. In M. Mead, M. Wolfenstein (Eds.), *Childhood in Contemporary Cultures* (pp. 6-30). Chicago: The University of Chicago Press.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani P., Ius M., Serbati S. (2013). Vulnerabilità e resilienza: Lessico minimo. *Studium Educationis*, XIV(3), 72–80.
- Milani P. (Ed.) (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.
- Milani P. (2023). Valutare le competenze genitoriali o promuovere analisi ecosistemiche dei bisogni di sviluppo dei bambini? *Minorigiustizia* 2023/1, 69-78.
- Miller M., Petriwskyj A. (2013). New directions in intercultural early education in Australia. *International Journal of Early Childhood*, 45(2), 251-266.
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>
- Ministero dell'istruzione (2022), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>
- Monroe L., Ruan J. (2018). Increasing early childhood preservice teachers' intercultural sensitivity through the ABCs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 1-15.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicator on Early Childhood Education and care*.
- Parlamento, Consiglio e Commissione UE (2017). *Proclamazione interistituzionale sul pilastro europeo dei diritti sociali*, OJ C 428, 13/12/2017, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017C1213\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017C1213(01)).
- Pescarmona I. (2020). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Reggio Calabria: Progedit.
- Pescarmona I. (Eds.) (2021). *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Ariccia: Aracne.
- Petrella A. (2022). *Mappare la comunità. Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Portera A. (2007). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Rossini V. (2023). Spazi educativi e progettualità pedagogiche nella prima infanzia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 147-154.
- Serbati S., Moreno Boudon D., Salvò A., Bello A., Bugno L., Rizzo F. (2023). *Il Mondo della Bambina e del Bambino: Mappe per esplorare lo 0-3*. Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF), Università degli Studi di Padova.
- Silva C., Bajzáth A., Lemkow-Tovias G., Wastijn B. (2020) Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from a research conducted in Italy, Spain, and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28, 1, 90-103.
- Tooley U.A., Bassett D.S., Mackey A.P.(2021). Environmental influences on the pace of brain development. *Nat Rev Neurosci* 22, 372–384.
- Vandenbroeck M., Urban M., Peeters J. (2016). *Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care*. Oxon and New York: Routledge.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.
- Ward H. (1995). *Looking after Children: Research into Practice*. London: HMSO.
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Morcelliana.