

2^o

Anno XXIV n. 2
Dicembre 2023

Direttore responsabile
Mino Conte

L'infanzia nella prospettiva interculturale

a cura di **Luca Agostinetti** e **Lisa Bugno**



Pensa
MULTIMEDIA

Direttore Responsabile

Mino Conte

Membri Onorari del Comitato Scientifico

Diega Orlando Cian
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato
Sira Serenella Macchiotti
Gino Dalle Fratte
Giuseppe Milan

Numero a cura di

Luca Agostinnetto
Lisa Bugno

Direzione

Mino Conte (*Università di Padova*)
Emma Gasperi (*Università di Padova*)
Luca Agostinnetto (*Università di Padova*)
Roberta Caldin (*Università di Bologna*)
Elena Madrussan (*Università di Torino*)
Marco Milella (*Università di Perugia*)
Joris Vlieghe (*KU, Leuven, Belgio*)
Bianca Thoilliez (*Universidad Autonoma, Madrid, Spagna*)
Tyson Lewis (*Università del Texas, USA*)

Comitato Editoriale

Paolo Bonafede (*Università di Trento*) - Responsabile del processo di revisione
Mirca Benetton (*Università di Padova*)
Lisa Bugno (*Università di Padova*)
Carla Callegari (*Università di Padova*)
Alessandra Cesaro (*Università di Padova*)
Paolo Alfieri (*Università Cattolica di Milano*)
Silvano Calvetto (*Università di Torino*)
Valeria Friso (*Università di Bologna*)
Elisabetta Madriz (*Università di Trieste*)
Marco Ius (*Università di Trieste*)
Daniela Reiner (*Università di Zurigo, Svizzera*)
Eduard Vaquero Tió (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Margherita Cestaro – *Segreteria Editoriale*
Federico Rovea – *Segreteria Editoriale*

Comitato Scientifico

Paola Milani (*Università di Padova*)
Giuseppe Zago (*Università di Padova*)
Chiara Biasin (*Università di Padova*)
Sergio Angori (*Università di Siena*)
Antonio Bellingeri (*Università di Palermo*)
Paolo Calidoni (*Università di Parma*)
Massimiliano Fiorucci (*Università di Roma Tre*)
Loredana Perla (*Università di Bari*)
Milena Santerini (*Università Cattolica di Milano*)
Domenico Simeone (*Università Cattolica di Milano*)
Daniel Mara (*University of Sibiu, Romania*)
Pauli Davila Balsera (*Universidad del Pais Vasco, Spagna*)
M. Àngels Balsells (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Johannes Krall (*University of Klagenfurt, Austria*)
Marit Honerød Hoveid (*Norwegian University of Science and Technology, Norvegia*)
Jan Masschelein (*KU, Leuven, Belgio*)
Sahaya Gnana Selvman (*Tangaza University College, Kenya*)
Janina Kostkiewicz (*Jagellonian University, Krakowie, Polonia*)
Ewa Ogrodzka-Mazur (*University of Silesia, Katowice, Polonia*)
Torahiko Terada (*The University of Tokio, Giappone*)

Autorizzazione del Tribunale
di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996
ISSN 1722-8395 (print)
ISSN 2035-844X (on line)
Finito di stampare Dicembre 2023

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • carla.pensa@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 4 **Pietro Maltese**
Educazione democratica e pedagogia del comune | *Democratic Education and Common's Pedagogy*
- 14 **Vittoria Colla**
“The teacher said that at school”: Negotiating epistemic and deontic rights in parent-child homework conversations | *L'ha detto l'insegnante a scuola”: La negoziazione dei diritti epistemici e deontici nelle conversazioni genitori-figli sui compiti a casa*
- 29 **Gina Chianese, Barbara Bocchi**
L'orientamento come *habitus vivendi* in un contesto di sviluppo permanente | *Orientation as a habitus vivendi in a context of permanent development*
- 38 **Ferdinando Cereda**
Revaluating the educational significance of motor activities: a pedagogical perspective on research methods for physical education and human movement studies | *Rivalutare il significato educativo delle attività motorie: una prospettiva pedagogica della ricerca per l'educazione fisica e per gli studi sul movimento umano*
- 49 **Dario Fortin, Francesco Crisafulli**
Verso un'epistemologia dell'educazione professionale | *Toward an epistemology of Italian professional education*

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 64 **Luca Decembrotto, Giulia De Rocco**
Ricerca educativa in carcere: sfide per un dibattito aperto | *Educational research in prison: challenges for an open debate*
- 73 **Gabriella D'Aprile, Giambastista Bufalino, Giovanni Savia**
Intercultural guidance for an inclusive school | *Guida interculturale per una scuola inclusiva*

FOCUS

- 82 **Luca Agostinetti, Lisa Bugno**
L'intercultura per l'infanzia. Prospettive, ragioni, possibilità e un esempio | *Intercultural education for early years. Perspectives, reasons, possibilities, and an example*
- 92 **Andrea Bobbio, Giampaolo Sabino**
Pedagogia dell'infanzia e pedagogia interculturale: le ragioni di un incontro nel sistema integrato 0-6 | *Childhood pedagogy and intercultural pedagogy: the reasons for an encounter in the integrated 0-6 system*
- 102 **Emiliano Macinai, Irene Biemmi**
Parole nuove per antiche discriminazioni: l'infanzia tra razzismo, sessismo e una emancipazione possibile | *New words for old discrimination: childhood between racism, sexism, and a possible emancipation*
- 111 **Davide Zoletto**
Riflettere sulle “culture del gioco” in contesti educativi per l'infanzia eterogenei | *Reflecting on “play cultures” within diverse educational contexts in early childhood*
- 120 **Claudio Crivellari, Maila Pentucci**
Cura dell'infanzia tra civiltà e discriminazione | *Childcare between civilization and discrimination*
- 128 **Clara Silva, Zoran Lapov, Giada Prisco**
Formare i professionisti della prima infanzia (0-6) in prospettiva interculturale: dalla progettazione europea a un double-degree interuniversitario | *Training early childhood professionals (0-6) in an intercultural perspective: from European projects to an interuniversity double-degree*

- 140 **Barbara Gross, Marielena Groos**
Diversity-sensitive educational policies and practices in ECEC in Germany | *Politiche e pratiche educative alla diversità nell'ECEC in Germania*
- 149 **Ivana Bolognesi, Ludovica Grasso, Mariangela Scarpini**
Scoprire differenze e somiglianze. Il dialogo come pratica educativa nella scuola primaria | *Exploring differences and similarities. The dialogue as an educational practice at primary school*
- 159 **Alessandra Casalbore, Giorgia Meloni, Veronica Riccardi, Lisa Stillo**
Crescere interculturali. Esperienze e prospettive di ricerca per i servizi educativi 0-6 di Roma Capitale | *Growing interculturally. Experiences and research perspectives for the 0-6 educational services of Roma Capitale*

LESSICO PEDAGOGICO

- 170 **Alessandra Cesaro**
Istruzione in carcere | *Education in prison*

L'OPINIONE

- 175 **Elena Zizioli, Giulia Franchi**
Rileggere pedagogicamente "l'emergenza sbarchi". Narrazioni e "contro-narrazioni" sul confine | *Pedagogical re-reading of the 'immigrant landings emergency'. Narratives and 'counter-narratives' on the border*

RECENSIONI

- 178 **Gabriel Manuel Colucci | Mino Conte | Gaia Moretto**



STUDI E RICERCHE

Educazione democratica e pedagogia del comune

Pietro Maltese

Associate Professor in General and Social Pedagogy | Humanities Department | University of Palermo | pietro.maltese@unipa.it

Democratic Education and Common's Pedagogy

Abstract

In this essay, will be examined the pedagogy of the common formulated by Laval and Vergne, which criticizes the Neoliberal reforms of recent decades and proposes a radical hypothesis of change in the universe of education. This proposal derives from the theory of Dardot and Laval, which will be discussed using Gramsci's conception of hegemony, Laclau and Mouffe's Post-Marxism and Italian Workerism.

Keywords

pedagogy, common, school, Neoliberalism, democracy

In questo saggio, verrà esaminata la pedagogia del comune formulata da Laval e Vergne, che critica le riforme neoliberali dell'istruzione degli ultimi decenni e prospetta un'ipotesi di radicale cambiamento dell'universo della formazione. Questa proposta è debitrice della teoria del Comune formulata da Dardot e Laval, la quale sarà discussa ricorrendo alla concezione gramsciana dell'egemonia, al post-marxismo di Laclau e Mouffe, all'operaismo.

Parole chiave

pedagogia, comune, scuola, neoliberalismo, democrazia

La proposta di una *pedagogia del comune*, formulata da Laval e Vergne in un fortunato volume pubblicato in Francia nel 2021 e tradotto in Italia nel novembre del 2022, merita un'analisi attenta. Il testo in questione costituisce non solo una critica efficace alla riconfigurazione in chiave aziendalista dei sistemi educativi occidentali, dagli autori avviata in lavori precedenti (cfr. Clément, Dreux, Laval, Vergne, 2011; Barnier, Canu, Vergne, 2014), ma azzarda un'ipotesi di radicale cambiamento dell'universo della formazione. Dietro alle pagine di Laval e Vergne, sta la teorizzazione sul comune sviluppata da Laval con Dardot qualche anno addietro e ai fini di un approfondimento di questo progetto educativo sarà d'uopo ripercorrere i tratti salienti della sua matrice concettuale, essendo lì rintracciabili gli antefatti dei suoi motivi di forza e delle sue debolezze. Queste ultime saranno discusse ricorrendo al post-marxismo di Laclau e Mouffe, alle tesi dell'odierna costellazione operaista, alla filosofia della praxis di Gramsci.

Al netto delle criticità, ragionare sulla pedagogia del comune potrebbe contribuire a rinvigorire il dibattito sui fallimenti delle politiche educative neoliberali. Un dibattito la cui fecondità dipenderà, tra le altre cose, pure dalla possibilità di generare antagonismi nella concretezza del mondo dell'istruzione, attraverso, e.g., la produzione di slittamenti semantici che diano sembianze oppressive alla subordinazione vissuta dai protagonisti delle relazioni educative¹. Si tratta di attivare (o anche solo di pensare a come attivare) quella parte non marginale della ricerca pedagogica rappresentata dal circolo teoria-prassi, da intendersi, la teoria e la prassi, quali diverse “forme di connessione tra il sapere e l'agire” (Baldacci, 2016, p. 45).

1. Il Comune

In continuità con *La nouvelle raison du monde* (Dardot, Laval, 2009/2013), in *Commun* Dardot e Laval interpretano la conquista, da parte della “norma concorrenziale”, delle istituzioni sociali quale “effetto di una politica” volta a riorientare la totalità dell'esperienza “secondo gli obiettivi e i ritmi dell'accumulazione” della ricchezza privata (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 14) e a “sottomettere [...] la riproduzione” della società a quella “allargata del capitale” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 108). Non una novità, potrebbe aggiungersi. A parere dei due intellettuali francesi, il capitalismo contemporaneo riuscirebbe però a riprodurre più capillarmente, rispetto al passato, le “condizioni [...] di allargamento dell'accumulazione”, *fabbricizzando* l'intero spessore sociale. E questo regime accumulativo ed estrattivo non ricorrerebbe esclusivamente a pratiche di “*spossamento*”, ma anche, e soprattutto, di “*subordinazione* [...] di tutti gli elementi della vita della popolazione” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 109). A fronte di queste convinzioni, Dardot e Laval non lesinano pagine dure verso una delle più note teorie critiche incentrata sul comune degli ultimi decenni: quella di Hardt e Negri. Non si può entrare nel dettaglio di una polemica meritevole di ben altro spazio. Basti dire che agli autori di *Commonwealth* viene rimproverato di presentare almeno quattro concezioni reciprocamente contraddittorie di comune e, cosa che qui maggiormente importa, di avere rappresentato un capitale principalmente predatorio e parassitario della ricchezza generata in comune, un capitale sovente regredito allo stadio della sussunzione formale, che non organizzerebbe più i processi produttivi, limitandosi a estrarre plusvalore da prassi cooperative da esso autonome. Diversamente, Dardot e Laval sono persuasi che la tesi dell'autonomia della cooperazione produttiva sottovaluti “il peso dell'inquadramento e della direzione del lavoro da parte delle nuove forme di governamentalità”. Le aziende non resterebbero, cioè, “passive” e “in attesa che la rendita cognitiva gli caschi nelle tasche”, cercherebbero, invece, di “rimodellare la conoscenza [...] il linguaggio”, la totalità esistenziale delle soggettività. Non si spiegherebbe altrimenti, aggiungiamo qui, l'insistenza nell'adeguare i sistemi educativi alla logica d'impresa. L'autonomia del lavoro immateriale dovrebbe dunque decifrarsi quale riforma della “prescrizione” manageriale funzionale a stimolare l'adesione volontaria allo spirito d'impresa, incrementare l'auto-sfruttamento,

1 Laclau e Mouffe, distinguono le relazioni di subordinazione, nelle quali “un agente è soggetto alle decisioni di un altro”, da quelle di oppressione, che sarebbero “relazioni di subordinazione” trasformate “in luoghi di antagonismo” a motivo dell'emergenza un nuovo immaginario sociale che riforma il senso comune dei subordinati: “i termini ‘servo’, ‘schiavo’, ecc., non designano in sé stessi posizioni antagonistiche; è solo nei termini di una formazione discorsiva diversa, come quella dei ‘diritti inerenti a ogni essere umano’, che la positività differenziale di queste categorie può essere sovvertita e la subordinazione assumere il carattere dell'oppressione” (1985/2011, pp. 233-234).

sussumere soggettivamente la forza lavoro cognitiva (Dardot, Laval, 2014/2015, pp. 159-161). “L’organizzazione della conoscenza e della vita per mano del capitale non” sarebbe, insomma, “mai stata così [...] dettagliata” e “inglobante” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 178). Certo, non è marginale precisare che intellettuali come Hardt e Negri (al pari di quelli che ancora oggi si rifanno al paradigma operaista) tematizzano, nell’essenziale e per lo più, non un’autonomia data, bensì “potenziale” (Vercellone, Brancaccio, Giuliani, Vattimo, 2017, p. 56), non un modo di produzione affermato, ma “in via di emersione” (Vercellone, Brancaccio, Giuliani, Vattimo, 2017, p. 68). Né è superfluo dire che tali analisi non siano tacciabili di determinismo economico, evidenziando, esse, il carattere *politico* dei rapporti di produzione e dello sviluppo delle forze produttive. In ogni modo, per opporsi alle *enclosures* del capitalismo neoliberale e alle sue strategie di *commodification* e *propertization*, Dardot e Laval esibiscono la prospettiva di una politica del comune che superi l’alternativa Stato-mercato. Sicché, i *commons* sarebbero istituzioni che riuniscono “co-produttori” e non “consumatori di merci” o “utenti di un’amministrazione esterna alla produzione” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 121); il comune andrebbe inteso alla stregua di un principio che co-obbligherebbe soggettività impegnate nella stessa attività; la “co-attività” rappresenterebbe il “fondamento dell’obbligazione politica” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 22); la co-obbligazione implicata nell’agire in comune non lo fonderebbe e non sarebbe “data immediatamente con l’esistenza”, costituendo l’esito di una prassi istituente consistente nella “co-produzione di norme” vincolanti per “tutti i co-produttori” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 223). Ed è l’idea della co-costruzione dell’evento educativo da parte dei suoi protagonisti a mobilitare la pedagogia del comune. Peraltro, l’ancoraggio del comune all’agire spazza via, fecondamente, ogni essenzialismo identitario che pensa gli obblighi sociali a partire da un’“appartenenza data indipendentemente dall’attività” (Dardot, Laval, 2014/2015, pp. 22-23) e implica il rifiuto, altrettanto fecondo, sia dei tentativi di fondare il comune su una natura umana presuntivamente tesa alla collaborazione, sia di quelli intenti a legittimarlo per il tramite del discutibile riconoscimento dell’esistenza di risorse di per sé comuni².

Dardot e Laval ricostruiscono l’insorgenza novecentesca del tema dei *commons* individuando un momento cruciale nell’articolo di Hardin del 1968, *The Tragedy of the Commons*. Ivi, questi decifra l’evoluzione delle formazioni sociali individuando una costante nell’abbandono della gestione comune dei beni e nell’adozione di logiche proprietarie per massimizzare guadagni e benessere complessivo. In altre parole, la propensione degli esseri umani a incrementare il proprio rendimento individuale renderebbe inefficiente la gestione comune delle risorse, che gli *users* finirebbero per sovra-sfruttare, originando fenomeni di utilità negativa. Della posizione hardiniana, Dardot e Laval contestano l’idea di una crescita economica basata su “dispositivi istituzionali di incentivo all’arricchimento privato” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 90) e, coerentemente col rifiuto di limitare la politica del comune alla salvaguardia di beni da tutelare per loro intrinseche qualità, declinano il comune in guisa di una “proprietà delle istituzioni” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 112), lanciando la sfida di *comunizzare* quante più aree della vita sociale. A tale scopo, si appoggiano a Ostrom, che, rompendo *parzialmente* con il paradigma naturalista, si concentra sulle *common-pool resources*, rivali e difficilmente escludibili, per le quali ipotizza anche una gestione collettiva (non-privata o statale), mostrando la non-classificabilità di alcuni *commons* reputati naturali nel novero delle “cose” fisiche” preesistenti “alle pratiche” e invitando a comprenderli come “relazioni sociali tra” *users* di “risorse in comune in base a regole d’uso, di condivisione o di co-produzione”. Ossia: “spazi istituzionali” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 119). La traiettoria di Ostrom si muove nel solco del neoinstituzionalismo abbracciato dal neoliberalismo, che fa “derivare il quadro analitico [...] che permette di” capire “un fenomeno economico [...] dalle istituzioni che orientano i comportamenti”. Cionondimeno, la studiosa nordamericana non esalta le “virtù dei diritti di proprietà”, soffermandosi sull’eventualità che date regole incentivino condotte non-opportunistiche (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 122). Certo, Ostrom non fa del

2 Stando alla teoria economica di impronta neoclassica, i beni privati sarebbero *escludibili* – in possesso di caratteristiche che permettono al loro detentore di escluderne l’accesso o l’uso ad altri, se non attraverso un canone o un acquisto – e *rivali*, per cui il possesso del bene da parte di un attore economico ne diminuirebbe la quantità fruibile per il consumo altrui. I beni pubblici sarebbero invece non-esclusivi e non-rivali, per cui gli attori privati non potrebbero trarre benefici dalla loro produzione e toccherebbe allo Stato farsene carico, oppure a organizzazioni mosse da motivazioni esclusivamente etiche. Viepiù, a questa classificazione sono stati aggiunti i *club goods*, non-rivali ed escludibili. I beni comuni sarebbero rivali ma difficilmente escludibili.

comune un “*principio generale di riorganizzazione della società*”, ammette una “pluralità delle forme di attività” e nega l’esistenza di un modo universalmente valido di produzione, distribuzione e gestione delle risorse. Del resto, ella è, scrivono Dardot e Laval, una liberale “favorevole alla diversità istituzionale”, impegnata in una “contestazione accademica” della “svalutazione [...] della cooperazione sociale” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 124). La pacifica sopravvivenza di spazi istituzionali retti dalla logica del comune in un mondo dominato dallo Stato e dal mercato è però poco verosimile. La centralità della conoscenza nel modo di produzione contemporaneo avrebbe inoltre, sì, imposto a Ostrom e al suo gruppo di ricerca una riformulazione tale da cogliere l’imprescindibilità della difesa dei *commons* della conoscenza, non-esclusivi e non-rivali, dal pericolo della loro “cattura digitale” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 130), senza, tuttavia, una rottura definitiva con gli approcci naturalistici, per scardinare i quali Dardot e Laval abbracciano quell’ontologia politica istituyente cui, detto *en passant*, Esposito ha dedicato importanti studi, ipotizzando, lo si diceva, prassi di *commoning* (cioè istitutive di *commons*) in linea di principio illimitate e relativizzando la “riduzione sociologica dell’istituzione all’istituto” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 322). Che l’istituzione abbia una “forza d’inerzia intrinseca” non pregiudicherebbe, infatti, la “permanenza” di prassi irriducibili al “momento inaugurale della creazione dell’istituzione” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 325). Così, seguendo, tra gli altri, Castoriadis, Dardot e Laval vedono nella prassi istituyente un’“attività che stabilisce un nuovo sistema di regole e [...] cerca [...] di rilanciare questa operazione normativa” evitando l’immanentamento dell’“istituyente [...] nell’istituto” (Dardot, Laval, 2014/2015, p. 349).

All’indomani della pubblicazione, in Francia, di *Commun*, Negri scrive una recensione asprissima, rintracciando nel lavoro di Dardot e Laval una “visione idealistica” e de-materializzata del comune quale puro principio normativo (Negri, 2014) – un “principio morale della ragion pratica” (Bascetta, 2015) – e lamentando la presenza della “rassegnata constatazione” dell’implacabilità della “produzione di soggettività *da parte capitalista*” (Negri, 2014). Descrivendo riusciti processi di soggettivazione che appaiono quasi-impermeabili all’influenza di significanti alternativi a quelli del regime di verità egemone e respingendo il contrassegno (tendenzialmente) comune della produzione reale, Dardot e Laval non riuscirebbero a reperire e a individuare né le condizioni discorsive e materiali del comune, né le soggettività in grado (ovverosia storicamente e materialmente nelle condizioni) di opporsi all’ordine del discorso neoliberale. Pertanto, non potrebbero fare altro che appellarsi a un principio “autofondato” (Fioravanti, Mineo, Nivarra, 2016, p. 113), formulando una “proposta etico-antropologica” addirittura “preliminare a ogni manifesto politico” e descrivendo i tratti salienti di una specie di “struttura motivazionale [...] alternativa alla logica binaria che oppone ciò che mi appartiene a ciò che mi è sottratto ed estraneo” (Pugliese, 2021, pp. 76-77). Ma se il comune è un principio che non si ancora alle contraddizioni che attraversano la forma di vita capitalista, vale a dire anche alle sue dinamiche produttive e alle corrispondenti procedure estrattive di valore, per quale ragione le soggettività dovrebbero impegnarsi per istituirlo? Quali motivazioni concrete e quali pratiche retorico-discorsive attiverrebbero questa struttura motivazionale alternativa? Il comune di Dardot e Laval sarebbe allora una “*utopie sans sujet*” (Vercellone, Brancaccio, Giuliani, Vattimo, 2017, p. 54)? Una “*qualité d’agir*” assimilabile a un “imperativo categorico sconnesso dalle condizioni materiali attraverso cui gli” esseri umani “producono e riproducono [...] il loro essere sociale” (Vercellone, Brancaccio, Giuliani, Vattimo, 2017, p. 55)? Del resto, per i due studiosi d’oltralpe non vi sarebbero soggettività preesistenti in grado di “costituire il fondamento del Comune”, essendo, esse, caso mai, “il risultato [...], *ex post*, dell’istituzione politica del Comune” (Vercellone, Brancaccio, Giuliani, Vattimo, 2017, p. 54). In sintesi, Dardot e Laval sono convinti di elaborare una proposta de-essenzializzante, de-essenzializzata, svincolata da una soggettività universale determinata dal posizionamento nella sfera economica, in realtà non spiegando i motivi in base ai quali e le dinamiche per il cui tramite alcuni soggetti (potenzialmente tutti i soggetti) dovrebbero istituire il comune.

2. Una pedagogia del comune

Entrando nello specifico dell’impresa di Laval e Vergne, deve innanzitutto spendersi qualche parola sulla sua *pars destruens*. I due autori si scagliano contro la governamentalità neoliberale dell’istruzione, che avrebbe peggiorato le condizioni dei docenti, favorito un’interpretazione della formazione e del sapere quali beni privati, trasformato gli studenti in consumatori produttivi e investitori in capitale umano, ade-

guato il mondo della formazione alla “logica [...] della produttività e della competitività” (Laval, Vergne, 2021/2022, pp. 33-34), veicolando una “concezione utilitaristica degli studi indirizzata all’occupabilità” e centrata sul concetto di competenze di base, sull’idea, *id est*, della necessità di disseminare uno “zoccolo comune dei saperi fondamentali” (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 38) funzionale a rendere tutti potenzialmente occupabili e criticabile in quanto cifra dell’abbandono della *mission* di ridurre la forbice delle disuguaglianze socio-culturali – per ricorrere alla sintassi economica: le politiche dello *zoccolo comune* combatterebbero la povertà assoluta (in questo caso culturale), non incidendo su quella relativa. Tali cambiamenti del sistema di istruzione e dell’immaginario pedagogico avrebbero coinciso con la “de-politicizzazione della questione scolastica e la tecnicizzazione dei problemi e delle soluzioni”. Di qui l’urgenza di una ri-politicizzazione dei discorsi sull’educazione, sì da opporsi alle narrazioni che ne interpretano la “crisi [...] come una questione di metodi” (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 34) e da stimolare la ricerca di azioni “trasformatrici” che sostituiscano le *buone pratiche* “stabilite dagli esperti e inculcate per via autoritaria” (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 46) attraverso il dispositivo del *benchmarking*. Laval e Vergne non mancano inoltre di denunciare il risvolto burocratizzante delle misure autonomistiche contrassegnanti i movimenti riformisti degli ultimi decenni e scrivono: “Per uno spirito [...] orwelliano, ciò che oggi designa l’‘autonomia degli istituti’, di natura essenzialmente manageriale e finanziaria, ha rinforzato il potere delle gerarchie e la subordinazione alle finalità capitalistiche della formazione e della ricerca” (Laval, Vergne, 2021/2022, pp. 59-60).

Quanto alla *pars construens*, ben più problematica, Laval e Vergne riprendono argomenti di *Commun* e contrappongono al progetto neoliberale una politica del comune finalizzata all’istituzione di processi di autogoverno in ogni istituto scolastico, o *comune educativo*, e al rilancio della democrazia quale “principio di autogoverno [...] esteso a tutte [...] le attività collettive”. Democrazia, quindi, come prassi istituyente di soggettività nelle condizioni di “riflettere sulla desiderabilità delle istituzioni” e di “modificarle collettivamente”. Chiaro – ed esplicitato – il debito nei confronti del Dewey che pensa “insieme democrazia e educazione”, vedendo nella prima una “forma di vita caratterizzata dall’esercizio attivo dell’intelligenza sociale”. Laval e Vergne descrivono dunque la scuola democratica nei termini di uno spazio istituzionale auto-governato, al cui interno sperimentare prassi di “determinazione collettiva delle regole della vita comune” (Laval, Vergne, 2021/2022, pp. 40-42), in cui docenti e discenti co-costruiscano l’evento educativo co-partecipandovi orizzontalmente. La proposta si snoda lungo cinque assi tematici: 1) la libertà di pensiero, insegnamento e ricerca; 2) l’uguaglianza relativamente all’accesso e alla fruizione della conoscenza; 3) la realizzazione di una *cultura comune*; 4) l’affermazione di una pedagogia istituyente; 5) l’autogoverno delle istituzioni dei saperi.

Quanto al primo, la “libertà intellettuale più completa”, addirittura *incondizionata*, è assunta a “fondamento di tutte le istituzioni” su cui grava la “responsabilità di creare e trasmettere i saperi” (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 49). Si tratta di un’assunzione che rischia di sacrificare il ruolo sociale dell’istruzione, la quale dovrebbe diffondere conoscenze che serviranno ai soggetti che le padroneggeranno a creare la “ricchezza”, appunto, “sociale” essenziale per “soddisfare bisogni collettivi in funzione di un’utilità” non circoscritta a quella individuale (Vercellone, Brancaccio, Giuliani, Vattimo, 2017, p. 63). Dopo avere proclamato l’incondizionatezza della libertà, Laval e Vergne escludono, peraltro, che nella scuola comune i docenti possano “dispensare prolusioni dal proprio pulpito in classe”, ponendo vincoli contenutistici, e respingono una trasmissione del sapere “dall’alto verso il basso” (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 77), stabilendo vincoli metodologico-didattici. D’altro canto, è tatticamente condivisibile l’appello alla libertà per proteggere il corpo docente, vittima di un controllo sempre più pervasivo a rischio di sfociare in un “nuovo maccartismo” che nei contesti liberaldemocratici si darebbe nelle vesti di “programmi, prescrizioni di metodi, valutazioni condotte in senso gerarchico” (Laval, Vergne, 2021/2022, pp. 53-54). Coerentemente col respingimento dell’alternativa Stato-mercato, per difendere la libertà e i diritti del corpo docente e di quello studentesco, la pedagogia del comune non identifica pubblico e statale. Sarebbe pubblica quella scuola “organizzata per soddisfare i bisogni della società e non” per l’essere “di proprietà dello Stato”. Né la destituzione di fondamento dell’identificazione di pubblico e statale, sì da “desovranizzare” e “debuocratizzare” l’educazione” (Laval, Vergne, 2021/2022, pp. 54-55), dovrebbe scambiarsi, *ça va sans dire*, per un’apertura alle logiche di mercato.

Il secondo principio della pedagogia del comune pertiene alla lotta, combinata a movimenti sociali esterni agli stabilimenti scolastici, contro la disuguaglianza e bisogna riconoscere a Laval e Vergne il merito

di non cadere in uno scuolacentrismo aduso, in alcune versioni progressiste, ad addossare sul sistema educativo l'impossibile compito di rimuovere, in una società capitalistica, le differenze socio-economiche e, in quelle neoliberali, a cancellare ragionamenti sulle dimensioni sociologiche e politiche dell'istruzione per ricondurre la disuguaglianza a un fenomeno individuale. I due studiosi transalpini prospettano l'eliminazione della competizione tra i discenti e, traendo spunto da Gramsci, immaginano una *scuola unica* che racchiuda il ciclo primario e quello secondario, sopprimendo l'eterogeneità degli indirizzi che gerarchizzano gli allievi predeterminandone anticipatamente i destini socio-professionali. Questa lotta contro le disuguaglianze implicherebbe, poi, una tensione alla democratizzazione del *setting* scolastico tale da stimolare la cooperazione di docenti e studenti, senza che ciò comporti l'adesione ai dettami delle pedagogie della spontaneità, le quali, intrise, a parere di Laval e Vergne, di naturalismo, non esplorerebbero la dimensione di classe del problema pedagogico. Senonché, poco convincente appare la proposta di far sì che, allo scopo di pacificare la relazione docenti-discenti, nella scuola democratica del comune si dia un "ridimensionamento", al limite la "fine", del meccanismo del voto, sostituito da "valutazioni [...] formative [...] non [...] separate dal processo di apprendimento" (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 112) – la qual cosa, a parere di chi scrive, potrebbe incrementare il già insopportabile carico burocratico dei docenti, a meno di non essere implementata in una formazione sociale *altra*, attraversata da diffuse pratiche di *commoning*. Ciò detto, Laval e Vergne evidenziano un "dilemma" per una pedagogia democratica del comune intenzionata a combattere la disuguaglianza: "come far sì [...] che i saperi scolastici non si distacchino dal mondo reale" schivando, parallelamente, un impoverimento utilitaristico dei contenuti dell'istruzione (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 118)? Per affrontare la questione, si appoggiano al Dewey di *Democracy and Education*, il quale auspica che la scuola trasmetta "saperi viventi" e promuova "esperienze interessanti". Al contempo, si chiedono se, "a forza di confondere l'esperienza sociale con quella scolastica", non si svalutino "le conoscenze scolastiche in ciò che esse hanno di specifico e formalizzato", annullando l'indispensabile "distanza" tra il vissuto e "la formalizzazione, sistematizzazione e progressione" dei "saperi" (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 119). Il dilemma viene, infine, risolto ricorrendo alla distinzione freireiana tra educazione *depositaria* (da rigettare) e educazione *problematizzante* (da accogliere). Soluzione, questa, che, per inciso, riesce ad andare oltre la contrapposizione tra i sostenitori di una didattica delle competenze e i corifei di una didattica fondata sulle discipline, ma che forse mal si concilia con la libertà incondizionata propugnata dai due francesi.

Il terzo asse della proposta di Laval e Vergne concerne la diffusione di una *cultura comune* per la democrazia. Se, argomentano, "la democrazia come autogoverno presuppone la *capacità* di autogoverno" (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 127), i contenuti insegnati a scuola devono mirare a sviluppare questa capacità. Tentando di definire la *cultura comune*, Laval e Vergne non mancano, però, di assumere posture parentetiche e, ancora producendo un *vulnus* all'incondizionatezza della libertà in precedenza postulata, propongono l'eliminazione dei "saperi pletorici" e l'avvio di un "processo di degerarchizzazione dei saperi" in generale, in modo da sopprimere "i divari di valore simbolico e sociale tra i diversi tipi di capacità intellettuali" (Laval, Vergne, 2021/2022, pp. 148-149).

La parte probabilmente più produttiva del progetto di Laval e Vergne riguarda l'attivazione di una pedagogia istituyente destinata a rivoluzionare la vita della scuola. Ora, se si dovesse fornire una definizione, andrebbe detta istituyente quella pedagogia interessata a eleggere la democrazia e la cooperazione a "principi [...] di funzionamento" delle istituzioni educative, nonché a combattere la tendenza a fare della scuola una "realtà istituita" in cui tutto è "stabilito fin nel minimo dettaglio regolamentare" (Laval, Vergne, 2021/2022, pp. 155-157). Riprendendo argomenti presenti in *Commun*, Laval e Vergne immaginano quindi "un rapporto dialettico tra l'istituito e l'istituyente che sfugge alla cristallizzazione di un ordine trascendentale della legge" (Ciccarelli, 2023). Ma quali sarebbero le fonti e gli antecedenti della pedagogia istituyente? Nel merito, i due studiosi rifuggono dal prendere partito per i metodi attivi o per quelli tradizionali, trattandosi, a loro dire, di dibattiti "interni a uno scuolacentrismo" infruttifero (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 155). Sorvolando sull'idiosincrasia nei riguardi delle pedagogie tradizionali, il sospetto di Laval e Vergne verso le *pedagogie nuove* è principalmente dovuto al ricupero di alcune ipotesi operative attivistiche da parte dell'ordine del discorso neoliberale, usate per avvolgere "in una retorica pseudo-democratica" la "trasformazione manageriale della scuola". In vista della progettazione di percorsi che sviluppino "condotte cooperative" anziché "competitive" (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 230) e scartata l'ipotesi di attingere dai modelli elaborati dalla corrente attivistica e spontaneistica (cui, ben intesi, non associano il

nome di Dewey), Laval e Vergne scelgono di fare riferimento, tra le altre, all'esperienza della scuola sovietica, precedentemente alla stretta staliniana, e soprattutto a quella freinetiana, della quale sottolineano la politicità e il puerocentrismo non-individualistico. Freinet è, insomma, l'iniziatore della pedagogia istituzionale, che respinge sia "l'anarchismo affettivo" contrassegnante certo spontaneismo educativo, sia "il sovranismo pedagogico" (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 179-180).

L'ultimo asse della pedagogia del comune investe l'autogoverno delle istituzioni della conoscenza e la rottura della "subordinazione" del sistema educativo "alla funzione e alla struttura della macchina burocratica dello Stato, alla sua ideologia sovrana e alle sue pratiche di comando" (Laval, Vergne, 2021/2022, p. 191), le quali condizionerebbero pesantemente i contenuti didattici e bloccherebbero l'espansione di prassi istituenti. A tal proposito, Laval e Vergne evocano la *Kritik des Gothaer Programms*, dove Marx afferma: "Fissare con una legge generale i mezzi delle scuole popolari, la qualifica del personale insegnante, i rami d'insegnamento, ecc., e [...] sorvegliare per mezzo di ispettori dello Stato l'adempimento di queste prescrizioni legali, è qualcosa di [...] diverso dal nominare lo Stato educatore del popolo" (Marx, 1891/1947, p. 40). Questo richiamo potrebbe apparire singolare, vista la problematizzazione, in *Commun*, di alcuni degli elementi della critica dell'economia politica. Nondimeno, rammentare l'estraneità di Marx allo statalismo è una mossa da accogliere positivamente, nella misura in cui essa decostruisce una *vulgata* di lungo corso, spesso alimentata da coloro i quali si sono richiamati agli scritti dell'autore di *Das Kapital*.

Conclusioni: per una pedagogia del comune

È auspicabile che la proposta di Laval e Vergne ravvivi un dibattito pubblico e scientifico talora asfittico. Ove ciò accadesse, potrebbe soprassedersi sulle criticità della *pars construens* della pedagogia del comune e sulle problematicità di alcune sue proposizioni. Vi è però un dato non passabile sotto silenzio, derivante dal normativismo a tratti velleitario che emerge dalle pagine di Laval e Vergne (e da quelle di Dardot e Laval) e che è già stato in qualche modo, qui, evidenziato: chi e perché dovrebbe farsi carico della *rivoluzione dell'istruzione che verrà*? E giacché Laval e Vergne rigettano lo scuolacentrismo, come articolare azioni istituenti e conflittuali eventualmente orientate a *comunizzare* l'universo della formazione con altre azioni istituenti e conflittuali eventualmente orientate a *comunizzare* altri ambiti dell'esperienza sociale senza mettere in chiaro né una strategia egemonica, né un orizzonte materiale, striato da contraddizioni, che aizzi la pensabilità di prassi di *commoning*? Sono, in parte, i temi sollevati da Negri. Questi, e con lui un settore dell'odierna galassia operaista, sostiene che, liquidando "la critica marxista dell'economia politica del capitalismo maturo" (Negri, 2014) – le cui indagini, nella fattispecie dell'istruzione, fanno emergere "il carattere contro-produttivo" e gli "effetti perversi" del suo assoggettamento alla "razionalità economica privata" (Vercellone, Brancaccio, Giuliani, Vattimo, 2017, p. 80) –, e obliterando un ragionamento sulle condizioni materiali dell'insorgenza del comune, esso si riduca a un principio etico-morale "che precede [...] la sua istituzione" e 2) la soggettività che ne sarà il [...] supporto" (Vercellone, Brancaccio, Giuliani, Vattimo, 2017, p. 55). Cosa preoccupante, visto che la descrizione, in *Commun*, della pervasività della presa sulla vita da parte dell'egemonia neoliberale sembra implicare un'interpellazione delle soggettività talmente efficace da renderle insensibili agli appelli morali alla cooperazione e suggerire, per dirla con Laclau e Mouffe, l'idea della trasformazione di tutti gli *elementi* di una formazione discorsiva e sociale in *momenti* di un'articolazione che ha suturato la totalità.

Senonché, continuando a seguire Laclau e Mouffe, nessun discorso può "operare una sutura finale" del sociale e nessuna riuscita progettualità egemonica è irreversibile. Bisogna allora assumere l'egemonia neoliberale a una fissazione parziale volta a "dominare il campo della discorsività" senza poterci riuscire definitivamente, a "costruire un centro", a disseminare narrazioni dense di "significanti privilegiati che fissano il senso di una catena significante" (Laclau, Mouffe, 1985/2011, pp. 182-183). Più precisamente, il neoliberalismo rappresenterebbe un'"articolazione egemonica" eretta "attraverso un sistema di equivalenze capace di unificare" *temporaneamente* "molteplici posizioni soggettive intorno a una definizione individualista dei diritti e a una concezione negativa della libertà" (Laclau, Mouffe, 1985/2011, p. 263). Sfidare questo regime discorsivo e sociale vuol dire pensare la produzione di articolazioni egemoniche in grado di generare *diverse* fissazioni parziali a mezzo della costruzione e della diffusione, nel senso comune e nella "struttura materiale dell'ideologia" (Gramsci, 2017, p. 490), di un immaginario alternativo. Vuol dire ra-

gionare sui rapporti di forza e sulle tensioni storiche che riuscirebbero a trasformarli. Laval e Vergne insistono sulla frustrazione del corpo docente sottoposto al *New Public Management*, così indicando, sì, implicitamente chi siano, tra gli altri, i potenziali attori istituenti della scuola democratica del comune, ma non esplicitando come sviluppare catene equivalenziali che congiungano l'istituzione del *comune educativo* con quella di altri *comuni*. Occorre pertanto fare chiarezza sui modi attraverso cui uno *storytelling* antagonista riesca a fare breccia e a tradurre le differenze in equivalenze non riducendole a identità, sibbene agglomerandole in un legame egemonico che edifichi un blocco storico-sociale. Stando a *Hegemony and Socialist Strategy*, una *catena* di tal fatta si darebbe allorché, “di fronte alle forze oppressive [...] delle particolarità” (così vanno intesi gli “attori sociali [...] all’interno dei discorsi che costituiscono il tessuto sociale”) stabilissero “relazioni di equivalenza” concatenate ad altri antagonismi. In questa prospettiva, la politica assume lo *status* di “un’*ontologia del sociale*” (Laclau, Mouffe, 1985/2011, pp. 28-29) per il carattere articolato di quest’ultimo, l’articolazione corrisponde alle 2 pratiche che stabiliscono una relazione tra gli elementi tale che le loro identità si modifichino in “conseguenza della pratica articolatoria”, il discorso inerisce alla “totalità strutturata che risulta dalla pratica articolatoria” (Laclau, Mouffe, 1985/2011, p. 171). Ne viene che l’articolazione, nell’istituzione del comune, di insegnanti e studenti retroagirebbe sulle loro identità pregresse, generandone “retroattivamente gli interessi” (Laclau, Mouffe, 1985/2011, p. 27). Non è comunque detto che essi accolgano il significante del comune anziché quello della competitività, diventando, pertanto, *momenti* della pratica articolatoria neoliberale. Né, partendo da Laclau e Mouffe, sembrano ricavabili cogenti (ancorché mai definitivi) argomenti per arginare tale deriva. Il che è l’esito dell’abbandono, tanto di Dardot, Laval e Vergne, quanto di Laclau e Mouffe, insieme al determinismo economico, di uno sguardo sulle contraddizioni della produzione e delle pratiche di riproduzione delle sue condizioni. L’espunzione della problematica della produzione è, cioè, controproducente e il post-marxismo di Laclau e Mouffe illumina alcune condizioni di possibilità della pedagogia del comune, ma non offre risposte soddisfacenti alle obiezioni operaiste di cui si è detto, per sviluppare le quali è, a parere chi scrive, proficuo tornare a Gramsci e contestarne l’interpretazione data in *Hegemony and Socialist Strategy*, sì da connettere il conflitto istituyente al modo di produzione senza lambire l’economicismo.

Pur rappresentando una delle fonti principali del loro volume del 1985, Laclau e Mouffe rimproverano al comunista sardo di non essersi liberato da un essenzialismo che scommette sulla “posizione ontologicamente privilegiata di una ‘classe universale’” (Laclau, Mouffe, 1985/2011, p. 41). Gramscianamente, spiegano, “i diversi elementi sociali hanno un’identità [...] relazionale”, nondimeno in qualsivoglia “formazione egemonica” vi sarebbe, stando alle pagine stese da Gramsci durante la prigionia, un “principio unificante” identificato in una “classe fondamentale”, per cui “l’unicità del principio unificante e il suo necessario carattere di classe” non sarebbero “risultati contingenti di una lotta egemonica, ma la struttura necessaria entro cui ha luogo ogni lotta”. Gramsci non resterebbe, perciò immune da un economicismo dai contorni naturalistici, poiché la “logica costitutiva dello spazio economico” esibita nei *Quaderni* non sarebbe egemonica e l’economia verrebbe descritta come uno “spazio omogeneo, unificato da leggi necessarie” (Laclau, Mouffe, 1985/2011, pp. 127-128). La critica concerne l’“unicità” del “‘luogo’ attorno al quale aggregare gli altri gruppi sociali” e l’“‘essere’ di una ‘classe’, antecedentemente alla sua costituzione ideologica”. Il primo corno dell’obiezione lo si può liquidare velocemente: la centralità assegnata da Gramsci alla classe operaia è “il risultato di un’analisi della congiuntura e delle prospettive di sviluppo possibili” (Frosini, 2009, pp. 108-109). Il secondo merita più attenzione: se ogni conoscenza e ogni identità sono mediate dall’ideologia (nel senso di visione del mondo), è incoerente supporre l’esistenza di una sfera che vi si sottrarrebbe, determinando le rimanenti istanze sociali. Una lettura diacronica avrebbe però permesso di scoprire l’abbandono, nel corso della scrittura carceraria, della *metafora architettonica*, sostituita con un ragionamento sui *rapporti di forza* (cfr. Cospito, 2011). La qual cosa ha implicazione notevoli: la prima concerne lo statuto *già* politico, *già* egemonico, dei rapporti sociali di produzione e delle forze produttive, pertanto il distacco da ogni “approccio metafisico alla politica” e dalla convinzione dell’esistenza di una “dimensione ‘oggettiva’, che non sia sempre [...] ‘soggettiva’” (Frosini, 2009, p. 110); la seconda pertiene alla rappresentazione di una riuscita articolazione egemonica nei termini di un equilibrio “articolato in funzioni distinte, corrispondenti ai diversi campi in cui si svolge il conflitto” e “al diverso grado di unificazione dei gruppi che vi partecipano” (Frosini, 2009, pp. 111-112). Sotto questo profilo, giova leggere un passaggio dei *Quaderni del carcere*: il § 39 della prima serie degli *Appunti di filosofia*. Lì Gramsci distingue, nei rapporti di forza, tre “momenti”: il primo è “legato alla struttura” e il suo lumeggiamento palesa

l'esistenza o la mancanza delle "condizioni sufficienti [...] per una sua trasformazione", permettendo "di controllare il grado di [...] attuabilità delle [...] ideologie". Il secondo è quello del "rapporto delle forze politiche" relativo al "grado di omogeneità e di autocoscienza raggiunto dai vari raggruppamenti sociali" e consta di tre sotto-livelli: a) un livello "elementare", "primitivo", economico-corporativo; b) uno economico-politico inerente, e.g., alle lotte sindacali o alla rivendicazione di diritti politici basilari; c) uno "schiettamente" politico, "in cui si raggiunge la coscienza che i propri interessi 'corporativi' [...] possono [...] divenire gli interessi di altri raggruppamenti subordinati; [...] è la fase in cui le ideologie germinate precedentemente entrano in contrasto fino a che una sola di esse, o almeno una sola combinazione di esse, tende a [...] diffondersi su tutta l'area sociale, determinando oltre che l'unità economica e politica" quella "intellettuale e morale". L'ultimo momento, "quello immediatamente definitivo", è costituito dal "rapporto delle forze militari" (Gramsci, 2017, pp. 708-710). Come ha segnalato Frosini, il momento decisivo è il secondo – visto il carattere "solo 'immediatamente'" tale del terzo – e il primo non è "pre-politico", in quanto l'incapacità di una compagine sociale di raggiungere finanche un'unificazione di stampo corporativo è il risultato della sua riuscita *subalternizzazione* disgregante messa in campo dalle forze egemoni. Di qui una raffigurazione non-lineare, non-stadiale, non-deterministica: non vi sarebbe alcun passaggio dal primo livello al secondo (e ai suoi sotto-livelli) e, infine, al terzo; piuttosto, sarebbe l'"unificazione politica" (o l'avvio di essa) da parte di una compagine *subalternizzata* a costringere le compagini *subalternizzanti* a riconfigurare la propria egemonia, a ristrutturarne i gangli vitali (pure sul terreno economico-produttivo) nel tentativo di inseguire le spinte in avanti degli antagonismi intanto emersi e di disattivarli prima che essi si elevino a pericolosa alternativa egemonica. "Non è", commenta Frosini, "la 'crisi' che rende possibile l'unificazione delle classi subalterne [...], ma è questa unificazione [...] che apre una 'crisi' [...]. Non è la dialettica interna alla 'base reale' a determinare la crisi, ma è la lotta [...] sul terreno dei rapporti di forze (economico-sociali, politici, militari, con temporanea prevalenza di uno o l'altro dei livelli, *ma presenza di tutti quanti*) che [...] rende evidente una 'crisi' [...] *sempre presente in quanto [...] costantemente disattivata in quelli* che appaiono come [...] momenti di stabilità strutturale", da ridefinire, rispetto alle letture rozze di Marx, quali "*fasi in cui i rapporti di forze sono completamente sbilanciati*" e "*un'egemonia fa pienamente presa su tutta la società*". In sintesi, l'analisi gramsciana "testimonia" della complessità del "rapporto tra esperienze" di subordinazione che, grazie alla prassi sociale e alla produzione di immaginari, vengono percepite in termini di oppressione, si traducono in "prassi politica" e conducono all'elaborazione di una "teoria di questa prassi" (Frosini, 2009, pp. 113-114). Tale difficoltà è aggirata dalla teoria del comune e dal suo versante pedagogico; è parzialmente affrontata dal post-marxismo di Laclau e Mouffe e dall'operaismo contemporaneo. Si tratta di confrontarsi seriamente con questa complessità.

Nota bibliografica

- Baldacci M. (2016). La prassi educativa. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 45-58). Roma: Carocci.
- Barnier L.-M., Canu J.-M., Vergne F. (2014). *La fabrique de l'employabilité. Quelle alternative à la formation professionnelle néolibérale*. Paris: Syllepse.
- Bascetta M. (06-09-2015). Il principio etico della buona vita. *il manifesto*.
- Ciccarelli R. (07-01-2023). Per una scuola della cultura comune. *il manifesto*.
- Clément P., Dreux G., Laval Ch., Vergne F. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La découverte.
- Cospito G. (2011). *Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei «Quaderni del carcere» di Gramsci*. Napoli: Bibliopolis.
- Dardot P., Laval Ch. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essais sur la société néolibérale*. Paris: La découverte (trad. it. *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, DeriveApprodi, Roma, 2013).
- Dardot P., Laval Ch. (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXI siècle*. Paris: La découverte (trad. it. *Del Comune, o della rivoluzione nel XXI secolo*, DeriveApprodi, Roma, 2015).
- Fioravanti M., Mineo E. I., Nivarra L. (2016). Dai beni comuni al comune. *Storia del pensiero politico*, 1, 89-114.
- Frosini F. (2009). *Da Gramsci a Marx. Ideologia, verità e politica*. Roma: DeriveApprodi.
- Gramsci A. (2017). *Quaderni del carcere. 2. Quaderni miscellanei (1929-1935)*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

- Laclau E., Mouffe Ch. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso (trad. it. *Egemonia e strategia socialista. Verso una politica democratica radicale*, Il melangolo, Genova, 2011).
- Laval Ch., Vergne F. (2021). *Éducation démocratique*. Paris: La découverte (trad. it. *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà*, Novalogos, Aprilia, 2022).
- Marx K. (1891). Kritik des Gothaer Programms. *Die Neue Zeit*, 1 (trad. it. *Critica del programma di Gotha*, Edizioni in lingue estere, Mosca, 1947).
- Negri A. (06-05-2014). La metafisica del comune. *il manifesto*.
- Pugliese A. (2021). Del Comune, o un'etica per il XXI secolo? In P. Maltese, D. Mariscalco (Eds.), *Il senso (del) comune. La radicalità del presente e il suo concetto* (pp. 73-87). Palermo: Palermo University Press.
- Vercellone C., Brancaccio F., Giuliani A., Vattimo P. (2017). *Il Comune come modo di produzione. Per una critica dell'economia politica dei bene comuni*. Verona: ombre corte.



STUDI E RICERCHE

“The teacher said that at school”: Negotiating epistemic and deontic rights in parent-child homework conversations

Vittoria Colla

Research fellow | Department of Studies on Language and Culture | University of Modena and Reggio Emilia | Adjunct professor, Department of Education Studies “Giovanni Maria Bertin” | University of Bologna | vittoria.colla2@unibo.it

“L’ha detto l’insegnante a scuola”: La negoziazione dei diritti epistemici e deontici nelle conversazioni genitori-figli sui compiti a casa

Abstract

Parental involvement in education is commonly viewed as a good practice, however little is known about its interactive unfolding. Based on videorecorded homework sessions and drawing on conversation analysis, the article focuses on a discursive activity occurring during parent-assisted homework: epistemic and deontic negotiations, i.e., interactive sequences whereby parents and children negotiate who knows best and has the right to decide about the assignments. The analysis illustrates the structural features of such negotiations, showing how children make relevant their first-hand knowledge of school experiences to claim epistemic and deontic rights over homework. The article argues that parent-child negotiations are relevant arenas for investigating the interactive dynamics of parental involvement in homework and the situated ways in which parents manage the distance-involvement dilemma.

Keywords

Homework, parent-child interaction, negotiations, parental involvement, distance-involvement dilemma

Nonostante il coinvolgimento dei genitori nell’educazione scolastica dei figli sia generalmente considerato positivo, poco si sa di come esso si realizza concretamente. A partire da un corpus di sessioni di compiti a casa videoregistrate e tramite l’analisi della conversazione, l’articolo analizza un’attività discorsiva che coinvolge genitori e figli: le negoziazioni epistemiche e deontiche, cioè sequenze interattive attraverso le quali si stabilisce chi possiede la conoscenza necessaria per prendere decisioni sui compiti. L’analisi illustra la struttura di tali negoziazioni e i modi in cui i bambini mobilizzano la propria conoscenza della vita scolastica per affermare diritti epistemici e deontici. L’articolo mostra come tali negoziazioni siano luoghi privilegiati per osservare il declinarsi concreto e interattivo del coinvolgimento dei genitori nell’educazione scolastica dei figli.

Parole chiave

Compiti a casa, interazione genitori-figli, negoziazioni, coinvolgimento dei genitori nell’educazione scolastica, dilemma educativo

1. Introduction

The present article adopts an interactive approach to investigate a phenomenon that has long been at the core of socio-pedagogical research and policies: parental involvement in children’s education, particularly in homework. Since the eighties, several studies have indicated that parental involvement in children’s school-related activities has positive effects on children’s learning and motivation (e.g., Epstein, 2001). Concurrently, education policies in Western countries have converged in proposing the so-called “family-school partnership” as a resource to improve children’s academic results and promoting social equality (see for example the *No Child Left Behind Act* in the US and D.P.R. November 21, n. 235 in Italy, art. 5bis). Parental involvement in education has thus gradually become a taken-for-granted “good practice”: parents are nowadays expected to be engaged members of the school community and act like “quasi-literacy teachers” at home (Blackmore, Hutchinson, 2010, p. 503; Kremer-Sadlik, Fatigante, 2015; Forsberg, 2009; Gottzén, 2011; Ochs, Kremer-Sadlik, 2013).

Among the activities aimed at promoting parent participation and the “family-school alliance” (Contini, 2012; Milani, 2012; Bolognesi, 2016; Pati, 2019), homework plays a key role (Colla, 2022, 2023; Caronia, Colla, 2021; Caronia, Colla, Bolognesi, 2023). Being a school activity carried out inside the home, homework provides parents with daily occasions to get involved in their children’s formal education (Pontecorvo, Liberati, Monaco, 2013; Montalbetti, Lisimberty, 2020; Bolognesi, Dalledonne Vandini, 2020). Yet, such an involvement is far from unproblematic: some studies have pointed out that parental engagement in homework can cause arguments and stress among family members (Meirieu, 2000; Kralovec, Buell, 2000; Forsberg, 2007; Forsberg, Wingard, 2009; Solomon, Warin, Lewis, 2002). In particular, homework arguments have been frequently attributed to the “distance-involvement dilemma”. That is, on the one hand, parents are expected to monitor, support, and direct children’s learning activities at home; on the other hand, they are supposed to acknowledge and promote children’s autonomy in school-related accomplishments (Forsberg, 2007; Edwards, 2002). Parent-child homework arguments therefore constitute a perspicuous case for investigating what parental involvement in children’s homework looks like concretely and how the distance-involvement dilemma is locally managed by parents and children.

Based on 62 video-recorded homework sessions collected in 19 Italian family residences and drawing on conversation analysis (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), this article investigates a particular type of argument occurring between parents and children in the study: epistemic and deontic negotiations, i.e., interactive sequences whereby parents and children establish who knows best about homework and has the rights to decide about assignments (e.g., what exercises must be done, for when, and how). The article identifies two types of parent-child epistemic and deontic negotiations, describing their structural features (section 4). It also shows how, in the unfolding of such negotiations, children make relevant their first-hand knowledge of school experiences as a means to claim epistemic and deontic rights over homework (section 5). As the article illustrates, these negotiations are paramount to deepening our understanding of parental involvement as they constitute a window on the concrete, day-to-day realization of homework as a parent-assisted activity. It is indeed through this kind of interactive activities that parents and children manage the distance-involvement dilemma, elaborate mutual rights and responsibilities for homework, claim and acknowledge their own and one another’s authority, project individual identities, and ultimately give situated meanings to the notion of “involved parenting”.

Yet, before delving into the analysis of parent-child negotiations, it is worth introducing the notions of epistemics and deontics in relation to social interaction. As the next section explains, these notions are key dimensions of sociality that are rooted in and elaborated through social interaction.

2. Epistemics and deontics in social interaction

Research focusing on social interaction has long and convincingly demonstrated that knowledge and authority are not given once and for all, preceding and informing social relationships. Rather, they are inherently *interactive* dimensions, being not only displayed but also negotiated, (re)affirmed, and even challenged in the unfolding of social interaction. The interactive nature of epistemics and deontics and participants’ orientation to knowledge and authority are made visible in the ways in which turns, actions,

and sequences are structured in conversation (Heritage, 2012a, 2012b; Stevanovic, 2011; Stevanovic, Peräkylä, 2012). For example, interactants adjust their utterances according to their interlocutors' knowledge and power (Goodwin, 1979; Stevanovic, Peräkylä, 2012), they demonstrate the acquisition of new information through “change of state tokens” (Heritage, 1984), and use different classes of utterances (e.g., proposals *vs* assertions) to convey a more or less deep epistemic and/or deontic asymmetry between themselves and their interlocutors (Heritage, Raymond, 2005; Raymond, Heritage, 2006). Interactants orient not only to what they know, but also to *how* they know it (Pomerantz, 1984). Particularly relevant for the present study is the distinction between “type 1” and “type 2” knowledge proposed by Pomerantz (1980). While the former indicates first-hand knowledge, deriving from situations directly experienced by the knowledge claimer, the second one indicates knowledge that is second-hand, derivative, and known in indirect ways. Typically, speakers with more detailed, type 1 knowledge about a given matter are treated as having primary epistemic and deontic rights, i.e., as having the rights to make claims and decisions on that matter (Heritage, Raymond, 2005; Pomerantz, 1980; Stivers, Mondada, Steensig, 2011).

Importantly, participants' epistemic and deontic rights are locally negotiated. In the turn-by-turn unfolding of interaction, participants constantly – yet mostly incidentally – affirm and negotiate the relative distribution of epistemic and deontic rights, locally establishing who embodies the epistemic and/or deontic authority, i.e., the one knowing best and/or having the rights to decide on the matter at hand. Sequentiality plays a crucial role in this process: once an epistemic and/or deontic claim is made by a speaker, the following interactional turns are key in ratifying or challenging such a claim. Indeed, following turns may be used by the same speaker to upgrade or downgrade their previous claim (Antaki, Kent, 2012; Stevanovic, 2015); alternatively, they may be used by the interlocutors to either acknowledge or resist the speaker's claim and authority (Heritage, Raymond, 2005; Stivers, 2005).

In negotiating rights to know and decide, interactants constantly demonstrate accountability for what they know or do not know, their level of certainty and authority, the degree to which they have rights and responsibilities for the knowledge and decisions at stake (Stivers, Mondada, Steensig, 2011). In this sense, epistemic and deontic negotiations are strictly connected to social identities. The ways in which interactants stage themselves as having (or not) the rights to know and decide constitute crucial means for establishing, maintaining, or even challenging participants' social identities and mutual relationships (Raymond, Heritage, 2005). Claiming knowledge and authority is therefore a way to construct and display individual identities as well as acknowledge – or potentially challenge – the roles and identities embodied by others. This is key for the present study. Indeed, as we will see, epistemic and deontic negotiation about homework have clear implications for the interactive construction of participants' identities as “children”, “pupils”, and “involved parents”.

3. Data and analytical procedures

The data used in this study are drawn from a corpus of 62 videorecorded homework sessions collected in 19 family residences in the north of Italy between 2018 and 2020. The families taking part in the study were composed of two working parents and at least one child attending primary school (i.e., aged 6-10); they were selected among the author's personal and work connections. To minimize the potential impact of the research setting, the videorecording process was self-administered by the parents in line with the researchers' guidelines. Participants' consent was obtained according to Italian law n. 196/2003 and EU Regulation n. 2016/679, which regulate the handling of personal and sensitive data.

Once collected, the videorecordings have been observed multiple times to identify the interactive ways in which parents got involved in children's homework. After repeated observation, sequences of “epistemic and deontic negotiations” have been singled out. These include interactive sequences whereby parents and children establish who knows best about homework and has the rights to decide what assignments should be done, for when, and how. The collected excerpts have then been transcribed and analyzed by drawing on conversation analysis conventions (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). Transcripts have been enriched with notations for non-verbal features (e.g., gaze direction, gestures, body movements) when ostensibly relevant for the participants to unfold the conversation. Each verbal turn in the transcript features two lines: the original Italian version is followed by an idiomatic translation in American English. For the sake

of anonymity, all names have been fictionalized. The entire collection together with the analyses of each sequence have been discussed with other researchers and intersubjectively validated in a series of data sessions and presentations.

The analytical part of the article is divided in two main sections. Section 4 illustrates the structural features of two types of parent-child epistemic and deontic negotiations identified in this study: short *vs* extended negotiations. Section 5 focuses on extended negotiations and illustrates how children faced with parents’ rejections of their claims make relevant their own first-hand knowledge of school experiences, thus presenting themselves as the epistemic and deontic authority over homework.

4. Epistemic and deontic negotiations over homework: short *vs* extended sequences

The epistemic and deontic negotiations identified in this study can be distinguished in two different types according to the structural features of the sequence: short negotiations *vs* extended negotiations (see Table 1).

Short negotiation	Extended negotiation
1 Parent’s epistemic and deontic claim	1 Parent’s epistemic and deontic claim
2 Child’s rejection	2 Child’s rejection
3 Parent’s <i>acceptance</i> [NEGOTIATION ENDS]	3) Parent’s <i>challenge</i> [NEGOTIATION CONTINUES]
	4) Child’s evoking of school experiences
	5) Parent’s acceptance [NEGOTIATION ENDS]

Table 1 – Epistemic and deontic negotiations over homework: short vs extended negotiations

As can be seen in Table 1, both types of negotiations are opened by the parent, who claims *some* epistemic and deontic rights over homework (1). Importantly, parents’ claims in first position can be more or less strong, with parents presenting themselves as more or less knowledgeable and entitled to making decisions about homework. Indeed, as the analyses will show, parents’ epistemic and deontic claims range from very mitigated ones, such as proposals, to stronger ones, such as directives. The second component of negotiations is the child’s rejection of the parent’s claims (2). Through this turn, the child presents themselves as the one having epistemic and deontic rights over homework. What distinguishes short negotiations from extended negotiations is the parent’s reply in third position (3). Unlike in extended negotiations, in short negotiations the parent *accepts* the child’s claim. In so doing, they ratify the child’s epistemic and deontic rights over homework and bring the negotiation to an end. The excerpt below provides an example. Here, the mother is helping her child Gaia catch up with the exercises she has not done because she was absent from school. To do that, the mother is relying on a school textual artifact, i.e., a photocopy that shows the exercises done at school in the child’s absence. The negotiation begins when the mother proposes an alternative way to do the homework exercise.

Ex. 1 – You cannot do it however you like

F4H1 (38.26 – 38.48)

Mother; Gaia (seven years old, second grade)

1	Mother	>se noi scusa lo facciam subito sul-< diviso? excuse me what if we do it immediately on the- divided?	□ 1) Parent’s mitigated epistemic and deontic claim
2		(1.5)	
3	Mother	possiam far subito ^diviso in sillabe? can we do it immediately divided into syllables?	
<hr/>			
4	Gaia	^((stops writing and turns towards the mother))	
5		(0.8)	
6	Gaia	no no ((shaking her head))	
7		(0.9)	
8	Gaia	se lì non è: fatto così, non-non devi farlo così. if there it is not done that way, don’t- you mustn’t do it that way	□ 2) Child’s rejection
9		(0.9)	
10	Gaia	non è che puoi fare come °vuo:i° you cannot do it however you like	
<hr/>			
11		(1.8)	
12	Mother	allora avanti then let’s go on	□ 3) Parent’s acceptance [NEGOTIATION ENDS]

In line 1, the mother opens the negotiation by proposing an alternative way to do the homework exercise (i.e., by immediately dividing the words into syllables). Note that the mother’s epistemic and deontic claim is quite mitigated. By the very fact of making a proposal, she presents herself as somewhat entitled to participate in homework decision-making. However, through the “what if” interrogative, she marks the feasibility of the proposal as contingent upon the child’s approval (Stevanovic, Peräkylä, 2012, p. 307), thus giving Gaia the final say on the issue. Getting no answer (see the gap in line 2), the mother repeats her turn, formulating the proposal as a request for permission (“can we do it immediately divided into syllables?”, line 3). Through this formulation, the mother further mitigates her claim: she discursively constructs the child as the one who knows best how homework must be done and is therefore entitled to give or deny the permission to do it in a particular way.

In her reply, Gaia bluntly rejects the mother’s proposal (“no”, line 6) and then provides an account

based on the information provided by the photocopy (lines 8 and 10). By the very fact of answering the mother’s request, Gaia assumes the role of epistemic and deontic authority previously projected by the mother’s turns (lines 1 and 3). Yet, Gaia goes even beyond that: she problematizes the mother’s request, thus *de facto* questioning her rights to even make such a request. Indeed, through the “if...then” structure (line 8), Gaia presents the reason for her rejection as logical and obvious, thus conveying the mother’s proposal as unreasonable and inappropriate. The mother’s suggestion is further constructed as unacceptable when the child describes it as “doing however you like” (line 10). In this way, and consistently with the mother’s projection, Gaia presents herself the one knowing best how the exercises should be done and having the rights to decide on the issue. At this point, the mother accepts the child’s rejection: by urging Gaia to resume homework (“then let’s go on”, line 12), she ratifies Gaia’s authority over homework-related issues and closes the negotiation.

Parents in the study did not always accept children’s claims of authority. In contrast to what we have seen in ex. 1, parents happened to challenge children’s claims in second position, which had the effect of extending the negotiation (see Table 1). Excerpt 2 provides an example. We join the conversation when Ernesto has just finished a homework exercise. At this point, the mother asks him what must be done next.

Ex. 2 – The teacher says that at school

F11H1 (16.18 – 16.35)

Mother; Ernesto (7 years old, second grade)

1	Mother	che cosa dobbiamo fare-^tutti e tre* li devi fare?= what do we have to do?- all three* you have to do?	□ 1) Parent’s mitigated epistemic and deontic claim
2		^((pointing to three exercises on the book page))	
3		=però sul quaderno. c’è scr[itto]. ^°se non sbaglio.° but on the notebook it’s written if I’m not wrong	
4	Ernesto	[ə-	
5	Mother	^((looks toward the open school planner))[Fig. 1]	
6	Ernesto	questi du:e °sul quaderno. questo qui.° these two on the notebook this one here ((pointing to the different exercises))	□ 2) Child’s rejection
7	Mother	m::: mmm ((looking toward the open school planner))	□ 3) Parent’s challenge
8		(0.5)	

9 Mother [°c'è scritto°-

it's written

10 Ernesto [lo dic(e) la maestra a ↑scuola

the teacher says that at school

□ 4) Child's
evoking of
school
experiences

11 (0.4)

12 Mother vabbè.

alright ((making a doubtful facial expression))^[Fig. 2]

□ 5) Parent's
acceptance
[NEGOTIATI
ON ENDS]

* i.e., all three exercises

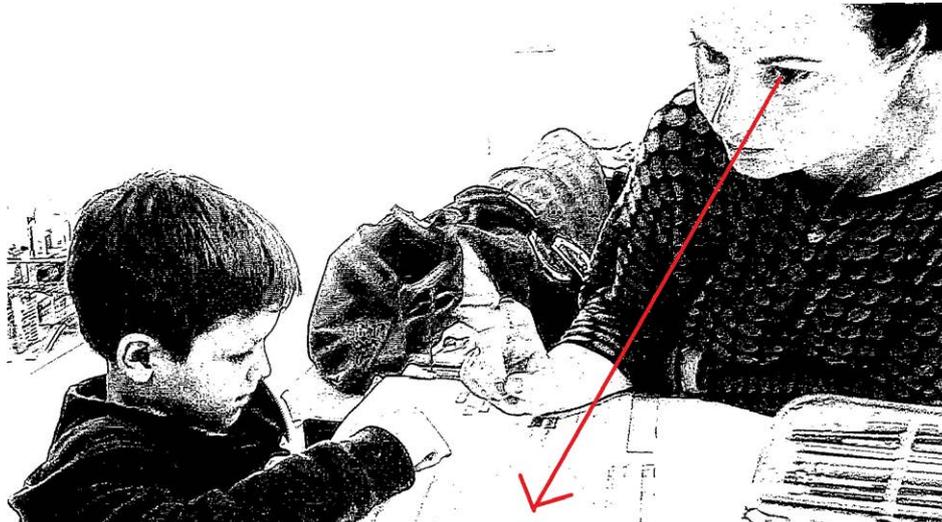


Fig. 1: The mother looks toward the open school planner



Fig. 2: The mother makes a doubtful facial expression

In the turn at line 1, the mother asks Ernesto what homework exercises must be done next. By the very fact of requesting information from the child, the mother treats him as more knowledgeable than her about homework. Yet, note that in continuing her turn (line 3), the mother stages herself as also knowledgeable about homework, particularly about where the exercises must be done (“on the notebook”). In this way, the mother presents herself as somewhat entitled to tell the child what to do, i.e., the exercises must be done on the notebook. In accounting for this claim, the mother indicates the school planner as the source of her knowledge (“it’s written”, line 3; she looks toward the planner, line 5, Fig. 1). Then she downgrades the reliability of her claim by resorting to a “post-statement display of uncertainty” (“if I’m not wrong”, line 3; Stevanovic, 2015). By presenting her knowledge as type 2 (i.e., derived from the school planner) and uncertain, the mother retrospectively frames her epistemic and deontic claim (“but on the notebook”, line 3) as a request for confirmation, thus establishing Ernesto as the main authority on the matter. By the very fact of providing an answer to the mother’s request (line 6), Ernesto ratifies himself as the one who knows best about homework assignments. Importantly, in his reply Ernesto rejects the mother’s previous claim (line 3), as he states that only two exercises out of three are to be done on the notebook (line 6).

At this point, unlike in ex. 1, the mother challenges the child’s claim. After voicing her uncertainty through a “response cry” (“m:::”, line 7; Goffman, 1978), she refers once again to her source of knowledge (i.e., the school planner) as a means to support her previous claim concerning the need to write all three exercises on the notebook (“it’s written”, line 9). Confronted with the mother’s challenge, Ernesto evokes school experiences as the source of his knowledge (line 10). Through an instance of indirect reported speech of the teacher’s statements (“the teacher says that at school”), Ernesto presents his claim (line 6) as based on the indications of the school authority. In addition, by specifying that the teacher made the claim “at school”, the child stresses his exclusive knowledge of school experiences deriving from his identity as a “pupil”, thus downgrading the authoritative relevance of the school planner and the mother’s claim based on it. Last but crucially – as will be shown more in detail in Section 5 – the reference to his first-hand knowledge (*vs* the mother’s second-hand, object-mediated knowledge) of school experiences allows Ernesto to claim more epistemic and deontic rights on the issue (Pomerantz, 1980; Stivers, Mondada, Steensig, 2011). In this way, the child makes his previous statement (line 6) hardly contestable as well as ignorable by the mother. Not surprisingly then, following the child’s evoking of school experiences, the mother accepts Ernesto’s claim (“alright”, line 12). Despite her visible reluctance (see her doubtful facial expression, line 12, Fig. 2), she acknowledges the child’s epistemic and deontic rights over homework and closes the negotiation.

As this section has shown, extended negotiations (ex. 2) feature parents’ *challenges* to the child’s claims, which require more interactive work on the part of the child to be acknowledged as the epistemic and deontic authority over homework. It is only after evoking their exclusive, first-hand knowledge of school experiences (e.g., teachers’ speech) that children were ratified as authoritative subjects and reached the closing of the negotiation sequence.

In the next section, we will focus specifically on extended negotiations and we will see how children manage to counter even strong deontic claims made by their parents such as directives.

5. Evoking first-hand knowledge of school experiences in extended negotiations

As illustrated in the previous section, children in the study referred to school experiences as the source of their knowledge vis-à-vis parents’ challenges in extended negotiations. It is worth pointing out that school experiences constitute a type 1 knowable for children and a type 2 knowable for parents (Pomerantz, 1980). While children have direct, first-hand knowledge of school experiences, parents can only have mediated, second-hand access to them, i.e., knowledge deriving from indirect means such as children’s reports or school artifacts (e.g., the school planner, as in ex. 2). Having “epistemic primacy” (Raymond, Heritage, 2006) on school experiences, children evoked this source of knowledge as a means to claim primary rights to decide about homework. In particular, children in the study made relevant their first-hand knowledge of school experiences in two ways: 1) by evoking school rules and habits, or 2) by attributing claims to the teacher. The next sub-sections illustrate each of these cases.

5.1 *Evoking school rules and habits*

Many studies have emphasized that school and classroom constitute “communities of practice” characterized by specific rules, expectations, and routines (Boostrom, 1992; Thornberg, 2008). Ex. 3 illustrates that children evoke such rules and routines as a source of knowledge and authority in homework negotiations with their parents. Here, Gaia and her mother are discussing the appropriate dimension of the child’s handwriting; while the mother relies on her second-hand knowledge derived from a school textual artifact (i.e., a photocopy), Gaia makes relevant her first-hand knowledge of school habits, which ultimately prevails.

Ex. 3 - The teacher makes us do also two squares

F4H2 (08.45 – 09.21)

Mother; Gaia (seven years old, second grade)

- 1 Mother °più piccolo° gaia deve star ^dentro un quadretto.
smaller gaia it* has to fit into one square
- 2 ^((turns to the photocopy))
- 3 (0.9)
- 4 Mother deve star dentro un quadretto.
it* has to fit into one square ((taking the photocopy))
- 5 Gaia n-è u- è uguale,
n-it’s the s- it’s the same
- 6 Mother ((shows the photocopy to Gaia))
- 7 Gaia ((clears her throat))
- 8 → ma è ↓uguale la >maestra ci fa< anche fare due quadrett(i)
but it’s the same the teacher makes us do also two squares
- 9 (1.4)
- 10 Mother (oke-) inizia però a ridurre un po’
(oke-) start reducing a bit though

*it = the child’s handwriting

Unlike in the examples seen so far, in this excerpt the mother makes strong deontic claims, thereby affirming her rights to decide on homework and tell the child what to do. Indeed, by issuing a series of directives (lines 1 and 4), the mother stages herself as knowledgeable about the way in which the exercise should be done and, therefore, as entitled to tell Gaia how to write (i.e., smaller, by fitting letters into one square). Note that the mother’s claim of authority is based on her visible orientation to the photocopy (the mother turns to the photocopy in line 2 and takes it in line 4). This school artifact shows how the exercise has been done at school and therefore provides the mother with type 2, object-mediated knowledge of school habits. In her reply, Gaia rejects the mother’s claims, downplaying the relevance of her directives (“it’s the same”, line 5). Importantly, with this turn the child is not merely resisting the mother’s directives:

she is also presenting herself, rather than the mother, as the one having epistemic and deontic rights on the matter. By showing Gaia the photocopy without speaking (line 6), the mother challenges the child's claim, further treating the photocopy as an authoritative source of epistemic and deontic rights, and using it to deliver a further, embodied and artifact-mediated directive.

Vis-à-vis the mother's challenge, Gaia evokes her first-hand knowledge of school experiences: she recycles her previous turn (“but it's the same”) and reports the classroom habits (“the teacher makes us do also two squares”, line 8). The design of the child's turn is interesting: the present simple (“makes us do”) conveys the habitual dimension of the action, while the first-person plural of the pronoun (“us”) presents Gaia as the member of a community of practice, i.e., the classroom. Through the appeal to her own type 1 knowledge of classroom habits deriving from her identity as a pupil, Gaia rejects the mother's claims of authority and stages herself as the only one having the knowledge and rights to decide about this homework-related issue.

After the child's evoking of school experiences, the mother accepts the child's claim and closes the negotiation (line 10). Even though the mother's acceptance is not total (the mother issues a final directive “start reducing a bit though”, line 10), the mitigation of the final directive (see the inchoative periphrasis “start reducing” and the adverb “a bit”, line 10) demonstrates that the mother acknowledges the child's epistemic and deontic authority over homework matters.

5.2 *Attributing claims to the teacher*

As we have seen in ex. 2, attributing claims to the teacher is a way in which children in our study legitimized their epistemic and deontic claims in extended negotiations. This is consistent with previous studies that indicate that reported speech in interaction has the effect of heightening evidentiality and, therefore, increasing the reliability of the claim (Clift, Holt, 2006; Holt, 2016, 1996). The following excerpt illustrates how children also used indirect forms of reported speech (similar to glosses or summaries, see Holt, 2016) to evoke teachers' statements as the source of their knowledge. We join the conversation when the mother is correcting the math calculations done by the child.

Ex. 4 – Teacher Marco told me that

F6H2 v.3 (02.30 – 02.52)

Mother; Virginia (eight years old, third grade)

- 1 Mother perché lo hai trasformato in se:i?
why did you turn it into six?
- 2 (3.0) ((Virginia stares silently at the calculation))
- 3 Virginia °do:po >devi fare< quattro per ^no:ve°
then you have to do four times nine
- 4 ^((turns to the mother))
- 5 (0.9)
- 6 Mother n:o::,
no
- 7 Virginia °si:,°
yes

- 8 Mother l'operazione è [cinquanta per nove
the calculation is fifty times nine ((pointing to the calculation
in the math notebook))^[Fig. 3]
- 9 → Virginia [me l'ha ^detto il maestro marco
teacher marco told me that
- 10 ^((pushes the mother's hand away from
the math notebook))^[Fig. 4]
- 11 Mother va bene. fse te l'ha detto il maestro marco, (.) rimane
ok. if teacher marco told you that it remains
- 12 Mother così:h e domhh.ani (lo) correggerà il maestro marchof
like this and tomorrow teacher marco will correct it



Fig. 3: The mother points to the calculation in the math notebook



Fig. 4: Virginia pushes the mother's hand away from the math notebook

The excerpt is opened by the mother’s request for an account problematizing the way in which Virginia has done the calculation (line 1). The request for account (Sterponi, 2003) is quite a strong epistemic and deontic claim: by problematizing the child’s work, the mother presents herself – rather than the child – as the one who knows how the calculation should be done. After a three-second gap, Virginia explains the procedure for the calculation (line 3). With this instructive turn, the child rejects the mother’s claim of knowledge and stages herself as the epistemic authority on the calculation. However, the mother challenges the child’s claim (“no;,” line 6), explaining why the procedure described by Virginia is wrong (line 8). Note that, while talking, the mother points to the math notebook (line 8, Fig. 3), thus making visible the specific calculation she is referring to. Similarly to what we have seen in the previous examples, the mother makes relevant a school artifact (i.e., the math notebook) as the source of her knowledge and basis of her claim of knowledge and authority.

The mother’s claim is bluntly rejected by Virginia, who refers to her type 1 knowledge of school experiences. By attributing her previous statement to the teacher (“teacher Marco told me that”, line 9) and concurrently pushing the mother’s hand away from the homework page (line 10, Fig. 4), Virginia multimodally constructs homework (particularly the calculations) as her exclusive territory of knowledge and decisions. In reply to the child’s evoking of school experiences and particularly teachers’ speech, the mother accepts the child’s statement (“ok”, line 11) and closes the negotiation. Despite voicing her skepticism through an ironic comment (“if teacher Marco told you that, (.) it remains like that and tomorrow teacher Marco will correct it”, lines 11 and 12), the mother acknowledges the child’s rights to decide over homework deriving from her direct experiences of school life. Homework is thus interactively claimed by Virginia and finally acknowledged by the mother as an object pertaining to the child in terms of decisions and responsibility.

6. Discussion

The analysis has illustrated how parents and children negotiate who should make decisions concerning homework and based on what type of knowledge. The homework negotiations presented here were initiated by the parents, who staged themselves as somewhat entitled to participate in homework decision-making. As the analysis has shown, parents opened the negotiations through various discursive formats, such as proposals (ex. 1), requests for confirmation (ex. 2), directives (ex. 3), and requests for account (ex. 4). Undoubtedly, each of these formats conveyed different levels of epistemic and deontic asymmetry between parents and children, with parents claiming more (as in ex. 3 and 4) or less (as in ex. 1 and 2) rights to know and tell the child what to do. Nevertheless, all these discursive formats demonstrate parents’ orientation to homework as a *shared activity*, in which they ought to be actively involved, and for which they have rights and responsibilities. On their part, children rejected parents’ claims by presenting themselves as the only ones having the appropriate knowledge and authority to make decisions concerning homework. Sometimes, children’s claims were in clear contrast with the ones made by the parents as they went against parents’ directives (ex. 3) or problematization (ex. 4). In other cases, children’s claims of knowledge and authority roughly followed the asymmetric distribution of epistemic and deontic rights projected by parents’ turns (ex. 1 and 2). However, even in these cases, children’s claims firmly rejected parents’ attempts to participate in homework decision making. When parents accepted children’s claims of knowledge and authority, the negotiation was rapidly closed (ex. 1). In contrast, when parents challenged children’s claims, the negotiation continued, with children pursuing the acknowledgement of their rights to knowledge and authority. In extended negotiations, children invoked their own direct knowledge of school experiences in terms of classroom routines (ex. 3) or teacher’s statements (ex. 2 and 4). Constituting type 1 (i.e., direct, first-hand) knowledge for children and type 2 (i.e., derivative, second-hand) knowledge for parents, school experiences were hardly contestable by parents. Whenever children invoked their type 1 knowledge of school experiences, parents ended up accepting their claims, at least to some extent and despite their visible skepticism, and closing the negotiation.

7. Conclusions: Striking a balance between parental involvement and children’s autonomy

Negotiating who knows best and has the rights to decide about homework is not only a matter of distributing “territories of knowledge and authority” between parents and children. As underlined by Forsberg (2007), homework negotiations constitute precious occasions for parents to position themselves in relation to children’s autonomy and contemporary discourses on parental involvement. In the excerpts examined here, parents appeared oriented to finding a balance between taking part in homework decision-making and promoting children’s autonomy. By making proposals, issuing directives, and even challenging children’s claims, parents got authentically engaged in homework; they staged themselves not as mere observers but rather as ‘involved parents’ who have responsibilities for homework completion. At the same time, by leaving the final decision to the child, parents acknowledged the child’s school-derived, superior knowledge, authority, and ultimately accountability over homework. The epistemic and deontic negotiations analyzed in this article therefore clearly show the situated, interaction-based ways in which parents in the study coped with the “distance-involvement dilemma”. For these parents, involvement in homework consisted in providing supervision and actively participating in decision-making, while leaving to the child the final decision on specific issues. In the development of conversation and in response to specific claims made by their children, parents calibrated their own engagement in homework: despite offering support, parents also left children spaces of autonomy, thus socializing them into taking responsibility for their own school-related accomplishments.

This study also points to the implications that epistemic and deontic negotiations have for identity construction. By rejecting parents’ claims and invoking their own, direct, and exclusive knowledge of school experiences, children staged themselves as ratified members of the classroom community, affirming their own identity as competent pupils. It is precisely by relying on this identity, which is relatively independent from their family-related identity as sons and daughters, that children managed to be acknowledged as more knowledgeable and authoritative than their parents. On their part, parents ratified children’s identity as pupils by treating their school-based knowledge as relevant as well as by accepting – sometimes even projecting – children’s rights to decide on homework-related matters. Similarly, parents’ identity and authority were locally and interactively (re)produced, one negotiation at a time. Even though the negotiations analyzed here ended with children being acknowledged as the epistemic and deontic authority over the matter, it is worth noting that kids’ authority was strictly limited to the specific homework task under discussion. Furthermore, and crucially, children’s authority had to be *ratified by the parent*, who had the last word on whether the child actually “knew it best” and had the right to decide. Even though parents acknowledged the child’s limited, homework-specific authority, nevertheless they maintained their role as the main authority, which inherently characterizes the relationship between parents and children.

References

- Antaki C., Kent A. (2012). Telling people what to do (and, sometimes, why): Contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. *Journal of Pragmatics*, 44 (6-7), 876-889.
- Blackmore J., Hutchinson K. (2010). Ambivalent Relations: The ‘Tricky Footwork’ of Parental Involvement in School Communities. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 499-515.
- Bolognesi I. (2016). Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 81-93.
- Bolognesi I., Dalledonne Vandini C. (2020). Fare i compiti a casa. Uno studio etnografico di un’attività quotidiana svolta in famiglia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 16, 157-177.
- Boostrom R. (1991). The Nature and Functions of Classroom Rules. *Curriculum Inquiry*, 21 (2), 193-216.
- Caronia L., Colla, V. (2021). Objects that matter: The hybrid and distributed agency in parent-assisted homework interactions. *Language and Dialogue*, 11 (1), 8-34.
- Caronia L., Colla V., Bolognesi I. (2023). When school language and culture enter the home: testing children as a ‘school-aligned’ parental activity. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, XII(1), 157-177.
- Clift R., Holt E. (2006). Introduction. In E. Holt, R. Clift (Eds.), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.

- Colla V. (2022). "Don't complain and do it properly": 'Pedagogicalized parents' and the morality of doing homework. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20 (1), 211-228.
- Colla V. (2023). *Education in everyday family life. Language, culture, and morality in homework interactions*. Pisa: ETS.
- Contini M. (Ed.) (2012). *Dis-Alleanze nei Contesti Educativi*. Roma: Carocci.
- Edwards R. (2002). Introduction: Conceptualising relationships between home and school in children's lives. In R. Edwards (Ed.), *Children, Home and School. Regulation, Autonomy or Connection?* (pp. 1-23). London: Routledge Falmer.
- Epstein J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Forsberg L. (2007). Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (2), 209-222.
- Forsberg L. (2009). *Involved Parenthood. Everyday Lives of Swedish Middle-Class Families*. Doctoral Dissertation, Linköping University, Sweden.
- Goodwin C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. In G. Psathas (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (pp. 97-121). New York: Irvington Publishers.
- Gottzén L. (2011). Involved fatherhood? Exploring the educational work of middle-class men. *Gender and Education*, 23 (5), 619-634.
- Goffman E. (1978). Response Cries. *Language*, 54, 787-815.
- Heritage J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In M. Atkinson, J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 299-345). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Heritage J. (2012a). The epistemic engine: sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45 (1), 30-52.
- Heritage J. (2012b). Epistemics in action: action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45 (1), 1-29.
- Heritage J., Raymond G. (2005). The terms of agreement: indexing epistemic authority and subordination in assessment sequences. *Social Psychology Quarterly*, 68 (1), 15-38.
- Holt E. (1996). Reporting on talk: the use of direct reported speech in conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 29 (3), 219-245.
- Holt E. (2016). Indirect Reported Speech in Interaction. In A. Capone, F. Kiefer, F. Lo Piparo (Eds.), *Indirect Reports and Pragmatics* (pp. 167-187). Cham: Springer.
- Kralovec E., Buell J. (2000). *The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Boston: Beacon.
- Kremer-Sadlik T., Fatigante M. (2015). Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*, 22 (1), 67-84.
- Meirieu P. (2000). *Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête*. Paris: Editions La Découverte.
- Milani P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia dei rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 25-37.
- Montalbetti K., Lisimberti, C. (2020). Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia. *Pedagogia Oggi*, 1, 309-322.
- Ochs E., Kremer-Sadlik T. (2013). The Good Enough Family. In E. Ochs, T. Kremer-Sadlik (Eds.), *Fast-Forward Family: Home, Work, and Relationships in Middle-Class America* (pp. 232-252). Berkeley: University of California Press.
- Pati L. (2019). *Scuola e Famiglia. Relazione e Corresponsabilità Educativa*. Brescia: Scholé.
- Pomerantz A. (1980). Telling my side: 'Limited access' as a 'fishing device'. *Sociological Inquiry*, 50, 186-198.
- Pomerantz A. (1984). Giving a source of basis: the practice in conversation of telling 'how I know'. *Journal of Pragmatics*, 8, 607-625.
- Pontecorvo C., Liberati V., Monaco C. (2013). How school enters family everyday life. In Marsico G., Komatsu K., Iannaccone A. (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School* (pp. 3-34). Charlotte, NC: IAP.
- Raymond G., Heritage J. (2006). The epistemics of social relations: Owning grandchildren. *Language in Society*, 35, 677-705.
- Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Solomon Y., Warin J., Lewis C. (2002). Helping with Homework? Homework as a Site of Tension for Parents and Teenagers. *British Educational Research Journal*, 28 (4), 603-622.

- Sterponi, L. (2003). Account Episodes in Family Discourse: The making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies*, 5 (1), 79-100.
- Stevanovic M. (2011). Participants' deontic rights and action formation: The case of declarative requests for action. *Interaction & Linguistic Structures*, 52.
- Stevanovic M. (2015). Displays of uncertainty and proximal deontic claims: The case of proposal sequences. *Journal of Pragmatics*, 78, 84-97.
- Stevanovic M., Peräkylä A. (2012). Deontic authority in interaction: the right to announce, propose, and decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45 (3), 297-321.
- Stivers T. (2005). Modified repeats: one method for asserting primary rights from second position. *Research on Language and Social Interaction*, 38 (2), 131-158.
- Stivers T., Mondada L., Steensig J. (Eds.) (2011). *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornberg R. (2008). A Categorisation of School Rules. *Educational Studies*, 34 (1), 25-33.
- Wingard L., Forsberg L. (2009). Parent Involvement in Children's Homework in American and Swedish Dual-earner Families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576-1595.



STUDI E RICERCHE

L'orientamento come *habitus vivendi* in un contesto di sviluppo permanente*

Gina Chianese

Associate Professor in General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | gchianese@units.it

Barbara Bocchi

Assistant professor in General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | barbara.bocchi@units.it

Orientation as a *habitus vivendi* in a context of permanent development

Abstract

The concepts of lifelong learning and guidance are closely interconnected with regard to a necessary reflection-guidance-action to support the different choices at several stages of the life course. Therefore, guidance must necessarily be conceived as an integrated process and developed both in the different contexts that each person goes through in the course of life (school, university and work) and with self-orientation practices capable of supporting a design attitude, of entrepreneurship of oneself in a life design process. In the essay, with regard to university guidance, the experience carried out at University of Trieste is presented through a tool-process, the Personal Development Plan (PDP), designed to support male and female students with respect to future professional prefigurations.

Keywords

lifelong guidance, life design, entrepreneurship, self-guidance, future planning

I concetti di apprendimento permanente e di orientamento risultano tra loro profondamente collegati in virtù di una necessaria azione di riflessione-indirizzamento-azione a supporto delle diverse scelte nelle varie fasi del percorso di vita.

Pertanto, l'orientamento deve necessariamente essere concepito quale processo integrato e sviluppato sia nei differenti contesti che ciascun soggetto attraversa nel corso della vita (scuola, università e lavoro) sia con pratiche di auto-orientamento capaci di supportare un atteggiamento progettuale, di entrepreneurship di se stessi in un vero e proprio processo di life design. Nel saggio viene presentata l'esperienza di orientamento condotta all'Università di Trieste attraverso uno strumento-processo, il Personal Development Plan (PDP) atto ad accompagnare e sostenere studenti e studentesse nelle prefigurazioni professionali future intese quale percorso in costante divenire.

Parole chiave

orientamento permanente life design, autoimprenditorialità, auto orientamento, progettualità futura

* Il saggio è da intendersi quale esito del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia a Gina Chianese vanno attribuiti i paragrafi 1 e 2; a Barbara Bocchi il paragrafo 3 e le Conclusioni.

1. L'orientamento come diritto permanente

Per parlare di orientamento è interessante partire da una riflessione sul significato etimologico del termine che rimanda ad un posizionamento geografico (gli edifici nell'antichità erano orientati verso il sole nascente) – o per meglio dire rispetto ad un sistema di riferimento. In senso lato potremmo affermare che riguarda il trovare una posizione o scegliere una direzione.

Volendo circoscrivere l'analisi al settore dell'educazione e della formazione è possibile partire da alcune definizioni, quali ad esempio quella dell'Unesco (1970) secondo cui

l'orientamento consiste nel permettere all'individuo di prendere coscienza delle proprie caratteristiche personali e di svilupparle per scegliere i propri studi e le proprie attività professionali in tutte le circostanze della vita (Unesco, 1970, p. 10)¹.

Da questa definizione è possibile far emergere alcuni concetti chiave; ossia l'orientamento si configura quale azione individualizzata, di auto-orientamento consapevole che accompagna il soggetto per l'intero percorso di vita consentendo un pieno sviluppo personale e della società.

Altra definizione cardine – sempre all'interno di un panorama europeo – è quella dell'OECD (2004) per cui

l'orientamento si riferisce a una serie di attività che consentono ai cittadini di qualsiasi età, e in qualsiasi momento della loro vita, di: identificare le proprie capacità, competenze e interessi; prendere decisioni significative in materia di istruzione, formazione e lavoro; gestire i propri percorsi di vita individuali nell'apprendimento, nel lavoro e in altri contesti in cui tali capacità e competenze vengono apprese e o utilizzate (OECD, 2004, p. 67)².

La definizione dell'OECD apre ad una visione dell'orientamento che la pone in una prospettiva di ampio respiro comprendendo contesti e situazioni differenti. Questa idea è stata in seguito supportata a livello europeo da due Risoluzioni del Consiglio dell'Istruzione – sia nel 2004 che nel 2008 – che hanno ravvisato la necessità di servizi di orientamento efficaci lungo tutto il percorso di vita e quindi per tutte le età, con l'obiettivo di consentire una gestione permanente del proprio apprendimento e delle transizioni nei vari sistemi di istruzione, formazione e lavoro.

In particolare, il documento del 2008 è stato di impulso e ispirazione per molti sistemi di orientamento permanente, incluse le Linee Guida per l'Orientamento del 2014 del MIUR e i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), che hanno adottato la definizione di orientamento in esso contenuta; ossia come di

un processo continuo che consente ai cittadini, a qualsiasi età e in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, competenze e interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e lavoro e di gestire i propri percorsi di vita individuali nell'apprendimento, nel lavoro e in altri contesti in cui tali capacità e competenze vengono apprese e/o utilizzate. L'orientamento copre una serie di attività individuali e collettive relative alla fornitura di informazioni, alla consulenza, alla valutazione delle competenze, al sostegno e all'insegnamento delle capacità decisionali e di gestione della carriera (Council of the European Union, 2008, p. 2)³.

L'orientamento viene, quindi, riconosciuto da più fonti quale diritto fondamentale volto a garantire lo sviluppo delle abilità necessarie per effettuare delle scelte in modo consapevole in tema di formazione e lavoro attraverso forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni. Ad implementazione di tale diritto, nel 2014 lo European Lifelong Guidance Policy Network ha pubblicato un vero e proprio *resource kit* (ELGPN, 2014) con l'obiettivo di rivedere ed attivare le modalità di erogazione delle attività di orientamento anche sulla base di buone pratiche di altri Paesi.

1 Traduzione a cura delle autrici.

2 Traduzione a cura delle autrici.

3 Traduzione a cura delle autrici.

Il 2020, invece, è stato l'anno del report “Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities” (European Commission, 2020) che ha tratteggiato lo stato dell'arte a livello europeo e declinato delle raccomandazioni per pervenire a sistemi di orientamento efficaci, di qualità, coerenti e capaci di accompagnare tutti i soggetti nelle diverse età della vita e nelle molteplici transizioni.

Parlare di orientamento significa, in estrema sintesi, interessarsi della persona nella sua interezza, del suo atteggiamento progettuale per l'intero percorso di vita indirizzato ad un progetto di sviluppo da perseguire. Un progetto, va ricordato, che deve presentare le caratteristiche della “possibilità” e deve richiedere al soggetto un impegno sfidante verso un futuro “pensabile” e non ideale. Fermare il proprio obiettivo o la propria meta nella sfera dell'idealità – con conseguente mancanza di raffronto e/o gap fra l'attualità e l'idealità – può essere causa di frustrazione e di abbandono precoce del proprio progetto.

L'orientamento, quindi, non è più solo lo strumento per gestire le “classiche” transizioni nel mondo della scuola, della formazione e del lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ciascuno, ponendosi come sostegno necessario nei processi di decisione, come *habitus vivendi*.

In una società come l'attuale, le scelte si compiono in scenari in rapido mutamento e possono essere modificate e riadattate costantemente. Il percorso di orientamento, quindi, non può considerarsi concluso con una decisione che può dirsi definitiva e conclusiva. Nel tempo potrà infatti apparire non del tutto adeguata, oppure fare da volano per altre opportunità rendendo, quindi, indispensabili azioni di ridefinizione del processo pervenendo a nuove consapevolezze e ad ulteriori scelte.

Ciò richiede, certamente, un'azione integrata fra scuola, formazione e lavoro attraverso processi integrati che sappiano guardare all'orientamento in modo nuovo e coerente – e non come suddiviso fra molteplici livelli e contesti e con una visione frastagliata e senza sistematizzazione – in qualità di processo che investe la crescita globale della persona che, dunque, si fa permanente.

2. Dall'orientamento universitario al life design

L'esigenza-diritto di orientamento permanente rappresenta una faccia di una stessa medaglia che dall'altra parte vede l'affermarsi di una società “degli individui” (Elias, 2001) in cui predomina un sentimento di diffusa incertezza (Bauman, 2005), di mancanza di saldi riferimenti volti a rimarcare tradizionali momenti di passaggio, in un “paesaggio di vita” dai contorni sfumati e dalle molteplici direzioni.

A questa condizione si è aggiunto negli ultimi anni l'evento pandemico che ha inevitabilmente creato una frattura importante e che richiede una riflessione sul ruolo e sulla funzione dell'orientamento e dell'auto orientamento (Cedefop *et alii*, 2020) quale misura di recupero e di rilancio dalla pandemia. Infatti, sapersi orientare significa essere in possesso di una strumentazione cognitiva, emotiva e relazionale che rende possibile il modificarsi per ri-adattarsi in maniera dinamica e flessibile alle continue trasformazioni – anche inaspettate e drammatiche – in atto. Significa contribuire in modo responsabile agli esiti del proprio destino, alla gestione del proprio futuro formativo e professionale e, quindi, alla progettazione di direzioni di futuro attraverso un atteggiamento di *entrepreneurship* essenziale per tutta la vita (Guichard, 2013; European Commission, 2018).

Se dunque lo scenario è quello tratteggiato, l'orientamento va visto come processo continuo volto a fornire sostegno alla progettualità formativa e professionale di una persona nella sua interezza.

In particolare poi all'università, specialmente con l'accesso e il ritorno all'istruzione da parte di adulti o di studenti con caratteristiche specifiche (studenti lavoratori, part-time, studenti internazionali e con disabilità,...) (Almalaurea, 2020; European Commission, 2012) che necessitano di risposte differenti riguardo a servizi, tempi di studio e di lavoro e di personalizzazione dei percorsi formativi, l'orientamento assume un ruolo chiave anche come momento di valorizzazione degli apprendimenti, delle esperienze pregresse o delle differenti abilità.

In tal senso l'orientamento si pone come importante azione di sostegno ad una progettualità formativa e professionale che è necessariamente *in progress* attraverso l'analisi e la rivisitazione di storie, fatti ed esperienze. Tale azione contribuisce a delineare un orizzonte di futuro possibile anche attraverso lo sviluppo dell'autonomia personale e della responsabilità (Savickas, 2015).

In questo processo, che si caratterizza come in costante evoluzione e mutamento, si richiede al soggetto, quindi, di riscoprire il proprio “io formativo” intendendo con tale termine «il modo in cui i soggetti pen-

sano se stessi relativamente al proprio rapporto con la formazione, al ruolo e al valore che essa può avere nella propria vita e rispetto alle scelte e ai percorsi lavorativi» (Cunti, 2015, p. 337). Riguardo, invece, alla dimensione professionale l'orientamento diviene una vera e propria condotta strategica permanente, di autodeterminazione in una prospettiva attuale e di futuro strettamente legata alla prima (Biasin, 2014, 2012; Ryan, Deci, 2000).

In questo percorso di analisi, di focalizzazione e ricontestualizzazione in un'ottica di futuro, la riflessione su se stessi e sulle proprie esperienze consente una costante ridefinizione del senso e della direzione del proprio progetto di vita, in un'attività di costante personalizzazione (Malrieu, 2003).

Le azioni di riflessione consentono altresì di portare l'implicito fatto di presupposti, valori, motivazioni ad un livello esplicito rendendo così maggiormente comprensibili – innanzitutto a se stessi e poi agli altri – scelte e decisioni, evidenziando altresì gli agganci con altri “turning point” del proprio progetto di vita.

In tal senso già il Miur nel 2014 aveva indicato in maniera netta nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* gli scopi e le funzioni a cui tutte le scuole di ogni ordine e grado sono chiamate ad attenersi:

L'orientamento [...] deve aiutare la persona a sviluppare la propria identità, a prendere decisioni sulla propria vita personale e professionale, a facilitare l'incontro tra la domanda e l'offerta di formazione e, successivamente tra domanda e offerta di lavoro (MIUR, 2014).

L'orientamento all'università non può quindi restare nella classica tripartizione: in ingresso – caratterizzandosi spesso come informazione a sostegno della scelta – in itinere per rimuovere eventuali ostacoli alla frequenza e dare sostegno al successo formativo – in uscita tratteggiando le possibili direzioni di sviluppo professionali; ma divenire un processo continuo di costruzione e ri-costruzione delle proprie traiettorie personali e professionali in un'ottica di life design (Savickas *et alii*, 2010).

Gli studenti universitari attraversano, in particolare, nel loro percorso accademico diverse fasi e cambiamenti e necessitano di sapere interpretare e attribuire senso alle loro diverse esperienze mediante approcci riflessivi, oltre che di saper gestire strumenti di auto-orientamento e di autodeterminazione in una prospettiva attuale e di futuro (Savickas, 2012; Guichard, 2005).

Inteso in tal senso l'orientamento presuppone per un verso l'impegno costante ed importante da parte di ciascuna persona e la presenza di un supporto professionale capace di sostenerlo. In tale prospettiva si configura l'esperienza realizzata con i futuri educatori e educatrici del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Trieste.

3. Pensare il presente per orientare il futuro: il Personal Development Plan

Mai come in questo periodo storico, sociale e politico, le professioni educative si muovono in uno scenario di complessità, rendendo evidente la centralità che oggi riveste la formazione e l'orientamento professionale.

Si tratta, infatti di professioni che, da una parte, raccolgono l'istanza fondamentale della complessità sistemica che caratterizza gli attuali assetti societari, in particolare l'istanza per cui lavorare nel campo della cura significa fornire alle persone conoscenze e competenze in grado di sostenere l'acquisizione di capacità di giudizio critico e di scelta autonoma.

Dall'altra parte, per rispondere alla crescente problematicità del sociale, è necessario riconoscere nella qualificazione della formazione degli educatori, il significato di un agire professionale in grado di rispondere con efficacia alle situazioni complesse. In questa prospettiva, l'orientamento diventa una risorsa preziosa per cui orientare significa far emergere ciò che è necessario essere individuato, portato a maturazione e valorizzato.

L'orientamento si occupa anche dei contenuti impliciti delle esperienze professionali, di quegli aspetti legati alla biografia personale degli educatori che vanno ad influenzare la loro biografia professionale. L'orientamento vuole pertanto offrire una specie di meta-prospettiva, cioè una visione d'insieme sulle attività e sulle condizioni professionali.

Diventare educatori e educatrici significa intraprendere un'esperienza formativa complessa nella quale si intrecciano diversi piani di riflessione teorici e pratici. La stessa dimensione educativa è un luogo del

complesso che richiede, per essere disvelato e problematizzato, diverse prospettive di riflessione e di approfondimento.

In questo orizzonte di senso, l'Università di Trieste con studenti e studentesse del primo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione ha realizzato il progetto "La costruzione del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico" che ha inteso contribuire alla costruzione dell'identità professionale degli studenti attraverso l'uso in contesto di uno strumento-processo capace di accompagnarli durante il percorso universitario e nelle pratiche di orientamento dei propri percorsi formativi e professionali⁴.

In questa ottica, il Personal Development Plan (PDP) si caratterizza quale processo-strumento capace di attivare e sostenere l'analisi e lo sviluppo della propria identità professionale attivando un percorso biografico-narrativo capace di rendere evidente la storia formativa e lavorativa come costruzione in progress. Questo percorso valorizza anche esperienze e apporti culturali e valoriali *in nuce* significativi (anche potenziando esperienze non formali), di orientamento in itinere rispetto alle esperienze autenticamente formative, di riflessività costante sulle pratiche, incluso il tirocinio. Infine, il PDP consente a ciascun soggetto, a partire da un profilo professionale ideale declinato in termini di competenze ed elaborato sulla base delle indicazioni nazionali e internazionali, di costruire dei percorsi di sviluppo orientati alla definizione progressiva delle prefigurazioni professionali future.

Il PDP è strutturato secondo tre sezioni che stimolano il processo di analisi, la (ri)-costruzione della propria identità formativa e professionale fino alle rappresentazioni di sviluppo, utilizzando un approccio narrativo autoriflessivo e riflessivo.

Nel dettaglio, la sezione "Mi racconto" è dedicata alla ricostruzione biografica e alla descrizione di esperienze formative significative, oltre ad approfondire la motivazione rispetto alla professione. Nella sezione "I percorsi di sviluppo" è prevista la narrazione e riflessione su esperienze formative significative – come ad esempio il percorso di tirocinio – nell'ottica di sviluppo della propria identità professionale. L'ultima sezione "Prefigurazione di futuro" è rivolta alla valutazione del processo e alla programmazione in direzione di futuro nella formazione in divenire della propria identità e del proprio profilo professionale.

L'utilizzo del PDP vuole colmare quello spazio di intervento orientativo a misura del singolo studente, che non si realizza solo nel momento dell'ingresso e di uscita dall'università, volto a sviluppare la capacità di progettazione del proprio iter formativo e professionale.

Al termine di un anno di utilizzo del PDP sono state realizzate delle interviste con gli studenti e studentesse che hanno partecipato al progetto per valutare impatti e considerazioni, oltre che elementi di monitoraggio e di implementazione dello strumento-processo. L'ipotesi, dalla quale siamo partite, è che il PDP sostenga e contribuisca ad elaborare possibili percorsi inediti offerti da una revisione dei propri percorsi personali, formativi e professionali. In modo particolare, questo bisogno orientativo si manifesta negli studenti adulti: diversi studi hanno infatti messo in evidenza l'importanza di mettere a disposizione servizi con nuove modalità di accompagnamento e di orientamento rispetto a quelli previsti tradizionalmente (Batini, Giusti, 2008) per: approfondire i percorsi professionali e di vita; mettere in rilievo gli apprendimenti formali e informali acquisiti; ripensarsi e ripensare il proprio percorso attraverso il vaglio di processi di autovalutazione (Di Rienzo, Serreri, 2015). Quindi il ripensarsi, in ottica non solo professionale ma anche personale attraverso il PDP, permette di rendere esplicite le risorse acquisite incanalandole nell'elaborazione di un progetto di sviluppo professionale e contemporaneamente, consolida, rimotivando e rafforzando, il senso di autoefficacia.

L'analisi qualitativa delle risposte ha permesso di approfondire alcuni aspetti particolarmente rilevanti: a partire dai dati narrativi sull'esperienza vissuta dagli studenti sono stati, attraverso la traccia dell'intervista semi-strutturata, ripercorsi i nuclei tematici elaborati nel PDP: in questo caso, si è cercato di capire come lo strumento sia riuscito a rendere visibile la riflessione sull'identità professionale, mettendo in luce i momenti di transizione come una dimensione di vita costituita da aspettative e necessità/vincoli, uno spazio tra il presente e i possibili futuri (Alberici, 2006). In questo contributo verranno presentate solo le prime

4 Si precisa che, nel caso dell'esperienza di seguito descritta, si fa riferimento alle attività di tirocinio diretto svolto in modo indiretto a causa della pandemia in atto che non ha consentito di realizzare le attività all'interno dei contesti educativi esterni. Dunque, le riflessioni e le analisi condotte nella sezione "I percorsi di sviluppo" fanno riferimento esclusivamente a queste attività. Attualmente l'utilizzo del PDP continua nel corso dell'ultimo anno del percorso triennale prevedendo anche le attività di tirocinio nei servizi e tutte quelle valutate come autenticamente formative da studenti e studentesse.

analisi, con l'intento di restituire, attraverso gli stralci delle interviste realizzate, le dinamiche di costruzione dei processi emersi e in particolare, rispetto all'utilizzo del PDP come strumento di orientamento personale e professionale. Ulteriori analisi andranno poi ad approfondire i dati raccolti facendo emergere diversi focus concettuali quali empowerment individuale, autoefficacia, competenze, progetti di vita e spendibilità del percorso di studi.

L'analisi delle interviste ha fatto emergere i dati raccolti, attraverso tre precisi passaggi o fasi di codifica: aperta, finalizzata e teorica (Tarozzi, 2008). Nella prima fase, quella aperta, dopo la trascrizione letterale delle interviste, si sono evidenziati i passaggi nodali incorporati nei discorsi svolti dagli interlocutori. Queste categorie si sono definite cercando di rimanere il più possibile fedeli all'intenzionalità espressa dai racconti, dalle osservazioni e dalle riflessioni degli intervistati. La codifica finalizzata ha permesso di sistematizzare il materiale, accostando le etichette che indicano possibili analogie o contatti tra fenomeni, dando la possibilità di orientarle e leggerle alla luce dell'analisi della letteratura, che è stata fatta in precedenza. In questo modo, i punti emersi nell'analisi sono stati comparati al fine di fare emergere i possibili nessi che li legano tra loro. Questi ultimi hanno creato ulteriori nuove etichette, che potremmo chiamare macrocategorie, generate dalla definizione dei processi messi in evidenza dall'accostamento logico delle etichette grezze.

Identificare le macrocategorie ha permesso di elaborare descrizioni per arrivare ad una spiegazione complessiva della ricerca, tenendo presenti fenomeni, processi e contesto. I dati empirici hanno così permesso di concettualizzare i processi oggetto dell'indagine.

L'azione di orientamento attraverso pratiche narrative-biografiche risulta centrale nella prefigurazione futura di un sé professionale. Per questo sarebbe fondamentale che l'università mettesse a sistema queste pratiche: i metodi autoriflessivi e riflessivi diventano irrinunciabili per il potenziamento degli studenti (anche adulti) come supporto al loro percorso universitario e indispensabili per la collocazione professionale in uscita.

In questo senso, la formazione universitaria, oltre ad essere centrale per la costruzione e la sistematizzazione della conoscenza, permette ad ognuno di rileggere questi saperi come base per una profonda riflessione sulla propria individualità, per sperimentarsi e per confrontarsi in vista di un futuro personale e professionale.

All'interno del percorso universitario ti aiutano a capire chi sei e ti aiutano ad orientare quella che potrebbe essere una tua futura collocazione, per cui l'autoriflessione su ciò che si è vissuto e fatto è molto utile [...] per tirare fuori quello che c'è e che ci sarà.

L'orientamento all'università deve favorire, inoltre, lo sviluppo della capacità di apprendere costantemente lungo il corso della vita, non solo per le considerazioni dapprima esposte ma soprattutto in considerazione degli studenti adulti che ritornano (o arrivano per la prima volta) in formazione universitaria.

[è stato importante] poter descrivere gli elementi della mia personalità che sono stati utili o validi rispetto alla scelta che ho fatto e poterci entrare dentro per capire quali motivazioni mi hanno spinto a fare questa scelta. Per me è la conclusione di un itinerario che ha avuto tante e diverse strade nella vita, però è la realizzazione di quello che sentivo e di quello che vorrei fare; quindi, si colloca in un punto ben preciso della mia esperienza esistenziale. Io l'ho vissuto molto bene perché ho rivisto un arco di vita ampio riguardando i punti salienti di svolta che hanno determinato il mio essere in questo percorso.

Le capacità di auto-riflessione e auto-orientamento che sostengono il cambiamento diventano fondamentali per rispondere all'esigenza di flessibilità che è richiesta non solo nel mondo del lavoro ma anche dai percorsi esistenziali dei singoli individui.

In questa prospettiva, l'esigenza di orientamento assume un ruolo ben più ampio rispetto a quello di scelta lavorativa, abbracciando le principali domande di senso e di ricerca continua che fanno parte degli interrogativi esistenziali degli individui (Batini, 2005). In questo senso si configura come prioritaria una riflessione intenzionale della prassi che "restituisce l'immagine delle professioni educative come professionalità ispirate ai principi della problematicità, della incompiutezza, dell'interpretazione e della tensionalità teleologico-emancipativa" (Perillo, 2012, p. 22).

[...] è stato molto utile per capire che tipo di educatrice io voglio essere e che tipo di taglio voglio dare poi anche al mio profilo personale e anche che tipo di ambiente lavorativo mi piacerebbe scegliere.

Riflettere significa anche rispecchiarsi: in questo senso la riflessione sulle pratiche professionali è limitata alla propria pratica mentre in un'ottica di orientamento è necessario considerare la possibilità che, condividendo con gli altri studenti dello stesso corso di laurea, permetta di costruire con una comunità di apprendimento e pratiche, la capacità di affrontare le difficoltà incontrate nel percorso universitario scoprendo e confrontandosi su nuove conoscenze e abilità, di monitorare le opportunità in ambito formativo e professionale, condividendo prospettive e speranze.

Costruire una professionalità attraverso il supporto del gruppo significa mettersi a confronto con altri modelli o modi di figurarsi e misurarsi con altre rappresentazioni di professionalità. Il gruppo diventa allora contesto di apprendimento: il singolo impara nuove modalità relazionali per divenire gruppo, all'interno del quale è possibile scambiare e confrontare la propria esperienza, i propri vissuti, il proprio bagaglio culturale con quelli dell'altro: "ragionare e confrontarsi sulle motivazioni alla scelta non è una questione banale: è necessario, innanzitutto, contestualizzare il rapporto con la propria storia di formazione, con i valori introiettati, con le esperienze pregresse [...], come occasioni di riflessione rispetto al senso e al significato del proprio percorso formativo e professionale" (Palmieri *et alii*, 2009, p. 133).

a me piace confrontarmi e lavorare insieme con altre persone tanto meglio se ci si va d'accordo, ovvio, però è stata una bella palestra [...] ha aumentato ancora di più questa consapevolezza. Ecco è bello anche confrontarsi con gli altri studenti più giovani che effettivamente mi hanno un po' ricordato quando io sono partita, perché non è facile a vent'anni trovarsi in determinati contesti. Quindi è bello che l'università prepari a questo perché io, nella precedente carriera universitaria, non sono stata preparata per niente e quindi è veramente una bella occasione. Ecco magari non tutti riescono a coglierne l'importanza e l'utilità adesso, ma sicuramente le coglieranno dopo la laurea; questo è sicuro. Anche perché quando si lavora con altri esseri umani ci deve essere una catena di collaborazione per cui io non posso fare tutto da sola. Questo è un messaggio che è giusto che passi perché poi effettivamente quando ognuno di noi fa gli esami li fa per se stesso, li fa a livello individuale però poi nel mondo lavorativo non può essere così ed è veramente importante che l'università prepari a questo.

La riflessione mette in evidenza quella che Glazer (1974) definiva la questione delle "professioni minori", non tanto per il valore sociale assegnatogli, quanto perché rispetto ad altre professioni quella di educatore, mette in evidenza: finalità mutevoli e non definibili per sempre, perché riferibili alla complessità umana e relazionale; la non possibile riduzione dell'atto educativo a procedure standardizzate; la complessità dei contesti e del "fenomeno" educativo:

questo lavoro di riflessione su se stessi può essere un buon allenamento per un domani per dire: sto prendendo una via, credo sia quella giusta. Però nel percorso mi fermo rifletto su quello che sto facendo perché sono già stata allenata a farlo e quindi sono in tempo eventualmente per correggere qualcosa che non va bene [...] si tende a ritenere qualsiasi cambiamento di direzione un fallimento però non è così perché con le persone non si sa mai se ti sta portando alla via giusta se stai sbagliando forse non lo si vedrà mai e quindi ecco questo è forse un buon allenamento per un domani con i bambini in carne ed ossa e fermarsi e ad essere umili nel dire così non va bene è meglio provare un'altra strada senza che questa sia una catastrofe a livello personale. Insomma [...] ho bisogno adesso di partire, come si può dire, dal basso [...] un domani mi piacerebbe molto aprire qualcosa di mio; mi piacerebbe aprire una mia struttura.

Abituarsi alla riflessività intesa come sostegno necessario alle pratiche, realizza pienamente la circolarità tra teoria e prassi e alimenta un processo prolifico, senza soluzione di continuità, tra la pratica educativa e la teorizzazione pedagogica (Bertolini, 1988). La riflessività diventa così uno dei principali strumenti di questa epistemologia professionale come unica modalità di realizzare e di definire un professionista dell'educazione.

Fin dall'inizio ho riscontrato in questo progetto un'utilità per il percorso formativo che stiamo avendo adesso in quanto studenti sia per il futuro in quanto questo percorso richiede una grande riflessività e

quindi avere uno strumento che la guidi, in un certo senso indirizzando l'attenzione su determinati aspetti, credo sia molto utile.

La riflessione porta anche alla elaborazione di curriculum vitae “pensati” e costruiti su una identità professionale in divenire. Più questa si definisce, più è semplice selezionare le esperienze e la formazione che caratterizzano quel profilo.

Pensare e mettere a sistema in ambito universitario la componente riflessiva significa riconoscere non una semplice disposizione alla pensosità ma assegnarle l'intenzionalità all'attivazione e alla costruzione di un *habitus* al pensiero critico e sistematico, in riferimento allo sviluppo e alla crescita del sé e delle proprie esperienze in modo da “educare il pensiero per costruire il futuro” (Cunti, 2008, p. 35).

Significa maturare autonome capacità di apprendimento dal proprio agire professionale e capacità di autocontrollo sulla qualità di questo agire.

Quindi revisione del lavoro sotto un altro punto di vista, mediante attività e competenze di cui ero cosciente ma solo in parte. È stata la riflessione sulla mia vita e sul perché fare scienze dell'educazione che mi ha costretto a rivedere e a tirare fuori anche quegli aspetti che poi sono usciti nel cv.

Scrivere di sé da esercizio individuale si volge verso domande più generali. Si delimita così la funzione introspettiva del PDP, assegnandogli un compito più alto che lo libera di ogni sua possibile malattia ego-centrata e autocelebrativa per divenire espressione di un'etica sociale, attraverso la volontà di condividere, di confrontare la propria con le altrui storie.

La scrittura autobiografica, partendo da una dimensione personale, si sposta verso una dimensione condivisa contribuendo a fare uscire il soggetto coinvolto nel processo di analisi ad emergere da sé per scoprire che la sua storia incontra le storie degli altri condividendone percorsi, impressioni, scelte di vita personali e professionali.

In linea generale il fatto di pensare ai propri percorsi, alle proprie esperienze è molto utile per orientarsi in un'ottica futura ma anche su quello che si sta facendo nel presente. Quando sarò educatrice, sarà una pratica che userò e che proporrò nel mio contesto lavorativo.

Conclusioni

I cambiamenti epocali che si stanno susseguendo deviano sempre più repentinamente le finalità e il valore dei repertori conoscitivi e professionali. L'apprendimento permanente, in questa ottica, attraverso lo strumento dell'autoriflessione e della riflessione assume un valore strategico per ri-orientare i processi culturali, sociali e politici verso uno sviluppo di democrazia e sostenibilità.

In questa prospettiva, il PDP presentato nell'ambito del progetto “La costruzione del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico” ha dimostrato l'applicabilità di strumenti in grado di promuovere il rafforzamento della motivazione e delle capacità di ripensamento del proprio percorso formativo e personale orientando contemporaneamente anche quello professionale.

Il PDP può realmente diventare un valore aggiunto in percorsi universitari che costruiscono profili professionali educativi e formativi, non solo come stimolo alla autoriflessione e alla riflessione personale, ma come un modello acquisito e condiviso di pratica personale e professionale in un contesto di sviluppo permanente.

Nota bibliografica

- Alberici A. (2006). L'adulto e le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong. In P. G. Bresciani, M. Franchi (Eds.), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità* (pp. 240-265). Milano: FrancoAngeli.
- AlmaLaurea (2020). *XXII Indagine Profilo dei Laureati 2019*. Rapporto 2020. https://www.almaLaurea.it/sites/almaLaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2020/almaLaurea_profilo_rapporto2020.pdf

- Batini F. (Ed.) (2005). *Manuale per orientatori*. Trento: Erickson.
- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Bauman Z. (2005). *Vita Liquida*. Bari: Laterza.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biasin C. (2014). Adult Transitions in Transitional Times: Configurations and implication for Adult Education. In B. K pplinger et al., *Changing Configurations of Adult Education* (pp. 274-286). Berlin: ESREA.
- Biasin C. (2012). *Le transizioni, Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cedefop, European Commission, ETF, ICCDPP, ILO, OECD, UNESCO (2020). *Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey – June to August 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>
- Council of the European Union (2008). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Cunti A. (2015). Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro. *Pedagogia Oggi*, 1, 335–355.
- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Rienzo P., Serreri P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, 231-253.
- Elias N. (2001). *The society of individuals*. New York: Continuum.
- European Commission (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Eurydice (2012). *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards: Eurydice studies*, Eurydice.
- European Lifelong Guidance Policy (ELGPN) (2014). *Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il resource kit europeo*. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>
- Glazer N. (1974). The schools of the minor professions. *Minerva*, 12 (3), 346-364.
- Guichard J. (2013). What competencies need people living in liquid societies to design their lives and direct their careers? In A. Di Fabio, J. G. Maree (Eds.), *Psychology of Career Counseling: New Challenges for a New Era* (pp. 41-60). New York, NY: Nova.
- Guichard J. (2005). Life-long Self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111-124.
- Malrieu P. (2003). *La construction du sens dans le dire autobiographiques*. Toulouse: Er s.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Universit  e della Ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf
- OECD (2004). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. Paris: OECD/European Communities.
- Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S.A., Tognetti S. (Eds.) (2009). *Pensare e fare il tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Savickas M.L. (2015). Designing projects for career construction. In R.A. Young, J. Domene, L. Valach (Eds.), *Counseling and action* (pp. 16-17). New York, NY: Springer.
- Savickas M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., van Vianen A.E.M. (2010). Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11(1), 3-18.
- Tarozzi M. (2008). *Che cosa   la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- UNESCO (1970). *Committee of experts on the place and role of counselling and guidance in life-long integrated orientation*. Bratislava, 26-30 Nov. 1970. Paris: UNESCO.



STUDI E RICERCHE

Revaluating the educational significance of motor activities: a pedagogical perspective on research methods for physical education and human movement studies

Ferdinando Cereda

Associate Professor in Methods and teaching of motor activities (M-EDF/01) | Department of Education | Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano | ferdinando.cereda@unicatt.it

Rivalutare il significato educativo delle attività motorie: una prospettiva pedagogica della ricerca per l'educazione fisica e per gli studi sul movimento umano

Abstract

Many countries require physical education as a mandatory subject in their school curriculum. The educational value of physical activity is often overlooked. To expand the scope of pedagogy beyond knowledge acquisition, alternative research methods may be necessary. Rather than solely measuring human behavior, research should focus on understanding the meaning of behavior to participants and how that meaning is formed. Different conceptual approaches to pedagogy will require different research methods. The way in which undergraduate students in human movement learn about research, including sport and exercise pedagogy research, historical research, or research in the biophysical sub-disciplines, will be crucial in fostering interest in pursuing graduate studies. Poorly designed and instructed research methods courses can be particularly discouraging for those who have an interest in research.

Keywords

physical education, motor activities, education, pedagogy, research methods

Molti paesi includono l'educazione fisica come materia obbligatoria nel curriculum scolastico, ma l'importanza educativa dell'attività fisica è spesso sottovalutata. Per ampliare la nozione di pedagogia come acquisizione di conoscenze, potrebbero essere necessari metodi di ricerca alternativi. Invece di limitarsi alla misurazione del comportamento umano, come quello dell'insegnante o dello studente, la ricerca dovrebbe concentrarsi sulla comprensione del significato del comportamento per i partecipanti e su come tale significato si forma. Il modo in cui gli studenti universitari del campo del movimento umano apprendono la ricerca, come la ricerca sulla pedagogia dello sport e dell'esercizio fisico, la ricerca storica o la ricerca nelle discipline biofisiche, gioca un ruolo critico nello stimolare l'interesse a proseguire gli studi post-laurea.

Parole chiave

educazione fisica, attività motorie, educazione, pedagogia, metodi di ricerca

1. Introduction

The pedagogical reinterpretation of the role that motor activities play in formal or informal learning contexts has been prompted by a significant and marked reduction in their educational significance at all levels (Chow et al., 2021, 2023). It has continuously observed topics that should primarily be the subject of educational discussion being translated into treatises on physical training programming, analysis of the causes, modalities, and forms of human movement, energy expenditure, or the effects of exercise on physical health (Melanson et al., 2017; Fedewa et al., 2017).

In this context, the body, for example, is considered as a thing among things in the world, becoming an object that must be kept healthy through a mechanical and repetitive practice in which motivations, responses to why, and values are referred to different domains (Neville, 2013; Casolo, Vago, 2019; Polenghi et al., 2022). Even the scientific literature of reference has focused almost exclusively on empirical research related to the maturation and control of learning processes, performance and (quantitative) evaluation of motor skills, abilities, and competencies (Malambo et al., 2022; Barnet et al., 2022).

Pedagogy is a realm of scholarly inquiry devoted to the sphere of education and instruction. This discipline is profoundly engaged in elucidating the processes of human learning and how the art of teaching may ameliorate this very process. Pedagogy involves the meticulous scrutiny of various methods and approaches to instruction, the efficacy of these methodologies, and the means by which they may be refined. Furthermore, pedagogy delves into the ethical and philosophical quandaries tethered to the realm of education and instruction (Solmon, 2021; Tinning, 2010).

The pedagogy of sports, or sport pedagogy, constitutes a specialized subdomain of pedagogy that directs its focus towards the domains of teaching and learning within the athletic arena. This domain of study diligently investigates the *modus operandi* by which coaches, physical education instructors, and other sports professionals may expedite the acquisition of knowledge and the development of athletes. The pedagogy of sports encompasses the analysis of how athletes acquire novel skills, how coaches can expedite this process, and how the learning environment can be optimized to foster athletic development. Moreover, the pedagogy of sports examines the ethical and societal concerns associated with instruction and learning within the realm of sports.

The pedagogy of sports is a multidimensional field of inquiry that necessitates a profound comprehension of learning theories, teaching techniques, sports psychology, and allied disciplines. This sphere of study is steadfast in its dedication to crafting an effective milieu for athlete learning, developing efficacious training regimens, and appraising and enhancing athlete performance.

In the field of education and kinesiology, the terms «pedagogy» and «instruction» are often used interchangeably, causing conceptual confusion. However, the distinction between these two terms is not straightforward. Didactics, a term associated with teaching and the efficient transmission of knowledge, was the focus of educational research in the United States until the 1960s. With the rise of behavioral science, didactics became associated more with the science of teaching. Recently, pedagogy has emerged as a distinct process rather than a technique, separating itself from didactics (Cereda, 2023, p. 55). In the European kinesiology context, Herbert Haag (2005), a German sport pedagogue, argued that sport didactics is essentially synonymous with sport instruction and encompasses all factors important for optimal teaching and learning processes (p. 47). This quotation highlights the overlap between the terms didactics, instruction, teaching, and pedagogy.

If one seeks a precise and practical definition of pedagogy, the Oxford English Dictionary (Simpson & Weiner, 1989) provides «the art or science of teaching» (p. 418), while Encarta World English Dictionary (1999) offers similar connotations. Additionally, there are related terms that are frequently used in educational contexts, such as didactics and teaching. Didactics is a formal term that refers to «the science or profession of teaching» and is typically used in the singular form. On the other hand, teaching is a broader term that encompasses both the profession and practice of being a teacher, as well as the material that is taught, such as a point of doctrine. Finally, instruction is a term that pertains to the teaching of a specific subject or skill, as well as the process and profession of teaching itself.

The educational significance of physical activity and the objectives it should embody in promoting an individual's gradual self-determination and accountability are too often ignored. Moreover, the meanings of «Physical Activity,» «Physical Education,» «Sport,» and «Exercise» are often muddled, revealing the in-

sufficiency of the theoretical framework in this field of research and knowledge, commonly referred to as «Motor Sciences» (Caspersen et al., 1985; Howley, 2001; Lipoma, 2014, Dasso, 2019). The absence of clear-cut definitions results in overlapping semantics, which, in addition to highlighting the dearth of specific concepts and areas of research in movement education, inevitably affect the quality of educational practice (Donnelly et al., 2016; Petrigna et al., 2022).

One of the main issues addressed was the definition of the concept upon which to construct a research trajectory on the pedagogical ontologies of the didactics of motor activities and to formulate a hierarchical map of the knowledge associated with it (Gråstén, Watt, 2017; Tinning, 2012a; Wang, Chen, 2020)

To clarify definitions, national and international literature was analyzed. Italian definitions were found to be broad and inclusive, while international ones emphasized the medical specialization of Exercise Science and its goals of maintaining health and treating problems. Physical Activity (PA) and Exercise were understood as planned bodily movements (Cereda, 2013), and Sport Science focused on enhancing athletic performance through physical training (Barlett, Drust, 2021).

2. Physical Education and Educazione Fisica

Many countries around the world include physical education (PE) as a compulsory subject in their school curriculum. Although there are regional and national differences in terms of time allocation, core content, and resources, PE typically covers physical activity (PA), sports and movement education, as well as health and lifestyle topics (Hardman et al., 2013). The educational benefits attributed to PE encompass not only physical domains but also cognitive, social, and affective domains (Bailey et al., 2009). The PE classroom usually involves PA, and the activities performed may promote learning of movement capability, as well as encourage lifelong PA and healthy lifestyle choices (Hollis et al., 2016; Hollis et al., 2017; McKenzie & Lounsbery, 2014; Sallis et al., 2012;).

Moreover, PE provides opportunities for positive social interactions and cooperation (Bailey et al., 2009; Beni et al., 2017; Opstoel et al., 2020).

Despite the potential educational benefits, contemporary physical education (PE) is facing several critical issues, according to research. For instance, the PE curriculum based on multiple activities has been criticised for following a conventional sports logic that legitimises a narrow set of sport-related activities (Nabaskues-Lasheras et al., 2020; Tinning, 2012b), leading to some studies indicating that PE is seen more as a recreational activity than an environment for learning (Larson, Karlefors, 2015). Additionally, some PE teachers and pupils appear unaware of their respective roles and expectations (Redelius et al., 2015; Lundvall, Meckbach, 2008). Furthermore, the significance of the multi-activity-based curriculum has been called into question, as it has limited relevance for pupils beyond PE (Penney, Jess, 2004; Ennis, 2015). Consequently, some researchers have highlighted the necessity for PE teachers to be innovative in their approach to the curriculum, designing open tasks that can lead to a wide range of educational outcomes (Ennis, 2015).

In addition, although health and lifestyle topics are typically part of the Physical Education curriculum, it is unclear how health is defined and contextualized in this subject area (Mong, Standal, 2019; Pühse et al., 2011). The biomedical perspective dominates the understanding of health in PE, which ignores social and cultural aspects as well as alternative (salutogenic) perspectives of health (Mong, Standal, 2019; Taylor et al., 2016). Despite the growing research on environmental exposures and their positive effects on human health, environmental health remains a neglected topic in PE and is under-researched (Taylor et al., 2016; Taylor et al., 2019; Johansson et al., 2019). From a pedagogical standpoint, the biomedical perspective focuses mainly on physical activity for health, which implies that increased physical activity equates to better health, suggesting that PE should provide opportunities for students to participate in physical activity.

Despite ongoing debates on some issues in physical education (PE) over the course of several decades, it appears that PE has remained resistant to change over time, as noted by Tinning (2012b) and Kirk (2009). There are likely various factors contributing to this resistance, including the extensive experience that pre-service PE teachers tend to have in physical activity (PA) and sports, as highlighted by Ferry (2018) and Larsson (2010). Additionally, the challenges facing modern-day PE may reflect inadequacies

in the education of PE teachers (PETE). Research suggests that PETE may have limited effectiveness in altering pre-service PE teachers' perceptions and beliefs about PE, as discussed by Richards et al. (2014).

It's possible to argue that Physical Education and *Educazione Fisica* in Italy require a separate discussion. Physical Education encompasses the learning of movement throughout the entire life cycle (Trudeau & Shepard, 2008; Piggini, 2020), whereas *Educazione Fisica* is limited to the school discipline regulated by specific *National Guidelines* (Colella, 2018; Lipoma, 2014).

Other significant aspects emerge from a critical review of the changes made in Italian legislation concerning the programmatic guidelines for motor education in early childhood and primary school from the 1980s to the present day (Vicini, 2017). Despite various legislative interventions aimed at early childhood and primary education, a unique and stable denomination for motor activities has not been identified. Therefore, it can be concluded that the meaning of the concept of motor activity in an educational context, or preferably, motor education, is still being defined considering the evolutions/regressions of the past few decades. Additionally, it is equally evident that terminological confusion reflects a deeper confusion that inevitably affects the curriculum's content.

The term *educazione motoria* (EM) could be the most appropriate to summarize the educational significance of physical activity and the contribution it makes to an individual's overall education. It refers to a set of intentional or implicit processes that support personal growth and enhance the learning of specific skills and competencies related to human movement. EM encompasses physical, intellectual, cognitive, emotional, motivational, and socio-relational dimensions. Its aims are to promote awareness of the meaning and value of bodily movement, develop responsible autonomy and encourage free expression of personality, with the goal of adopting a healthy lifestyle (Lipoma, 2014, p. 198).

3. Evidence based pedagogy?

The human movement profession centers around physical activity in all its various forms. Within universities, various disciplines focus on different aspects of physical activity. Sport sociologists examine both the structural and agentic factors influencing participation in physical activity. Exercise scientists focus on the biophysical responses to and mechanisms supporting performance in physical activity. Physical activity and health specialists investigate the epidemiological evidence surrounding activity, morbidity, and mortality in populations and conduct intervention studies to measure the effects of physical activity on various health parameters. Sport psychologists analyze individual motivation for and participation in physical activity. Sport historians study the historical origins and significance of physical activity in different cultures. Finally, sport pedagogy specialists should focus on the pedagogical processes involved in teaching physical activity.

Teachers, coaches, and instructors in schools, sports clubs, health clubs, and dance studios typically assist their students in performing physical activities. While some may incorporate findings from their university colleagues to inform their pedagogical practices, others rely on tradition rather than research. When discussing pedagogy and human movement, it is reasonable to assume that physical activity requires engagement with the body, and therefore, a pedagogy for physical activity must also embody a pedagogy for the body. This bodily engagement can also have implications for one's health, as individuals who engage in activities such as dance lessons not only learn how to perform the dance but also acquire knowledge about their own bodies and health.

To achieve this objective, it is essential to direct attention to the ways in which knowledge related to physical activity, the body, and health (both practical and theoretical) is created and propagated within the realm of Health and Medical Sciences (HMS). It may be beneficial to examine pedagogies for physical activity, the body, and health separately, although in practice, pedagogical approaches often intersect across these categories. The boundaries between these categories may be blurry, especially in discussions regarding the body and health, which is frequently observed in the literature.

The quality of pedagogical research has been a long-standing concern for both Italy and the international community. As a result, the principle of Evidence-Based Education (EBE) has emerged as an alternative to traditional research that challenges the guidelines of validation based on internal criteria from various investigative approaches. EBE proposes external validation criteria based on the social and econo-

mic impact of educational capital production. EBE not only guides researchers towards Evidence-Based Research (EBR), which often leads to Evidence-Based Practice, but is also believed to directly impact Anglo-American educational policy choices (Evidence-Based Policy) (Viganò, 2016).

Evidence-based education is an approach to teaching and learning that emphasizes the use of research evidence to inform educational practice (Slavin, Cheung, Zhuang, 2021). It involves the integration of the best available research evidence with the professional expertise of educators and the values and preferences of students and families (Parrish, 2018). Evidence-based education is based on the idea that educational practices should be grounded in empirical evidence, rather than tradition, intuition, or ideology (Turvey, 2018).

The following are some key features of evidence-based education.

- Research evidence: Evidence-based education involves the use of research evidence to inform educational practice. This includes both quantitative and qualitative research, as well as evidence from practice-based sources such as teacher experience and student feedback (Slavin, Cheung, Zhuang, 2021).
- Professional expertise: Evidence-based education recognizes the importance of professional expertise in educational decision-making. Educators are encouraged to use their professional judgment and experience to interpret and apply research evidence in their specific contexts (Parrish, 2018).
- Student and family values and preferences: Evidence-based education recognizes that students and families have unique values and preferences that should be taken into account when making educational decisions. This includes factors such as cultural background, learning style, and personal interests (Parrish, 2018).
- Continuous improvement: Evidence-based education involves a commitment to continuous improvement. Educators are encouraged to regularly evaluate the effectiveness of their practices and make adjustments based on new evidence and feedback (Slavin, Cheung, Zhuang, 2021).

Overall, evidence-based education is an approach to teaching and learning that emphasizes the use of research evidence to inform educational practice, while also recognizing the importance of professional expertise and the values and preferences of students and families.

The goals that drive the supporters of EBE are highly interconnected and align with the validation criteria as follows (Biesta, 2014; Calvani, Menichetti, 2013; Trincherò, 2019):

- establish educational policies and practices based on research outcomes;
- enhance the scientific quality of educational research, particularly its ability to provide causal evidence of the effects of educational activities;
- give priority to methodologies that respond to these objectives, particularly experimental or empirical methods;
- offer systematic and public evaluations of conducted research to facilitate the dissemination and meta-analysis of the findings.

Pedagogical research has received many criticisms against the EBE protocol, especially for its quantitative-empirical methodological components taken from natural and medical sciences. Conversely, proponents of alternative research methodologies highlight the limitations of the educational research systems that have been given priority so far. These limitations include (O'Connor, 2022; Rogers, 2021; Whitty, 2006):

- research works that deal with the same topic but ignore each other, resulting in partial conclusions that lack cumulative character;
- research that often resembles political-ideological professions of faith;
- procedures that are confused and unclear, both in identifying research focuses and protocols;
- methodologies that privilege qualitative aspects of research to the detriment of rigorous empirical foundations, and studies that are not widely disseminated, little known even to researchers themselves, and not very productive.

In Italy, it seems that these issues and their implications for the development and fundraising policies of pedagogical research are not widely debated (Viganò, 2016).

To choose a pedagogy based on research evidence that works, the chance must be considered (Trincherò, 2019). Firstly, it is necessary to go back to the question of what the intent of the pedagogy is. If the aim is to determine which pedagogical strategy to use to teach a basketball shot, specific research focused on that skill might be found. However, in the absence of a particular study that used the same type of class (same age, same skill level, same sex, same age, etc.), it would be necessary to «go generic». This entails considering the results of research into the teaching of motor skills in general and then making some generalizations to the particular context.

Evidence-based medicine is different from teaching physical activity and motor skills. Exercise physiology research cannot provide the exact or best dose of exercise for a particular school-age child to achieve specific health benefits. The science is not definitive. The same applies to motor skills. Teachers or coaches usually work with a group or an entire class, and the available research offers some generalizations that may work for most of the group/class. However, if the aim is to teach a positive attitude towards physical activity, a disposition for a lifetime of participation, the relevant pedagogy research needs to be identified.

There is plenty of research that demonstrates that many children are turned off physical education and sports due to their experiences in PE and sports classes (Kliziene et al., 2021; Martins et al., 2020; Martins et al., 2022). It is possible to generalize that certain active mesomorphs are easier to engage, and objectives are more likely to be achieved with them than with some others in the class. Placek and Locke (1986) argued almost 40 years ago that despite the developments and proliferation of research on teaching physical education from the mid-1960s, most physical educators working in school settings, continue to teach much as they always have, quite untouched by research findings. It is that fact that lends the cautious tone to any contemplation of pedagogical knowledge in physical education.

It was claimed by Lawson (1990) that although a great deal of information had been gathered on PE pedagogy through decades of research on teaching PE, there was less useful knowledge. It raises the question of what the judgment would be today after another 30 years of research in pedagogy. Kirk (1989) argued that the way in which the research was conceived and conducted contributed to the limited impact of research into PE teaching on curriculum practice. He identified this as part of the perceived theory-practice gap that researchers from universities often lament. According to Kirk (1989), part of the problem was the dominance of an orthodoxy that favored natural science research methods, resulting in theory [being] often treated with indifference, even held in contempt, by many educational practitioners.

According to Macdonald (2007), accepting scientific evidence as the «gold standard» for evidence-based practice without question would be short-sighted since much cannot be understood through a technical, positivistic logic. Macdonald acknowledges that although the «gold standard» might sometimes be unreliable, it is unwise to dismiss quantitative evidence outright. Luke's observation (2002) that quantitative educational research is not antithetical to social justice, nor is qualitative research necessarily empowering, transformative, and progressive is also cited.

According to Montalbetti (2020), reflection on empirical research training has been situated within the theoretical and conceptual framework of research as a crucial component of professionalism and teaching practice that intersects the realms of thinking and action.

However, it must be understood that policy makers and bureaucrats are only interested in evidence represented by the voice of logoi. Therefore, presenting a wonderful case study or autoethnography to policy makers and expecting it to influence policy would be futile.

4. The role of research instruction

Several significant issues are faced by research in sport pedagogy and in the pedagogy of human movement science (HMS) itself. The first issue pertains to the training of future pedagogy researchers, and the second issue pertains to the increasingly competitive academic environment. Regarding training, it is necessary to determine what research methods should be taught to graduate students. Should they be competent in quantitative methods, qualitative methods, or poststructural methods? Should they possess a working know-

wledge of phenomenology, critical theory, postcolonialism, behavior analysis, and life history? Should they know some Foucault, Bourdieu, Bernstein? How about Piaget, Vygotsky, Lave, and Wenger?

Various forms of research training are offered as part of graduate education (Pearce, 2014; Lewthwaite, Nind, 2016; Nind, Lewthwaite, 2018; Viganò, 2016), and acknowledging this fact, Silverman and Keating (2002) conducted a descriptive analysis of introductory graduate research methods classes in departments of kinesiology and physical education (PE) in the United States. The study found that introductory courses could only provide a superficial level of understanding and competence in these objectives, and more specialized courses may be required. In terms of curriculum emphasis, the study found that quantitative design and analysis topics were given more emphasis than qualitative design and analysis topics, and alternative research methodologies were not quickly incorporated into the research methods curriculum.

Achieving comprehensive coverage of the breadth and variety of research methods and issues would pose a challenge in an introductory level course. The type of research training necessary for graduate students would be influenced by the definition of pedagogy. If pedagogy is considered the science of teaching, it would presumably require research traditions of the sciences. However, since science encompasses a wide range of research methods and designs, it is unclear which sciences should be considered, as the natural sciences, hypothetico-deductive science, or the behavioral sciences (Pratt et al., 2019). These distinctions are not trivial. For example, while earth sciences such as geology and archaeology do not typically employ experimental methods with control and experimental groups, as it is difficult to step in in the formation of an igneous rock formation, psychological sciences utilize extensive psychometric measures and statistical analysis to examine their results.

In their scientific work, behaviour analysts employ single-case designs, observation, and recording of human behaviour as data, rather than relying on psychometric measures such as pencil and paper tests, and use graphical analysis techniques instead of statistical ones. These differences are rooted in epistemological distinctions between measures used in the natural sciences and those used in the psychological sciences (Viganò, 2010, 2019). The question arises whether students should be introduced to such distinctions early in their training. From this perspective, they should. However, if the notion of pedagogy is considered more broadly as the of acquiring knowledge, alternative research methods may be process required (Montalbetti, 2020).

For instance, cultural studies, feminist research, and poststructuralist analysis may prove useful. In such research, the focus is not on measuring human behavior (e.g., teacher and pupil behaviors), but on attempting to elicit the meaning of behavior to the participants themselves and to comprehend how that meaning is possible (i.e., under what conditions certain meanings may be entertained). It is unquestionable that diverse conceptual approaches to pedagogy will necessitate different paradigmatic research methods.

The way undergraduate students in the field of HM learn about research, such as for sport and exercise pedagogy research, historical research, or research in the biophysical sub-disciplines, will play a critical role in stimulating interest in pursuing graduate (postgraduate) study. A poorly designed and instructed research methods course can be particularly discouraging for those who wish to develop an interest in research.

References

- Bailey R., Armour K., Kirk D., Jess M., Pickup I., Sandford R., Education B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.
- Barnett L. M., Webster E. K., Hulteen R. M., De Meester A., Valentini N. C., Lenoir M., Pesce C., Getchell N., Lopes V. P., Robinson L. E., Brian A., Rodrigues L. P. (2022). Through the Looking Glass: A Systematic Review of Longitudinal Evidence, Providing New Insight for Motor Competence and Health. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 52(4), 875–920. <https://doi.org/10.1007/s40279-021-01516-8>
- Bartlett J. D., Drust B. (2021). A framework for effective knowledge translation and performance delivery of Sport Scientists in professional sport. *European journal of sport science*, 21(11), 1579–1587. <https://doi.org/10.1080/17461391.2020.1842511>
- Beni S., Fletcher T., Ní Chróinín D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291-312.

- Biesta G. (2014). Evidence based practice in education: Between science and democracy. *A companion to research in education*, 391-400.
- Calvani A., Menichetti L. (2013). Evidence Based Education: superare il gap tra ricerca e pratica. *Form@re*, 2 (13), pp. 1-5. Link.
- Casolo F., Vago P. (2019). Educazione motoria e cultura della corporeità nella scuola primaria. In M. Musaio, S. Nosari, F. Casolo (Eds.), *Pedagogia e cultura della corporeità nell'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caspersen C. J., Powell K. E., Christenson G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports (Washington, D.C.: 1974)*, 100(2), 126-131.
- Cereda F. (2013). *Teoria, tecnica e didattica del fitness*. Vita e Pensiero: Milano.
- Cereda F. (2023). *Methods and Teaching of Motor Activities - From Theory to Evidence Practice*. Mantova: Universitas Studiorum.
- Chow J. Y., Komar J., Seifert L. (2021). The Role of Nonlinear Pedagogy in Supporting the Design of Modified Games in Junior Sports. *Frontiers in psychology*, 12, 744814. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744814>
- Chow J. Y., Meerhoff L. A., Choo C. Z. Y., Button C., Tan B. S. (2023). The effect of nonlinear pedagogy on the acquisition of game skills in a territorial game. *Frontiers in psychology*, 14, 1077065. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1077065>
- Colella D. (2018). Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola. *Formazione & insegnamento*, 16(1 Suppl.), 33-42.
- Dasso N. A. (2019). How is exercise different from physical activity? A concept analysis. *Nursing forum*, 54(1), 45-52. <https://doi.org/10.1111/nuf.12296>
- Donnelly J. E., Hillman C. H., Castelli D., Etnier J. L., Lee S., Tomporowski P., Lambourne K., Szabo-Reed A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197-1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000-000000000901>
- Ennis C. D. (2015). Knowledge, transfer, and innovation in physical literacy curricula. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 119-124.
- Fedewa M. V., Hathaway E. D., Williams T. D., Schmidt M. D. (2017). Effect of Exercise Training on Non-Exercise Physical Activity: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 47(6), 1171-1182. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0649-z>
- Ferry, M. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: Development during 2005-2016. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 358-370.
- Gråstén A., Watt A. (2017). A Motivational Model of Physical Education and Links to Enjoyment, Knowledge, Performance, Total Physical Activity and Body Mass Index. *Journal of sports science & medicine*, 16(3), 318-327.
- Haag H. (2005). Concerning the concept of sport pedagogy by help of the macro-mezomicro paradigm. In F. Carreiro da Costa et al. (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport* (pp. 41-49). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidades de Technica de Lisboa.
- Hardman K., Murphy C., Routen A., Tones S. (2013). *World-wide survey of school physical education*.
- Hollis J. L., Sutherland R., Williams A. J., Campbell E., Nathan N., Wolfenden L., ... Wiggers J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 1-26.
- Hollis J. L., Williams A. J., Sutherland R., Campbell E., Nathan N., Wolfenden L., Morgan P. J., Lubans D. R., Wiggers J. (2016). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in elementary school physical education lessons. *Preventive medicine*, 86, 34-54. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.11.018>
- Howley E. T. (2001). Type of activity: resistance, aerobic and leisure versus occupational physical activity. *Medicine and science in sports and exercise*, 33(6 Suppl), S364-S420. <https://doi.org/10.1097/00005768-200106001-00005>
- Johansson M., Hartig T., Staats H. (2011). Psychological benefits of walking: Moderation by company and outdoor environment. *Applied psychology: health and well being*, 3(3), 261-280.
- Kirk D. (1989). The orthodoxy in RT- PE and the research/practice gap: A critique and an alternative view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 123-130.
- Kirk D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Kliziene I., Cizauskas G., Sipaviciene S., Aleksandraviciene R., Zaicenkoviene K. (2021). Effects of a Physical Education Program on Physical Activity and Emotional Well-Being among Primary School Children. *International journal of environmental research and public health*, 18(14), 7536. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147536>

- Larsson H., Karlefors I. (2015). Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing... learning?. *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587.
- Larsson L. (2010). Sport—and preferably a little more sport: PE student teachers' encounter with their education. In *AARE 2010 International Education Research Conference-Melbourne*, November 29-December 2, 2010.
- Lawson H.A. (1990). Sport pedagogy research: From information-gathering to useful knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 1-20.
- Lewthwaite S., Nind M. (2016). Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice, *British Journal of Educational Studies*, 64, 4, 413-430.
- Lipoma M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria. In U.Margiotta (Ed.), *Qualità della ricerca e documentazione pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Luke, A. (2002). Curriculum, ethics, metanarrative: Teaching and learning beyond the nation. *Curriculum Perspectives*, 22(1), 49-55.
- Lundvall S., Meckbach J. (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 345-364.
- Macdonald D. (2007). Evidence-based practice in physical education: Ample evidence, patchy practice". Paper presented at the "History and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in PE" Conference, Pittsburgh, Pennsylvania.
- Malambo C., Nová A., Clark C., Musálek M. (2022). Associations between Fundamental Movement Skills, Physical Fitness, Motor Competency, Physical Activity, and Executive Functions in Pre-School Age Children: A Systematic Review. *Children (Basel, Switzerland)*, 9(7), 1059. <https://doi.org/10.3390/children9071059>
- Martins J., Marques A., Gouveia É. R., Carvalho F., Sarmiento H., Valeiro M. G. (2022). Participation in Physical Education Classes and Health-Related Behaviours among Adolescents from 67 Countries. *International journal of environmental research and public health*, 19(2), 955. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020955>
- Martins J., Marques A., Peralta M., Henriques-Neto D., Costa J., Onofre M., González Valeiro M. (2020). A Comparative Study of Participation in Physical Education Classes among 170,347 Adolescents from 54 Low-, Middle-, and High-Income Countries. *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 5579. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155579>
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2014). The pill not taken: revisiting Physical Education Teacher Effectiveness in a Public Health Context. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(3), 287-292. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.931203>
- Melanson E. L. (2017). The effect of exercise on non-exercise physical activity and sedentary behavior in adults. *Obesity reviews: an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, 18 Suppl 1(Suppl 1), 40-49. <https://doi.org/10.1111/obr.12507>
- Mong, H. H., Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education—a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 506-518.
- Montalbetti, K. (2020). Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 168-182.
- Nabaskues-Lasheras, I., Usabiaga, O., Lozano-Sufrategui, L., Drew, K. J., Standal, Ø. F. (2020). Sociocultural processes of ability in physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 26(4), 865-884.
- Neville R. D. (2013). Exercise is medicine: some cautionary remarks in principle as well as in practice. *Medicine, health care, and philosophy*, 16(3), 615-622. <https://doi.org/10.1007/s11019-012-9383-y>
- Nind M., Lewthwaite S. (2018). Methods that teach: developing pedagogic research methods, developing pedagogy, *International Journal of Research & Method in Education*, 41:4, 398-410, DOI: 10.1080/1743727-X.2018.1427057
- Norris E., Shelton N., Dunsmuir S., Duke-Williams O., Stamatakis E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: a systematic review of methods and results. *Preventive medicine*, 72, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.027>
- O'Connor J. (2022). Evidence based education policy in Ireland: insights from educational researchers, *Irish Educational Studies*, DOI: 10.1080/03323315.2021.2021101
- Olive R., Enright E. (2021). Sustainability in the Australian health and physical education curriculum: An ecofeminist analysis. *Sport, Education and Society*, 26(4), 389-402.
- Opstoel K., Chapelle L., Prins F. J., De Meester A., Haerens L., van Tartwijk J., De Martelaer K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813.
- Parrish D.E. (2018). Evidence-Based Practice: A Common Definition Matters. *Journal of Social Work Education*, 54, 407-411.

- Pearce P. F., Christian B. J., Smith S. L., Vance D. E. (2014). Research methods for graduate students: a practical framework to guide teachers and learners. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 26(1), 19-31. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12080>
- Penney D., Jess, M. (2004). Physical education and physically active lives: A lifelong approach to curriculum development. *Sport, education and society*, 9(2), 269-287.
- Petrigna, L., Thomas, E., Brusa, J., Rizzo, F., Scardina, A., Galassi, C., Lo Verde, D., Caramazza, G., & Bellafiore, M. (2022). Does Learning Through Movement Improve Academic Performance in Primary Schoolchildren? A Systematic Review. *Frontiers in pediatrics*, 10, 841582. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.841582>
- Piggin J. (2020). What Is Physical Activity? A Holistic Definition for Teachers, Researchers and Policy Makers. *Frontiers in sports and active living*, 2, 72. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.00072>
- Placek J., Locke L. (1986). Research on teaching physical education: New knowledge and cautious optimism. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 24-28.
- Polenghi S., Némethé A., Kasper T. (2022). Corpo ed educazione. Un tema di ricerca poliedrico e complesso. In S. Polenghi, A. Némethé, T. Kasper (Eds.), *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950) - Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche*. Bergamo: Junior.
- Pratt D. D., Schrewe B., Pusic M. V. (2019). Pedagogical validity: The key to understanding different forms of 'good' teaching. *Medical teacher*, 41(6), 638-640. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1533242>
- Pühse U., Barker D., Brettschneider W. D., Feldmeth A. K., Gerlach E., McGuaig L., ... Gerber M. (2011). International approaches to health-oriented physical education: Local health debates and differing conceptions of health. *International journal of physical education*, 48, 2-15.
- Redelius K., Quennerstedt M., Öhman M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655.
- Richards K. A. R., Templin T. J., Graber K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134.
- Rogers B. (2021). The Rise and Fall of Evidence-Based Research. In *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39666-4_64-1
- Sallis J. F., McKenzie T. L., Beets M. W., Beighle A., Erwin H., Lee S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research quarterly for exercise and sport*, 83(2), 125-135. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
- Silverman S., Xiaofen Deng Keating X. D. (2002). A Descriptive Analysis of Research Methods Classes in Departments of Kinesiology and Physical Education in the United States. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 1, 1-9.
- Simpson J.A., Weiner E.S. (Eds.) (1989). *The Oxford English dictionary* (2nd ed.). Oxford: Clarendon Press.
- Slavin R.E., Cheung A.C., Zhuang T. (2021). How Could Evidence-Based Reform Advance Education? *ECNU Review of Education*, 4, 7-24.
- Solmon M. A. (2021). Physical education and sport pedagogy: The application of the academic discipline of kinesiology. *Kinesiology Review*, 10(3), 331-338.
- Taylor N., Wright J., O'Flynn G. (2016). HPE teachers' negotiation of environmental health spaces: Discursive positions, embodiment and materialism. *The Australian Educational Researcher*, 43, 361-376.
- Taylor N., Wright J., O'Flynn G. (2019). Embodied encounters with more-than-human nature in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 24(9), 914-924.
- Tinning R. (2010). *Pedagogy and Human Movement. Theory, Practice, Research*. 1st edition. New York: Routledge.
- Tinning R. (2012a). A socially critical HPE (aka physical education) and the challenge for teacher education. *Critical voices in teacher education: Teaching for social justice in conservative times*, 223-238.
- Tinning R. (2012b). The idea of physical education: A memetic perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 115-126.
- Trincherò R. (2013). Sappiamo davvero come fa apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 2 (13), 52-67.
- Trincherò R. (2017). L'insegnamento come pratica basata sull'evidenza. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 108-113.
- Trudeau F., Shephard R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 5(1), 1-12.
- Turvey K. (2018). Humanising as innovation in a cold climate of [so-called-evidence-based] teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45, 15-30.
- Vicini M. (2017). *Istituzioni di scienze motorie*. Studium: Roma.
- Viganò R. (2010). Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione. *Education Sciences & Society*, 1, 91-100.

- Viganò R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale della ricerca educativa*, IX, 16, 71-84.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 342-354.
- Wang Y., Chen A. (2020). Two Pathways Underlying the Effects of Physical Education on Out-of-School Physical Activity. *Research quarterly for exercise and sport*, 91(2), 197-208. <https://doi.org/10.1080/0270-1367.2019.1656325>
- Whitty G. (2006). Educational research and education policy making: Is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32, 2, 159-176.



STUDI E RICERCHE

Verso un'epistemologia dell'educazione professionale*

Dario Fortin

Researcher | Department of Psychology and Cognitive Science | DiPSCO | University of Trento (IT) | dario.fortin@unitn.it

Francesco Crisafulli

Professional in Education | GRiDEP Research Group Coordinator - Bologna (IT) | f.cri67@gmail.com

Toward an epistemology of Italian professional education

Abstract

This article reports the initial findings of a research that set out to contribute to the field of study, research and teaching of professional education.

With respect to this goal, no definitive answers have arrived. A structured path of research was generated having as reference the model used to define the epistemology of pedagogy and didactics, with their respective theoretical and empirical alphabets. Constructing a framework of meaning open to participation was the guiding principle of the researchers. Initial results show that professional education has its epistemological roots in the sciences of education, social work, health promotion and psychosocial rehabilitation, and that there is a need to revive its own epistemic identity from the encounter between science and experience.

Keywords

professional education, educational sciences, health promotion, psychosocial rehabilitation

L'articolo riporta i primi risultati di una ricerca che intende contribuire al campo di studio, ricerca e insegnamento dell'educazione professionale.

Rispetto a questo obiettivo non si è arrivati a risposte definitive e si è generato un percorso strutturato di ricerca avente come riferimento il modello utilizzato per la definizione dell'epistemologia della pedagogia e della didattica, con i rispettivi alfabeti teorico ed empirico. Costruire un quadro di senso aperto alla partecipazione è stato il principio ispiratore dei ricercatori. Dai primi risultati emerge che l'educazione professionale affonda le sue radici epistemologiche nelle scienze dell'educazione, del lavoro sociale, della promozione della salute e della riabilitazione psicosociale e che vi è la necessità di rilanciare una propria identità epistemica nell'incontro tra scienza ed esperienza.

Parole chiave

educazione professionale, scienze dell'educazione, promozione della salute, riabilitazione psicosociale

* Il presente lavoro è frutto di una ricerca congiunta a cui hanno contribuito attivamente anche Monica Covili, Luca Paoletti, Paola Nicoletta Scarpa, Marco Dallari, Claudio Mustacchi e Antonio Samà. Un ringraziamento speciale ad Antonella Lotti per l'attività di facilitazione del *panelist* iniziale.

1. Premessa

La proposta di co-costruzione dello statuto epistemologico dell'educazione professionale italiana è rivolta a tutti gli studiosi e professionisti interessati, nessuno escluso. In primo luogo, ai docenti e ricercatori impegnati nella formazione degli studenti e nello studio della materia. In secondo luogo, a tutti gli educatori professionali del nostro Paese. Infine, agli studiosi ed operatori delle altre discipline a servizio delle professioni di aiuto.

Seguendo il modello assunto per la definizione della pedagogia (Frabboni, Pinto Minerva, 2001, pp.128-172) riteniamo che l'epistemologia dell'educazione professionale abbia anch'essa due dimensioni fondamentali: la dimensione teorica e la dimensione prassica. Quella che segue è una prima ipotesi di dimensione teorica, che poggia su sei categorie formali: l'oggetto, il linguaggio, la logica ermeneutica, il dispositivo investigativo, il principio euristico ed infine il complessivo paradigma di legittimazione dell'educazione professionale.

2. Obiettivo della ricerca

L'obiettivo della ricerca è di contribuire alla riflessione epistemologica sull'educazione professionale, anche provando a superare la contrapposizione dualistica tra approccio di stampo medico e pedagogico, attraverso l'individuazione di alcuni tratti peculiari teorici e pratici nel campo di studi, ricerca e insegnamento, che si sono consolidati nel nostro Paese.

3. Metodologia

Ragionare sull'identità epistemologica dell'educazione professionale è un percorso ambizioso, complesso e difficile.

Il gruppo di lavoro ha ritenuto utile avvalersi di un metodo che facilitasse il raggiungimento del consenso tra esperti tramite un processo iterativo. A tale scopo ha adottato il metodo Delphi, che prevede l'avvio di un percorso di ricerca con un piccolo gruppo di esperti, o *panelist*. La prima attività consiste nel raggiungere una prima definizione dell'argomento e, successivamente, creare un questionario per raccogliere commenti e consensi tramite somministrazioni ripetute (de Villers et. al. 2005; Iqbal, Pipon-Young, 2009).

Il metodo Delphi, adottato e adattato, ha tuttavia previsto le seguenti fasi:

- a) Creazione di un *panelist* di nove esperti selezionati per esperienza e competenza nel campo dell'Educazione Professionale. Il gruppo GRiDEP¹ è stato formato sulla base dei seguenti criteri di inclusione: a) docenti o coordinatori di corsi di studio universitari in pedagogia, social work ed educazione professionale con esperienza almeno decennale; oppure b) professionisti che operano, con esperienza trentennale di educatore professionale nella direzione e coordinamento di servizi educativi di strutture pubbliche italiane e con incarichi di formazione e docenza. Una facilitatrice ha guidato il *panelist*.
- b) La definizione dei Rounds, giri di somministrazione degli strumenti di rilevazione. Si è ritenuto utile, per gli obiettivi della ricerca, pianificare almeno quattro Rounds. Il Round 1 (R1) prevede la proposta di domande aperte a cui gli esperti rispondono con un *brainstorming* basandosi sulla letteratura di riferimento, sulle conoscenze ed esperienze degli esperti. In questo caso ai *panelist* sono state proposte n.7 domande, che sostituiscono il primo questionario, tratte dal modello di Frabboni-Pinto Minerva (2001) utilizzato per definire le cifre epistemiche della Pedagogia e della Didattica.

1. Quale è l'oggetto dell'Educazione Professionale?

1 Acronimo di Gruppo di Ricerca Disciplina Educazione Professionale (Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento).

2. Quale è il linguaggio?
3. Quale è la logica ermeneutica?
4. Quale è il dispositivo investigativo?
5. Quale è il principio euristico?
6. Quale è il principio di legittimità?
7. Quali sono le parole emblematiche che collegano l'identità professionale alle azioni concrete che la caratterizzano (alfabeto empirico)?

Il *brainstorming* è stato introdotto dagli interventi di tre accademici che hanno offerto considerazioni epistemologiche. Il panelist ha usato questi interventi per generare tre iterazioni con processo a spirale. La prima iterazione è stata di libera associazione a partire dall'esempio del modello Frabboni. La facilitatrice ha aiutato il gruppo a trovare un consenso e sintetizzare i risultati del lavoro attraverso una lista di parole e concetti chiave. Una seconda iterazione di *brainstorming* ha ulteriormente raffinato la lista che è stata poi utilizzata nella terza iterazione per la produzione della *framework*. Il panel si è poi assegnato compiti per la traduzione di questa *framework* in un questionario con scala Likert (1932). Questa attività, a cui hanno partecipato tutti i componenti, si è svolta successivamente al panelist (Allegato 1).

Il Round 2 (R2) prevede la somministrazione del questionario ad almeno trenta esperti, come indicato in letteratura. Gli esperti (professionisti e docenti con almeno 10 anni di esperienza) saranno individuati tra i partecipanti a un Convegno organizzato dall'Università di Trento a gennaio 2024 e che chiamerà al confronto studiosi di Educazione Professionale e di Scienze dell'educazione e della formazione, professionisti, ricercatori di diverse discipline.

Il Round 3 (R3) prevede l'analisi delle risposte al questionario creato in R2, la sintesi dei commenti e dei suggerimenti e la restituzione dei risultati al gruppo di esperti, composto dai *panelist* di R1 chiedendo se intendano confermare o modificare le affermazioni del questionario (All. 1). Nel R4 il nuovo questionario, sarà quindi nuovamente somministrato ai 30 esperti di R2, per giungere alla versione finale e consensuale del documento curato dal panelist.

- c) Costruzione partecipata di un alfabeto empirico. Il panelist durante il brainstorming di R1 ha annotato alcune parole-stimolo poi aggregate in 8 aree (Cfr. Tab. 2); esse hanno costituito la piattaforma per la costruzione della Call for Abstract² per il convegno sopra menzionato.

4. Risultati

Il gruppo di lavoro ha concluso R1 e ha definito il questionario da sottoporre a esperti e professionisti. I risultati del *brainstorming*, del lavoro di sintesi e di formulazione del questionario vengono di seguito descritti. Le successive fasi del lavoro saranno oggetto di ulteriori pubblicazioni.

Viene proposto un contributo allo statuto epistemologico dell'educazione professionale attraverso il modello di alfabeto teorico costituito da sei categorie formali: l'oggetto, il linguaggio, la logica ermeneutica, il dispositivo investigativo, il principio euristico e il complessivo principio di legittimità. Il gruppo di lavoro, ispirato dall'uso che Frabboni fa della metafora del gioco degli scacchi, suggerisce di considerare l'educazione professionale come un "cammino".

4.1 La metafora del cammino

Una delle metafore possibili per l'educazione professionale è quella legata al cammino, al viaggio. Esso consente di inquadrare la centralità della persona e dell'intersoggettività dei passi fatti fianco a fianco (che sono oggetto dell'educazione professionale). Il cammino ci porta con naturalezza dentro al territorio, all'ambiente circostante, con un tempo di lentezza, perché senza mezzi di trasporto. È "l'andamento lento" (De Piscopo, 1988) dell'educazione quale processo di formazione della persona "nella direzione di una

2 Call for Abstract, Convegno Nazionale Educazione Professionale tra esperienza e teoria

lenta ma autentica scoperta e chiarificazione di sé” (Bertolini, 1996, p.167). Le pratiche educative ci insegnano ad essere costantemente in cammino, ma in “un viaggio per incontrare, perché chi viaggia senza incontrare non viaggia, si sposta” (Milan, 2020, p. 228; Milan 2021). Il camminare permette di avventurarsi nella fatica dell'incontro con il nuovo e lo sconosciuto. Con nuove parti di sé da scoprire, nell'incontro con gli altri e con l'ambiente.

La metafora del cammino permette di evidenziare “sotto-metafore” evocative per l'educazione professionale: la *temporaneità*, come partenza, percorso e punto di arrivo (Mottana, 1993; Mantegazza, 2004; Orsenigo 1999) rappresenta la logica ermeneutica, con un andamento ricorsivo a spirale che prevede anche organizzazione e progettazione del viaggio, secondo “direzioni intenzionali” (Bertolini, 1998). In secondo luogo *la strada* è luogo di relazioni d'aiuto fuori dalle strutture (Barnao, 2004; Castelli, 2007) e rappresenta il principio euristico, così come la sosta.

La sosta è bisogno di riequilibrare ecologicamente la struttura biopsicosociale degli attori in campo (Zuconi, Howell, 2003; WHO, 2022) e permette di sospendere il giudizio (Bertolini, Caronia, 1993) favorendo una considerazione positiva incondizionata (Rogers, 1978); è il tempo del saper-essere, per fermare temporaneamente l'operatività, per attivare il refrigerio dell'introspezione (Demetrio, 1996; Iori, 2009), dell'autovalutazione, dell'aggiornamento, della cura di sé, con il confronto d'equipe e la supervisione dei vissuti; è un tempo euristico che favorisce l'ispirazione.

Inoltre, per affrontare le sfide educative è necessario saper costruire *ponti*, cercando integrazioni tra diversi soggetti e collaborazioni di ricerca e di cura con altre realtà del sapere: i ponti possono rappresentare la logica investigativa dell'educazione professionale.

Il guado ci rimanda alla crisi, l'attraversamento di un ostacolo, come un fiume, per il quale diventa fondamentale mettere in opera sia competenze emotive e di comunicazione interpersonale, che competenze intellettuali (Crisafulli et al., 2010; Fortin, 2022): esse rappresentano i diversi linguaggi dell'educazione professionale.

Infine, la *narrazione* fa del cammino un racconto da condividere secondo strumenti di comunicazione, sensibilizzazione e divulgazione, tramite la pubblicazione di ricerche, buone prassi e progetti; ecco la narrazione rappresenta il principio di legittimità dell'educazione professionale.

4.2 L'oggetto

Il campo di riflessione e formalizzazione scientifica dell'educazione professionale riguarda l'agire educativo nei processi di cambiamento e cura dell'essere umano che, vivendo in un contesto sociale, si trova davanti a un ostacolo, una difficoltà o subisce una modificazione nello sviluppo del proprio percorso di vita.

In questa accezione, l'educazione professionale ha per oggetto l'educazione, la cura (*to care*³), e/o la riabilitazione (*social rehabilitation*⁴), il potenziamento (*empowerment*⁵), l'accompagnamento all'autonomia delle persone (soggetti, individui, cittadini) in sviluppo o in difficoltà, vulnerabili e/o a rischio di emarginazione/esclusione, o con problemi che impediscono l'accesso o la fruizione dei diritti umani, civili e di cittadinanza e la partecipazione alla vita sociale, nonché con problemi che si riflettono sulla collettività.

L'educazione professionale ha come principi ispiratori la prevenzione e la promozione della salute in un concetto ecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979; Lutte, 1984; WHO, 1986; WHO 2022). Non si concentra sulla malattia/patologia/difficoltà o sull'ostacolo, ma mira a supportare e a far emergere le potenzialità implicite o esplicite nei soggetti affinché possano essere protagonisti del proprio cambiamento.

L'educazione professionale è rivolta a tutti, senza differenze di genere, di collocazione sociale, di cultura, ma riconosce e rispetta, difende e valorizza le differenze individuali considerando l'individuo un soggetto unico e irripetibile. Mira a rendere le persone consapevoli e protagoniste del proprio percorso di cambia-

3 Sul significato di cura si rimanda tra gli altri a Dallari 2023, p.1. Si vedano anche: Palmieri (2000) (2014); Milan (2001); Mortari (2006); Castiglioni (2015); Charon (2006).

4 Si veda la definizione di 'Social Rehabilitation' fornita da APA (American Psychological Association) e discussa in Crisafulli, 2022, p.93. Cfr. anche WHO (2001; 2022); Basaglia (1968); Spivak (1987).

5 Cfr.: Barnes M, Bowl R. (2003); Bortoli B., Folgheraiter F. (2002).

mento, promuovendo il superamento delle disuguaglianze, delle discriminazioni e la compensazione dei fattori di svantaggio.

L'educazione professionale viene praticata nella "relazione educativa, ma 'riempita' di cose da fare e far fare" (Demetrio 1990, p.13), in setting formali, non formali e informali, ovvero in tutti i luoghi e contesti di vita delle persone, compresa la strada, il quartiere o presso il domicilio. Si realizza altresì in servizi pubblici e privati, strutture residenziali, semiresidenziali, diurne, notturne, di emergenza, di pronta accoglienza, nei luoghi di reclusione e/o di cura, scuole, luoghi ricreativi, culturali e ludici, in luoghi di produzione e lavoro quali aziende, imprese e imprese sociali. È praticata anche nel sistema dei social media e dei mass media, attraverso la diffusione di informazioni e campagne per promuovere progettualità, aumentare le opportunità e ridurre lo stigma delle persone.

L'educazione professionale promuove e stimola la creazione di luoghi sostenibili laddove non ve ne siano già di adeguati: luoghi di ritrovo, di dialogo, di tempo libero, di studio, di formazione, di attività, di lavoro, di impresa, di laboratorio, anche secondo le recenti prospettive della "One-Health" (OHHLEP, 2022).

4.3 Il linguaggio

In educazione professionale viene utilizzato un linguaggio che proviene da diverse discipline, quali la pedagogia e la psicologia, la sociologia, il *social work*, le discipline artistiche, ma anche la filosofia nonché l'antropologia proprio perché l'educazione professionale è per sua natura *multidisciplinare*, come approccio e come pensiero critico. Un linguaggio in evoluzione, attento ai cambiamenti culturali, tecnologici e scientifici, quindi innovativo ed in costante sviluppo.

Nella relazione con l'altro il linguaggio assume la caratteristica dell'*inclusività*, all'interno di un contesto dove le diversità vengono valorizzate per dare a tutti pari possibilità di crescita in un sistema equo e coeso in grado di prendersi cura di tutti i cittadini, assicurando la loro dignità, il rispetto delle differenze e le pari opportunità, con un atteggiamento non giudicante. Nello stesso tempo il linguaggio non verbale assume importanza perché è attraverso il *linguaggio del corpo* che riusciamo a trasmettere all'altro un messaggio empatico (Lapierre, Aucouturier, 1987).

Attraverso un *linguaggio narrativo*, dialogico e partecipativo, si racconta e ci si racconta ogni giorno, ed è proprio in questa relazionalità che avviene la negoziazione del proprio sé con quello altrui. Il linguaggio narrativo è da sempre usato dall'essere umano e rappresenta uno strumento importante per interagire con il mondo (Taylor, 1996). È dunque un modo per comprendere tutto quanto ci circonda e per trasmetterlo agli altri. È una pratica indispensabile a tutte le discipline scientifiche e umanistiche; è attraverso il linguaggio narrativo, artistico ed espressivo, centrato sulla persona, che l'educatore sostiene l'altro e lo aiuta a riconoscere e a dare un nome alle emozioni vissute, a parlare dei propri sentimenti e ad associarli alle proprie reazioni.

C'è anche un *linguaggio etico* che si esprime a supporto della riduzione dello stigma e della sensibilizzazione della cittadinanza, favorendo il contatto sociale e la discussione in un'ottica di partecipazione attiva, riducendo le distanze ed esaltando le diversità in un'ottica di responsabilità, integrazione e di inclusione sociale (cfr. ANEP 2002; APEI, 2013; AIEP, 2019; FNO-TSRM-PTSRL, 2021).

Il *linguaggio istituzionale* è invece rappresentato in modo più formale, scritto e orale e si rivolge a interlocutori di uno specifico contesto. In tal senso diversi atenei hanno elaborato Linee Guida per combattere stereotipi e disuguaglianze anche rispetto al genere.

Il *linguaggio scientifico* in educazione professionale non è solo narrativo. Esso dà anche voce alle principali fonti letterarie proprie, legate alle esperienze dei padri fondatori. Fa riferimento ai capiscuola delle diverse scienze dell'educazione, sociali e della salute, così come agli ultimi studi a livello nazionale ed internazionale. Si arricchisce di ricerche proprie o di esperti delle varie branche disciplinari. Esso, nonostante usi termini tecnici e scientifici, deve rimanere comprensibile a tutte le persone interessate ai temi educativi e della salute pubblica.

Il *linguaggio giornalistico* è essenziale agli scopi di sensibilizzazione culturale e di *policy-making*. Mira ad essere comprensibile alla maggioranza dei potenziali lettori. Nel contempo è coinvolgente e sintetico e fa riferimento alle carte etiche del giornalismo. Esso ha anche l'obiettivo di informare su temi che troppo

frequentemente, pur interessando la collettività, vengono riferiti solo alla cronaca nera o a minoranze di popolazioni, alimentando così stigma e pregiudizio (Cfr. Redattoresociale.it).

4.4 La logica ermeneutica

La metodologia interpretativa, o logica ermeneutica, dell'educazione professionale si basa - come per la pedagogia ed il *social work* - sull'unità dialettica teoria-prassi (Baldacci, 2010; Fargion, 2002) ed è costruita su un processo continuo di apprendimento esperienziale «a spirale» fatto di esperienza concreta, osservazione e valutazione riflessiva, concettualizzazione astratta (con pianificazione) e sperimentazione attiva (Kolb, 1984 e cfr. Piaget, 1923; Lewin, 1946; Dewey, 1974). Questo processo è determinato anche dal *setting* di riferimento e si arricchisce con la dimensione collegiale di gruppo (cfr. Fig.1).



Fig. 1: Apprendimento esperienziale, il ciclo di Kolb (1984) specificato per l'educazione professionale

In educazione professionale l'esperienza concreta - la prassi - si colloca in uno scenario ontologico e intersoggettivo, nella relazione con le persone, i gruppi e l'ambiente. L'incontro con la persona interpella l'educatore. Specialmente quando il soggetto è in difficoltà, egli si trova spesso costretto a rinunciare alle sicurezze delle teorie e dei costrutti psicologici e culturali, per affidarsi ad un sapere prassico, di volta in volta diverso. L'educazione spontanea diventa "professionale" e pedagogica, in quanto scienza empirica, quando comincia a porsi domande di senso sull'esperienza, anche attraverso tecniche di osservazione e valutazione, modalità riflessive, autovalutative, valutazioni diagnostiche e funzionali, in grado di portare nuovi elementi di astrazione, pianificazione e progettazione dell'intervento educativo (Crisafulli et al., 2010; Forneris-Monticone 2022; Bobbo, Moretto, 2020; Milani, 2000), studio e ricerca. Una simile prospettiva recupera "il punto di vista del soggetto circa il suo essere-nel-mondo, il significato che egli attribuisce alla fattualità che lo circonda e ai suoi stessi vissuti" (Bertolini, Caronia, 1993, p.40). La logica interpretativo-ermeneutica aiuta l'operatore ad "essere esperienza dell'altro" (Ibidem, p.150) ovvero a far sperimentare un modo diverso di essere adulto, ed un modo nuovo di prendersi cura, orientato alla sua individuazione (Jung, 1985) ovvero al suo *empowerment*, liberazione, autonomia e realizzazione. È una logica che aiuta l'educatore a stare tra "spontaneità e coscienza" (Canevaro, 1991, p.46). Ciò permette reali percorsi di Promozione della Salute definita come quel "processo che consente alle persone di esercitare un maggior controllo sulla propria salute e di migliorarla" (WHO, 1986; WHO, 2021).

Pertanto la tripartizione della formazione professionalizzante in "*sapere, saper-fare, saper-essere*" (Cavozzi, in: Goguelin, Cavozzi, Dubost, Enriquez, 1972)⁶ si sviluppa oggi all'interno di una processualità empirica,

6 Riclassificata per le professioni sanitarie dal lavoro di J.J. Guilbert (2002) con le espressioni: competenze intellettuali, gestuali e di comunicazione interpersonale (pp.1.50-1.54).

un “cammino” metacognitivo, che normalmente parte dall’esperienza, per poi “sostare” nella dimensione narrativa, riflessiva, rielaborativa, valutativa e dialogica con se stessi e con gli altri, confrontarsi con i saperi dell’*équipe* e con i contributi della letteratura scientifica e culturale, e quindi tornare a nuove azioni e attitudini pratiche psicologicamente più consolidate. Questa ricorsività della spirale ha un movimento perpetuo, che va perfezionandosi durante il cammino come nella logica lewiniana della ricerca-azione⁷.

David Kolb dice che l’apprendimento è un processo nel quale la conoscenza si crea attraverso la “trasformazione dell’esperienza”. *L’experiential learning* è dunque “una forma di apprendimento, ma anche di ricerca, ovvero di indagine che parte dall’esperienza e torna all’esperienza. Ciò significa che vi è associazione tra apprendimento e ricerca, tra formazione e ricerca, tra azione e ricerca” (Fortin, 2022, p. 356).

In educazione professionale la logica ermeneutica comporta impegno diretto, coinvolgimento emotivo, integrazione cognitiva e partecipazione attiva a percorsi di liberazione e di cura di sé e dell’altro.

4.5 *Il dispositivo investigativo*

Il dispositivo è ciò che dispone ad un fine, nel caso specifico quello di investigare la realtà che ci troviamo di fronte nella ricerca e nella pratica⁸.

Per esplorare la realtà dell’educazione professionale per come si è affermata nel tempo, almeno dall’inizio del secolo scorso ad oggi, è essenziale una adeguata *ricerca storica* (letteratura, materiali di archivio, documentazione scritta, fotografica o video registrata) che indaghi i modi nei quali il nostro campo di studi si è costruito anche attraverso pratiche collocate nei suoi diversi contesti (le comunità di accoglienza, gli oratori, le residenze socio sanitarie, i centri di salute mentale, le ludoteche, il territorio e i quartieri, i soggiorni estivi...) e in riferimento ad istituzioni religiose e laiche, ispirate da principi, metodologie e diversi approcci teorici. Sempre nel settore storico, la *ricerca comparata* è rivolta ad ambiti culturali e linguistici diversi, che stimola ad un possibile confronto di metodi e risultati.

Nell’ambito della *ricerca sperimentale* i diversi dispositivi investigativi sono volti a dare evidenza di percorsi, di tecniche, di metodi, di risultati e di esiti, individuali o di gruppo, con i quali le persone realizzano un percorso di cambiamento, di evoluzione, di apprendimento, di realizzazione di propri obiettivi o di risoluzione di problemi.

Un possibile inquadramento ci viene recentemente fornito da Luca Ghirotto (2020) che classifica i principali disegni di studio *evidence based* secondo uno schema ordinato in forma gerarchica di affidabilità dei risultati (come riassunto in Tab. 1).

7 Cfr. Frabboni, Pinto Minerva, 2001, p.138.

8 I limiti di spazio a disposizione ci consentono solo una breve introduzione dei principali dispositivi di ricerca.

Disegno di studio	Tipo di ricerca	Conclusioni possibili
Revisione sistematica Meta-analisi	Ricerca quantitativa*	E' dimostrato che A è efficace su B.
Trial randomizzato e controllato		Con questo possiamo dire che l'effetto è di A su B.
Studio osservazionale Studio di coorte Studio caso controllo Studio cross-sectional Studio osservazionale		Ci sono evidenze promettenti che A e B siano correlati.
Opinione degli esperti		Gli esperti sono dell'opinione che.
Convergente parallelo Integrato o nidificato Sequenziale esplicativo Sequenziale esplorativo	Ricerca mix methods	Combina approcci (e dati) quantitativi e qualitativi in momenti diversi del processo di ricerca per ottenere risultati e una comprensione più approfondita del problema affrontato. Compensa con l'integrazione, i punti di fragilità tra i due approcci.
Studi generalizzabili	Ricerca qualitativa*	Offrono indicazioni chiare per la pratica e le policies, a sostegno di quanto è in essere o per una sua critica, accompagnata a suggerimenti di direzioni di cambiamento.
Studi concettuali	 identificano la necessità di ulteriori studi su altri gruppi o richiedono cautela nell'implementare i risultati. ... possono fornire buone evidenze se le incertezze presenti nei risultati sono chiaramente identificate e discusse.
Studi descrittivi		Questi studi dimostrano che esiste un fenomeno in un gruppo definito. Identificano i problemi pratici da considerare ulteriormente tramite altri studi. In particolare la ricerca storica permette l'individuazione di figure educative, capiscuola, strutture e approcci fondanti l'educazione professionale e la sua evoluzione nel corso del tempo
Studi su singolo caso		Sono dei segnali dell'esistenza di un fenomeno insolito (sia a livello individuale che progettuale)
<p>I principali tipi di ricerca qualitativa sono: r. Etnografica, r. Fenomenologica, r. Narrativa, r. Caso di studio. Le principali tecniche della ricerca qualitativa sono: l'intervista (one to one), il focus group (o gruppi di discussione), la ricerca etnografica, i casi di studio, la tenuta dei registri, l'osservazione qualitativa.</p> <p>La ricerca-azione è una particolare tipologia di ricerca utilizzata in educazione professionale: consiste nello studio sistematico dei tentativi intrapresi da gruppi di cambiare e migliorare la prassi sia attraverso le loro azioni pratiche sia attraverso la loro riflessione sugli effetti di queste azioni. Approccio particolarmente efficace per attivare trasformazioni dal basso o "bottom-up".</p> <p>Anche la Grounded Theory è una metodologia di ricerca qualitativa; consiste in un insieme di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria "radicata" nei dati.</p> <p>La ricerca basata sul design (DBR) è utilizzata nelle scienze dell'apprendimento (sottocampo dell'istruzione) e comporta lo sviluppo di soluzioni (chiamate "interventi") ai problemi, che vengono utilizzati per testare il loro funzionamento. Le iterazioni possono quindi essere adattate e testate nuovamente per raccogliere più dati.</p>		

Tab. 1 - Sintesi dei principali tipi di studio suggeriti per l'educazione professionale (tratta da: Ghirotto, 2020 e adattata dagli autori)

Nell'ambito della pratica professionale la realtà con la quale ci confrontiamo è quasi sempre quella della relazione intersoggettiva. Investigare significa quindi conoscere, scoprire, curare le intenzioni e la volontà dell'altro, i motivi del suo operato, le cause di un evento nella logica della ricerca-azione. Elementi tutti attraverso i quali sviluppiamo una nostra interpretazione ed una ipotesi operativa, che porti, come dicevamo, ad un cambiamento attraverso una nuova esperienza di Sé. Ciò si può sviluppare all'interno del cosiddetto "paradigma indiziario" (Ginzburg, 1986) con una logica di tipo abduttivo, tipica delle scienze umane, che difficilmente riescono ad adottare procedimenti deduttivi o induttivi in senso stretto, per la difficile replicabilità degli eventi dei quali si occupano.

Fra i dispositivi investigativi che vengono utilizzati nella pratica, va inoltre ricordato quello *narrativo*. La narrazione (di sé e dell'altro), orale e scritta, è infatti non solo un linguaggio ma anche un metodo fondamentale di conoscenza della realtà.

Possiamo inoltre ricordare l'utilizzo di strumenti di carattere *valutativo* per la formulazione di diagnosi motivazionali, funzionali e sociali che aiutano l'*équipe*, con la collaborazione dei professionisti specializzati, anche nella formulazione di diagnosi cliniche.

Ricordiamo i dispositivi di investigazione a carattere *non verbale* (grafico-pittorico, musicale, corpo-

reo...) che aprono a scenari interpretativi preziosi e alternativi a quelli usati nella maggior parte degli altri approcci disciplinari.

Oggi è sempre più importante preparare i protagonisti dell'educazione professionale alla funzione di "insider researcher" ovvero a rivestire il ruolo di ricercatore interno, dell'organizzazione o della comunità in cui sta conducendo lo studio e, in quanto tale, si presume che abbia un maggiore accesso alle informazioni, agli intervistati e ai dati rispetto a un ricercatore esterno (Labaree, 2002; Fortin 2014; Unluler, 2012). Questa particolare propensione alla funzione etnografica dell'*insider researcher*, connessa al principio euristico ed alla logica ermeneutica, vede l'educazione professionale particolarmente attenta allo sviluppo della *ricerca-azione* quale contenitore processuale privilegiato, nell'ambito del quale utilizzare tecniche qualitative, quantitative o *mix method*, sulla base delle specifiche esigenze emergenti dalle valutazioni iniziali ed intermedie previste dalla ricerca-azione stessa.

4.6 Il principio euristico

Il principio euristico è relativo all'ipotesi di lavoro assunta come guida nel corso di una esperienza educativa o di una ricerca scientifica e alla metodologia che vi è connessa, specificamente diretta alla scoperta di nuovi risultati.

Il principio euristico in educazione professionale si riferisce a qualsiasi procedimento, anche a carattere approssimativo, intuitivo, analogico, che consenta di prevedere o rendere plausibile un risultato, il quale in un secondo tempo dovrà essere controllato e validato per via rigorosa. È quindi un'idea direttrice sia nella ricerca che nell'intervento educativo. Nel termine greco *eurisko* incontriamo vari significati: trovare, ritrovare, rinvenire; scorgere, comprendere, conoscere; inventare, scoprire, immaginare. "L'operatore agisce quindi soltanto grazie ad un intento trasformativo basato su un criterio eminentemente esplorativo" (Demetrio 1988, p. 85).

In educazione professionale le tre coordinate concettuali nelle quali la ricerca e la stessa operatività si muovono si è ipotizzato che siano quella ideologica, quella scientifica e quella utopica (Cambi, 1986). L'educazione professionale si trova quasi sempre in equilibrio fra questi vettori, nella consapevolezza della complessità del proprio agire e delle antinomie strutturali del discorso educativo.

Nell'insieme, da un punto di vista metodologico, sappiamo che l'apprendimento è più efficace quando le persone sono attivamente coinvolte nella ricerca di informazioni, nella risoluzione di problemi e nella riflessione sull'esperienza condivisa, come dimostrato ad esempio nella ricerca-azione e nell'apprendimento esperienziale (Lewin, 1946; Schön D.A., 1983); Kolb, 1984; Fabbri, 2017; Loiodice, 2017). Ciò può essere fatto attraverso l'uso di attività interattive, discussioni di gruppo, analisi dei casi, esercizi e altre forme di partecipazione attiva. Il principio euristico in educazione professionale dovrebbe enfatizzare quindi l'importanza della partecipazione dei singoli o dei gruppi nel processo di apprendimento, al fine di promuovere una comprensione più profonda e completa delle esperienze proposte.

4.7 Il Principio di legittimità

L'educazione professionale è un campo multidisciplinare *blended* che concorre all'obiettivo di accompagnare/aiutare le persone a:

- soddisfare un bisogno e/o un'esigenza esistenziale, nell'ottica della prevenzione, della promozione della salute, della cura dell'individuo (*to care*) in un concetto ecologico dello sviluppo umano, dell'inserimento o reinserimento nella società;
- riconoscere, affrontare e risolvere un proprio problema;
- favorire autonomie e partecipazione sociale tramite percorsi di apprendimento, in un'ottica di esigibilità dei diritti e di accesso alle opportunità di cittadinanza.

L'obiettivo è raggiungibile attraverso una formazione curricolare e permanente che prepari ad azioni, progettazioni e ad ulteriori studi, di matrice integrata tra i mondi educativo, sociale e sanitario.

L'identità dell'educazione professionale si manifesta come un campo di saperi applicati che trae le sue fonti dalle scienze dell'educazione, della promozione della salute, del lavoro sociale e della riabilitazione psicosociale; essa trova una prima legittimazione operativa orientata allo sviluppo di specifiche competenze, nel rispondere a problemi prioritari di tipo sanitario e sociale, opportunamente individuati e descritti per target specifici di popolazione.

Si tratta di una proposta di sintesi - rappresentata metaforicamente da *un cammino* - all'interno della quale troviamo le cinque categorie epistemologiche formali già esposte.

Il principio di legittimità dell'educazione professionale si può quindi sintetizzare come un sapere della cura e dell'*empowerment* (ambito e oggetti), poliedrico (linguaggio) ed esperienziale (logica ermeneutica), *evidence based* (dispositivo investigativo) e trasformativo (principio euristico).

5. L'Alfabeto empirico

Un alfabeto empirico è un insieme di parole emblematiche che collegano il campo di studio alle azioni concrete che la caratterizzano. L'educazione professionale utilizza la parola come strumento di lavoro e come media per entrare in contatto ed in relazione con l'altro. In analogia alle "*cifre epistemiche della Pedagogia*" (Frabboni-Pinto Minerva 2001 pag. 131 e 144) abbiamo raccolto, selezionato e aggregato per aree di senso, alcune parole che possono stimolare la partecipazione alla costruzione collettiva dell'alfabeto empirico dell'educazione professionale. Tra le tante parole selezionabili (Brandani-Tramma,2014) il gruppo di ricerca ne ha scelte alcune significative. Si tratta di un lavoro per approssimazione e decisamente "in progress", che ha la necessità di essere arricchito con i contributi provenienti dalla comunità universitaria e professionale.

Apprendimento, Formazione, Esperienza	Cambiamento, Riflessione, Significato, Processo
Cura, Persona, Salute	
Educazione, Abilitazione, Riabilitazione	Azione, Recovery, Resilienza, Riduzione del danno, Empowerment, Autonomie
Intersoggettività, Individuazione	Fattori - individuali, familiari, sociali, socio economici, ambientali, culturali - Non normalizzazione
Lavorare con e non lavorare per	Parola, Pazienza, Sostegno, Lavorare per sparire, Empatia, Prossimità, Coinvolgimento, Pensiero obliquo, Accoglienza, Autenticità
Partecipazione, Cittadinanza	Comunità educante, Reti di comunità, Lavoro di comunità, Lavoro di rete
Politica	Ambiente, Sistema ecologico, Pace, Bellezza, Promozione, Trasformazione silenziosa
Professione	Core Competence, Competenza, Valutazione, Educazione professionale, Ricerca, Scienza, Presenza, Progetto, Sospensione del giudizio

Tab.2: parole emblematiche aggregate, dell'educazione professionale

6. Discussione

La domanda iniziale è stata se l'educazione professionale abbia i tratti salienti di una disciplina con un proprio statuto epistemologico. Questo lavoro colloca il quesito in una riflessione che intende inquadrare gli elementi fondanti l'educazione professionale come contenuti emergenti dell'esperienza che possono divenire oggetto di ricerca, studio e insegnamento.

Senza dubbio il completamento di uno statuto epistemologico richiede un confronto partecipato ed

inclusivo dei soggetti portatori d'interesse e necessita di ulteriori risorse per favorire altri momenti di approfondimento. L'utilizzo del modello Frabboni-Pinto Minerva ha consentito ai ricercatori di riflettere criticamente sugli elementi *core* dell'educazione professionale, evidenziando i tratti di convergenza verso le discipline umanistiche (con particolare riferimento alle scienze dell'educazione e al *social work*) e alle discipline applicate alle professioni sanitarie (con particolare riferimento alla riabilitazione sociale e alla promozione della salute).

Il gruppo di ricerca è ben consapevole del dibattito accademico e normativo sulla dualità di approccio pedagogico e medico di definizione dell'educazione professionale in Italia e non intende ignorarlo o sotterrarlo. Le conclusioni cui la ricerca ha condotto vanno nella direzione di superare la contrapposizione disciplinare e trovare tra queste un incontro ed una sintesi che può ispirarsi - come superamento del modello biomedico - alla dimensione bio-psico-sociale dell'individuo, dei suoi bisogni di realizzazione, dei problemi sociosanitari da risolvere. Secondo le esperienze consolidate nella pratica, oramai quarantennale, dell'educazione professionale in Italia, non si tratta di immaginare una commistione tra discipline, quanto piuttosto favorire un nuovo modo di concepire le stesse al servizio della complessità dell'umano. Una complessità che avrebbe bisogno di una nuova organizzazione convergente dei contenuti didattico/accademici multi ed interdisciplinari.

La prospettiva utopistica dell'universalità del sapere e la ricerca di legittimazione internazionale, stimola inoltre a stabilire connessioni oltreconfine. In questa direzione, troviamo che l'educazione professionale abbia particolari consonanze epistemologiche nella *Definizione internazionale di Social Work*, che afferma: "Il lavoro sociale è una professione basata sulla pratica e una disciplina accademica che promuove il cambiamento e lo sviluppo sociale, la coesione e l'emancipazione sociale, nonché la liberazione delle persone. Principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva e rispetto delle diversità sono fondamentali per il lavoro sociale. Sostenuto dalle teorie del lavoro sociale, delle scienze sociali, umanistiche e dai saperi indigeni, il lavoro sociale coinvolge persone e strutture per affrontare le sfide della vita e per migliorarne il benessere" (AFSW-IASSW, 2014).

Una seconda fonte sintonica riguarda l'ampio concetto di *Health Promotion* che trova nella Carta di Ottawa dell'OMS il suo documento fondativo. Nella Carta si definisce la Promozione della Salute come: "il processo che consente alla gente di esercitare un maggior controllo sulla propria salute e di migliorarla" (WHO, 1986; 2001; 2021; 2022).

L'educazione professionale infine risulta essere un campo di studio per il fronteggiamento e il superamento degli ostacoli esistenziali attraverso l'agire educativo. La pedagogia (come scienza dell'educazione e della formazione) si preoccupa dello studio dell'educazione di bambini e della formazione di uomini e donne all'umano. Il suo oggetto è l'umanità, in fieri. L'educazione professionale - come anche il *social work* - ha il suo sguardo privilegiato verso le persone fragili, «in crisi» di umanità o dall'umanità in crisi, a rischio di perdita dell'umano. Questo sguardo produce metodologie e strumenti "validi per qualsiasi altra situazione educativa" (Bertolini, 2006, p.409).

Queste prospettive olisticamente intrecciate e connesse, permettono da una parte - come suggerisce Edgar Morin (2005, p.82) con il suo paradigma della complessità - di provare a bypassare "l'estrema frammentazione delle conoscenze operata dalle singole discipline"; dall'altra parte esse sembrano accompagnare da qualche anno il cammino entusiasmante e faticoso dell'educazione professionale, nella ricerca di una propria identità teoretica, empirica e pratica.

In questo senso, si auspica che nei successivi step del processo di ricerca, il confronto tra esperti del mondo delle professioni ed esperti del mondo della ricerca accademica possa evidenziare la trasformazione storica dell'educazione professionale come ambito di saperi e di pratiche. Probabilmente tale ricostruzione potrà fornire interessanti prospettive per chiarire, da un lato, i rapporti tra pedagogia, scienze dell'educazione, scienze umane e scienze della salute e, da un altro lato, i rapporti tra lavoro educativo e lavoro sociale in Italia e all'estero.

7. Conclusioni

Con questo lavoro, si è voluto portare un contributo di ricerca al quadro epistemico dell'educazione professionale. Consapevoli di alcuni limiti ed in attesa del necessario completamento del percorso (fasi R2,

R3, R4 del metodo Delphi adottato, con raccolta delle parole emblematiche dell'alfabeto empirico) la ricerca ha identificato un alfabeto teorico dell'educazione professionale che comprende oggetto, linguaggio, logica ermeneutica, dispositivo investigativo, principio euristico e paradigma di legittimazione. Questi elementi possono costituire la base per un confronto ampio con la comunità professionale ed universitaria per essere consolidati e validati, ma senza la pretesa di blindarli in un discorso totalizzante, chiuso e definitivo.

Possiamo infine, formulare una prima risposta circa le caratteristiche epistemiche dell'educazione professionale, ovvero "ai fondamenti, alla natura, ai limiti e alle condizioni di validità del sapere scientifico" (Bertolini, 1996, p.182 voce "epistemologia") definendola come un campo *blended* di saperi applicati, che trae le sue fonti sia dalle scienze umane e sociali (Pedagogia, Psicologia, Sociologia, *Social Work*, Giurisprudenza, ecc.), sia dalle scienze della salute (Psichiatria, Neurologia, Geriatria, Igiene, Fisiatria, ecc.) in un continuum di interventi educativi, di prevenzione e socio riabilitativi negli ambiti sociale, sanitario e socio sanitario. Questo processo, virtuoso, secondo l'opinione degli autori, produce ulteriori conoscenze teoretiche, empiriche e pratiche, in un ciclo ricorsivo e generativo.

Allegato

n.	Item	Livello di consenso	Commenti e proposte di modifica
1.	L' oggetto dell'educazione professionale è <i>l'agire educativo su soggetti</i> , tempi e luoghi nei quali gli esseri umani, con particolare attenzione a chi è in difficoltà, sono al centro di una dinamica intersoggettiva di cura in senso ecologico bio-psico-sociale, orientata alle potenzialità, al protagonismo della persona e al superamento delle discriminazioni.	<u>1</u> 2 3 4 5	
2.	Il linguaggio ha le caratteristiche della <i>poliedricità</i> , in quanto l'educazione professionale ha bisogni multidisciplinari ricavati dalle diverse scienze. Un linguaggio dialogico e inclusivo, narrativo e centrato sulla persona. Ma è anche un linguaggio etico e politico che sa rivolgersi ai diversi contesti specifici, utilizzando anche linguaggi tecnico-professionali, scientifici e giornalistici.	<u>1</u> 2 3 4 5	
3.	La logica ermeneutica , quale arte dell'interpretazione, ha le caratteristiche dell' <i>apprendimento esperienziale</i> , che risolve la dialettica teoria-prassi con un processo ricorsivo e generativo rigoroso e continuo, che procede a spirale, composto da esperienza concreta, osservazione e valutazione riflessiva, concettualizzazione astratta, progettazione e sperimentazione attiva. Esso viene influenzato dal <i>setting</i> di riferimento e si arricchisce dalla dimensione collegiale di gruppo.	<u>1</u> 2 3 4 5	
4.	Il dispositivo investigativo è caratterizzato da <i>diverse direzioni di indagine</i> (storica, comparata, sperimentale, narrativa, non verbale e valutativa) nell'ambito del quale utilizzare le metodologie qualitative, quantitative o mix-method disponibili in letteratura, sulla base delle specifiche esigenze emergenti.	<u>1</u> 2 3 4 5	
5.	Il principio euristico , relativo all'ipotesi guida nel corso di un'esperienza educativa o di ricerca, ha la caratteristica della <i>partecipazione attiva</i> , dei singoli e dei gruppi nel processo di cambiamento. Ricerca e operatività insieme, qui si riferiscono alle tre coordinate concettuali: ideologica (con spinta trasformativa), scientifica (con valutazione di efficacia) e utopica (l'apertura ad ogni esplorazione possibile) che stanno in equilibrio.	<u>1</u> 2 3 4 5	
6.	Il principio di legittimità : l'educazione professionale si può sintetizzare come un sapere della cura e dell' <i>empowerment</i> , poliedrico ed esperienziale, <i>evidence based</i> e trasformativo. E' un campo multidisciplinare <i>blended</i> che concorre all'obiettivo di aiutare/accompagnare le persone a soddisfare un bisogno e/o un'esigenza esistenziale, nell'ottica della prevenzione, della promozione della salute, della cura dell'individuo (<i>to care</i>) in un concetto ecologico dello sviluppo umano, dell'inserimento o reinserimento nella società; a riconoscere, fronteggiare e risolvere un proprio problema; a favorire autonomie e partecipazione sociale tramite percorsi di apprendimento, in un'ottica di esigibilità dei diritti e di accesso alle opportunità di cittadinanza.	<u>1</u> 2 3 4 5	

Allegato n. 1: Questionario per Round 2

Nota bibliografica

- AIEP (2019). *Codice Deontologico dell'Associazione Italiana Educatori Professionali e Pedagogisti*.
- ANEP (2002). *Codice Deontologico dell'Educatore Professionale*.
- APEI (2013). *Codice Deontologico del Pedagogista e dell'Educatore Professionale Socio Pedagogico*.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1, 65-75.
- Barnao C. (2004). *Sopravvivere in strada*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnes M, Bowl R. (2003). *Empowerment e salute mentale*. Trento: Erickson.
- Basaglia F. (1968). *L'istituzione negata*. Milano: Baldini Castoldi.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bertolini P. (2006). I principali motivi della mia riflessione pedagogica. In M. Tarozzi (Ed.), *Direzioni di senso*. Padova: CLUEB.
- Bobbo N., Moretto B. (2020). *La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale*. Roma: Carocci.
- Bortoli B., Folgheraiter F. (2002). Empowerment. *Lavoro Sociale*, 2, 2.
- Brandani W., Tramma S. (2014). *Dizionario del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (Eds.) (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholè.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Canevaro A. (1991). *La formazione dell'educatore professionale*. Roma: NIS.
- Castelli V. (Cur.) (2007). *Ragionare coi piedi. Saperi e pratiche del lavoro di strada*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiglioni M. (2015) (a cura di). *Figure della cura*. Milano: Guerini.
- Cavozzi J. (1972). In P. Goguelin, J. Cavozzi, J. Dubost, E. Enriquez, *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*. Milano: ISEDI.
- Charon R. (2006). *Narrative Medicine. Honoring the stories of illness*. Oxford University Press.
- Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L., Scarpa P.N., Sambugaro L., Giuliodoro S. (2010). *Il “core competence” dell'educatore professionale*. Milano: Unicopli.
- Crisafulli F. (2022). Riabilitazione sociale e interventi di educazione professionale per le popolazioni vulnerabili: revisione di letteratura e analisi dei documenti pubblicati in Italia, per la ricerca di evidenze di efficacia e appropriatezza. *Journal of Biomedical Practitioners*, 6, 1.
- Dallari M. (2023). *Documento per workshop GRiDEP*. Unpublished manuscript.
- Demetrio D. (1988). *Lavoro sociale e competenze educative*. Roma: NIS.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Piscopo T. (1998). Andamento lento. [audio recording] In “*Bello carico*”. Milano: EMI.
- De Villers M.R. et al. (2005). The Delphi technique in health science education research. *Medical Teacher* 27(7), 639-643.
- Dewey J. (1974). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbi L. (2017). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fargion S.N. (2002). *I linguaggi del servizio sociale*. Roma: Carocci.
- FNO-TSRM-PTSRP (2021). *Costituzione etica*.
- Folgheraiter F. (1998). *Teoria e metodologia del Servizio Sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fornieris A., Monticone T. (2022). *La progettazione educativa*. Milano: Unicopli.
- Fortin (2014). Educational interventions for people with social and health difficulties in Italy: the case of a ‘welcoming community’ for young and adults. *European Journal of Social Work*.
- Fortin D. (2022). *Essere presenza educativa. Lineamenti di educazione professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Ginzburg C. (1986). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In id., *Miti emblematici spie. Morfologia e storia*. Torino: Einaudi.
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Guilbert J.J. (2002). *Guida pedagogica per il personale sanitario dell'Organizzazione mondiale della sanità*. WHO; Modugno: Dal Sud.

- IFSW- IASSW (2014). *Global Definition of the Social Work*.
- Iori V. (2009) (Ed.). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Iqbal S, Pison-Young L. (2009). The Delphi method. *The Psychologist*, 22(7), 598-601.
- Jung C.G. (1985). *Coscienza, inconscio e individuazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Labaree, R.V. (2002). The Risk of 'Going Observationalist': Negotiating the Hidden Dilemmas of Being an Insider Participant Observer. *Qualitative Research*, 2, 97-122.
- Lapierre A., Aucouturier B. (1987). *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Roma: Armando.
- Lewin K. (1946). Action Research and Minority Problems. *J Soc.*, 2(4), 34-46.
- Loiodice I. (2017). Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto. *MeTis*, VII, 1.
- Lutte G. (1984). *Sopprimere l'adolescenza?* Torino: EGA.
- Mantegazza R. (2004). *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*. Troina: Città Aperta.
- Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2020). Lezione di congedo. *Studium Educationis*, XXI, 3.
- Milan G. (2021). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Morin E. (2005). *Educare gli educatori*. Roma: EDUP.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mottana P. (1993). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.
- OHHLEP One Health High-Level Expert Panel. Adisasmito W.B., Almuhairei S., Behraves C.B., Bilivogui P., Bukachi S.A., et al. (2022). One Health: A new definition for a sustainable and healthy future. *PLoS Pathog*, 18(6), e1010537. <https://doi.org/10.1371/journal.ppat.1010537>
- Orsenigo J. (1999). *Oltre la fine, sul compimento della formazione*. Milano: Unicopli.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2014). Being a caring presence: caring for the care experience. *Encyclopaideia*, 18(39).
- Piaget J. (1923). *Giudizio e ragionamento nel fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rogers C.R. (1978). *Potere personale*. Roma: Astrolabio.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Jossey-Bass Inc Pub (Trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993).
- Spivak M. (1987). Introduzione alla riabilitazione sociale. *Riv. Sperim. Freniatria*, CXI, 3, 522-574.
- Taylor D. (1996). *The healing power of stories. Creating Yourself Through the Stories of Your Life*. New York: Doubleday (trad. it. *Le storie ci prendono per mano. L'arte della narrazione per aiutare la psiche*, Frassinelli, Piacenza 1999).
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Unluer, S. (2012). Being an insider researcher while conducting case study research. *The Qualitative Report*, 17, 1-14.
- WHO (1986). The Ottawa Charter for Health Promotion. *International Conference on Health Promotion*, 17-21 November, Ottawa, Ontario, Canada.
- W.H.O. (2001). *ICF International Classifications of Functioning*. Disability and Health. Geneva.
- WHO (2021). *The Geneva Charter for Well-being*.
- WHO (2022). *World mental health report: transforming mental health for all*. ISBN 978-92-4-004933-8 (electronic version).
- Zucconi A., Howell P. (2003). *La promozione della salute*. Molfetta: La Meridiana.



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Ricerca educativa in carcere: sfide per un dibattito aperto*

Luca Decembrotto

Senior assistant professor (fixed-term) | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna | luca.decembrotto@unibo.it

Giulia De Rocco

PhD student | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna | giulia.derocco@unibo.it

Educational research in prison: challenges for an open debate

Abstract

This paper aims to analyze the prerequisites for qualitative research on educational needs in prison. Furthermore, it questions the purpose education serves in a field that is saturated with rehabilitative-correctionalist rhetoric. The first part of the paper investigates the value of educational research in prisons, giving an overview of the current scholarly debates that does not aim at covering them all but at prioritizing a "militant" pedagogical perspective. Then, it discusses the limitations and potential strategies for qualitative research conducted in detention complex, drawing from methodological reflections on the interaction between pedagogical perspectives and other social sciences.

Keywords

Prison, qualitative research, rehabilitation, prison education, research methodology

L'articolo propone un'analisi dei presupposti necessari alla ricerca qualitativa per indagare la dimensione educativa dei dispositivi penitenziari e si interroga sulle finalità che questa può assumere in un campo connotato da una pervasiva retorica riabilitativo-correzionalista. La prima parte si concentra sul valore della ricerca educativa in carcere, tentando di restituirne, senza alcuna pretesa di esaustività, l'attuale stato dell'arte, privilegiando una prospettiva di pedagogia "militante". Successivamente vengono considerati i limiti e le possibili strategie della ricerca qualitativa condotta negli istituti di pena, a partire dalle riflessioni metodologiche scaturite dal dialogo tra la prospettiva pedagogica e quella di altri ambiti disciplinari delle scienze sociali.

Parole chiave

Carcere, ricerca qualitativa, rieducazione, educazione in carcere, metodologia della ricerca

* Il contributo è frutto delle riflessioni condivise dall'autore e dall'autrice. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Luca Decembrotto ha sviluppato i § 1 e 2, mentre Giulia De Rocco i § 3, 4 e 5.

1. L'importanza della ricerca educativa in carcere

La funzione rieducativa della pena è l'unica finalità presente in forma esplicita nella carta costituzionale¹ e i discorsi sul carcere non mancano di ricordarne la centralità, pur rappresentandola attraverso un'ampia gamma di varianti non immediatamente sovrapponibili. Ravvedimento, recupero, riadattamento, risocializzazione, reinserimento sociale sono termini rintracciabili nell'Ordinamento penitenziario, nelle sentenze della Corte costituzionale e in tutti i discorsi sul carcere. Il modello rieducativo funge da termine ombrello per racchiudere approcci diversi, talvolta perfino divergenti, sedimentati nel corso di decenni. In forza di ciò, alla rappresentazione del carcere funzionale alla rieducazione del condannato può essere associata tanto l'immagine di un luogo in cui favorire una revisione critica del reato e dei danni provocati alla società, quanto l'immagine di un luogo in cui poter potenziare le risorse a sua disposizione, per aumentare le effettive possibilità di reinserimento sociale (Ferrecio, Vianello, 2015). E sebbene la logica rieducativa sia da tempo in crisi (Migliori, 2007), come evidenziato dalla asimmetria esistente tra quanto dichiarato (ideale) e gli effetti prodotti (reale), tuttora il modello rieducativo risulta essere poco problematizzato.

Nel solco di una più ampia riflessione sulle possibilità di una prospettiva "militante" della pedagogia (Tomarchio, Ulivieri, 2015), e seguendo la direzione già indicata da Elena Zizioli (2017; 2021), si ritiene che l'odierna ricerca educativa in ambito penitenziario non possa più limitarsi a uno sguardo osservativo e descrittivo delle leggi e delle prassi, ma debba evolversi in una riflessività educativa critica centrata sui diritti, sulla crescita umana e sulla responsabilizzazione di coloro che vivono un'esperienza di privazione della libertà. Esaminando la logica rieducativa della pena detentiva e – nella sua impraticabilità – il contenimento che viene attuato negli istituti penitenziari, tale prospettiva invita il ricercatore ad abbandonare la propria posizione "privilegiata" e distaccata per interrogare i modelli educativi e le loro evoluzioni, per analizzare le rappresentazioni della "comunità carceraria" e della complessità che la caratterizza, per agire un'opposizione attiva ai processi di normalizzazione ed esclusione sociale (Bustelo, Decembrotto, 2020). Recuperando la sua dimensione militante, l'educazione può diventare una forza trasformativa capace di agire anche laddove il rischio di esclusione e disumanizzazione è più elevato (Zizioli, 2017). Da questa prospettiva i contesti disumanizzanti sono problematizzati a cominciare dai rapporti di potere che li attraversano, materiali e simbolici, facendo particolare attenzione alle possibili derive oppressive (Freire, 1971). Tutto ciò comporta un'ulteriore sfida per la ricerca, la quale dovrà trovare modalità efficaci per raggiungere gli attori coinvolti nelle pratiche educative istituzionali e metterli in dialogo con i suoi risultati, qualora non sia possibile ipotizzare con loro percorsi ben più ambiziosi, nei quali co-costruire sapere critico ed esplorare assieme nuove pratiche.

2. La situazione attuale della ricerca educativa in carcere

Prassi, obiettivi e strumenti dei dispositivi penitenziari non mirano esclusivamente alla funzione rieducativa, ma vengono di continuo influenzati da almeno altre due implicite funzioni della pena: quella retributiva e quella preventiva. La prima finalizza il carcere a punire il colpevole per i danni provocati con l'azione illecita; la seconda intende neutralizzare il pericolo sociale rappresentato dal condannato attraverso il contenimento. La sovrapposizione di queste funzioni genera una serie di conflitti e contraddizioni difficilmente risolvibili, particolarmente significativi per la ricerca educativa. In che modo un contesto caratterizzato da punizione e privazione della libertà potrà rivolgersi alle persone che detiene promuovendo lo sviluppo umano e l'apertura alla possibilità? Quale ordine di priorità sarà dato alle considerazioni securitarie e alle valutazioni educative, anche nella ripartizione delle risorse a disposizione? Il carcere come potrà generare una maggiore coesione sociale all'interno di una comunità in cui promuove la cultura della separazione? L'educazione gioca un ruolo formalmente importante, ma subordinato alla logica disciplinante (Foucault, 2008) dei sistemi detentivi, diventando uno strumento per favorire il controllo attraverso la mera interiorizzazione di norme. La sua introduzione è parte di "un processo culturale incompiuto, fortemente radicato

1 "Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato" (art. 27 Cost., comma 3).

(già dal nome degli istituti, detti anche di pena e custodia) e permeato dalla convinzione che la custodia cautelare sia la sola, normale, obbligata risposta alla devianza” (Torlone, 2017, p. 11). Tutto ciò richiederebbe un urgente aggiornamento del paradigma educativo, ostacolato dalle stratificazioni storiche e culturali di cui i dispositivi penitenziari sono pervasi, a cominciare dal linguaggio. “Trattamento rieducativo” (art. 1 O.P.) e “osservazione scientifica della personalità” (art. 13 O.P.) sono due esempi di come il linguaggio non abbia abbandonato espressioni riconducibili ad approcci positivisti del passato, come quello medico e quello disciplinare, che hanno modellato il senso educativo della pena in direzioni molto diverse molto diverso da ciò che oggi la ricerca pedagogica suggerisce.

Un interrogativo ricorrente tra le ricercatrici e i ricercatori interessati ai dispositivi penitenziari riguarda la possibilità di promuovere e sostenere processi di “risarcimento educativo” di chi è stato escluso dai contesti sociali (Torlone, 2016). Nel 1965 Piero Bertolini – per dieci anni direttore dell’istituto minorile “Cesare Beccaria” di Milano e fondatore della pedagogia fenomenologica – ha introdotto un cambiamento semantico del concetto di rieducazione, per sottrarlo al senso disciplinare a cui era ancorato e valorizzarlo in quanto autentico e originale processo educativo (Bertolini, Caronia, 1993). Nel farlo, ha mantenuto una distinzione tra prassi educativa e prassi rieducativa, nonostante non manchino solidi elementi di continuità tra le due²: se nel processo educativo il soggetto è accompagnato nella costruzione di una propria visione del mondo basata sulle esperienze passate, nel processo rieducativo il soggetto è esortato a compiere un movimento opposto, di progressiva decostruzione della personale visione del mondo, per passare a una ricostruzione di questa attraverso la dilatazione del campo di esperienza (Cavana, 2016; Bertolini, Caronia, 1993), ossia accedendo a nuove esperienze di tipo diverso rispetto a quelle fino a quel momento sperimentate. Le riflessioni di Bertolini sui “ragazzi difficili” tuttora costituiscono un punto di riferimento imprescindibile per la riflessione pedagogica in ambito penitenziario. Queste hanno introdotto l’assunto imprescindibile dell’educabilità di ciascuno, cioè la possibilità sempre presente della umanizzazione, nonostante le condizioni iniziali possono apparire scoraggianti o prive di qualsiasi progettualità. D’altro canto rimane aperta la discussione sulle modalità in cui i processi educativi presenti nei contesti di privazione della libertà possano restituire e/o potenziare la dignità umana, anziché sostituirla con altre finalità (la disciplina, la correzione, ecc.).

In assenza di una revisione sistematica della letteratura, sviluppata attraverso un’analisi di secondo livello della ricerca, può essere qui rappresentato solo un parziale stato dell’arte dell’attuale ricerca pedagogica in carcere. La tendenza è quella di riconoscere il carcere come un contesto educativo complesso (Bezzi, Oggionni, 2021; Oggionni, 2019b) e di valorizzare al suo interno le opportunità di maturazione culturale e di sviluppo umano in ogni loro forma. Sono rintracciabili tre questioni su cui si è maggiormente concentrato il dibattito degli ultimi cinque anni: le possibilità aperte dai percorsi di istruzione nei vissuti delle persone in carcere, dalla scuola (Lizzola, Brena, Ghidini, 2017; Zecca, LaFortuna, 2018; Lizzola, 2019) o dagli studi universitari (Decembrotto, 2018; Friso, Decembrotto, 2018; Pandolfi, Farris, 2021); le pratiche educative informali, come quelle del teatro (Barone, Berni, Palmieri, Vaccaro, 2022), delle biblioteche (Benelli, Del Gobbo, 2016) e dei percorsi di autobiografia (Benelli, Paleani, 2019); le figure educative che operano in carcere, tra criticità e trasformazioni normative³. L’intento di questo contributo è anche quello di assumere una prospettiva “militante”, di contrasto alla retorica riabilitativo-correzionalista, per elaborare chiavi interpretative e strategie in grado di porre la ricerca educativa come motore di cambiamento (Tomarchio, Olivieri, 2015), specialmente nei confronti di chi vive ai margini. In tal senso, si vogliono valorizzare quelle ricerche che pongono al centro della riflessione educativa le minoranze in carcere, come quella femminile e/o migrante (Zizioli, 2017; Zizioli, Colla, 2020; Zizioli, 2021), le persone non in grado di raggiungere autonomamente l’obiettivo del “reinserimento sociale” (Decembrotto, 2017; Benelli, Pa-

2 “In realtà, non esistono sostanziali differenze tra le due” prassi; “nessuna esperienza educativa si risolve nel soddisfare bisogni e nell’imporre modelli e regole di comportamento”; “c’è un’altra caratteristica che fonda la sostanziale somiglianza tra intervento educativo e rieducativo. Si tratta dell’orientamento al futuro” (Bertolini, Caronia, 1993, p. 73).

3 L’educatore penitenziario, diventato funzionario giuridico-pedagogico nel 2010, ancora oggi è al centro di importanti trasformazioni dal punto di vista professionale, nella ricerca di un ruolo attivo (Bianchi, Torlone, 2019) all’interno di una istituzione altamente burocratizzata e, al contempo, di una maggiore capacità di progettazione educativa e formativa (Brancucci, 2019; Nanni, 2019).

leani, 2019) e, più in generale, le ricerche che mettono radicalmente in discussione l'esperienza della detenzione nella sua valenza simbolica ed educativa (Oggionni, 2019a).

Questo sintetico quadro ci porta a riflettere su quali siano i limiti della ricerca educativa in carcere e, a livello metodologico, quali possibili strategie adottare per intraprendere vie di ricerca ancora poco percorse.

3. I limiti della ricerca educativa in carcere

La ricerca in carcere ha l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno sguardo complesso sull'istituzione penitenziaria e sulle persone che la abitano o che – per le più svariate ragioni – si trovano ad affrontare le conseguenze, nella materialità e nel corso dei propri vissuti, della sanzione penale. Fare ricerca significa generare significati, rappresentazioni e modelli interpretativi che mobilitano la conoscenza del mondo dentro alle mura del carcere e fuori. La ricerca educativa, finalizzata al supporto delle pratiche e delle posture di chi opera a fianco delle persone in carcere, può beneficiare di una chiamata in causa delle riflessioni metodologiche prodotte da altre discipline delle scienze sociali che hanno una lunga tradizione di ricerca alle spalle (la sociologia, la criminologia, l'antropologia), per poter meglio rispondere ai suoi interrogativi.

L'istituzione carceraria, sia nella materialità e nella contingenza, che in alcuni suoi aspetti simbolici, è infatti un campo particolarmente sfidante per la ricerca scientifica: si conosce poco, è inaccessibile, la ricerca nell'ambito delle scienze umane e sociali deve sempre passare al vaglio dell'istituzione stessa (e non necessariamente per un dialogo/confronto/restituzione sui risultati dell'analisi). Il percorso fatto dalle narrazioni dell'esperienza di detenzione, che assumono forme diverse (diari, cartoline, lettere, pièce teatrali, trascrizioni di poesie d'amore, articoli di giornale, autoetnografie, tesine scolastiche, ricerche, ecc) per uscire e farsi disponibili per essere fruite da cittadine e cittadini, è ostacolato da molteplici barriere. Chi facilita la trasmissione di queste narrazioni è educatore e traduttore, fattorino e testimone. Come i confini, le mura degli istituti di pena demarcano infatti una separazione, che esita nel configurarsi di un senso di appartenenza attraverso l'utilizzo di codici di significato concordati collettivamente, le continue negoziazioni con le strutture di potere e un movimento tensivo che spinge per uscire, simbolicamente e/o materialmente (migrare, viaggiare, evadere). Nel caso delle carceri, questa separazione si sostanzia – anche, non solo – nell'accessibilità per le persone non detenute dell'esperienza del carcere e nella privazione per le persone detenute della libertà di accedere agli spazi, ai tempi e alle possibilità di chi è fuori. Come l'esperienza, sono ostacolate anche le narrazioni: il dispositivo disciplinare impedisce ai corpi come alle parole di accedere ad una mobilità naturale di comunicazioni che informano i contesti, li fanno interagire, li mescolano, garantendo, attraverso la conoscenza e la conoscibilità, la reciprocità del controllo sociale. Corbetta, nel tentativo di rendere conto del dibattito sulla costruzione e la differenziazione dei paradigmi che orientano la ricerca sociale, enuclea tre interrogativi a cui è previsto che risponda: “la realtà (sociale) esiste? È conoscibile? Come può essere conosciuta?” (Corbetta, 1999, p. 21). La produzione scientifica nelle scienze sociali è possibile solo a partire da una premessa di accessibilità: se voglio analizzare, valutare, costruire un modello interpretativo devo poter interagire con il contesto, stabilirne la conoscibilità e gli strumenti che ne permettono l'analisi.

Assumendo una posizione critica rispetto alla retorica riabilitativo-correzionistica che attraversa i confini istituzionali del carcere (Vianello, Ferreccio, 2015; Bertolini, Caronia, 1993), un primo passo per pensare agli istituti di pena come realtà sociali è quello di capire come delimitare il campo di indagine⁴. Ci sono due ragioni che portano a pensare che fare ricerca in carcere significa dover considerare sempre l'intero sistema penitenziario. Innanzitutto, chi sta dentro le mura – materiali e simboliche – dell'istituzione è parte di un reticolo di ineludibili condizionamenti che agiscono attivamente e costantemente sull'autodetermi-

4 Quando ci riferiamo al *campo* di indagine siamo debitori della definizione poststrutturalista di Bourdieu: “Un campo è un campo di forze all'interno del quale gli agenti occupano posizioni che determinano statisticamente le loro prese di posizione sul medesimo campo di forze. Tali prese di posizione mirano sia a conservare, sia a trasformare la struttura del rapporto di forze costitutiva del campo” (Bourdieu, 2010, p. 60). Di Bourdieu ci pare anche utile considerare la riflessione sulla compresenza della violenza fisica e della *violenza simbolica*, particolarmente importanti per supportare un'analisi su ciò che informa i dati nella ricerca in carcere (Bourdieu, 1992).

nazione (Deci, Ryan, 1985), l'*agency* (Sen, 2010; Nussbaum, 2013) e libera espressione di sé: l'analisi di qualsiasi elemento dell'istituzione penitenziaria sarebbe viziata se non si tenesse conto dell'influenza della struttura. In secondo luogo, è difficile non fare i conti con la fattibilità e gli ostacoli materiali e normativi di accesso al campo, che si sostanziano, ad esempio, nella necessità di essere autorizzati dall'amministrazione penitenziaria per entrare, da norme nazionali e regionali che disciplinano la possibilità e le modalità di conduzione delle ricerche accademiche, dal controllo istituzionale sulla strumentazione, dalle pressioni dell'ambiente sulle interazioni. Una volta stabilito che il campo della ricerca in carcere è il sistema penitenziario in tutte le sue componenti, che simultaneamente agiscono influenzando su qualsiasi azione e relazione (come ben spiega Foucault nel rileggere il panopticon di Bentham), ci pare interessante provare a comprenderne le caratteristiche per poter definire quali sono gli spazi possibili per la conduzione della ricerca educativa, che supporti un cambiamento e un aggiornamento continuo di chi lavora nella costruzione dei percorsi di inclusione delle persone in carcere.

Quali sono, quindi, i principali ostacoli della ricerca educativa in carcere?

- Il tempo, lo spazio, la materialità. Come già accennato, il problema più manifesto è rappresentato dagli impedimenti strutturali: in carcere non si può usare il registratore; per poter entrare, l'iter di autorizzazione può essere lungo e complesso, può dipendere dalla solidità delle relazioni già stabilite dai dipartimenti, può dipendere dalla mole di lavoro dell'equipe trattamentale e della direzione, può dipendere dalla reattività del provveditorato regionale; è auspicabile (quando non necessaria) una conoscenza preliminare e molto specifica degli spazi e delle attività in carcere; non da ultimo, a tale precarietà e discrezionalità consegue una difficoltà nella programmazione delle fasi della ricerca, spesso incompatibile con i tempi determinati dalle scadenze e dai finanziamenti che supportano la ricerca (Wacquant, 2002; Vianello, Ferreccio, 2015; Casale, 2019).
- La condivisione degli obiettivi, la selezione del campione, le relazioni. Per dominare le difficoltà materiali e ottenere il permesso per entrare in carcere, è necessario negoziare con l'amministrazione gli obiettivi e il campione. È la discrezione di un accordo tra il direttore e il provveditore che valuta l'opportunità di condurre la ricerca, sulla base di criteri non rintracciabili e spesso non comunicati. L'ingerenza più o meno sottile dell'amministrazione penitenziaria nella scelta delle persone che partecipano alla ricerca (o a cui sottoporre gli strumenti prodotti per la raccolta dei dati) ha due principali criticità: da una parte può influire sulla possibilità di seguire criteri di selezione o processi di coinvolgimento previsti dai disegni di ricerca, conseguenza di riflessioni epistemologiche rigorose e validate dalla comunità scientifica; dall'altra può generare nelle persone detenute selezionate/coinvolute tensioni e diffidenza, una percezione di controllo o una richiesta di performatività che rischia di influire sulla qualità e l'attendibilità dei dati raccolti: se una persona detenuta sa di essere stata selezionata dall'educatrice per un'intervista e sa che l'educatrice leggerà gli esiti di quell'intervista e che quella stessa educatrice produrrà poi la relazione di sintesi, sulla base della quale il magistrato di sorveglianza deciderà per la concessione delle misure alternative alla detenzione o l'autorizzazione per un permesso premio che le permetterà di passare una domenica fuori dal carcere, probabilmente sarà attenta ad esprimere delle opinioni critiche sul suo percorso di detenzione. Sull'attendibilità e sulla qualità dei dati raccolti, così come sulla formulazione degli interrogativi – siano essi sotto forma di domande di una intervista semi-strutturata o domande di un questionario a scelta multipla – interferisce anche il possibile controllo in entrata e in uscita del materiale della ricerca (appunti, format, tracce, quaderni, diari, ecc) e il possibile controllo degli esiti dell'analisi della ricerca.
- L'accesso al campo, quando si parla di ricerca sociale in contesti di detenzione, apre “scenari di notevole problematicità e pregnanza riflessiva in tema di posizionamento del ricercatore” (Sbraccia, Vianello, 2016, p. 196), condizionato da fattori personali, come il background culturale, sociale, politico e professionale. Non basta infatti prestare attenzione alle rappresentazioni che strutturano lo sguardo e le interpretazioni dei dati, è importante anche vigilare su come condividere gli obiettivi della ricerca senza generare diffidenze tra le persone detenute o tra il personale penitenziario (Ferreccio, Vianello, 2015); cogliere le continue negoziazioni – implicite o esplicite – del potere epistemico (Caronia, 2018) tra il ricercatore e le persone che abitano il contesto; avere cura nella costruzione delle relazioni, nel rispetto delle caratteristiche proprie delle strutture detentive; avere cura delle emozioni e degli stati d'animo del ricercatore, così come delle persone con cui il ricercatore entra in relazione, elementi particolarmente

significativi per alcuni metodi d'indagine, ma importanti, più genericamente, per l'esperienza di ricerca.

4. “La valutazione delle eventuali difficoltà attuative in ordine alle esigenze di ordine, disciplina e sicurezza”: analisi di una circolare

Nell'alveo di tali possibili complicazioni dettate dal controllo che l'istituzione agisce sulla produzione di conoscenza rispetto a ciò che succede all'interno delle carceri, emblematica può risultare una circolare del Provveditorato Regionale dell'Emilia Romagna del 7 gennaio 2008, che ha come oggetto “tesi di laurea/ricerche scientifiche che abbiano come oggetto la popolazione detenuta”, con l'obiettivo di “favorire l'uniformità delle procedure adottate in ambito regionale e procedere alla valutazione e relativa autorizzazione”. Il documento offre un elenco di indicazioni attraverso le quali le direzioni e le aree trattamentali dei singoli istituti possano filtrare le richieste che pervengono da studenti e ricercatori, in accordo con l'ufficio del provveditorato.

L'accesso al campo, per qualsiasi tipo di ricerca, con qualsiasi strumento – “interviste, raccolta dati, somministrazione questionari” – è possibile solo se l'analisi e i risultati vengono condivisi con l'amministrazione penitenziaria. Tale obbligo può rappresentare un'opportunità così come un vincolo, senza dubbio può produrre un condizionamento sull'atteggiamento e la postura dello studente/del ricercatore che conduce la ricerca. È costretto a vigilare su eventuali *bias* che quest'obbligo può esercitare sull'analisi che conduce, chiedendosi in che modo le riflessioni sono condizionate dal fatto che l'amministrazione leggerà gli esiti della ricerca. Non solo gli esiti tornano nelle mani dell'amministrazione, ma anche le domande e gli strumenti della ricerca. La circolare infatti stabilisce, nella sua parte introduttiva, che il modello firmato dal docente responsabile della ricerca deve pervenire all'ufficio del provveditorato con una nota del direttore dell'istituto che descriva: “la valutazione delle eventuali difficoltà attuative in ordine alle esigenze di ordine, disciplina e sicurezza, e in relazione al carico di lavoro aggiuntivo che tali attività comportano, soprattutto per l'area educativa direttamente coinvolta nella maggioranza delle ricerche proposte”, “l'eventuale modifica dei testi delle domande da sottoporre ad una rappresentanza della popolazione detenuta prescelta”, “l'acquisizione della formale valutazione del gruppo di osservazione e trattamento, con il contributo dell'ex art. 80 O.P., per l'esame attento delle domande da sottoporre ai detenuti per valutare se queste possano indurre disagio e se siano conciliabili con il percorso trattamentale dei singoli detenuti”. La preoccupazione del provveditorato riguarda in prima istanza il mantenimento di “ordine, disciplina e sicurezza”, in secondo luogo la garanzia che la ricerca non induca “disagio” e sia compatibile con il percorso trattamentale.

Dopo queste prime indicazioni di natura più procedurale, la circolare entra nel merito delle modalità con le quali si può/non si può fare ricerca in carcere, offrendo delle indicazioni da condividere con studenti, ricercatori e docenti prima di formalizzare una richiesta di permesso. Alcune indicazioni riguardano l'organizzazione e gli strumenti della ricerca: si impedisce l'utilizzo del registratore vocale (e, a maggior ragione, quello della telecamera) e il coinvolgimento di un numero di detenuti “troppo elevato e non riferito esclusivamente ad un campione rappresentativo”. Queste due prescrizioni limitano molto la conduzione di ricerche che prevedano l'utilizzo di testi, la trascrizione e l'analisi di interviste, la trascrizione e l'analisi di focus group, l'analisi conversazionale – disegni di tipo qualitativo, “connotati dall'utilizzo di parole più che di numeri” (Bryman, 2008, p. 366) –, così come di disegni quantitativi, che beneficiano della dimensione del campione (Borg, Gall, 1979; Corbetta, 1999). Alcune indicazioni entrano invece nel merito del contenuto della ricerca, delle questioni da porre e da non porre. Nella circolare sono vietate domande che “indaghino la sfera personale e l'immagine di sé, tali da poter indurre uno stato di disagio psicologico” o che producano l'emersione de “le cause del disadattamento sociale ovvero personale della devianza, riproponendo situazioni emozionali che potrebbero pregiudicare il percorso trattamentale in atto e non permettere al soggetto detenuto di gestire quanto eventualmente sollecitato relativamente al proprio vissuto di inadeguatezza” o che si riferiscano “al processo ed al reato commesso”. Nella ricerca educativa sono esclusi tutti quegli strumenti che prevedono la co-costruzione della conoscenza a partire dai vissuti, dalle auto-rappresentazioni, tutti quei metodi che prevedono un incontro tra persone che possono decidere cosa, come e quando condividere del proprio vissuto, della propria intimità, della propria visione del mondo e delle circostanze in cui si trovano o si sono trovati (Bruner, 2005; Bustelo C., Miguez M., 2020;

Casale, 2019). Questa prescrizione assume che una persona intervistata non sappia autonomamente cosa condividere di sé e del proprio vissuto con lo studente/ricercatore, o che non abbia gli strumenti per dividerne le conseguenze. In nome del rischio di una disorganizzazione – sia interiore, dello stato emotivo della persona detenuta, che esteriore, del contesto, del lavoro, dell’ordine della sezione – vengono trascurati il potere educativo della narrazione di sé (Arfuch, 2010; Bruner, 2005; Demetrio, 2004) e la potenzialità generativa dell’interazione, che può avere effetti sul percorso di rielaborazione condivisa di vissuti traumatici (Arfuch, 2010) e sulla costruzione di significati nuovi rispetto all’esperienza della detenzione (Bustelo, Miguez 2020).

5. Possibili strategie per la ricerca

Dopo aver individuato i motivi che confermano l’importanza della ricerca educativa in carcere come strumento per progettare il superamento di logiche punitive, sanzionatorie e disumanizzanti come unica risposta alla conflittualità sociale, dopo aver analizzato alcuni degli ostacoli che hanno il potere di dissuadere la comunità scientifica dall’avventurarsi in procedure dispendiose – che richiedono svariati compromessi, revisioni, aggiustamenti in itinere – per accedere al carcere, ipotizziamo alcune possibili strategie di ricerca per la ricerca in carcere:

- sollecitare gli accordi istituzionali, negoziare spazi di dialogo tra le università e gli istituti penitenziari, sistematizzare la collaborazione tra le amministrazioni, favorendo lo sviluppo della triplice missione dell’università in carcere (Decembrotto, 2018; Friso, Decembrotto, 2018);

- incoraggiare metodi di ricerca creativi (Kara, 2015), capaci di promuovere posture attente alle asimmetrie di potere e l’orizzontalizzazione delle relazioni (Ferrecchio, Vianello 2015);

- esplorare gli spazi che favoriscono un lavoro educativo di coscientizzazione (Freire, 1971) sulla comunità (Clemmer, 1940; Decembrotto, 2020a) come le biblioteche (Benelli, Del Gobbo, 2016), le sale dedicate alla socializzazione, gli spazi dedicati ai colloqui, le aree dedicate allo studio;

- promuovere lo svolgimento di ricerche condotte da persone che si trovano in carcere o che hanno vissuto un periodo di detenzione. In particolare, la ricerca in ambito educativo può fornire un triplice livello di opportunità: poter svolgere attività di ricerca restituisce *agency* e voce alle persone detenute/ex detenute, che possono – attraverso la ricerca – prendere parola su un’esperienza tanto totalizzante come quella della criminalità sanzionata; la comunità scientifica può accedere alla comprensione delle esigenze educative dei detenuti e delle sfide che essi affrontano nei processi di apprendimento in condizione di detenzione e di inclusione; la società intera, a cui vengono forniti degli strumenti per problematizzare, aggiungere complessità al fine di rendere sempre più inclusivi i sistemi di giustizia penale e di educazione in carcere.

Come scrive Wacquant (2002), nel suo saggio sulla “curiosa eclisse” della ricerca etnografica nell’era dell’incarcerazione di massa, chi fa ricerca nei contesti penitenziari, invece di essere preoccupato a cambiare i termini in cui si parla del carcere, deve insistere nell’entrare, portando avanti osservazioni e ricerche sulla “miriade di relazioni” che il carcere “contiene e supporta”.

Nota bibliografica

- Arfuch L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Barone P., Berni V., Palmieri C., Vaccaro S. (2022). *Fare teatro in carcere minorile. L’impatto delle attività della compagnia Puntozero all’interno dell’Istituto Penale Minorile Cesare Beccaria di Milano*. Milano: Franco Angeli.
- Benelli C., Del Gobbo G. (2016). *Lib(eri) di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*. Pisa: Pacini.
- Benelli C., Paleani R. (2019). Re-orientate in prison. A training for a new life project. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19 (3), 288-297.
- Bezzi R., Oggionni F. (2021). *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.

- Bianchi F., Torlone F. (2019). Le azioni educative in prospettiva trasformativa nei contesti penitenziari: il ruolo della ricerca-formazione. *Educational Reflective Practices*, 1, 173-193.
- Bianchi F. (2020). Vita quotidiana in carcere: attori, discorsi, relazioni. *Educational Reflective Practices*, 1, 117-131.
- Borg W., Gall M. (Ed.). (1978). *Educational research: an introduction*. London: Longman.
- Bourdieu P. (1992). *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bourdieu P. (2010). *Sul concetto di campo in sociologia*. Roma: Armando.
- Brancucci M. (2019). La "formazione umana" in carcere: il ruolo chiave dell'educatore. *Formazione, lavoro, persona*, 17, 38-46.
- Bruner J. (2005). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando Editore.
- Bryman A. (2008). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 3 (2), 159-168.
- Bustelo C., Miguez M. (2020). Investigación educativa y narrativas pedagógicas: Aportes metodológicos para un campo en construcción. *Márgenes*, 1 (3), 211-229.
- Bustelo C., Decembrotto L. (2020). La universidad y la comunidad en diálogo: La experiencia de una acción transformadora en una cárcel de argentina. *Educazione Aperta*, 86-103.
- Caronia L. (2018). How "at home" is an ethnographer at home? Territories of knowledge and the making of ethnographic understanding. *Journal of Organizational Ethnography*, 7 (2), 114-134.
- Casale G. (2019). Le difficoltà di accesso al carcere e i limiti alla ricerca qualitativa. *Culture e Studi del Sociale*, 4 (1), 77-93.
- Cavana L. (2016). L'impegno nella prassi educativa. Le idee di disadattamento e delinquenza minorile in Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, XX (45), 53-66.
- Clemmer D. (1940). *The Prison Community*. Boston: Christopher.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Decembrotto L. (2017). Marginalità e inserimento sociale. L'intervento educativo a tutela dei soggetti vulnerabili nel percorso d'uscita dal carcere. *Studium Educationis*, (3), 65-74.
- Decembrotto L. (2018). Istruzione e formazione in carcere: università, competenze e processi inclusivi. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(32), 108-119.
- Decembrotto L. (2020a). Ricerca educativa e carcere: l'esperienza dei docenti e tutor universitari del Centro Universitario Devoto a Buenos Aires. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19, 147-164.
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Demetrio D. (Ed.). (2004). *Tecniche narrative*. Milano: Guerini.
- Ferreccio V., Vianello F. (2015). La ricerca in carcere in Argentina e in Italia. Strategie del penitenziario e pratiche di resistenza. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 2, 321-342.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: A. Mondadori
- Friso V., Decembrotto L. (2018). *Università e carcere: Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Milano: Guerini.
- Foucault M. (2008). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Kara H. (2015). *Creative research methods in the social sciences*. Bristol: Policy Press.
- Lizzola I., Brena S., Ghidini A. (2017). *La scuola prigioniera: l'esperienza scolastica in carcere*. Milano: FrancoAngeli.
- Lizzola I. (2019). Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami. *Formazione, lavoro, persona*, 17, 131-176.
- Migliori S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carocci.
- Nanni S. (2019). Le "fonti" di una pedagogia penitenziaria per la formazione dell'educatore in carcere. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 257-270.
- Nussbaum M. (2013). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Oggionni F. (2019a). Ambivalenze educative della (in)giusta sofferenza in carcere. *MeTis*, 9 (1), 473-488.
- Oggionni F. (2019b). L'educazione in carcere, tra principi costituzionali, intenzionalità e dimensioni informali. *Pedagogia Oggi*, 17 (2), 384-397.
- Pandolfi L., Farris E. (2021). University teaching in prison in the university penitentiary system of Sassari: practices, research and developments during the pandemic. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21 (3), 69-87.
- Sbraccia A., Vianello F. (2016). Introduzione. Carcere, ricerca sociologica, etnografia. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, 183-210.
- Sen A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Tomarchio M., Ulivieri S. (Eds.). (2015). *Pedagogia militante diritti, culture, territori atti del 29. Convegno nazionale SIPED, Catania, 6-7-8 novembre 2014*. Pisa: ETS.
- Torlone F. (2016). *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: Firenze University Press.

- Torlone F. (2017). Le valenze educative nell'esecuzione della pena. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 2, 10-14.
- Wacquant L. (2002). The curious eclipse of prison ethnography in the age of mass incarceration. *Ethnography*, 3 (4), 371-397.
- Zecca L., LaFortuna A. (2018). Ripensare la scuola in carcere: un'esperienza di student voice. *MeTis. Mondi educativi*, 8 (2), 438-456.
- Zizioli E. (2017). Voices of immigrant women from prison. *Pedagogia Oggi*, 15 (1), 251-262.
- Zizioli E., Colla E. (2020). L'agire professionale in carcere: donne per l'empowerment delle donne. *Autonomie locali e servizi sociali*, 43 (3), 569-581.
- Zizioli E. (2021). *Donne detenute: percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Intercultural guidance for an inclusive school*

Gabriella D'Aprile

Associate Professor in General and Social Pedagogy | Education Department | University of Catania | gabriella.daprile@unict.it

Giambattista Bufalino

Researcher in General and Social Pedagogy | Education Department | University of Catania | giambattista.bufalino@unict.it

Giovanni Savia

PhD. Universidad Complutense de Madrid | giovnsavia@gmail.com

Guida interculturale per una scuola inclusiva

Abstract

The article focuses on intercultural guidance, drawing from the recent document “Intercultural guidelines. Ideas and proposal for the integration of students with migratory contexts”, elaborated by the Italian Ministry of Education's National Observatory for the Integration of Foreign Pupils and Intercultural Education (March 22, 2022) Intercultural guidance in school contexts aims to define an intentional project of cultural and existential promotion. The school serves as a formative space for the construction of human destinies from an inclusive and democratic perspective. Based on these premises, the article emphasizes the need for increased investment in teacher education so that they can acquire effective leadership to guide and support generative guidance processes from an intercultural perspective.

Keywords

Guidance, intercultural education, Italian school, teacher leadership, inclusion

L'articolo focalizza l'attenzione sul tema dell'Orientamento in prospettiva interculturale, prendendo spunto dal recente documento “Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori” curato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione (22 marzo, 2022). L'orientamento interculturale in contesti scolastici ha l'obiettivo di definire un progetto intenzionale di promozione culturale ed esistenziale. La scuola rappresenta il luogo privilegiato di costruzione di destini umani, in ottica inclusiva e democratica. Su tali premesse, l'articolo sottolinea la necessità di un maggiore investimento nella formazione degli insegnanti, affinché acquisiscano una leadership educativa efficace per guidare e accompagnare i processi di orientamento in prospettiva interculturale.

Parole chiave

Orientamento, educazione interculturale, scuola italiana, teacher leadership, inclusione

* The article is the result of the collaboration of the three authors. Paragraphs 1 and the Conclusion were written by Gabriella D'Aprile; paragraph 2 was written by Giovanni Savia, and paragraph 3 was written by Giambattista Bufalino.

1. Guidance and teaching in a multicultural school context

In the field of guidance and counseling, there appears to be a lack of research and interventions that provide contributions in a structured manner with regard to multicultural issues. Guidance from an intercultural perspective is associated with interesting theoretical, socio-educational, and cultural perspectives, particularly in school contexts.

Referring to *guidance* from an intercultural perspective implies the need to redefine its identity, both theoretically and practically, in order to effectively address the new requirements of a multicultural and heterogeneous school. Indeed, certain *cliches* referring to a “reductionist” interpretation of guidance in a purely motivational and/or attitudinal key are no longer applicable. Guidance and self-guided learning are becoming increasingly complex in order to meet the diverse training needs of *new* subjectivities in social and multicultural contexts. Migrant children and adolescents, in particular, should be cared for as part of an ethical-civil pedagogical commitment that calls into question the themes of democratic citizenship, justice and opportunity equality, and social and school inclusion (Sleeter, 2010; Santerini, 2017; Fiorucci 2020; Macinai 2020; Portera, 2020; Stillo, 2020; Fiorucci et al., 2021; Agostinetto, 2022; D'Aprile, 2022).

To foster a culture of acceptance and belonging, new interpretive keys and action strategies that highlight the role of guidance as a powerful change agent are required (Montesarchio, 2022). Living in the same environment does not guarantee shared values, dialogue, or harmonious individual and collective development. Discomfort or, worse, irreparable conflicts frequently exacerbate the relationship with multiple cultural realities. In this regard, we must begin with the school, which is both a micro-society and an educational institution. To make the educational system more inclusive from an intercultural standpoint, a new concept of guidance in relation to the new multicultural dimension of schools must be developed.

It should be noted that, until recently, guidance in our school context was almost purely a “practical-operational” commitment, referring to compensatory measures or welcoming practices to address the socio-cultural disadvantages of migrant students and to promote scholastic integration/inclusion. Intercultural reflection and practice arose as a “emergency” response to the presence of “foreign” or non-Italian citizenship students in our schools.

In the words of Michel de Certeau (2010), for years, we have attempted to trap differences within a network of *leveling rationalities*, ignoring the countless qualitative dimensions of identities, otherness, and belonging. Guidance from an intercultural perspective has been viewed as a ministerial and institutional response (circulars, proposals, reception protocols) to the new multicultural needs that have emerged in the Italian educational context, beginning with the 2006 Guidelines and continuing through the 2014 revisions (MIUR 2007, 2014). Due to the widespread recognition of the collective significance of the problem, these actions sought to identify a model that could focus on a set of principles, decisions, and actions related to migrant children in Italian schools and society.

A project of authentic reception cannot be realized solely through ministerial obligations. It is not sufficient to implement them in the classroom by compiling forms and reception protocols. Also, the concept of bureaucratic and technical educational inclusion, primarily understood in terms of an inalienable right to education, is insufficient. Instead, it is essential to develop a “humanizing” inclusion philosophy. In this sense, a cultural paradigm shift is required in order to rethink the educational purpose of the school through a proposal that affects the various dimensions of school, including the teaching profession, teaching-learning practices, curricula, relationships, classroom life, and classroom climate.

This necessitates paradigm shift from the individualistic to the relational-dialogical, which promotes concern for the common good (Annacontini, 2017). The right to be cared for and the responsibility to care should become the focal point of school policies. In addition, the development of inclusive school communities is part of an interactive process of sense-making involving various members of the school organization through the «co-construction» of norms, values, philosophies, rules and beliefs, and knowledge. In effect, building inclusive communities cannot be limited to a single educational profession; rather, the commitment and actions of all stakeholders characterize each school as a professional community engaged in participatory planning and building professional networks. The society of inclusion is only possible if human thought is re-humanized through the restoration of attention, awareness, listening, respect, and care for the Other (Polenghi, Fiorucci, Agostinetto, 2018).

This is the unavoidable cultural challenge posed to the school institution, which serves as a safe, social, and relational space for the construction of educational destinies as well as a privileged site for the construction of one's existential planning (Hooley, Sultana, Thomsen, 2018).

Students with migratory backgrounds have a variety of cultural and educational needs. It is appropriate to promote educational strategies that are not solely based on the logic of mere assistance, but rather on the exercise of an orientative function that influences processes of integral growth and overall maturation, the development of a new life project, and the promotion of existential opportunities for self-affirmation on the levels of knowing and feeling.

In this sense, guidance can be viewed as a pedagogical metaphor for the same educational action: to orient is to educate. Guidance as a requirement for a life project is thus an integral part of each person's formative process, with a promising role in the inclusive process.

Guidance intervention must accept the new challenge and become a valuable educational resource in order to activate and empower migrant learners, expand the spaces of emancipatory possibilities, promote identity reconstruction, and design and re-design their personal, social, and professional future. Clearly, pedagogically based orientation practices that aim to promote productive change do not emerge within predetermined, standard logics of reception and support protocols based on the prompt resolution of problems (even when it requires immediate action).

The timeline for promoting training practices is not that of "immanent necessity", of the fleeting nature of an accelerated and fragmented time, but of *Kairos* (Marramao, 2020), of due time, within people's authentic identities and life stories. Instead of the temporal axis of the tyranny of «urgency,» formative practices should be subjected to a diachronic/formative time. In the complexity of reality, this time allows the subjective space of experience, appropriate action, to offer support in confronting the transitions that define the unique life project.

As result, guidance thus becomes a strategy for reaffirming one's own talent. This is a challenging task that must be met by expanding knowledge, skills, prior experience, interests, and aspirations, while also encouraging reflective learning (Cunti, Priore, 2014).

Guidance can express its poetic perspectives here, drawing on the limitless potential of generative and transformative action to promote training processes and goals in multicultural contexts.

In this instance, a greater investment in guidance from an intercultural perspective is crucial, as suggested by a recent ministerial document that expands the scope of intervention with ideas and proposals designed to generate a genuine and concrete paradigm shift.

2. The new intercultural guidelines for Italian schools

The vision of Italian culture is constantly oriented toward the creation of an inclusive and intercultural society. In this context, the concept of intercultural education becomes inextricably linked to the new perspective of the *Inclusive education* model (Unesco, 2009, 2017). Implementing this comprehensive transformation model (Schuelka, 2018) aims to create a full inclusion school system to promote the enhancement of the differences that typically characterize various social contexts (Lascioli, 2014). In this regard the Ministry of Education (2022) recently developed and disseminated an important document titled *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*.

Following a brief presentation of the fundamental references and the subjects targeted by the actions, the document offers some recommendations for improving the processes of integrating subjects from diverse cultures. Above all, it guides educational institutions toward reshaping educational organizations and cultivating a complete awareness of the world's transformation. This attempts to recover the uniqueness of each human being and regenerate a new pedagogical idea that is open to the possible, the future, and the utopian.

The document "emphasizes the importance of expressing the inclusive nature of our school system" (MIUR, 2022, p. 2). It is related to the values of the recently enacted Law 92/2019 "– *Introduction to civic education teaching* and the subsequent Guidelines for the teaching of civic education (2020). It is

also in line with previous documents (MIUR, 2007; 2014a, 2014b; 2015) and the established concept of an Italian school that is in a constantly renewing itself and optimistic about the future.

According to the *Orientamenti interculturali* document, the concept of belonging has evolved: “there is now a variety of diversity of belongings and sensibilities” (MIUR, 2022, p. 8). Based on this new perspective, the National Observatory’s Intercultural Guidelines propose two precise directions: 1) the specificity of integration proposals for individuals with migratory backgrounds, and 2) the universality of intercultural education, in light of a new characteristic of multicultural and diverse school contexts (Portera, 2019).

The importance of the document is demonstrated by the comprehensive concepts it expresses, as it traces an expanding path, gathering all the new needs arising from globalization, as well as the inalienable rights, duties, and responsibilities of the human person, and highlighting the growing awareness of interconnected and global situations. In reality, it is necessary “to view individuals with migratory backgrounds not as bearers of needs, but as bearers of rights and responsibilities” (MIUR, 2022, p. 35). The document exemplifies a context in which ideas, news, and cultural identities interact at an increasing rate, encouraging a continuous integrated review of knowledge, creativity and care in the selection of effective methodologies, and an intention toward open and flexible cultural approaches, with the goal of establishing an education for global citizenship as “a sense of belonging to a larger community and a shared humanity” (UNESCO, 2018, p. 14).

Technology, communication, transportation, the value of the human person, and the manner in which education is delivered have all evolved over time. Intercultural education is an ongoing process that aims to include everyone, regardless of their personal, economic, social, or cultural circumstances. According to this new perspective, education is understood as the synergistic co-presence of these foundational dimensions, which should interpenetrate and support each other, as each of them must consider and include all the others in order to be fully implemented (Milan, 2020).

The *Orientamenti Interculturali* intend to restate the following principles and normative references from previous Ministerial documents: “the right/duty of all minors to education; [...] the need to implement common and shared measures, as well as protocols of reception and integration in all schools [...] the deliberate support of integration processes that require targeted attention and deserve effective and quality responses, as well as timely, systematic, long-term, and consistent interventions over time [...] curricula with an intercultural dimension: in Italian schools, there is still a habit of re-proposing curricular content that is little open to the global dimension” (MIUR, 2022, pp. 16-18).

Accepting and valuing diversity have emerged as the new watchwords for teachers’ inclusive school strategies. Thinking about educational-didactic design in schools geared toward inclusion implies ensuring that everyone has the opportunity to grow in community, with full access to collective life and citizenship. In this sense, guidance in the construction of life projects is regarded and experienced as an educational challenge for the knowledge society.

The social organization that thinks, plans, acts, and welcomes as a living system is linked to the quality of people’s lives. Powerful ideas that invite us to reconsider our vocabulary and the words we use automatically, as well as to modify and enhance the educational and social relationships that nourish the contaminated essence of the *human community* (Morin, 2015). Giving words their proper meaning becomes a priority in order to broaden the vision of a still one-dimensional, myopic, and territorially limited way of thinking. This allows each individual to be liberated from the narrow conceptions of their culture of origin, to deny the human being the capacity for autonomy, and to liberate the “creative spirit” (Goleman, Ray, Kaufman, 2001), but also to reaffirm that “pure cultures and identities are an invention. [...], cultures have two characteristics that cannot be ignored: plurality and variability” (Fiorucci, 2020, p. 39).

It is not surprising in the global context to recognize the relevance of the concept of global citizenship education, which brings together many of the compelling values in contemporary education (interculturality, human rights, inequalities, environment, civic education), all of which are interconnected. A vision for the future of education aimed at raising citizens’ awareness of their ability to imagine alternative solutions to positively affect the planet through the exercise of their rights and duties in a highly interconnected, ever-changing world (UNESCO, 2018). Global citizenship education from an intercultural perspective is thus a difficult task that necessitates a rethinking of current school knowledge. It is not a new discipline,

but rather a fundamentally different lens through which to interpret the knowledge currently taught (Fiorucci, Tomarchio, 2021).

Guidance is important from a multidimensional and inclusive perspective because it is closely related to people's life projects and the systematic nature of interventions. Guidance is recognized as a permanent right of every individual, which is exercised in various and specific forms and modalities based on needs, contexts, and situations. Indeed, it is no longer viewed solely as a tool for managing the transition between school, training, and work, but as a permanent value in each person's life, ensuring development and support in decision-making with the goal of promoting active employment, economic growth, and social inclusion for all.

Guidance assumes a strategic role that requires all institutions involved to work together consciously in order to integrate interventions that have a growing impact on the entire society and, most importantly, on the life project of each individual. As an existential project, guidance refers to the possession of a continuous and flexible capacity for decision-making and choice, while also being responsible and capable of coping with the complexity of the situations that require such a multiplicity of choices (Loiodice, 2012; Formenti, Vitale, Luraschi, Galimberti D'Oria, 2015).

In terms of school guidance, the Ministry of Education's 2014 guidelines, which emphasize some key concepts such as lifelong learning, lifewide learning, lifelong guidance, and career guidance, define guidance as "a set of activities that empowers citizens of any age, at any time in their lives to identify their skills, competencies, interests (Traverso, Pennazio, Parmigiani, 2014); to make informed decisions about education, training, and employment; to manage their personal life paths". As a result, the school plays an important role in guidance processes, which can and must be developed through teaching for the development of basic skills. Teaching becomes an activity that aids in individual planning and teaching activities are carried out in response to specific needs of individuals or groups.

According to official reports, school guidance cannot be structured solely on predefined paths marked by regular transitions from one school order to another. Rather, it can encourage choices that are shaped by constant accompaniment, including reorientation actions. These actions may necessitate unexpected course changes and path changes, as they may provide new meanings and opportunities. As a result, guidance action serves as support for a process that unfolds gradually and steadily over time as a result of choices and circumstances. Teachers seek to comprehend their students' desires, passions, and aptitudes during this process, guiding them to make conscious and independent decisions (Ricciardi, 2021).

Guidance is thus a shared responsibility for all, no longer entrusted to episodic initiatives, but to systemic, structured, and coordinated initiatives capable of generating educational value as a shared, networked, and co-designed process with the local context (MIM, 2022). The distinctive feature of pedagogical competence is educational planning, which should be reflective and critical and aids the individual in the process of developing himself and his own life project (Brambilla, 2023). It is defined not only as the planning of formative moments, but also as a space in which a person can experience his potential and resources (Sidoti, 2020), the ability to set goals for himself, as well as the ability to cope with crises, difficulties, and potential failures. This encourages the development of a mindset characterized by the constant discovery and possibility of something previously unseen. A mindset that encourages and confidently supports anyone, emphasizing potential rather than difficulties, because each person's condition is changeable and exists in the constant interplay of personal characteristics, dreams, aspirations, and contextual reactions that may be hindering or facilitating.

The recent Ministry of Education document aims to condense the sense of a necessary shift in perspective in the way of thinking, acting, and implementing interventions to improve the linguistic and cultural heritage of all students, recognize plurilingualism, and promote religious pluralism. This viewpoint seeks to overcome the "misunderstood intercultural education" that has been conditioned by a folkloric, essentialist, and relativistic view of cultural difference exaltation. In this sense, intercultural education «is essentially a framing concept, a concept capable of giving unified meaning to a set of different issues that are enhanced by an ethical and political direction capable of harmonizing them. It is concerned with the social, civic, and, above all, political functions of education and is not contained within any specific teaching framework" (Tarozzi, 2015, p. 80). As a result, we must support and promote privileged educational spaces that foster innovative relationships, mutual encounters, intercultural mediation, reflection, and activities. Intercultural education should address the entire school population as global citizens in order to

facilitate the transition from multiculturalism, which is simply the coexistence of different cultures, to an authentic situation of interaction, enrichment, and shared growth.

3. The role of the teacher as intercultural leader

In addition to subject teaching, teachers are now entrusted with a variety of responsibilities. Some of their primary responsibilities include guidance and counselling (Baugh, 2018). From an intercultural perspective, teachers play a critical role in the development of competencies related to 'knowing' (knowledge), 'doing' (skills and abilities), and 'being' (attitudes and responsibilities). Teachers promote autonomous learning from both a personal (the student as a 'person' with expectations, skills, interests, and so on) and academic (the organization of studies) perspective.

Guidance encompasses both the relational spheres of welcoming, active listening, and recognition of the other, as well as the didactic dimensions of assessment, promotion of metacognitive processes, sense of self-efficacy, and appropriate motivational attitudes.

Teachers, especially for migrant children and adolescents, play an important role in assisting students in identifying and developing their potential. The teacher's role is to help students channel their energy into the various learning opportunities available to them (Mutie, Ndambuki, 2000) and to educate them in constructive tolerance and dialectical relationships with people from other cultures.

The preparation of the teacher for cultural mediation is thus a complex activity, precisely because it aims to foster mutual understanding and communication between people or groups from different cultures. Teachers promote future destinies and hopes at the level of existential planning. As a result, teachers bear a great deal of responsibility for bringing out the best in each student, in accordance with Freire's "ontology of being" (1970).

A reflection on the teaching profession from an inclusive and intercultural perspective cannot ignore the need for the development of a dynamic network of integrated skills, abilities, and knowledge, that serves as the foundation of professional action. When confronted with the reality of a multicultural and diverse educational context, it is common to approach the teaching profession from an individual perspective. Indeed, the constitutive complexity of this function must account the need for continuous adaptation to changing demands arising from the broader social and economic context, laying the groundwork for the development of a new competency capable of managing organizational and community dynamics, as well as pedagogical and subject-related issues (Leeman, Ledoux, 2003).

Consequently, a model in which the teachers are viewed as leaders can reflect this intercultural challenge (Lambert, 2003; Harris, Jones 2019; Bond, 2022). Indeed, effective educational change require appropriate leadership roles being played. According to Crippen (2010), once one assumes the role of teacher; one becomes a leader in the classroom, then in the school and learning community. Furthermore, teacher leaders can influence, encourage the sharing of best teaching practices, assist students, collaborate with others, and take on leadership responsibilities in order to influence the entire school community. Katzenmeyer and Moller (2001) define teacher leaders as: "teachers who are leaders within and beyond the classroom, identify with and contribute to a community of teacher learners and leaders, and influence others towards improved educational practice" (p. 17). In a more expanded view, Crowther, Kaagar, Hann (2002) define teacher leadership and its contribution as "action that transforms teaching and learning in schools, that ties schools and communities together on behalf of learning... teacher leadership facilitates principled action to achieve whole-school success" (p. 17).

The theoretical-conceptual core of this view lies in the principle of guiding or leading in the broadest sense of education. As a result, the reflection on leadership allows for an interpretive cross between the foundations of *educere* and *cum-ducere*. When one connects the leadership process to the nature of the educational relationship, one can consider its primary element of direction and guidance (*ducere*). The educational relationship can be directed in a dirigiste, coercive, and authoritarian manner, but it can also be directed in a humanizing and authentically pedagogical way. The genuine nature of accompaniment and guidance can thus be emphasized, as suggested by the particle *cum* (*cum-ducere*). This reflection can produce a different reading of leadership, not coercive and authoritarian, but humanizing and educational, rediscovering its authentic nature of accompanying and guiding in respect of the uniqueness of the Other,

which becomes a modality, posture, and willingness to care. In this view, teachers play a critical role in determining and guiding educational processes and practices based on the principles of inclusive and intercultural leadership. Specifically, teacher leadership for inclusion refers to a concern for the relational dimension of the teacher (mediator and facilitator) who is committed to promoting fruitful processes of encounter with otherness and diversity, transforming the classroom into a laboratory for experimenting with inclusive practices. Within his or her own classroom, a teacher leader can foster a sense of belonging, recognize differences, practice listening to others, manage conflicts, promote participation, establish rules, and create an authentically intercultural community (Bufalino, 2018; 2020).

On this basis, teachers can be viewed as activists whose primary goal is to assist their students in achieving their life objectives. Picower (2012) specifically defines “teacher activists” as “educators who work for social justice both inside and outside of their classrooms” (p. 562). She identified three “commitments” that empower teacher activists to advocate for social justice on behalf of their students (p. 564). The primary commitment is teachers’ conviction that education can simultaneously liberate and oppress students. Teacher activists pursue two additional commitments in order to resolve this contradiction. First, they organize their classrooms as caring learning environments, employing place-based and culturally-appropriate instructional strategies to empower their students. Pantic (2017) defines this as teachers having a vested interest in ensuring their students’ “wellbeing” and “access to equal opportunities for learning” (p. 229).

The intercultural perspective requires mutual recognition of diverse cultures within a given cultural space, as well as dialogue-readiness via co-construction processes. Culture is a symbolic system that organizes social life around common knowledge, values, and practices. In fact, co-construction establishes reciprocity and the possibility of developing novel forms of comprehension. Co-construction and reciprocity highlight the significance of conceptualizing knowledge as relational, or “inter-knowledge” as Santos (2014) defined it. Perspectives on contemporary social constructionism echo the logic underlying an ecology of knowledge(s) and intercultural dialogue. In dialogic education, a process of awareness results from the dialogue between teachers and students, all of whom are thought to have substantial knowledge. This knowledge can lead to decisions and alternatives that are critical to the success of the unique project (Lai-Yeung, 2014). This perspective allows us to see the teacher leader as a construct of knowledge that can lead and support the orientation and guidance process.

4. Conclusion

Interesting theoretical, socio-educational, and cultural perspectives are linked to the concept of guidance that employs a formative approach in an intercultural perspective to bring the subject with migratory experience to awareness (Domenici, 2009). The challenge of guidance in multicultural contexts is thus viewed from two perspectives, that is a search for balance between two seemingly opposing and irreconcilable instances: stability and change. If stability is associated with security, certainty, continuity, predictability, memory, and roots, change in a transformative sense is synonymous with progress, development, and generativity. For a learner from a migratory background, living in an “other” context frequently represents a situation of emotional and cognitive fatigue. Indeed, loneliness and inadequacy, difficulty valuing one’s actions in accordance with a life project design, and life systems that differ from those of one’s home country are all intertwined. Understanding the dimension of change entails giving meaning to experience and reconstructing a life project, in the face of numerous difficulties. According to this perspective, guidance from an intercultural perspective entail placing the learner in a state of self-awareness and potential, activating the evolutionary process of personal development and emancipation, and continuously constructing and reconstructing the personal “life project” between the past, present, and future (. An intriguing set of implications emerges from this context, recalling the concept of intercultural orientation as a transformative and generative tool for promoting educational inclusion. It is not only the responsibility of the school system to promote guidance practices; synergies and alliances with the larger context are also necessary. To truly promote the human, civil, and social progress of communities, the school, as a context that is inextricably linked to others, will need to collaborate with the family, the territory, and the third sector. Community Educational Pacts, for example, aim to establish a network of social and educational garrisons capable of enhancing the educational offer and combating school dropout and abandonment.

Building effective educational alliances with the goal of influencing student learning outcomes calls into question contexts and forces them to engage into collective reflective processes, thereby encouraging collaborative networking and inter-institutional co-design (Bianchi, 2020; Castaldi 2020; Locatelli, 2022).

The guidance processes are interpreted from a generative perspective, which means that they are not only an educational practice, but also an existential practice that allows the subject in training to constantly re-construct and re-determine his or her own life project (Biagioli, 2023). Thus, generative guidance is positioned within a paradigmatic vision of change and the conscious construction of one's own identity path. Guidance enables subjects to discover their own talents from a perspective that allows the boundary to be explored dynamically and existentially (Mannese, 2019; 2021). The boundary becomes a constant demarcation between possibilities in orientation practice: the boundary between the self and the choice, or the boundary between the possibility of choosing and the ability to decide through actions.

References

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Annacontini G. (2017). Dal "valore soggettivo" al "bene comune". *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 7(2), 35-47.
- Baugh A. (2018). The importance of guidance and counseling in present education system: Role of the teacher. *International journal of advanced educational research*, 3(2), 384-386.
- Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Pisa: ETS.
- Bianchi P. (2020). *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Bond N. (Ed.) (2022). *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact*. New York: Routledge.
- Brambilla L. (2023). *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*. Roma: Carocci.
- Bufalino G. (2018). Teacher leadership: la nuova frontiera della professionalità docente. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 23-36.
- Bufalino G. (2020). *Pedagogia e leadership educativa*. Roma: Armando.
- Castaldi M.C. (2020). Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 411-417.
- Crippen C. (2010). Serve, Teach, and Lead: It's All about Relationships. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 5, 27-36.
- Cunti A., Priore A. (2014). Riflessività a scuola. Tra resistenze al cambiamento ed aperture formative, *Educational Reflective Practices*, 82-100.
- D'Aprile G. (Ed.) (2022). *Formare alla cura interculturale. Università e Scuola in dialogo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- De Certeau M. (2010). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- De Sousa Santos B. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide* Boulder. Colorado: Paradigm Publisher.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Tomarchio M., Pillera C. G., Stillo L. (2021). *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel Master FAMI. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*. Roma: Edizioni TrePress.
- Fiorucci M., Tomarchio M. (2021). Introduzione. In *La scuola è per tutti*, a cura di Fiorucci M.; Tomarchio M.; Pillera C. G., Stillo L. (pp.17-21). Roma: Edizioni TrePress.
- Freire P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard educational Review*, 40 (3), 452-477.
- Formenti L., Vitale A., S. Luraschi, Galimberti A., D'Oria (2015), Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: un'epistemologia inazione. *Educational Reflective Practices*, (1)19-32.
- Goleman D., Kaufman P., Ray M. (2017). *Lo spirito creativo*. Milano: Rizzoli.
- Harris A., Jones M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126.
- Hooley, T., Sultana, R., Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Katzenmeyer M., Moller G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Lascioli A. (2014). *Verso l'Inclusive education*. Foggia: Edizioni del Rosone.

- Lai-Yeung S. W. C. (2014). The need for guidance and counselling training for teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 113, 36–43.
- Lambert L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School leadership & management*, 23(4), 421-430.
- Leeman Y., Ledoux G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), 279-29.
- Locatelli R. (2022). La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti educativi di comunità. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 10(2).
- Loiodice I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento. *Metis. Mondi educativi. Temi indagati suggerimenti*, 1, 12-16.
- Ricciardi M. (2021). Per una didattica orientativa: ambienti di apprendimento e professionalità docente. *Formazione & Insegnamento*, 19 (2), 138-149.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 19(1) 24-30.
- Marramao G. (2020). *Kairos. Apologia del tempo debito*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- MIM - Ministero dell'istruzione e del merito (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*. Roma. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-presentati-gli-orientamenti-interculturali-idee-e-proposte-per-l-integrazione-di-alunne-e-alunni-provenienti-da-contesti-migratori-bianchi-docu>
- MIUR (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- MIUR (2014a). *Linee guida per l'accoglienza e l'orientamento degli alunni stranieri*. Roma. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
- MIUR (2014b). *Linee guida per l'orientamento permanente*. Roma. https://www.istruzione.it/allegati/2014/-prot4232_14.pdf
- MIUR (2015). *Diverso da chi ? Roma*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+-DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>
- Montesarchio S. (2022). La progettazione educativa tra Orientamento e Lavoro. Generatività-Confine-Progettualità: i luoghi del cambiamento [Special Issue], *Attualità pedagogiche*, 4(1).
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta, Milano*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a Vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina
- Mutie E. K., Ndambuki P. (2000). *Guidance and counselling for secondary school and colleges*. Nairobi: Oxford University Press.
- Pantic N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230.
- Picower B. (2012). Teacher activism: Enacting a vision for social justice. *Equity & Excellence in Education*, 45(4), 561-574.
- Poletti F. (1992). *L'educazione interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Polenghi S., Fiorucci M., Agostinetti L. (2018). *Diritti, cittadinanza, inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Portera A. (2019). Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 1-18.
- Schuelka M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
- Sidoti E., Compagno G., Monteagudo-Gonzalez, J. (2020). *Cura e progetto di vita. Strategie di azione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Silva C. (2015). *Lo spazio dell'Intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi M. (2015). Intercultura e educazione alla cittadinanza globale. *Civitas Educationis*, 4 (2), 67-84.
- Traverso, A. Pennazio, V., Parmigiani, D. (2014). The Reflective Thinking in the Process of Development of Competencies in the Secondary Schools. *Educational Reflective Practices*, (1), 165-18.
- UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Trento.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on inclusive in Education*. Paris.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>



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 disegualianze 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 (Fabri, 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 perchè 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 Agostinetti (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 diseguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: Franco-Angeli.
- 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.



FOCUS

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

Andrea Bobbio

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

Giampaolo Sabino

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

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

Abstract

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

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

Keywords

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

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

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

Parole chiave

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

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

1. Verso un approccio transattivo

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

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

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

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

Come argomenta Bondioli (2018),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Per una politica dell'accesso

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

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

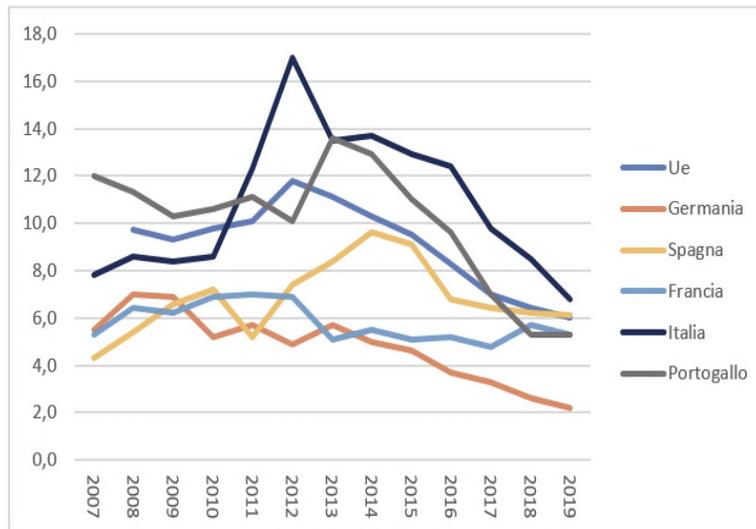


Grafico 1. Incidenza della deprivazione materiale severa per i minori di 16 anni, 2007-2019 (%)
(Database Eurostat)

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

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

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

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

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

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

3. Plurale, complesso, ipercomplesso

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

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

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

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

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

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

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

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

6 D'ora in avanti *Linee pedagogiche*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Orizzonti e prospettive

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerazioni finali

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

Nota bibliografica

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

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



FOCUS

Parole nuove per antiche discriminazioni: l'infanzia tra razzismo, sessismo e una emancipazione possibile*

Emiliano Macinai

Full Professor in General and Social Pedagogy | University of Florence | emiliano.macinai@unifi.it

Irene Biemmi

Researcher in General and Social Pedagogy | University of Florence | emiliano.macinai@unifi.it

New words for old discrimination: childhood between racism, sexism, and a possible emancipation

Abstract

This paper proposes an intersectional reading of prejudices regarding both boys and girls. Its aim is to give a contribution to the clarification of some analytical categories to get a more profound and dynamic understanding of the processes of age difference discrimination, as they take place within our complex societies. The first part of the paper is specifically dedicated to this aspect. The second part focuses on sexist discriminations affecting childhood. The assumption is that girls have been the subject of a double discrimination throughout history, due to both their age and gender; this suggests a path for the renewal of the imaginary about girls specifically through children's fiction. Innovative editorial projects will be analysed and proposed as places of experimentation in order to give voice to a more authentic and diversified female childhood.

Keywords

childism, racism, sexism, intersectionality, children's publishing

L'articolo propone una lettura in chiave intersezionale dei pregiudizi riguardanti bambini e bambine, con l'obiettivo di dare un contributo al chiarimento delle categorie analitiche utili per una comprensione profonda e dinamica dei processi di discriminazione associati alla differenza di età nelle società complesse. La prima parte è specificamente dedicata a questo aspetto. La seconda si focalizza sulle discriminazioni di stampo sessista che colpiscono l'infanzia. Partendo dal presupposto che le bambine nel corso della storia sono state oggetto di duplice discriminazione, per età e per genere di appartenenza, si propone una pista di rinnovamento degli immaginari sulle bambine attraverso la narrativa per l'infanzia. Saranno analizzati progetti editoriali innovativi che si propongono come luoghi di sperimentazione in cui dar voce a un'infanzia al femminile più autentica e diversificata.

Parole chiave

childism, razzismo, sessismo, intersezionalità, narrativa per l'infanzia

* Il primo paragrafo è stato scritto da Emiliano Macinai; il secondo paragrafo è stato scritto da Irene Biemmi

1. Capire la superdiscriminazione che colpisce i bambini e le bambine, tra razzismo, sessismo e una parola che manca

Nella costruzione dei significati che ci permettono di conoscere e parlare dei fenomeni del mondo reale, le parole svolgono una funzione fondamentale: servono per nominare ciò che gli occhi e il pensiero vedono e colgono. Senza parole, gli occhi resterebbero ciechi di fronte al mondo e i pensieri rimarrebbero vuoti e confinati nell'interiorità del soggetto (Casalegno, 1997). Non occorre scomodare coloro che nei secoli hanno preso parte al dibattito appassionante tra nominalismo e realismo, non ci interessa prendere una posizione in merito al dilemma dell'esistenza o meno degli enti che i nomi denotano, tantomeno tentare di scioglierlo (Frege, 1948; Handjaras, 2001). Questo dilemma diventa molto meno appassionante quando ci troviamo non dentro una disputa filosofica bensì in una realtà multiforme, complessa e fluida, che ci pone a contatto e in relazione non tanto con cose, oggetti, concetti, forme e sostanze, bensì con fenomeni e processi che investono dimensioni che nella loro ricchezza sfuggono a qualsiasi logica aristotelico-cartesiana, fondamentalmente binaria. Ogni dilemma (nomi/cose, cultura/natura, oggetto/soggetto, mente/corpo, materia/spirito e via dicendo) è il frutto della proiezione sulla realtà di un pensiero dicotomico, che processa dati e informazioni con modalità disgiuntive, per progressive separazioni e distinzioni, partendo dal molteplice per semplificarlo, dal caos all'ordine, dal divenire alla stabilità. Con questa attitudine, esso ricava l'impressione di riuscire a dominare una realtà sovrabbondante rispetto alle proprie potenzialità. Il metodo diairetico da Platone in poi ha lasciato un marchio profondo sulla realtà perché ha conformato il nostro modo di pensarla e dunque dirla (Aronadio, 2023). Pensare è distinguere, ragionare è definire, e le parole sono gli strumenti indispensabili e formidabili per condurre queste azioni. Ogni sforzo di imprimere dinamismo al pensiero si scontra con questo problema ricorrente: trovare nuove parole che permettano al pensiero di sfuggire alla trappola della semplificazione binaria, dicotomica, disgiuntiva e rigidamente bipolare.

Ci servono ricorsivamente parole nuove o significati nuovi per rinnovare quelle che già abbiamo. E intanto ci accorgiamo ben presto che le parole nuove di cui disponiamo perdono rapidamente la loro capacità di imprimere una propulsione al pensiero, poiché i fenomeni e i processi che grazie a esse conosciamo, esprimiamo e descriviamo sono sempre più dinamici dei significati che sappiamo produrre e codificare, sono sempre sovrabbondanti rispetto alle potenzialità del linguaggio e dunque del pensiero stesso. La sola possibilità che abbiamo, per stare in questa relazione fluida e perennemente in mutamento con la realtà che siamo e che abbiamo dentro e intorno a noi, è quella di trovarne sempre di nuove e, contemporaneamente, lasciare da parte quelle vecchie ormai obsolete. Potremmo fare una miriade di esempi al riguardo, ma la lettura diventerebbe oltremodo difficile mentre via via ci allontaneremmo sempre più dall'obiettivo di queste considerazioni. Serva quanto detto a mo' di premessa aperta e discutibile, utile ad inserire il discorso dentro a quel paradigma ecologico che guarda alla realtà sforzandosi di comprenderla, nella sua fluidità e nella sua complessità. In particolare, l'adozione dell'approccio fenomenologico ermeneutico pare qui appropriato poiché consente infatti di spostare l'attenzione dalla mera descrizione dei fenomeni alla comprensione del significato che l'esperienza della realtà assume per i soggetti che la vivono (Mortari, 2007). La costruzione delle argomentazioni che seguiranno sarà incentrata sulla consapevolezza critica che riconosce alla pedagogia la possibilità di un'azione trasformativa su tale realtà a partire dalla riflessione sul linguaggio che utilizziamo per dirla. Si parlerà perciò con parole in uso da tempo dell'esigenza di rinfrescarne alcune. E in particolare si parlerà di una parola che non abbiamo ancora ma che (questa è la tesi) ci serve parecchio, sia per mantenere valide quelle che da un po' di tempo abbiamo imparato come usare e per questo ci restano utili, sia per rinverdire quelle invecchiate troppo in fretta e che invece ci sembrano ancora nuove.

Parleremo cioè di discriminazione e di pregiudizio, di bambini e bambine, lasciando sullo sfondo altre parole che non faremo in tempo dire ma che vale la pena ricordare: senza nominarli parleremo di diritti e di libertà, di democrazia, giustizia e inclusione. E per farlo utilizzeremo, appunto, una parola che non esiste: diremo del *childism* e del perché questa parola ci manca.

Cominceremo a farlo ponendoci una domanda retorica. Quanto sarà mai discriminato un essere umano in un mondo che non possiede neanche la parola giusta e appropriata per dire la sua discriminazione?

Da tempo si parla della discriminazione dei bambini e delle bambine nella società fatta dagli adulti per gli adulti. Solo da poco si è iniziato a prendere atto della necessità di dare un nome ai processi di esclusione,

di subordinazione, di dominazione di cui i non-adulti sono le vittime. Si parla infatti di “childism”, termine non traducibile e quindi non tradotto in italiano, per indicare quella che vorrei definire la radice della “superdiscriminazione” del soggetto denotato col termine “child” (Dacheux, 2004)¹. Antepongo il prefisso super- con l'intento di sottolineare il livello profondo di una discriminazione che forse intuiamo, forse sappiamo anche riconoscere in alcuni dei suoi effetti, in certe situazioni e in rapporto a certi fenomeni difficili da ignorare. Manca appunto la capacità di esprimere un consenso generale rispetto alla causa profonda della discriminazione che intuiamo e talvolta indichiamo. La discriminazione che bambini e bambine subiscono non si deve a circostanze particolari, a situazioni contingenti, al verificarsi di certi fattori che influiscono sulle caratteristiche dei contesti o sulle qualità delle relazioni. Quello che ancora non abbiamo dichiarato a noi stessi è che i bambini e le bambine sono discriminati perché sono bambini e bambine. Se la discriminazione colpisce singoli individui in rapporto alla lettura penalizzante di una qualche caratteristica che viene isolata fino a diventare fonte di pregiudizio, la discriminazione che riguarda bambini e bambine non si esaurisce a questo livello: li riguarda tutti e tutte e non per una caratteristica che li accomuna, nessuno o nessuna esclusa. Riguarda ciascuno e ciascuna di loro perché semplicemente sono bambini e bambine: questo è il pregiudizio che non sappiamo nominare, non disponendo della parola per farlo. Superdiscriminazione indica dunque il fatto che ogni bambino e bambina, indipendentemente dal contesto, dalle relazioni e dalle situazioni in cui si è trovato, si trova o si troverà, indipendentemente dalle sue caratteristiche soggettive, indipendentemente dall'ambiente sociale, politico e culturale di cui è stato, è e sarà parte, sarà *sempre* discriminato. Sempre, sebbene in modi e in intensità variabili e irriducibili tra loro. Questo è il pregiudizio che non diremo finché non avremo la parola per dirlo: e se non sappiamo dirlo, non riusciamo neanche a vederlo, figuriamoci a capirlo.

Se abbiamo bisogno di una parola per parlare di un pregiudizio, altrettanto profondo e radicato, che determina questa forma di superdiscriminazione, allora questa parola è *childism*. Il termine compare in uno studio di analisi e critica letteraria di Peter Hunt riguardante la letteratura per l'infanzia (1991) e successivamente fu assunto in un orizzonte ermeneutico più ampio dal filosofo John Wall (2010), ma fu la psicoanalista statunitense Elisabeth Young-Bruehl a riproporlo, mettendone a fuoco il significato in uno studio seminale (2012).

Scrivo Young-Bruehl, fornendo una prima chiara e sintetica definizione operativa di questo concetto: «What we need is a term that will have political resonance, something that can operate as sexism did to raise our political consciousness [...] childism can act as an umbrella concept, a heuristic, and a synthesizer, and it can function as a guide for political action» (Young-Bruehl, 2012, p. 8). Come il termine *sexism* ci ha permesso di riconoscere e comprendere fino in fondo certi effetti dei fenomeni di discriminazione come il risultato o la conseguenza di un certo modo di immaginare e stereotipizzare le donne al fine di dare giustificazione alla differenza di trattamento rispetto agli uomini, così il termine *childism* consentirà di approfondire l'analisi sui processi di discriminazione che colpiscono una parte dell'umanità, fondandoli su un certo modo di immaginare e stereotipizzare i bambini e le bambine. Questo “modo-di-immaginare-e-stereotipizzare” è ciò che chiamiamo “infanzia”. Il termine *childism*, cioè, potrà portarci a riconoscere e a comprendere come certi comportamenti e azioni compiute contro i bambini e le bambine siano altrettante manifestazioni della loro stereotipizzazione attraverso ben precise rappresentazioni d'infanzia. Di fatto non potremo riuscire a comprendere certe azioni che colpiscono con violenza i bambini e le bambine, se non le mettiamo in relazione con i pregiudizi sui quali esse poggiano o dai quali scaturiscono. Perché sono quei pregiudizi che le giustificano nella mente e nella coscienza di chi le pone in atto. Ciò che potrà favorire questo riconoscimento sarà la nostra capacità di ammettere che i bambini e le bambine sono membri di un unico *target group* che presenta caratteristiche e condizioni comuni che vengono distorte e strumentalizzate dalla parte adulta di società che, per le proprie ragioni e interessi, alimenta visioni stereotipate d'infanzia. Questi stereotipi servono alla parte adulta della società per razionalizzare i propri atteggiamenti, approcci e sentimenti verso i bambini e le bambine. Il complesso di tali stereotipi, o per meglio dire delle rappresentazioni stereotipate di infanzia, è l'espressione complessiva del pregiudizio denominato *childism*.

1 Trovo il termine “surdiscrimination” impiegato da J.P. Dacheux, in rapporto ai processi di discriminazione delle persone rom, in questo senso: «Surdiscrimination il y a quand le phénomène discriminatoire se généralise, quand la pratique discriminatoire est la manifestation d'une tsiganophobie, autrement dit quand les discriminations sont déclenchées par des comportements à caractère raciste» (2004, p. 125).

Non è qui il caso di abbozzare un'analisi di cosa sia *un* pregiudizio, tantomeno di richiamarne una possibile definizione (Villano, 2013). Potrebbe però essere utile fissare l'attenzione su una caratteristica propria di ogni pregiudizio in quanto tale: quella di permettere di stabilire una differenziazione tra soggetti, ponendoli in gerarchia tra loro. Gli studi sul razzismo hanno permesso di distaccare questa caratteristica fondamentale del pregiudizio (Taguieff, 1994). Il pregiudizio razzista (ogni pregiudizio in quanto tale) è una sorta di distorsione cognitiva che prende forma a partire da quella caratteristica propria del pensiero di cui dicevamo all'inizio di questo contributo: quella di approssicare la realtà semplificandola attraverso l'impiego di categorie binarie, a partire da quella fondativa del pensiero stesso, l'autocoscienza dell'io che scaturisce distinguendosi da ciò che è non-io. Questo approccio binario introduce, nel momento stesso in cui il pensiero guadagna il proprio oggetto differenziandosi da esso, un giudizio di valore: nel posizionarsi di fronte alla realtà, il soggetto cosciente di sé attraverso il pensiero di un oggetto, guadagna il centro della realtà stessa. Ogni logica binaria è in sé gerarchica: distinguere e differenziare è al tempo stesso stabilire una gerarchia. Quando certe gerarchie, che prendono forma a partire dalla valorizzazione di una differenza che identifica perché distingue, acquisiscono la caratteristica dell'ovvietà, allora sono diventate pregiudizio. Se è ovvio che adulti e bambini siano diversi tra loro, allora è altrettanto ovvia la gerarchia che la constatazione di questa "banale verità" suggerisce, tanto ovvia che non importa neanche dirla. Però la pensiamo ogni volta che pronunciamo la parola "bambino" o "bambina", dal momento che proprio questa è parola che ci serve non per denotare un soggetto in astratto, ma per individuarlo a partire da quella sua caratteristica distintiva che per noi è così fondamentale perché serve a impostare il discorso dell'ovvietà della sua differenza e, con esso, a prendere o mantenere coscienza della nostra adultità, o a ribadirla ogni volta che serve.

Un altro aspetto che in particolare gli studi sul razzismo hanno ben messo in evidenza, che si collega strettamente alla logica binaria e gerarchica del pregiudizio, è quello del potere. La differenziazione in termini binari e gerarchici che il pregiudizio agisce non si esaurisce dentro la sola sfera cognitiva (Allport, 1954): come tutti sanno, il pregiudizio non è sinonimo di stereotipo. La gerarchia stabilita attraverso il pregiudizio appare ovvia perché sancisce, razionalizza, giustifica una relazione di potere che preesiste rispetto alla creazione dello stereotipo. Gli adulti governano i bambini e le bambine, ed è "ovvio" che sia così perché sono "diversi". I bisogni degli adulti sono più importanti dei bisogni dei bambini e delle bambine, ed è "ovvio" che sia così perché i secondi "dipendono" dai primi. Cos'è che rende "ovvio" tutto questo? Abbiamo una parola per dirlo: *childism*.

Sappiamo come nel secondo Novecento sia stato possibile decostruire il pregiudizio razzista nella sua forma originaria: è stato necessario andare a colpire la regione simbolica in cui risiedeva l'ovvietà di quella credenza, ossia il nocciolo stesso di quel pregiudizio fondato sulla falsa concezione biologica di "razza". Si è cioè dimostrata l'infondatezza della credenza secondo la quale esisterebbero "razze" umane biologicamente distinte, separate e gerarchicamente ordinate tra loro (Cavalli Sforza, Cavalli Sforza, 1993). Poggiandosi su questa credenza è stato possibile per secoli giustificare ciò che non sarebbe stato giustificabile altrimenti: una relazione di potere in virtù della quale una parte di umanità poteva governare l'altra, fino all'estremo di poterla ridurre in schiavitù.

Sappiamo bene come agisce il pregiudizio razzista, nella mente e nella coscienza dei dominatori e dei dominati. Sappiamo che la differenza "razziale", data per ovvia al punto da essere naturalizzata, è la punta dell'iceberg del pregiudizio: è ciò che emerge alla luce, mentre invisibile sotto il pelo dell'acqua vi è la relazione di potere, l'esigenza di controllo e di possesso materiale e fisico, politico e simbolico (Paolucci, 2011). Sappiamo che questa relazione di potere resta tale finché entrambi gli attori coinvolti seguono lo stesso copione e sappiamo che il copione è scritto da chi ha il potere di farlo. Sappiamo che solo quando il dominato avrà guadagnato la propria coscienza riscattandosi dal ruolo che quel copione gli ha assegnato, quella relazione di dominio cesserà di apparirgli ovvia (Freire, 1971). E sappiamo infine che per guadagnare la propria coscienza il dominato avrà bisogno di nuove parole, o di fare sue e solo sue le parole con le quali è stato fino ad allora dominato.

Rappresentato in maniera molto schematica, questo è il processo che ha decostruito altri -ism che senz'altro ben conosciamo. *Sexism* e *racism* sono ancora presenti negli scenari attuali della vita sociale, ma abbiamo strumenti per riconoscerli e strategie per disattivarli. *Childism* può esserci altrettanto utile quando il nostro intento sia quello di liberare un altro ben preciso *target group* dalle dinamiche di dominazione delle quali i suoi membri sono vittime. Questa liberazione comincia dalle parole e con le parole. Dare la

parola ai bambini e alle bambine è il primo passo per la decostruzione di un pregiudizio del quale ancora non siamo pienamente e coerentemente consapevoli: i bambini e le bambine non sono “infans” perché possono parlare e di fatto ci parlano. Serve ascoltarli perché solo così possiamo sperare di rompere l'ovvio della differenza implicita nel termine “infanzia” che di “ovvio”, in realtà, non ha nulla.

2. Sessismo e *childism*: la doppia discriminazione dell'infanzia al femminile

Il rapporto di dipendenza che da sempre il mondo infantile vive in relazione a quello adulto, accompagnato da uno storico disinteresse nei confronti della vita dei bambini (Covato e Ulivieri, 2001) ha fatto sì che per lungo tempo l'infanzia – come soggetto storico-sociale – sia stata esclusa dall'ambito della ricerca educativa (Cambi e Ulivieri, 1994). Non è un caso che i diritti dei bambini siano stati riconosciuti solo in epoca recente – a partire dal XX secolo – e in certi contesti siano ancora oggi sistematicamente violati (Macinai, 2007 e 2013). Questo processo di oscuramento e di marginalizzazione è stato storicamente amplificato nel caso dell'infanzia al femminile (Ulivieri, 1999; Seveso, 2001). Scrive Simonetta Ulivieri:

Solo a partire dagli anni Sessanta si è avvertita da parte degli studiosi una maggiore attenzione all'infanzia, alle sue condizioni e stili di vita [...]. All'interno però di questa «scoperta storiografica dell'infanzia», la bambina ha avuto una minore considerazione, proprio perché ritenuta troppo spesso un soggetto trascurabile, non degno d'indagine e di ricerca. Poche sono state le voci che si sono levate a ricercare nel tempo l'educazione destinata alle piccole, gli stili di vita preordinati, i destini a loro preparati. Delle bambine dunque ci si è occupati poco e di sfuggita, ma quando ciò è avvenuto la storia dell'educazione ci mostra un *trend* di inadeguatezza, di separatezza, di segregazione, di esclusione, di marginalità (Ulivieri, 1999, p. v).

Una marginalità delle bambine all'interno di una più ampia marginalità dell'infanzia: si tratta di un caso esemplare di *discriminazione multipla*, un incrocio deleterio di *sessismo* e *childism*, che alimenta in un circolo vizioso pregiudizi e discriminazioni. Il concetto di discriminazione multipla allude alla contemporanea appartenenza a più gruppi sociali sfavoriti che rende la persona vittima di eventi lesivi della dignità, che si accrescono in modo cumulativo, per via della compresenza dei differenti fattori di rischio (Makonnen, 2002). Un particolare tipo di discriminazione multipla è la discriminazione intersezionale – *intersectional discrimination* – che ha luogo quando la discriminazione è basata su più fattori che interagiscono tra loro in modo da non poter più essere distinti e separati. L'intersezionalità è un paradigma interpretativo proposto dall'attivista e giurista americana Kimberlé Crenshaw (1989) per affermare che le concettualizzazioni classiche dell'oppressione nella società – come il razzismo, il sessismo, l'abilismo, l'omofobia, la transfobia, la xenofobia e tutti i pregiudizi basati sull'intolleranza – non agiscono in modo indipendente: queste forme di esclusione sono interconnesse e creano un sistema di oppressione che rispecchia l'intersezione di molteplici forme di discriminazione. È ciò che è accaduto storicamente e accade ancora oggi all'infanzia al femminile: depotenziata, oscurata, oppure vittima di rappresentazioni sociali semplicistiche e stereotipate, riconducibili a cliché tradizionali, spesso desueti e irrealistici.

Uno degli ambiti che ha prodotto e perfezionato questa stereotipizzazione delle bambine è la letteratura per l'infanzia che ha imposto dei veri e propri canoni ai quali le bambine lettrici sono chiamate ad adeguarsi. Le “bambine di carta” – quelle immaginate e raccontate nella letteratura – appaiono come *ombre rosa* (Beseghi, 1987), *ombre leggere* (Seveso, 2001), relegate a ruoli marginali e di scarso interesse (Lazzarato, Ziliotto, 1987), spesso rappresentate nelle vesti della «piccola perseguitata ed oppressa» (Ulivieri, 1995, p. 71). Come sottolinea Emy Beseghi, «L'ingresso delle bambine nella storia della letteratura per l'infanzia sembra, infatti, comportare un duro prezzo oscillando tra la cattura in un paradigma adultista e lo svilimento nella sofferenza». (Beseghi, 1992, p. 123).

In questo scenario piatto e demoralizzante gli anni Settanta portano una boccata di ossigeno, sia sul fronte della ricerca che su quello della sperimentazione editoriale rivolta al target infantile. Nel 1973 Elena Gianini Belotti dà alle stampe *Dalla parte delle bambine* – che pone a tema e denuncia le discriminazioni agite a danno delle bambine in ambito scolastico-educativo – e nel 1978 in *Sessismo nei libri per bambini* propone un affondo su uno degli strumenti cardine di un'educazione sessista: la narrativa per l'infanzia e i libri di testo scolastici. Parallelamente la stessa Belotti, insieme ad un gruppo di intellettuali femministe,

fonda a Milano la piccola casa editrice “Dalla parte delle bambine”, attiva fino al 1982, che pubblica non soltanto saggistica per adulti ma anche una fortunata serie di albi illustrati che per la prima volta in Italia presentano la questione della parità tra i sessi e di una rinnovata rappresentazione del femminile ad un pubblico infantile². Queste storie propongono una carrellata di eroine femminili accumulate da un disagio legato alla loro appartenenza sessuale e al tempo stesso da una precisa volontà di rompere gli schemi imposti dalla tradizione per uscire finalmente da quei recinti – magari dorati o “rosa-confetto” – che limitano le loro possibilità di avere un ruolo attivo nel mondo e di autodefinirsi. La narrativa per l’infanzia inizia dunque a proporsi come luogo di sperimentazione in cui si delineano nuove soggettività femminili e in cui si dà voce ad un’infanzia al femminile più autentica e diversificata.

Venendo a tempi più attuali possiamo constatare un passaggio di testimone dall’esperienza Dalla parte delle bambine ad alcuni progetti editoriali innovativi emersi nella seconda decade del Duemila³ che si pongono l’obiettivo di disinnescare le rigide rappresentazioni dualistiche maschile/femminile proponendo immaginari più variegati, plurali e ricchi. Al centro di queste contro-narrazioni ci sono spesso bambine in cerca di una propria identità, bambine desiderose di essere riconosciute e amate, bambine che rifuggono quei dettami sociali che cercano di plasmarle in modelli standardizzati. La casa editrice Settenove, una delle più attive nella lotta alle disparità di genere e a tutte le forme di discriminazione e violenza, propone tre ritratti straordinariamente efficaci di personaggi femminili fuori dagli schemi.

Giulia, protagonista dell’albo *Storia di Giulia che aveva un’ombra da bambino* (Bruel, Bozellec, 2015) racchiude in sé una molteplicità di desideri e caratteristiche controcorrente. L’albo illustrato appare per la prima volta in Francia nel 1975 e approda in Italia tre anni più tardi per le Edizioni dalla parte delle bambine, ma è una sorta di meteora, passando quasi inosservato all’interno della ricca produzione editoriale dell’epoca. O forse non passa del tutto inosservato ma viene messo a tacere perché porta con sé un messaggio ancora oggi faticoso da elaborare e assimilare: il diritto delle bambine (ma anche dei bambini-maschi) di andare liberamente alla ricerca della propria identità sessuale e di genere e, in senso più ampio, il diritto di tutti gli esseri umani di essere riconosciuti come «persone», speciali e uniche. Le illustrazioni in bianco e nero di Anne Bozellec, accompagnate da qualche tocco di rosso, rendono il messaggio ancor più ruvido, netto, drammatico. Giulia è una bambina vivace, disordinata e poco aggraziata. I genitori la rimproverano continuamente di essere un maschiaccio, ovvero un «maschio mancato». In una delle scene iniziali del libro Giulia si presenta davanti ai suoi genitori scapigliata e mal vestita mentre mamma e papà – agghindati in maniera impeccabile – la sovrastano e guardandola dall’alto verso il basso emettono una sentenza senza appello:

- *Guarda in che stato sei! Non potresti fare più attenzione? Questa bambina mi farà impazzire! E tu, Michele, di qualcosa, almeno.*
- *È vero, Giulia, mamma ha ragione. Sei insopportabile! Sempre a dire parolacce, sempre sul punto di cadere, sempre pronta a combinare guai. Un vero maschio mancato, ecco cosa sei! [...]*

Finché un mattino Giulia si sveglia e trova attaccata ai suoi piedi un’ombra da bambino. L’ombra la segue ovunque, imita i suoi gesti e si prende gioco di lei: quando Giulia fa dei «giochi da femmine», la sua ombra fa dei giochi «da maschi»; quando fa dei «giochi da maschi» invece, la sua ombra fa gli stessi giochi; quando fa la pipì come le femmine (chinandosi a terra) la sua ombra la fa come i maschi (rimanendo in posizione orgogliosamente eretta). Giulia diventa triste, non sa più chi è, non si riconosce più allo specchio e giunge ad una conclusione scioccante: per essere amata davvero dai suoi genitori dovrebbe essere un’altra, diversa da lei. All’apice della disperazione la bambina fa un incontro salvifico con un bambino-maschio che vive la sua stessa condizione di dolore, tristezza e disorientamento rispetto alle pretese degli adulti. Il bambino si è nascosto in una zona nascosta di un parco perché sente il bisogno di piangere. Ecco il dialogo tra id due:

2 Gli albi illustrati di maggiore successo portano le firme della scrittrice Adela Turin e dell’illustratrice Nella Bosnia: *Rosaconfetto*, *La vera storia dei bonobo con gli occhiali*, *Arturo e Clementina*, *Una fortunata catastrofe*.

3 Tra il 2011 e il 2016 nascono in Italia le case editrici Settenove, Lo Stampatello, Matilda editrice e collane di libri per l’infanzia – “Sottosopra”, edizioni Giralangolo – che sono espressamente dedicate al contrasto degli stereotipi sessisti, alla promozione di una cultura della parità e del rispetto, all’estirpazione delle radici culturali della violenza di genere, alla presentazione di nuovi modelli di famiglia e relazioni di coppia.

- [Giulia] Beh... E tu? Perché piangi?
- [bambino] Quando sono triste, vengo qui per piangere senza nessuno che mi prenda in giro. Tutti dicono che piango come le femmine. Del resto, tutti dicono che ho un cervello da bambina... [...]
- [Giulia] Sai, tutti dicono che sono un maschio mancato. La gente dice che le femmine devono comportarsi da femmine, i maschi da maschi. Non si ha il diritto di fare una mossa sbagliata. È come se ognuno dovesse stare nel suo vaso.
- [bambino] Come i cetriolini?
- [Giulia] Sì, come i cetrioli. I cetriofemmine dentro un vaso, i cetriomaschio dentro un altro, e i maschi-femmine? Non si sa dove metterli. Io credo che possiamo essere femmina e maschio, entrambi alla volta se si vuole. Al diavolo le etichette. Abbiamo il diritto!
- [bambino] Tu credi?
- [Giulia] Certo che abbiamo il diritto.

Attraverso il rispecchiamento nell'altro/altra i due bambini prendono consapevolezza di sé, dei propri bisogni e dei propri diritti. Il finale della storia consiste proprio nell'affermazione del diritto di essere se stessi e di essere amati per quel che si è: un finale lieto solo in parte, perché alla maturata consapevolezza dei due bambini non corrisponde alcun cambiamento degli adulti. Giulia e il suo amico dovranno lottare ancora molto, ogni giorno, contro i loro genitori e l'intero mondo adulto per conquistare e salvaguardare dei diritti che dovrebbero essere tutelati e promossi dagli adulti stessi. Pare un bel paradosso o, se vogliamo, l'ennesima riprova di *childism*.

Anche *Buffalo Bella* (Douzou, 2017) traccia la storia di un'identità conquistata faticosamente, il percorso di crescita della protagonista che, fin da bambina, percepisce se stessa distante dalle aspettative che la società vorrebbe consegnarle come un bagaglio gravoso. Ci sono persone che nascono e crescono sicure della propria identità – maschile o femminile – e il loro modo di vivere e comportarsi corrisponde alle attese del resto del mondo; ci sono persone, invece, come *Buffalo bella* che percepiscono di essere «altro» rispetto a ciò che appaiono e il loro modo di vivere più autentico e naturale non corrisponde a nessuna delle aspettative che la società ha su di loro. «È un lui o una lei?», questa è la domanda che fa da filo rosso alla narrazione. Durante l'infanzia questa confusione pare quasi divertente e la bambina sta al gioco diletandosi con le parole: non a caso nel testo le vocali maschili, femminili e neutre, «o», «i», «a», «e», «u» sono sempre in grassetto, per invitare lettori e lettrici a partecipare anche loro a quella che per Buffalo bella è una buffa pantomima creata dal mondo degli adulti. Ecco un assaggio del testo:

*Da piccola
amavo il lazzo e la spada
le pistole e i fucili.
Sul mio cavallo a dondolo
a volte andavo in gondola
facevo rodei e traversate
ero pirata, cavaliere, cow-boy.
Per gli altri ero Annabill
io mi chiamavo Buffalo Bella.
A quel tempo
non c'era problema
potevo essere **Bill**
potevo essere **Bella**
Annabill e Buffalo Bella.*

Se da bambina questa identità ibrida e fluttuante sembra un gioco buffo, crescendo la questione si fa seria:

*Lei o lui
il o la
non è più
un dettaglio
futile.*

Alla fine, Buffalo Bella riuscirà a trovare la forza per autoaffermarsi («Io sono chi sono, io sarò chi voglio») nonostante, anche in questo caso (così come nel caso di Giulia) il mondo intorno non faciliti affatto – ma anzi tenda ad ostacolare in ogni modo – un sereno processo di costruzione identitaria fuori dai *binari di genere*.

Un altro progetto editoriale interessante della casa editrice Settenove, vincitore del premio Andersen 2015 come “miglior libro fatto ad arte”, è *Io sono così* (Degl’Innocenti, Ferrara, 2014). Si tratta di un *le-porello*, un lungo cartoncino piegato a fisarmonica, il quale può esser sviluppato in orizzontale prima e in verticale poi, per rivelare “chi è così”. Il testo asciutto di Fulvia degl’Innocenti e le illustrazioni pungenti di Antonio Ferrara, ci presentano un personaggio che si descrive, come in una filastrocca, attraverso ciò che gli piace (giocare a calcio, fare alla lotta, arrampicarsi, pedalare veloce come un razzo) e ciò che non gli piace (subire gli scherzi del fratello, mangiare i broccoli, perdere l’equilibrio). La voce narrante è quella di un maschio o di una femmina? Non ci sono elementi nel testo per capirlo, se non nel finale del racconto quando, capovolgendo il soffietto, un’immagine poster di grandi dimensioni (che occupa per intero il retro del libro) mostra in maniera spiazzante il volto e il corpo di una bambina. «Non mi piace quando mi chiamano maschiaccio. Non mi piace perché io sono una bambina. Una bambina e basta»: questa la chiusura del racconto, assertiva e definitiva. La bambina non ammette di essere definita da altri attraverso etichette in cui non si riconosce, e rivendica il diritto di essere se stessa, al di fuori delle catalogazioni del mondo adulto.

Il progetto educativo e sociale di dare voce all’infanzia, prestando attenzione alle parole con cui le bambine e i bambini si auto-definiscono, trova dunque uno strumento estremamente utile e prezioso in una buona narrativa per l’infanzia di recente produzione. I protagonisti e le protagoniste dei libri per l’infanzia vanno a nutrire gli immaginari e offrono modelli di identificazione per lettrici e lettori impegnati nel difficile percorso di iniziazione sociale e di ricerca di una propria identità autentica, magari un’identità ibrida, che deve essere assolutamente riconosciuta e accolta.

Bibliografia albi illustrati

- Douzou O. (2017). *Buffalo Bella*. Cagliari: Settenove.
 Bruel C., Bozellec A. (2015). *Storia di Giulia che aveva un’ombra da bambino*. Cagliari: Settenove.
 Degl’Innocenti F., Ferrara A. (2014). *Io sono così*. Cagliari: Settenove.

Nota bibliografica

- Allport G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus.
 Aronadio F. (2023). Pregiudizio e strategie euristiche: l’uso del metodo diairetico nel Politico di Platone. In Id. (Ed.), *Presupposti e pregiudizi*. Milano: Mimesis.
 Beseghi E. (Ed.) (1987). *Ombre rosa. Le bambine tra libri, fumetti e altri media*. Teramo: Giunti & Lisciani.
 Beseghi E. (1992). Immagini di bambine nella narrativa per l’infanzia. In L. Cipollone (Ed.), *Bambine e donne in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
 Cambi F., Ulivieri S. (a cura di) (1994). *I silenzi dell’educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
 Casalegno P. (1997). *Filosofia del linguaggio*. Roma: Carocci.
 Cavalli Sforza L., Cavalli Sforza F. (1993). *Chi siamo*. Milano: Mondadori.
 Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
 Dacheux L.P. (2004) La surdiscrimination des Roms en Europe. *Confluences Méditerranée*, 48, 121-136.
 Frege G. (1948). *Logica e aritmetica*, tr. it. Torino: Einaudi.
 Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*, tr. it. Milano: Mondadori.
 Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L’influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
 Gianini Belotti E. (Ed.) (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Dalla parte delle bambine.
 Handjaras L. (2001). *Immaginare un linguaggio*. Milano: FrancoAngeli.

- Hunt P. (1991). *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Cambridge, MA: Basic Blackwell.
- Macinai E. (2007). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: ETS.
- Macinai E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.
- Makkonen T. (2002). *Multiple, Compound and Intersectional Discrimination: Bringing the Experiences of the Most Marginalized to the Fore*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Paolucci G. (2011). *Introduzione a Bourdieu*. Roma-Bari: Laterza.
- Seveso G. (2001). *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unico-
pli.
- Taguieff P.A. (1994). *La forza del pregiudizio*, tr. it. Bologna: il Mulino.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (Ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Villano P. (2013). *Pregiudizi e stereotipi*. Roma: Carocci.
- Wall J. (2010). *Ethics in Light of Childhood*. Lanham, MD: Georgetown University Press.
- Young-Buehl E. (2012). *Childism*. New Haven and London: Yale University Press.



FOCUS

Riflettere sulle “culture del gioco” in contesti educativi per l’infanzia eterogenei. Spunti in prospettiva postcoloniale

Davide Zoletto

Full Professor | Department of Languages and Literatures | Communication, Education and Society (DILL) | University of Udine (Italy) | davide.zoletto@uniud.it

Reflecting on “play cultures” within diverse educational contexts in early childhood. Some first ideas from a postcolonial perspective

Abstract

This article first focuses on an intersectional approach to issues such as the accessibility and quality of educational services for children and families with a migration background. Then, it continues by suggesting that play can be considered as a field where intersections between different cultures of play and between different pedagogies of play can be explored. Furthermore, the contribution emphasises the importance for teachers and educators to reflect – from a postcolonial perspective – on their own professional cultures of play. Finally, the article suggests some initial insights into how some elements of a tool for the self-assessment of play practices (Savio, 2011) by teachers and educators could be used in intercultural research, especially in heterogeneous early childhood education contexts.

Keywords

gioco, diversità, prospettiva postcoloniale, infanzia, pedagogia interculturale

L’articolo si focalizza inizialmente su un approccio intersezionale a temi come l’accessibilità e la qualità dei servizi educativi nei confronti di bambini e famiglie con retroterra migratorio. Prosegue poi suggerendo che il gioco può essere considerato come un campo in cui esplorare le intersezioni fra diverse culture del gioco e fra diverse pedagogie del gioco. Inoltre, il contributo sottolinea l’importanza per insegnanti ed educatori di riflettere – in una prospettiva di tipo postcoloniale – sulle proprie culture professionali del gioco. Infine, l’articolo suggerisce alcuni primi spunti su come potrebbero essere utilizzati – nella ricerca interculturale all’interno di contesti educativi eterogenei per la prima infanzia – alcuni elementi di uno strumento per l’autovalutazione delle pratiche ludiche (Savio, 2011) da parte di insegnanti ed educatori.

Parole chiave

gioco, diversità, prospettiva postcoloniale, infanzia, pedagogia interculturale

1. I contesti dell’infanzia al centro di una prospettiva pedagogico-interculturale

Nell’ambito della ricerca e dell’intervento pedagogici nei contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica è emersa ormai da tempo l’importanza di cercare il più possibile di evitare chiavi di lettura di tipo riduzionista, e di orientarsi viceversa verso approcci epistemologici e metodologici che cerchino di corrispondere alla superdiversità che caratterizza i contesti educativi contemporanei (per una panoramica dei diversi approcci/temi di ricerca in quest’ambito, si vedano ad esempio Agostinetto, 2022; Fiorucci, 2020, Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2016; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015; Zoletto, 2023a).

In quest’ottica uno degli approcci più fecondi è apparso negli ultimi anni quello degli studi sull’intersezionalità, che ci invita a focalizzare la nostra attenzione su almeno due aspetti rilevanti.

Da un lato, tale campo di studi ci spinge a considerare il fatto che le differenze che si incontrano/scontrano nei contesti dell’educazione non pre-esistono semplicemente alle interazioni che si sviluppano all’interno dei contesti stessi, ma piuttosto prendono forma emergendo da quelle stesse interazioni, e in particolare dalle modalità con cui, entro tali interazioni, si “intersecano” una pluralità di elementi (McCall, 2005). Tra questi, possiamo menzionare ad esempio i diversi repertori culturali e linguistici, il genere, gli aspetti socioeconomici, l’età (o, per meglio dire, le componenti inter- e intra-generazionali, nonché le modalità con le quali esse emergono entro specifiche forme di ordine generazionale).

Dall’altro lato, gli studi sull’intersezionalità richiamano la nostra attenzione su un secondo elemento molto importante, ovvero il fatto che le interazioni e intersezioni appena menzionate non si sviluppano in un vacuum, né in spazi di carattere neutro, o dove comunque i diversi soggetti in relazione possano interagire in condizioni di piena simmetria e parità. Al contrario, tali interazioni e intersezioni hanno luogo in spazi che possono essere analizzati come “carichi di potere [*power-laden*]” (Valentine, 2007).

Il presente contributo muove dall’ipotesi che, a partire da questi due elementi, una prospettiva intersezionale possa offrire uno sguardo interessante anche sul tema dell’infanzia, e specificamente sui servizi educativi e sulle scuole dell’infanzia nei contesti ad alta complessità socioculturale e linguistica.

Una consolidata e mirata attenzione per la prima infanzia e per i suoi contesti/servizi è del resto presente da tempo nell’ambito della ricerca pedagogico-interculturale anche nel nostro Paese (cfr. ad esempio Favaro, Genovese, 1996; Favaro, Mantovani, Musatti, 2006; Mantovani 2007, Bolognesi 2007 e 2010, Silva 2008 e 2012, Bove, 2012, nonché, più di recente, Pescarmona, 2021, Zinant, 2022), anche grazie a uno sguardo pedagogico-antropologico che si è frequentemente intrecciato con le ricerche a livello internazionale nell’ambito dell’antropologia dell’infanzia (cfr. in particolare le importanti edizioni italiane di testi quali Tobin 1989 e LeVine, New 2008).

Altrettanta attenzione emerge peraltro da anni anche nelle *policies* in campo pedagogico-interculturale. Come si è già avuto modo di richiamare altrove (Zoletto, 2021), nella maggior parte dei documenti di indirizzo in quest’ambito degli ultimi anni la rilevanza dell’accesso ai contesti educativi per la prima infanzia viene sottolineata con forza. È il caso, ad esempio, del documento del 2015 *Diversi da chi? Raccomandazioni per l’integrazione degli allievi stranieri e per l’intercultura*, che evidenziava sia la ridotta partecipazione delle bambine e dei bambini con retroterra migratorio¹ alle scuole dell’infanzia, sia l’urgenza di promuovere l’accesso di tale componente della popolazione a questo segmento del sistema scolastico (MIUR, 2015, p. 2). Ma potremmo citare altresì l’importante documento del 2019 *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, che poneva anch’esso esplicitamente l’accento sul ruolo centrale dei servizi e delle scuole rivolti all’infanzia nella prevenzione/contrasto all’insuccesso scolastico e alla povertà educativa, (MIUR, 2019, p. 18).

In questa stessa prospettiva si muove anche quello che è il più recente documento ministeriale di indirizzo relativo all’ambito pedagogico-interculturale, ovvero gli *Orientamenti interculturali* pubblicati nel 2021 dal Ministero dell’Istruzione e curati dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stra-

1 Nel testo si è deciso di adottare nella maggior parte dei casi il maschile “inclusivo”, pur nella consapevolezza che si tratta di una convenzione editoriale, dal momento che le comunità di bambini e adulti (educatori, insegnanti, genitori) che si raccolgono e incontrano all’interno dei servizi e degli altri contesti educativi per l’infanzia sono composte da persone di ogni genere. Ci scusiamo per tale decisione, nella speranza che questa nota possa almeno in parte spiegare e porre rimedio.

nieri e l’educazione interculturale. Già nelle prime pagine di tale documento, infatti, nel ricordare alcune “criticità” che incidono sui percorsi di inclusione dei minori con retroterra migratorio e delle loro famiglie, veniva nuovamente richiamata anche la “ridotta frequenza alla scuola dell’infanzia”: infatti – come osservava il documento rifacendosi ai dati del Rapporto ministeriale del 2021 – mentre il 93,6% bambini figli di genitori italiani sono inseriti nella scuola dell’infanzia, tale dato scende al 79% nel caso dei loro coetanei con retroterra migratorio (MI, 2022, p. 11). Non a caso, nella sezione relativa ai “soggetti destinatari delle azioni”, gli stessi *Orientamenti interculturali* dedicavano uno specifico paragrafo proprio a “i bambini e le bambine 0/6 anni” (ivi, pp. 21-22).

2. Uno sguardo intersezionale sui contesti educativi rivolti ai più piccoli

Ciò che pare interessante qui sottolineare è come alcuni passaggi degli *Orientamenti interculturali* offrano, nella prospettiva tratteggiata in apertura di questo contributo, alcuni spunti significativi per una possibile rilettura in prospettiva intersezionale dei contesti educativi per la prima infanzia caratterizzati da complessità socioculturale e linguistica.

Si può infatti notare come, proprio nel soprariocordato paragrafo sui bambini e le bambine da 0 a 6 anni, non ci si limiti a sottolineare *solo* la rilevanza che può rivestire – sia per i bambini provenienti da contesti migratori che per le loro famiglie – la frequenza alla scuola dell’infanzia, né ci si sofferma *solamente* sull’importanza di promuovere il coinvolgimento delle famiglie con retroterra migratorio al fine “di rendere consapevoli [tali famiglie] del valore educativo dell’educazione precoce (ivi, p. 22). Piuttosto, accanto a questo aspetto, viene evidenziata con chiarezza *anche* l’importanza di offrire “un’apposita preparazione professionale” agli insegnanti, dal momento che – e qui gli *Orientamenti* citano le ministeriali *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”* – “la complessità culturale e il plurilinguismo sono una ricchezza difficile che richiede una formazione specifica, nuove competenze e nuove forme di incontro e di scambio tra figure professionali e genitori, tra genitori e tra bambini, che hanno origini in altri Paesi” (MI, 2021b, cit. in MI, 2022, p. 21).

È un passaggio questo che appare particolarmente importante, in quanto sembra esplicitare la consapevolezza (verso cui, come si è detto, ci spingono anche gli studi sull’intersezionalità sopramenzionati) che tanto i percorsi e le situazioni positive di inclusione, quanto i processi ancora purtroppo presenti di marginalizzazione/esclusione non possono essere compresi focalizzando l’attenzione *solo* sulle famiglie con retroterra migratorio: tali percorsi e processi infatti emergono piuttosto, come suggerito poc’anzi, dall’*intersezione di una pluralità* di elementi, e dall’*interazione fra* tutte le diverse componenti presenti in contesti/territori che oggi appaiono sempre più caratterizzati da marcati squilibri nelle possibilità di accesso alle diverse risorse (anche educative).

D’altra parte, una volta evidenziato come tali processi non possano essere interpretati riduttivamente come legati al retroterra socioculturale di bambini e famiglie, non possiamo nemmeno concludere che essi possano essere ricondotti alla sola azione di educatori o insegnanti. Piuttosto, tali processi (sia quando sono inclusivi, sia quando concorrono a situazioni di stigmatizzazione/discriminazione) vanno più probabilmente descritti, interpretati e affrontati (nel tentativo di orientarli in senso più equo e inclusivo) *in un’ottica di sistema*. In questa prospettiva, peraltro, anche gli stessi *Orientamenti* richiamano il ruolo del Sistema integrato di istruzione e educazione dalla nascita fino a sei anni, chiamato oggi promuovere “la continuità sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario in cui le diverse articolazioni del sistema integrato collaborano” (MI, 2022, p. 22).

È anche in questo senso allora che si può leggere quanto evidenziato da Donatella Savio in un recente contributo sul sistema educativo integrato per l’infanzia: ovvero, che il tema della diversità è venuto affermandosi nell’ambito dei documenti di indirizzo relativi ai contesti per l’infanzia *sia* sul lato dell’importanza dell’*accessibilità* dei servizi/contesti alle famiglie, *sia* sul lato della centralità del tema della *qualità* dei servizi stessi (Savio, 2019, pp. 189 sgg.)

Una tale centralità del binomio accessibilità/qualità in una prospettiva di equità, inclusività, interculturalità nei contesti/servizi educativi per l’infanzia trova un esempio particolarmente efficace proprio nel caso del *gioco*. Non a caso, una simile lettura del tema ludico trova riscontro, come si è già avuto modo di ricordare altrove (Zoletto, 2020, pp. 115-118), in uno dei documenti fondamentali degli ultimi anni re-

lativamente ai servizi di educazione e cura per l’infanzia, ovvero nel *Quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi-chiave* (Commissione Europea, 2016, p. 27).

Da un lato, infatti, tale documento sottolinea che la centralità/valorizzazione del gioco costituisce certo una delle caratteristiche fondanti di un curriculum di qualità nei servizi di educazione e cura per l’infanzia (ibidem). Dall’altro lato, lo stesso documento – proprio in riferimento al tema della diversità – rimarca anche l’importanza di valorizzare le lingue e le culture di provenienza dei bambini e delle bambine (ivi, p. 47), nonché di costruire un terreno negoziato/comune *fra famiglie e servizi*: un terreno, in altre parole, che possa favorire la continuità fra i diversi ambiti vissuti da bambine e bambini (ibidem).

3. Il gioco come banco di prova in società caratterizzate da discontinuità socioculturale

Del resto, in società come le attuali – culturalmente, socialmente e linguisticamente eterogenee (Roopnarine e Jackson, 1994, p. 5) – appare sempre più difficile dare per scontata una continuità socioculturale fra i diversi segmenti della popolazione e fra i diversi ambiti educativi. I bambini e le bambine, nel corso della loro giornata, si trovano ad attraversare/vivere una pluralità di “nicchie evolutive” (Harkness, Super, 1993) anche molto diverse fra loro. Aspetti (anche) socio-culturalmente mediati come i pensieri, le credenze, gli atteggiamenti degli adulti nei confronti del gioco (in una parola: le diverse “pedagogie del gioco infantile”, così come le diverse pedagogie del ruolo dell’adulto nel supporto a tale gioco) potranno quindi assumere forme ed assetti assai diversificati nel passaggio da una nicchia evolutiva all’altra.

È in questa prospettiva che è possibile cogliere come una chiave di lettura di tipo intersezionale possa divenire preziosa anche in riferimento al tema del gioco in contesti educativi per l’infanzia caratterizzato da alta complessità, e in particolare rispetto alla loro valenza nella costruzione di ambienti di qualità (più equi, inclusivi, interculturali) per i più piccoli e per le loro famiglie.

Infatti, se li accostiamo con una tale prospettiva di lettura, gli ambiti del gioco non appaiono più “semplicemente” degli spazi di intervento (di progettazione, di promozione) per così dire “neutri”, ai quali bambini, bambine e famiglie potrebbero accedere con maggior o minore facilità a seconda del loro retroterra culturale. Né, per la medesima ragione, gli spazi/tempi del gioco possono più essere “semplicemente” considerati un’occasione di crescita alla quale sarebbe “sufficiente” garantire l’accesso per bambini, bambine e famiglie che altrimenti non potrebbero avvalersene (il che, naturalmente, non significa che quello al gioco non costituisca senza dubbio un *imprescindibile diritto* al quale è necessario *garantire equità di accesso* a tutti i bambini e le bambine).

Piuttosto – in una prospettiva intersezionale – gli spazi/tempi del gioco potrebbero più opportunamente (forse anche più concretamente, almeno in senso pedagogico) essere considerati come contesti entro i quali si incontrano, confrontano e talora si scontrano le pedagogie non sempre esplicite del gioco emergenti nelle diverse nicchie evolutive che i bambini vivono/attraversano nell’arco delle loro giornate.

Tali pedagogie del gioco si sviluppano dall’intersezione di una pluralità di aspetti, tra cui possiamo annoverare certamente – oltre ai già menzionati diversi repertori culturali (inclusi quelli tipici delle culture professionali di educatori e insegnanti) – anche elementi riconducibili ad altri fattori, quali ad esempio i diversi tempi e le diverse modalità di socializzazione delle persone con retroterra diverso entro i contesti sociali e territoriali (tempi e modalità che possono essere ad esempio connessi ai diversi modi/tempi con i quali si ri-compongono le famiglie nella migrazione). Ma potremmo altresì citare anche aspetti connessi ai diversi vincoli/limiti (e talora opportunità) entro cui possono essere organizzate le routine/tempistiche familiari quotidiane, a loro volta peraltro legate – almeno in certi casi - ad aspetti di tipo anche socio-economico (ad esempio: agli orari di lavoro dei genitori).

Inoltre, c’è un ulteriore aspetto che va sottolineato se cerchiamo di accostarci con una prospettiva intersezionale al ruolo del gioco nei contesti educativi per l’infanzia odierni: ovvero che le differenze che ci sembra di cogliere nelle diverse culture/pedagogie del gioco – e che concorrono certo, nelle diverse nicchie educative, a orientare l’azione educativa (più o meno intenzionale ed esplicita) degli adulti nei confronti del gioco – non possono essere considerate come qualcosa di già dato a priori, ovvero che pre-esisterebbe alle interazioni che si sviluppano *dentro e fra* le diverse nicchie. Piuttosto, è forse proprio da tali interazioni che emergono *anche* le differenze fra le diverse culture/pedagogie del gioco: ad esempio tra genitori e in-

segnanti e/o educatori, ma anche tra diversi professionisti, o tra diverse famiglie, oppure all’interno di una stessa famiglia.

4. Una prospettiva postcoloniale sulle culture/pedagogie professionali del gioco

Ecco quindi che, anche in prospettiva pedagogico-interculturale, non si tratterà dunque di focalizzarsi solo sulle culture/pedagogie del gioco che si presumerebbero tipiche delle diverse famiglie nella migrazione. Si tratterà piuttosto, da un lato, di cercare di descrivere e interpretare le situazioni e i modi in cui tali culture e pedagogie emergono *nei punti di contatto fra* le diverse nicchie evolutive. Dall’altro lato, si tratterà soprattutto di volgere lo sguardo anche *verso di noi* e verso le “nostre” culture e pedagogie professionali del gioco (troppo spesso anch’esse non esplicite). E questo non per consolidare o resuscitare visioni binarie che correrebbero il rischio di polarizzare/contrapporre ancora una volta “noi” e “loro” (in questo caso le “nostre” e le “loro” culture/pedagogie del gioco). Ma per costruire alcuni dei presupposti che possono aiutarci, come già suggerito, a promuovere un terreno comune *fra* le diverse culture/pedagogie ludiche.

Si tratta di un atteggiamento teorico-pratico che ripropone – a partire dal gioco, dal giocare, dalle culture e pedagogie ludiche – quella prospettiva critica postcoloniale su cui si è provato a richiamare l’attenzione altrove (cfr. Zoletto, 2015 e 2023b) e che pare una componente ineludibile oggi della ricerca e dell’intervento pedagogico-interculturali, oltre che una chiave di lettura coerente con l’approccio intersezionale a cui si è fatto riferimento nelle prime pagine di questo contributo.

Infatti, la possibilità di cogliere le intersezioni/interazioni fra le diverse culture/pedagogie del gioco di servizi e famiglie passa prima di tutto attraverso la nostra capacità, tutta da esercitare, di coltivare uno sguardo (auto)critico e di rendere visibili le “nostre” teorie e pratiche dei giochi e del giocare.

È in questo lavoro di graduale acquisizione di consapevolezza che un approccio intersezionale e postcoloniale al gioco può incontrare la forte tradizione di ricerca/intervento che – proprio nei contesti di educazione e cura dell’infanzia 0-6 – si è ormai da anni consolidata nel nostro Paese rispetto ai percorsi di autovalutazione: percorsi che hanno posto al centro dei processi di ricerca e intervento la riflessione partecipata (e la ricerca-formazione) di educatori e insegnanti intorno alle proprie teorie e pratiche educative; ovvero la riflessione partecipata a quella che Egle Becchi ha efficacemente chiamato la “pedagogia latente” dei diversi contesti educativi (Becchi, 2005; Gariboldi, 2006).

Gli strumenti sviluppati negli anni in questo campo – in particolare da parte di figure quali Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e da altre/i esponenti della scuola pedagogica pavese – hanno offerto modalità concrete per lavorare in questa direzione (cfr. ad esempio Bondioli, Ferrari, 2000; Bondioli, Ferrari, 2008; Bondioli, Nigito, 2008). E offrono altresì oggi altrettante preziose indicazioni per costruire percorsi di riflessione/ricerca/formazione condivisa che paiono poter rivestire grande rilevanza anche in ambito pedagogico-interculturale, in particolare alla luce dei presupposti che si è provato sin qui a tratteggiare (peraltro, nell’ambito della stessa scuola pavese, sebbene in riferimento ad altre fasce scolastiche, sono stati elaborati anche strumenti esplicitamente mirati all’autovalutazione di contesti scolastici eterogenei e multiculturali, cfr. Ferrari, Ledda, 2012).

5. Spunti a partire dall’autovalutazione della qualità ludica dei contesti educativi

Il gioco (le sue teorie e pratiche, i suoi contesti) hanno del resto ricevuto una particolare attenzione all’interno della tradizione di ricerca e intervento appena citata (cfr. ad esempio Bondioli, Savio 1994, Bondioli 1996, Savio 2020a). Un focus mirato è stato dedicato infatti a più riprese alla possibilità di porre *proprio* il gioco al centro dei processi di autovalutazione della qualità dei contesti educativi per l’infanzia e, quindi, alla possibilità di avviare – proprio a partire dalle culture e pedagogie ludiche – una riflessione condivisa fra educatori e/o insegnanti (per una panoramica cfr. Savio, 2020b).

Per quanto riguarda la scuola dell’infanzia è il caso, ad esempio, degli item che uno strumento quale l’AVSI (*Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia*) dedica in modo mirato a molteplici aspetti/dimensioni del gioco e del giocare (Bondioli, Ferrari, 2008, pp. 130-147). Oppure, per ciò che concerne i contesti di educazione e cura 0-3, si può pensare a un volume della già menzionata Savio, interamente dedicato a

queste tematiche: volume che – fin dal programmatico titolo: *Il gioco e l’identità educativa del nido d’infanzia* – pone i processi di riflessioni condivisa/esplicita sulle culture e pedagogie ludiche al centro dei processi di miglioramento della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia (Savio, 2011). Oppure, ancora, per una prospettiva di continuità che inserisce anche il gioco e il giocare in un orizzonte educativo zero-sei, si può rinviare alle sezioni e sottosezioni dell’item dedicato al gioco all’interno dello strumento *TRA 0-6* proposto da Bondioli, Gobetto e Savio (2017, pp. 31-33)

In questa sede vorremmo soffermarci in particolare su alcuni aspetti emergenti nel volume di Savio del 2011, che raccoglie i presupposti, il processo e i risultati di una ricerca partecipata condotta in più fasi insieme agli educatori dei nidi di Modena, offrendo peraltro diversi materiali e proposte, fra i quali anche un articolato strumento del “buon nido ludico” (ivi, pp. 100-123). Si tratta, in questo caso, di uno strumento assai strutturato, costruito dagli educatori stessi insieme alla ricercatrice nel corso di un prolungato e partecipato processo riflessivo, preceduto da una altrettanto partecipata fase preparatoria e seguito da una fase condivisa di sperimentazione e analisi critica (con il coinvolgimento di diversi gruppi di educatori nelle varie fasi del percorso) (cfr. ivi, pp. 69-71 per uno sguardo d’insieme sulla strutturazione del progetto complessivo).

L’intero processo appare senz’altro un esempio efficace di percorso in grado di promuovere una graduale maggiore consapevolezza ed esplicitazione – oltre che condivisione – di teorie e pratiche implicite sul/del gioco. In questo senso esso appare anche un ottimo esempio di superamento/capovolgimento di quel “them focus” in cui un’attenta studiosa dei percorsi di formazione degli insegnanti in contesti eterogenei quale Christine Sleeter (2010, p. 117) identifica uno dei principali atteggiamenti/pericoli da decostruire lavorando con tali insegnanti. A partire da un percorso come quello appena richiamato si potrebbe infatti – anche in contesti/servizi educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica – promuovere “dal basso” (come direbbe, forse, Gayatri Chakravorty Spivak, 2013, p. 4) o “dall’interno” (per usare le parole di Bondioli, 2015, pp. 41-56) quella capacità/consapevolezza autocritica (potremmo dire, forse: culturale e interculturale) a cui si è fatto sopra riferimento.

Si può fra l’altro, forse, ipotizzare che, anche laddove non fosse possibile sviluppare un intero percorso come quello sopra descritto – che potrebbe talora non essere facile da attivare in quanto richiede un mirato e sostenibile investimento di risorse (in particolare di tempi di medio/lungo periodo per la riflessione/elaborazione condivisa) –, alcuni singoli strumenti proposti da Savio potrebbero risultare comunque significativi al fine di avviare un lavoro riflessivo (e in questo senso anche, forse, postcoloniale) sulle culture/pedagogie professionali del gioco emergenti in contesti per l’infanzia caratterizzati da alta complessità.

Il riferimento è qui a un questionario composto da alcune domande stimolo proposte da Savio stessa all’inizio dell’intero percorso, al fine di sollecitare alcuni punti di vista individuali sul gioco “in modo che sia possibile avviare [poi il confronto in gruppo] sulla base dell’esplicitazione delle prospettive soggettive, considerandone le analogie, le differenze e le loro ragioni” (Savio, 2011, p. 77).

La successione delle domande proposte da Savio sembra poter offrire un ulteriore esempio di percorso utile a superare i rischi del “them focus”, in quanto aiuta a prendere consapevolezza delle proprie teorie e pratiche implicite del gioco, muovendo dagli aspetti più personali, e proseguendo poi via via verso quelli culturali/professionali e istituzionali.

La prima domanda – “Pensa al gioco infantile e descrivi la prima immagine che ti viene in mente” – permette infatti, come osserva la stessa Savio, di “far emergere immagini irriflesse sul gioco, evocative di vissuti personali e quindi possibili specchi di convincimenti impliciti profondamente radicati” (ivi, p. 78). È, appunto, il tentativo di rendere visibili le nostre rappresentazioni implicite (in questo senso anche “culturali”) sul gioco. Un esercizio non facile, forse, ma che appare particolarmente utile in servizi ad alta complessità socioculturale: riprendendo infatti quanto suggerito da Sleeter (2010, p. 117), anche nel lavoro con educatori e insegnanti che operano in contesti ad alta complessità, appare come si è visto particolarmente importante evitare di focalizzarsi solamente sulle famiglie con retroterra migratorio (che, in questo caso, apparirebbero poco inclini a valorizzare in modo intenzionale il gioco).

Una tale rappresentazione dell’“altro” come privo di risorse e bisognoso di intervento (in questo caso perché rappresentato come manchevole di una “adeguata” cultura del gioco) costituisce un tratto costante nelle relazioni educative di tipo coloniale, e purtroppo ancora troppo spesso sopravvive anche in alcune ricerche e in alcuni interventi in contesti ad alta complessità. Volgere lo sguardo verso le proprie teorie e

pratiche del gioco permette invece di rendere visibili quegli aspetti impliciti che (anche in riferimento al gioco) possono essere strutturati all’interno delle “nostre” culture professionali pedagogiche, educative, didattiche (culture che sono esse stesse storicamente e socialmente situate).

Da questo punto di vista, anche la seconda domanda proposta da Savio – “secondo te che ruolo ha il gioco nella prima infanzia” (Savio, 2011, p. 78) – offre la possibilità di compiere un difficile ma prezioso esercizio in una prospettiva che possiamo considerare anche di tipo postcoloniale. Come rileva ancora una volta Savio, “chiedendo di esprimersi sul ruolo evolutivo del gioco [questa seconda domanda] mira a sondare eventuali e pregiudiziali rilevanze attribuite agli aspetti cognitivi e/o sociali e/o emotivi” (ibidem). In questo modo anche tale quesito ci può aiutare a raccogliere un altro dei suggerimenti di Sleeter, ovvero quello di allenarci a esaminare “noi stessi e il nostro modo di insegnare” come socialmente, storicamente e culturalmente costruito: in questo caso può aiutarci a esaminare in tale prospettiva le nostre culture del gioco (pedagogiche, educative, didattiche, organizzative).

Infine, in questa direzione potrebbero rivelarsi preziose anche le ultime due domande proposte da Savio – rispettivamente: “secondo te, quali sono le caratteristiche di un ‘buon nido’ in relazione al gioco infantile?” e “secondo te il nido in cui operi realizza pienamente tali caratteristiche? Se no, in cosa ti sembra carente? Perché?” (Savio, 2011, p. 78). Sono domande che – al pari di quelle già ricordate dell’AVSI (ad esempio sugli ambienti dedicati al “gioco del far finta”, cfr. Bondioli, Ferrari 2008, pp. 131-135) o anche al pari di alcuni passaggi del più recente RAV Infanzia (ad esempio nell’area “Inclusione e differenziazione”, anche in riferimento all’organizzazione dell’ambiente e degli spazi di gioco, cfr. Invalsi, 2016, pp. 30-32) – muovono verso il piano professionale e istituzionale, ovvero verso il piano delle “nostre” pratiche educative e delle “nostre” rappresentazioni del servizio.

6. E le “culture del gioco” delle famiglie?

Nella consapevolezza di non poter in questa sede approfondire le modalità con cui domande stimolo come quelle appena richiamate potrebbero essere concretamente impiegate per promuovere percorsi di ricerca-formazione condivisi con educatori e insegnanti operanti in contesti educativi per l’infanzia caratterizzati ad alta complessità socioculturale e linguistica, pare comunque importante sottolineare come l’impiego di strumenti come i precedenti – seppure non nati originariamente con una esplicita finalità pedagogico-interculturale, né a partire da presupposti come quelli intersezionali e postcoloniali richiamati in questo contributo – sembri oggi poter offrire piste di intervento fra le più promettenti anche in queste prospettive.

Tra l’altro – tenendo conto della già ricordata discontinuità tra le diverse agenzie educative, nonché dell’ulteriore invisibilità che caratterizza il più delle volte le culture e pratiche implicite del gioco proprie delle famiglie (invisibilità ancora più difficile da superare, forse, nel caso delle famiglie con retroterra migratorio) – potrebbe essere interessante affiancare a domande stimolo come quelle suggerite da Savio, alcuni quesiti che spingano i team di educatori e/o insegnanti a riflettere *anche* sulle teorie e pratiche implicite sul gioco dei genitori (ad esempio: “Secondo voi che cosa pensano i genitori del ruolo del gioco nell’infanzia?”), nonché sulle loro attese, ancora una volta probabilmente implicite, nei confronti dei contesti educativi (ad esempio: “Secondo voi che cosa pensano i genitori del ruolo del gioco al nido/nella scuola dell’infanzia?”).

E potrebbe altresì essere utile – riprendendo, *mutatis mutandis*, alcuni suggerimenti avanzati più in generale da Paola Milani (2012) per la riflessione/autovalutazione sulle/delle diverse forme di relazioni fra scuola e famiglia, ma anche sulla scorta di altri strumenti di autovalutazione delle relazioni fra servizi per l’infanzia e famiglie (si vedano ancora una volta le specifiche sezioni dell’AVSI o del TRA 0-6, ma anche ad esempio Favaro, 2014, nonché, per un inquadramento generale del tema in contesti interculturali, il fondamentale Bove, 2020) – muovere da una almeno iniziale ricognizione da parte di educatori e insegnanti delle *occasioni/pratiche quotidiane* in cui le pedagogie implicite del gioco di servizi e famiglie si incontrano/scontrano/confrontano (“Come educatori/insegnanti vi capita di parlare del gioco con le famiglie? Se sì, in quali momenti e per quali ragioni?”).

Un tale ulteriore ampliamento, infatti, potrebbe forse ancora di più contribuire – almeno sul lato delle/dei professioniste/i operanti nei servizi – a favorire alcuni presupposti in grado di concorrere alla costruzione, come si è più volte suggerito in queste pagine, di un terreno comune fra servizi stessi e famiglie:

un terreno su cui costruire alcuni primi elementi di una cultura/pedagogia condivisa (nonché in questo senso quotidianamente interculturale) del gioco e del giocare. Uno sguardo riflessivo – in questo senso *anche* postcoloniale – sulle “proprie” teorie e pratiche culturali e professionali del gioco potrebbe apparire, forse, in questa prospettiva un primo passo quasi ineludibile.

Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E. (2005). Pedagogie latenti. Una nota. In *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 3, 105-113.
- Bolognesi, I. (2007). Il nido come luogo di mediazione interculturale: Come i modelli educativi e le culture familiari si trasformano nel confronto con i servizi per la prima infanzia. In *Ricerche di pedagogia e didattica*, 2(2), 1000-1043.
- Bolognesi, I. (2010). Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto. In *Ricerche di pedagogia e didattica*, 5(1), 1-21.
- Bondioli A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ferrari, M. (Eds.) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (Eds.) (2008). *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Bondioli A., Nigito G. (Eds.) (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'infanzia (DAVOPSI)*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Bondioli, A., Savio D. (1994). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bondioli A., Savio D., Gobetto B. (2017). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. San Paolo D'Argon: Zeroseiup.
- Bove, C. (2012). Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ambientamento oggi. In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 5-17.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Commissione Europea (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*. Tr. it. a cura di A. Lazzari. San Paolo d'Argon: Zeroseiup (ed. orig. 2014).
- Favaro, G., Genovese, A. (Eds.) (1996). *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*. Bologna: CLUEB.
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (Eds.) (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Favaro G. (Ed.) (2014). *L'integrazione comincia dai bambini. Costruire la continuità delle azioni educative. Attenzioni, pratiche, relazioni*. Comune di Pordenone, in collaborazione con Istituto Comprensivo Pordenone Sud.
- Ferrari M., Ledda, F. (2012). *SAPIENS II. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Gariboldi A. (2006). Pedagogia latente e ricerca educativa. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in Pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 243-247). Milano: FrancoAngeli.
- Harkness S., Super C.M. (1993). The developmental niche: implications for children's literacy development. In L. Elderling, P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture: preparation for literacy* (pp. 115-132), Den Haag: National Commission for UNESCO.
- Invalsi (2016). *RAV Scuola dell'infanzia*. Guida all'autovalutazione, Invalsi, febbraio 2016.
- LeVine R.A., New R.S. (Eds.) (2009). *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 2008).
- Mantovani S. (2007). Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia di cinque Paesi. *Educazione Interculturale*, 5, 3, 323-339.
- McCall L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30(3), 1771-1800.
- Milani M. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 25-37.

- MIUR (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri.
- MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, gennaio 2018.
- MI (2021a). *Alunni con cittadinanza non italiana*.
- MI (2021b). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*.
- MI (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.
- New R.S. (2009). Il gioco infantile in una prospettiva italiana. In R.A. LeVine, R.S. New (Eds.), *Antropologia e infanzia* (pp. 344-268). Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1994).
- Pescamona I. (Ed.) (2021). *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Roopnarine J.L., Johnson J.E. (1994). The need to look at play in diverse cultural settings. In J.L. Roopnarine, J.E. Johnson, F.H. Hooper (Eds.). *Children's play in diverse cultures* (pp. 1-8). Albany: State University of New York Press.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Parma: Junior.
- Savio, D. (Ed.) (2020a). *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*. Reggio Emilia: Junior-Bambini srl.
- Savio D. (2020b). *Gioco e qualità dei servizi educativi per l'infanzia*. In D. Savio (Ed.). *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica* (127-155). Reggio Emilia: Junior-Bambini srl.
- Savio D. (2019). *Verso un sistema educativo integrato per l'infanzia*. In A. Bobbio, D. Savio, *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6* (pp. 187-274). Milano: Mondadori Università.
- Silva C. (2008). La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(2), 23-36.
- Silva C. (2012). Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (1), 39-48.
- Sleeter C. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5, 1, 116-119.
- Spivak, G. Chakravorty (2013). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tobin J.J., Wu D., Davidson D. (2000). *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1989).
- Valentine G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21.
- 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. 25-37). Roma: Carocci.
- Zoletto D. (2015). Postcoloniale. Una prospettiva per l'intervento e la ricerca in pedagogia. In M. Catarci, E. Macinai (Eds.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale* (pp. 93-112). Pisa: ETS.
- Zoletto D. (2020). *Gioco, infanzie e complessità socioculturale: intrecci antropologici e pedagogici*. In D. Savio (Ed.), *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica* (pp. 95-125). Reggio Emilia: Junior-Bambini srl.
- Zoletto D. (2021). *Contesti per l'infanzia e diversità socioculturale tra accessibilità, qualità e culture pedagogiche*. In I. Pescarmona (Ed.), *Intercultura e Infanzia nei Servizi Educativi 0-6: prospettive in dialogo* (pp. 93-102). Roma: Aracne.
- Zoletto D. (2023a). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Scholé.
- Zoletto D. (2023b). *Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale*. *Educational Reflective Practices*, 1, 151-162.



FOCUS

Cura dell'infanzia tra civiltà e discriminazione

Claudio Crivellari

Associate Professor | Department Of Humanities, Art And Social Science | University "d'Annunzio" of Chieti-Pescara | claudio.crivellari@unich.it

Maila Pentucci

Associate Professor | Department Of Humanities, Art And Social Science | University "d'Annunzio" of Chieti-Pescara | maila.pentucci@unich.it

Childcare between civilization and discrimination

Abstract

Since the beginning of the century, the theme of childhood education and care has been considered increasingly central both for the development and education of children and for the construction of a democratic and inclusive society, characterized by equal opportunities and fights all forms of poverty. In childhood, inclusion is configured as a process aimed at eliminating discrimination, marginalization and obstacles that children may encounter in their development path. In this regard, international organizations recommend overcoming traditional gender stereotypes and guaranteeing development and access to quality care and education for all, recalling the principles of inclusive education not limited only to special categories of people, classified on the basis of diagnostic criteria, but extended to all diversities and oriented towards achieving the objectives of universal education.

Keywords

gender, civilization, inclusion, infancy, discrimination

A partire dall'inizio del secolo il tema dell'educazione e della cura dell'infanzia è stato considerato sempre più centrale sia per lo sviluppo e la formazione dei bambini, sia per la costruzione di una società democratica e inclusiva, caratterizzata da pari opportunità e da lotta a tutte le forme di povertà. Nell'infanzia l'inclusione si configura come un processo finalizzato all'eliminazione della discriminazione, dell'emarginazione e degli ostacoli che i bambini possono incontrare nel loro percorso di sviluppo. A tal proposito, le organizzazioni internazionali raccomandano di superare i tradizionali stereotipi di genere e di garantire a tutti uno sviluppo e un accesso a cure e istruzione di qualità, richiamando i principi di un'educazione inclusiva non limitata solo a categorie speciali di persone, classificate in base a criteri diagnostici, ma allargata a tutte le diversità e orientata al raggiungimento degli obiettivi per l'istruzione universale.

Parole chiave

genere, civiltà, inclusione, infanzia, discriminazione

* Il presente lavoro è frutto di un lavoro congiunto degli autori, che ne hanno costantemente condiviso le parti. A titolo formale, tuttavia, il paragrafo 1 è da attribuire a Claudio Crivellari, il paragrafo 2 è da attribuire a entrambi gli autori in parti uguali, il paragrafo 3 è da attribuire a Maila Pentucci.

1. Cura dell'infanzia e disparità di genere

A partire dall'inizio del secolo il tema dell'educazione e della cura dell'infanzia è stato considerato sempre più centrale sia per lo sviluppo e la formazione dei bambini, sia per la costruzione di una società più equa e inclusiva, caratterizzata da pari opportunità e da lotta a tutte le forme di povertà (Silva, 2011, 2016). Una società più equa da costruire anche grazie alla diffusione di servizi Early childhood education and care (ECEC), che rappresentano un volano di sviluppo economico e un indicatore di civiltà, in particolare nella prospettiva della partecipazione delle donne con figli inferiori a 3 anni al mercato del lavoro. A tal proposito, già il Consiglio Europeo di Barcellona del 15 e 16 marzo 2002, aggiornato nel 2022, aveva fissato al 90% la partecipazione ai servizi per l'infanzia dei bambini di età compresa fra i 3 e l'età dell'obbligo scolastico e al 33% la partecipazione dei bambini di età inferiore ai 3 anni, registrando però un ritardo generalizzato e la persistenza di notevoli differenze tra gli Stati membri. I ritardi emersero chiaramente con l'indagine del 2021 sulla forza lavoro, condotta dal CEDEFOP, che ha rivelato che in Unione Europea il 27,9% delle donne non professionalmente impegnate, di età compresa tra i 25 e i 49 anni, dichiarava come la propria condizione derivasse dalla necessità di assistere bambini o adulti bisognosi. Secondo l'European Institute for Gender Equality (EIGE), inoltre, le responsabilità di assistenza escludono dal mercato del lavoro 7,7 milioni di donne in Europa e costringono molte di loro a un lavoro part-time o occasionale.

Alla luce dei risultati, la Commissione Europea continua a sottolineare che il divario di genere nell'assistenza non retribuita è condizionato da stereotipi sociali mai superati, tanto in relazione alle professioni, quanto ai ruoli, poiché appare ancora del tutto naturale che siano sempre le donne, anche se professionalmente impegnate, a farsi carico delle attività assistenziali. Poiché nelle politiche europee dei diritti sociali si afferma che la parità di trattamento e di opportunità tra donne e uomini deve essere garantita e rafforzata in tutti i settori, anche per la partecipazione al mercato del lavoro, i termini e le condizioni stesse di lavoro, la Commissione Europea raccomanda, innanzitutto, che gli Stati membri rielaborino gli obiettivi in materia di educazione e cura della prima infanzia, al fine di garantire a tutti pari opportunità nell'accesso al mercato del lavoro.

In concreto, la Commissione Europea incoraggia gli Stati membri ad aumentare il ricorso ai servizi ECEC per facilitare la partecipazione delle donne al mercato del lavoro e migliorare lo sviluppo sociale e cognitivo di tutti i bambini, in particolare di quelli provenienti da contesti svantaggiati.

I nuovi obiettivi da conseguire entro il 2030 prevedono che:

- almeno il 50% dei bambini di età inferiore a 3 anni partecipi all'educazione e alla cura della prima infanzia;
- almeno il 96% dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria partecipi all'educazione e cura della prima infanzia, come già richiamato nel quadro dello spazio europeo dell'istruzione.

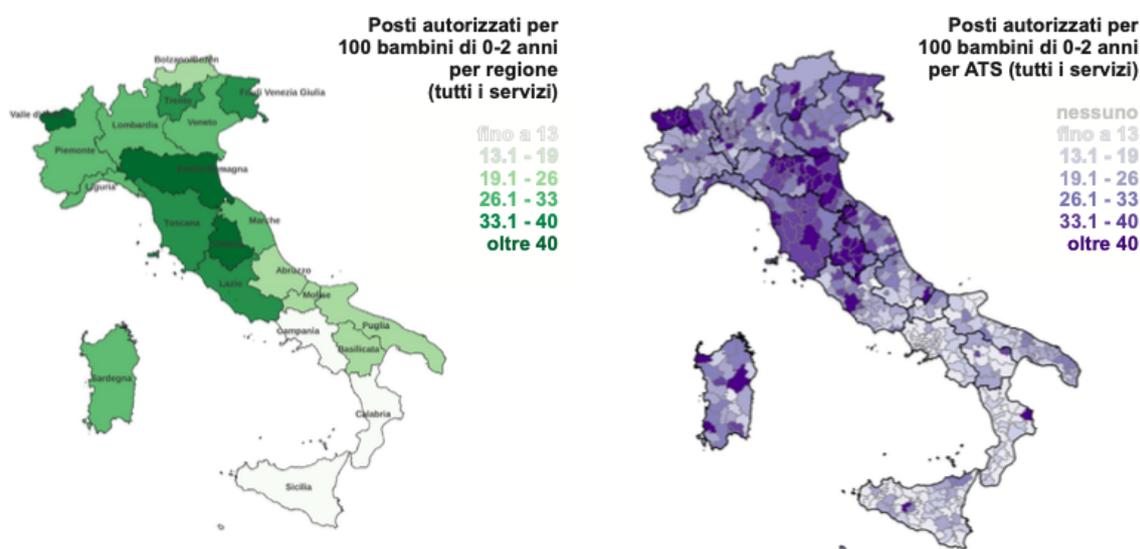
Gli obiettivi del 2030 prevedono:

- di adottare una legislazione che garantisca servizi di assistenza all'infanzia accessibili, a costi sostenibili, di elevata qualità e disponibili sia nelle zone urbane sia in quelle rurali o svantaggiate;
- di introdurre un diritto legale all'educazione e cura della prima infanzia;
- di predisporre misure mirate per consentire e aumentare la partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia dei bambini provenienti da contesti svantaggiati, con disabilità o con bisogni speciali;
- di prendere in esame il numero di ore che i bambini trascorrono nelle strutture di assistenza all'infanzia e di garantire che l'assistenza all'infanzia sia disponibile per una durata tale che consenta ai genitori di svolgere in modo significativo un lavoro retribuito;
- di adottare una legislazione che combatta gli stereotipi di genere e incoraggi un'equa ripartizione tra i genitori degli obblighi di assistenza ai figli.

Secondo l'indagine ISTAT (2023) sui servizi per la prima infanzia, in Italia, nell'anno 2020/2021 quelli attivi erano 13.542, con oltre 350 mila posti di cui a titolarità pubblica risultava il 49,1% del totale, con

una contrazione di quasi tre punti percentuali nell'ultimo quinquennio, tanto nella disponibilità di posti, quanto nel numero di iscrizioni. La contrazione dell'offerta è stata causata principalmente dalle sospensioni temporanee del servizio nell'anno della pandemia 2020/2021 e solo marginalmente da chiusure definitive. Nonostante la flessione dell'offerta, la copertura dei posti ha continuato ad aumentare leggermente in rapporto ai bambini residenti sotto i tre anni, raggiungendo il 27,2%, un valore ancora ben al di sotto rispetto all'obiettivo minimo del 33% che era inizialmente stato fissato per il 2010 dal Consiglio europeo di Barcellona.

La maggior parte dei 13.542 servizi educativi per la prima infanzia censiti sono nidi d'infanzia (8.913 di cui 191 nidi aziendali), a cui si aggiungono 2.653 sezioni primavera (per bambini da 24 a 36 mesi) e 1.976 servizi integrativi. Un supplemento della rilevazione ha raccolto le indicazioni dei Comuni circa le principali criticità riscontrate nella gestione dei nidi durante l'emergenza sanitaria: il 45% dei Comuni ha indicato come problema il ritiro dei bambini iscritti, oltre un terzo (37%) la carenza di risorse economiche. Emergono inoltre le difficoltà da parte delle famiglie a pagare le rette (riportate dal 29% dei Comuni) e un generalizzato aumento dei costi di gestione (segnalati dal 74% dei Comuni), dovuti alle molteplici misure intraprese per adattare il servizio al contesto pandemico (ad esempio per la formazione del personale). L'aumento dei costi di gestione nel 2020 è stato evidenziato soprattutto dai Comuni del Nord (81%), in minor misura da quelli del Centro (60%) e del Mezzogiorno (48%). Le maggiori criticità legate alla pandemia sono state segnalate inoltre dai Comuni più grandi, da quelli che gestiscono direttamente i servizi (con personale proprio) e da quelli che sostengono una spesa più elevata. Sempre secondo l'indagine ISTAT, le stesse tipologie di Comuni hanno anche dichiarato di aver adottato più misure per adeguare l'offerta alle problematiche e ai vincoli dell'emergenza sanitaria.



Posti pubblici e privati offerti dai servizi educativi per la prima infanzia per 100 bambini 0-2 anni, per regione e Ambito Territoriale Sociale. Anno educativo 2020/2021.
Elaborazione grafica e Fonte: Istat, Indagine sui nidi e servizi educativi per la prima infanzia, 2023, p. 6.

2. Integrazione, inclusione, contaminazione

Al di là delle ricadute in termini professionali, in tutti i più recenti documenti internazionali particolare attenzione viene riservata alla dimensione inclusiva dell'infanzia, come appare anche evidente nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, che all'obiettivo n. 4, Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (United Nations, 2015) raccomanda di garantire a tutti uno sviluppo e un accesso a cure e istruzione pre-scolastiche di qualità, richiamando principi già affermati da altre organizzazioni (UNESCO, 2011) sull'importanza di un'educazione inclusiva non limitata solo a categorie speciali di persone, individuate in base a criteri diagnostici, ma allargata a tutte le diversità che caratterizzano la diversità umana. Un'istruzione di qualità costituisce la base insostituibile per migliorare la

vita delle persone e raggiungere uno sviluppo sostenibile, nella consapevolezza che seppur il livello base di alfabetizzazione è migliorato in maniera significativa, è necessario aumentare gli sforzi verso il conseguimento di una istruzione davvero universale, in grado di accogliere tutte le diversità e le prospettive culturali. Come ricorda Ceruti (2018, pp185-186), una natura umana caratterizzata dalla diversità, che configura da sempre un incrocio di traiettorie diverse, dove interazioni e contaminazione fra culture, occasionalmente a contatto, sembrano oggi proporsi con una frequenza significativa anche nelle esperienze quotidiane di molte comunità. La diversità, infatti, oggi è spesso rappresentata proprio delle famiglie migranti, le cui caratteristiche aprono prospettive inedite e stimolanti, già a partire dall'analisi stessa delle composizioni familiari, in cui l'assenza degli anziani e della loro eredità storico-culturale condiziona non poco gli interi processi educativi.

Si tratta di famiglie caratterizzate da quella che Vertovec (2004, P. 975-976) definì *bifocalità*, intesa come “orientamenti duali” percepiti e come “aspetti complementari di un unico spazio dell'esperienza”.

Questa “bifocalità di prospettive” sostiene le esistenze migranti condotte “qui” e “là”, esercitando una notevole influenza sulla vita della famiglia transnazionale e sulle identità delle generazioni migranti successive (Ivi: 970). Come testimonia la ricerca condotta da Rebecca Golbert su alcuni giovani ebrei ucraini emigrati in Israele, Germania, Stati Uniti ed altrove, costoro usano valutare le esperienze quotidiane, il passato e il futuro, attraverso una “doppia consapevolezza”: “la loro realtà quotidiana e incorporata in una frontiera transnazionale di idee, relazioni, storie ed identità che si intersecano”, (2001: 725) circostanza che produce un notevole impatto sugli orientamenti transnazionali di chi è rimasto in patria, anzitutto evidenziando una decisa inclinazione a radicare la propria vita in più di una località e riflettendo un forte senso di connessione e senso di appartenenza a più luoghi e persone (Vertovec 2004: 976). (Salvino, 2013, p. 25).

Secondo l'analisi di Raccagni (2022, p. 92), riprendendo un concetto già espresso da Sayad (1999, p. 103) e da Pati (2014, p. 200), queste famiglie percepiscono spesso una doppia assenza, che comporta di non essere del tutto presenti dove si è presenti, ma nonostante le difficoltà, inseguono il loro compito educativo che mira a sviluppare nella persona il senso di appartenenza a un certo contesto multiculturale in un determinato ambiente di vita, trovandosi nel contesto di vita altrove a relazionarsi con i diversi contesti di cura e educazione infantile, già a partire dal nido d'infanzia, che nei documenti europei reclama in continuazione la dimensione inclusiva. Tuttavia, proprio la centralità del concetto stesso di inclusione rende necessario un preliminare chiarimento concettuale, indispensabile per evitare implicazioni e rischi tipici di un utilizzo generico del termine, anche nel linguaggio pedagogico.

I modelli di inserimento e integrazione tradizionali prendevano le mosse da una prospettiva biomedica e assimilazionista, cui corrispondeva una visione della difficoltà o del disagio come caratteristica strettamente individuale, da affrontare con strumenti e interventi volti a normalizzare le “mancanze”. Si tratta, in sostanza, di quel paradigma biomedico-positivista e deterministico che ha dominato per decenni l'immaginario, in cui i concetti venivano solitamente decodificati a un livello estremamente semplificato, ragionando in termini di nessi causali lineari e rigidi, modulati dall'esperienza quotidiana, che consentono di pervenire in maniera pragmatica alla soluzione di un problema complesso con il minimo sforzo.

Nel caso delle migrazioni, il modello assimilazionista consiste in procedure attraverso le quali il migrante acquisisce i comportamenti, le mentalità e la lingua del Paese d'accoglienza che, sulla base di tali presupposti, facilita il conseguimento della cittadinanza e pone le basi per attuare l'integrazione attraverso l'immersione totale nella cultura, nella lingua e nella mentalità, operando però una sorta di sradicamento dell'identità culturale e innescando un processo di annullamento dei tentativi di mediazione.

Di fatto, il modello assimilazionista di matrice biomedica, poneva l'attenzione sulla persona e sul suo deficit, come causa intrinseca delle difficoltà, senza considerare affatto il ruolo dei contesti e delle interazioni, generando spesso una forma di disorientamento soprattutto nelle seconde e terze generazioni di immigrati.

Alla fine del secolo scorso il modello lineare bio-medico venne messo in discussione dal modello antropologico dell'ICF (International Classification of functioning), promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, dove si sottolineava come il funzionamento umano sia il risultato di una complessa interazione sistemica tra fattori biologici, competenze personali e partecipazione sociale, fattori di contesto che possono

alimentare o ostacolare il funzionamento stesso della persona. Una prospettiva di carattere bio-psico-sociale che consente di inserire le rilevazioni all'interno di un sistema complesso di comprensione del funzionamento della persona, dal quale emergono non solo i limiti e le restrizioni, ma anche gli aspetti potenziali ed evolutivi.

Anche la recente normativa italiana in materia di integrazione e inclusione scolastica degli alunni con disabilità e/o con bisogni educativi speciali (BES), avendo ormai superato i modelli ICD (International Classification of Diseases) e ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) per la classificazione delle malattie e delle possibili disabilità, utilizza l'ICF come modello di riferimento nella progettazione di azioni educative che rispondano ai bisogni di valorizzazione e inclusione sociale degli alunni, facendo emergere un nuovo quadro culturale basato sulla definizione dei ruoli e dei soggetti che interagiscono per garantire il successo scolastico e formativo degli studenti con disabilità o con difficoltà, dal momento che lo scopo generale dell'ICF e quello di fornire un linguaggio unificato che serva da modello di riferimento per la descrizione delle componenti della salute, del benessere e delle condizioni correlate.

Per tale motivo, l'ICF può essere utilizzata in maniera trasversale, in quanto fornisce gli strumenti scientifici per la comprensione e lo studio della salute, delle condizioni, conseguenze e cause a essa correlate; stabilisce un linguaggio comune allo scopo di migliorare la comunicazione fra i diversi utilizzatori, tra cui gli operatori sanitari, gli operatori, i docenti, i ricercatori; rende possibile il confronto tra dati raccolti in Paesi, discipline sanitarie, servizi e periodi diversi; fornisce uno schema di codifica sistematico per i sistemi informativi sanitari. Il passaggio dalle classificazioni di matrice bio-medica alla classificazione ICF, che riflette la necessità di superare il modello basato sulle "conseguenze della malattia" e di mettere al centro della valutazione della condizione di salute, può essere compreso e descritto solo a partire da tre chiavi di lettura dell'esperienza umana:

- il corpo con le sue funzioni e strutture (essere un corpo)
- le attività intenzionali e le forme di partecipazione sociale (avere un corpo)
- il collocarsi all'interno di un contesto naturale (l'ambiente)

La malattia incide sicuramente sul funzionamento, ma non assume necessariamente un ruolo determinante, dal momento che un ambiente favorevole può modificare il funzionamento stesso in modo radicale. La vita delle persone, anche se gravemente compromessa da un precario stato di salute, rimanda sempre a un'appartenenza sociale e a una rete di relazioni che possono contrastare o limitare la compromissione di funzioni o strutture corporee, ma anche modificare l'evoluzione di alcune malattie.

Con tale consapevolezza, l'ICF afferma il principio secondo il quale nessuna valutazione del funzionamento è corretta se non specifica il contesto ambientale della persona, in quanto la disabilità non è una caratteristica della persona, ma il risultato di un'interazione tra una certa condizione di salute e un ambiente sfavorevole. L'ambiente assume quindi un ruolo di fondamentale importanza per la valutazione del funzionamento delle strutture corporee sia in quanto può fungere sia da barriera, che da risorsa facilitante nei processi di socializzazione e integrazione della persona con disabilità o con bisogno educativo speciale.

L'ICF si rivela essere un valido strumento per la realizzazione di interventi educativi realmente inclusivi, in quanto esalta la valenza ontologica della persona in quanto tale e la consapevolezza che "i bisogni educativi speciali delle persone con disabilità non sono tali perché differenti dagli altri, ma in quanto richiedono di pensare e organizzare in modo diverso le prassi educative per rispondere a queste necessità". Si tratta, in definitiva, di un processo educativo di integrazione e inclusione come momento di esaltazione della varietà umana, ispirato a una concezione speciale di tutte le esperienze di vita delle persone.

L'inclusione si viene così configurando come un processo di natura dinamica ed evolutiva che mira, secondo Ainscow (2006) a superare ogni forma di discriminazione e di esclusione sociale, nel tentativo di garantire a tutti possibilità di crescita in linea con le proprie risorse e potenzialità. Contrastando in ogni modo i processi di omogeneizzazione e stereotipizzazione e i pregiudizi relativi a razza, sesso, cultura di provenienza, religione e disabilità, l'inclusione concorre alla creazione di contesti in grado di offrire a tutti, tenendo conto della particolarità di ciascuno, possibilità di crescita a livello sociale, cognitivo e affettivo (Booth, Ainscow, 2011), superando l'idea di compensazione e modificando i diversi sistemi, affinché possano rispondere alle reali differenze di tutti. La prospettiva è quella dell'ecosistema formativo integrato, in

cui la reciproca interazione di attori, risorse, agenzie educative mira a costruire un contesto olistico per assicurare efficaci processi formativi (Pinkard, 2019).

3. I servizi educativi per la prima infanzia: l'inclusione possibile

L'inserimento nei servizi educativi dei figli nel paese di accoglienza rappresenta per i genitori stranieri la prima occasione di relazione organica con un servizio e con professionalità di una realtà completamente diversa, in cui, come sottolineato anche negli Orientamenti Interculturali (MI, 2022), le famiglie immigrate sperimentano il ruolo di genitori accanto ad altri genitori e possono confrontarsi sulla concezione stessa dell'infanzia, sulle idee di cura sugli stili educativi.

A tal proposito, a partire dal nido d'infanzia, è importante che vengano create le condizioni affinché i minori possano integrarsi positivamente nella società di accoglienza, senza dover però rinunciare alle proprie radici culturali. Una condizione bidimensionale di *doppia etnicità* che permette al soggetto da un lato di mantenere i riferimenti della tradizione etnica familiare dall'altro di avere un contatto generativo con la società ospitante (Hutnik, 1991; Dubet, 1994). Il nido può essere dunque un luogo di incontro e confronto tra modelli familiari e pratiche di cura differenti, l'occasione privilegiata per esprimere e far dialogare le diverse rappresentazioni di genitorialità e di rapporto tra le generazioni (Bove, 2020; Bove e Sharmahd, 2020). La fiducia reciproca, l'orientamento condiviso e la coerenza educativa sono fondamentali e da questi deriva la necessità, per la scuola, di coinvolgere i genitori con *background* migratorio. Occorre dunque apprendere ad accogliere l'altro, in questo caso genitori, incontrandolo, mettendosi faccia a faccia, comprendendone la sua identità, la sua storia, le sue radici culturali (Grassi, 2019), ovvero si tratta di creare spazi di condivisione, basati sulla partecipazione, la quale si fonda sull'idea che la realtà non è oggettiva, che la cultura è un prodotto sociale in continua evoluzione, che ogni soggetto è portatore di un sapere parziale e che per costruire un progetto educativo sono importanti e rilevanti i punti di vista di tutti, in dialogo dentro una cornice di valori condivisi (Cagliari e Giudici, 2009, p. 135). (Raccagni, 2022, p. 93).

Considerando l'importanza delle strategie inclusive nell'educazione della prima infanzia, secondo Brandolini (2022) è necessario indagare anche come concretizzare la prospettiva inclusiva all'interno della nuova cornice del Sistema integrato di educazione e istruzione da zero a sei anni. Nell'infanzia l'inclusione si configura come un processo orientato all'eliminazione della discriminazione, dell'emarginazione e degli ostacoli alla crescita, all'apprendimento e alla partecipazione che i bambini possono incontrare nel loro percorso di sviluppo e si attua attraverso la mobilitazione e l'organizzazione di tutte le risorse disponibili, per favorire e promuovere il processo di crescita di tutti. La partecipazione attiva dei bambini ai contesti e ai processi educativi implica apprendimento, gioco e lavoro in relazione con gli altri; implica la possibilità di fare delle scelte e di esprimere la propria opinione su quello che si fa, implica di fatto l'essere riconosciuti, accettati e valorizzati per quello che si è (Booth, Ainscow, 2011). Tutte le forme di inclusione e di possibile esclusione derivano da fattori sociali e risiedono all'interno dell'interazione dinamica tra le persone e il contesto, per cui un rapporto lineare di causa ed effetto non potrà descrivere le capacità umane e la loro progressiva evoluzione, legate in modo indissolubile al più ampio contesto sociale e istituzionale in cui si realizza l'attività individuale.

Già Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1986) ci ha offerto una struttura concettuale in grado di dar conto del complesso sistema che caratterizza lo sviluppo umano. L'ambiente ecologico, che lui definisce come «un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simile ad una serie di bambole russe» (ivi, p.31), è costituito al suo livello più interno dal *microsistema*, cioè dall'insieme dei diversi contesti ambientali che coinvolgono direttamente il soggetto in via di sviluppo e di cui questi ha esperienza diretta (la casa, la famiglia, la scuola, ecc.). Il livello successivo, il *mesosistema*, si sposta dai singoli contesti per prendere in esame le loro relazioni. È quindi costituito dai legami tra i diversi ambienti di vita cui partecipa la persona in via di sviluppo. Il terzo livello ecologico, l'*esosistema*, è costituito da ambienti e situazioni estranee alla persona in via di sviluppo, ma che giungono a condizionare, attraverso gli eventi che in esse si verificano, ciò che accade nel *micro* e *mesosistema*. L'ultimo dei livelli delineati da Bronfenbrenner è il *macrosistema*, che rappresenta il modello di gerarchia superiore del sistema ecologico. Esso è com-

posto, per esempio, dalle leggi, dai sistemi di valore, politici, etici e religiosi che regolano una data società. Inoltre, come specificato più avanti dall'autore «Nella ricerca ecologica, le proprietà della persona e dell'ambiente, la struttura delle situazioni ambientali e i processi che hanno luogo all'interno e tra di essi vanno considerati come interdipendenti e analizzati in termini di sistemi» (ivi p. 81). (Brandolini, 2022, p. 146).

Appare di conseguenza necessario che il sistema scuola, a qualunque livello, si impegni per rendere le proprie strutture sicure e accessibili a tutti, attraverso un monitoraggio continuo della possibile presenza di barriere e nella sicurezza e universalità delle attrezzature e dei giochi negli ambienti interni ed esterni. Particolare cura dovrebbe essere posta nella scelta dell'arredamento, dei giochi e delle attrezzature, tenendo conto delle caratteristiche e degli interessi di ciascun bambino e predisponendo spazi di apprendimento ricchi di stimoli ed opportunità che favoriscano la crescita del gruppo infantile (Bondioli, 2009). Così come appare necessario l'utilizzo di metodologie e strategie didattiche maggiormente inclusive, come il lavoro collaborativo in coppia, la didattica cooperativa nel piccolo gruppo, la peer education, il peer tutoring e la didattica laboratoriale, che si fonda sulla partecipazione attiva dei bambini all'esperienza proposta. Il riconoscimento degli ostacoli al gioco, all'apprendimento e alla partecipazione che alcuni bambini possono incontrare, dovrebbe condurre gli adulti a migliorare gli stili di insegnamento-apprendimento, gli spazi e i tempi in relazione al contesto, per venire incontro alle esigenze di tutti e di ciascuno, nel rispetto quindi dei tempi individuali e dei diversi stili di apprendimento.

Per realizzare servizi che siano in grado di incoraggiare la partecipazione, rafforzare l'inclusione sociale e accogliere la diversità, un altro fattore chiave risiede, come chiaramente ribadito all'interno del rapporto della Commissione Europea (2014), proprio nel coinvolgimento attivo delle famiglie all'interno dei servizi e delle scuole dell'infanzia, affinché le istituzioni educative e famiglie costruiscano non solo trame relazionali ma anche un lavoro in comune da farsi secondo criteri analoghi in modo da tessere un'organizzazione il più possibile unitaria tra quanto succede a casa e nei contesti educativi extradomestici (Bondioli, 2010, p. 49).

Sempre secondo Brandolini, i servizi per l'infanzia costituiscono per i bambini e per i loro familiari il primo passaggio dall'intimità dei rapporti familiari a una socialità più estesa, fatta di esperienze e relazioni nuove con coetanei e adulti, per cui dovrebbero essere luoghi di scambio, confronto, partecipazione tra insegnanti e genitori, i quali, pur con ruoli e vissuti differenti, si incontrano sul terreno comune del benessere e della qualità della vita dei bambini. Soltanto una solida alleanza educativa consente di porre le basi per la creazione di una efficace rete di relazioni, soprattutto per quelli che vivono particolari situazioni di difficoltà.

In quest'ottica è possibile affermare che le Linee guida pedagogiche per lo 0-6 e gli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, appaiono orientati da valori coerenti alla prospettiva inclusiva delineata. Intanto essi muovono da una particolare idea di bambino e dichiarano esplicitamente il riferimento ai diritti che ad esso vanno garantiti:

I bambini hanno diritto al rispetto, a essere visti come persone e valorizzati ognuno nella propria particolarità e unicità, al di là di qualsiasi idea uniforme e stereotipata. Tale diritto accoglie e valorizza tutte le caratteristiche individuali, comprese quelle legate alla provenienza geografica, al contesto economico, sociale, culturale di appartenenza o alle condizioni di salute. I bambini hanno diritto a essere sostenuti nei loro percorsi di crescita da figure adeguatamente preparate e in ambienti accoglienti e propositivi, capaci di allargare l'esperienza e promuovere le potenzialità di ciascuno (MI, 2021, p. 12).

I processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale delle odierne società interrogano profondamente e radicalmente i sistemi educativi e formativi che devono oggi mirare alla formazione dei cittadini del mondo. La formazione interculturale degli insegnanti occupa, in tale prospettiva, un posto di tutto rilievo: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria "cultura della convivenza". Non si tratta di un obiettivo facile, insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo ancora troppo presente nel nostro sistema educativo (Fiorucci, Catarci, 2019).

Nota bibliografica

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy in England. In *International Journal of Inclusive Education* 4-5, 295-308.
- Bondioli A. (2009). *ERVIS. Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A. (2010). Valutare la realizzazione del progetto educativo: un'esperienza condivisa tra genitori e insegnanti della scuola dell'infanzia. In A. Bondioli, D. Savio (Ed.), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Parma: Junior.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Trad. it. Roma: Carocci, 2017.
- Brandolini R. (2022). Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica. *Rivista italiana di educazione familiare* 21, 2, 141-153.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- CEDEFOP (2021). *Indagine sulla forza lavoro*. Available in www.cedefop.europa.eu
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*, Milano: Raffaello Cortina.
- Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a Quality framework for Early Childhood education*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2022). *Raccomandazione del Consiglio relativa alla revisione degli obiettivi di Barcellona in materia di educazione e cura della prima infanzia*. Bruxelles.
- Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- EIGE (2021). *Gender Equality Index*. Available in https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs/indicator/index_data_index_scores
- Fiorucci M., Catarci M. (2019). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Hutnik N. (1991). *Ethnic minority Identity. A social psychological perspective*. New York: Oxford University Press.
- Istat (2023). *Indagine sui nidi e servizi educativi per la prima infanzia* (p. 6). Roma.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Roma.
- Pati L. (2014). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pinkard, N. (2019). Freedom of movement: Defining, researching, and designing the components of a healthy learning ecosystem. *Human Development*, 62(1-2), 40-65
- Raccagni D. (2022). Pratiche di intercultura ai nidi d'infanzia: quali competenze per promuovere il dialogo con le famiglie? *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche* 20, 2, 91-98.
- Salvino S. (2013). *La migrazione delle donne ucraine in Italia: la complessità del transnazionalismo tra permanenze e ritorni*, Università della Calabria, inedito.
- Sayad A. (1999). *Le double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Seuil.
- Silva C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Silva C. (2016) (Ed.). *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
- UNESCO (2011). *Interregional and Regional Perspectives on Inclusive Education: Follow up of the 48th Session of the International Conference on Education*. Parigi.
- United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York.
- Vertovec S. (2004). Migrant Transnationalism and Modes of Transformation. *International Migration Review*, 38, 2, 970-1001.



FOCUS

Formare i professionisti della prima infanzia (0-6) in prospettiva interculturale: dalla progettazione europea a un double-degree interuniversitario

Clara Maria Silva

Full Professor in General and Social Pedagogy | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology (FORLILPSI) | University of Florence (Italy) | clara.silva@unifi.it

Zoran Lapov

Researcher (RtD A) in General and Social Pedagogy | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology (FORLILPSI) | University of Florence (Italy) | zoran.lapov@unifi.it

Giada Prisco

Researcher (RtD A) in General and Social Pedagogy | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology (FORLILPSI) | University of Florence (Italy) | giada.prisco@unifi.it

Training early childhood professionals (0-6) in an intercultural perspective: from European projects to an interuniversity double-degree

Abstract

The paper outlines the development of an intercultural training programme between the University of Florence and ELTE University of Budapest, aimed at future early childhood professionals (0-6). Starting from the theoretical-conceptual and methodological-operational framework as the baseline of the training proposal at issue, the paper content delves into the experiences of European projects, that had brought about sowing the idea of future interuniversity cooperation, so as to finally arrive at the concretisation of the said double-degree training programme which will allow the two Universities to join forces and intercultural knowledge, and create new professional synergies.

Keywords

childhood, ECEC services, intercultural perspective, initial training, university

Il presente contributo ripercorre l'iter evolutivo di un programma di formazione interculturale tra l'Università di Firenze e l'Università ELTE di Budapest che si rivolge ai futuri professionisti e professioniste della prima infanzia (0-6). A partire dall'impianto teorico-concettuale e metodologico-operativo quale base di riferimento della proposta formativa in questione, i contenuti dell'articolo si addentrano nelle esperienze di progettazione europea, al cui interno è stata seminata l'idea della futura cooperazione interuniversitaria, per arrivare infine alla concretizzazione del detto percorso formativo a doppio titolo che consentirà ai due Atenei di unire le proprie forze e conoscenze interculturali e di creare nuove sinergie professionali.

Parole chiave

infanzia, servizi educativi per l'infanzia, prospettiva interculturale, formazione iniziale, università

* Il presente saggio è frutto di un lavoro congiunto; tuttavia, si attribuisce a Clara Maria Silva la redazione del primo (1), a Giada Prisco del secondo (2) e a Zoran Lapov del terzo e del quarto paragrafo (3 e 4).

1. Per un'infanzia interculturale

1.1 I servizi educativi prescolari come luoghi di educazione, cura e intercultura

I servizi educativi prescolari rivestono nelle società globalizzate e multiculturali un inedito compito sociale e culturale. Quali primi ambienti educativi e di socializzazione per l'infanzia, sono spazi propizi per coltivare sin dai primi anni di vita un approccio educativo attento alla diversità e alla specificità individuale. Sono quindi luoghi per sperimentare relazioni interculturali e di convivenza democratica. Sono, infine, luoghi di inclusione dei più piccoli nella comunità, di valorizzazione dell'infanzia e di promozione della coesione sociale. Funzioni, queste, sottolineate anche nelle recenti normative italiane ed europee, che, come vedremo più avanti, hanno permesso di ripensare i servizi educativi alla luce dei cambiamenti sociali e delle nuove esigenze educative dei bambini e delle famiglie. Nidi e servizi integrativi sono pertanto primi *luoghi di intercultura*, spazi sociali significativi dove bambini e adulti, autoctoni e immigrati sperimentano modalità di relazione e di convivenza interculturali.

L'intercultura, come è ormai assodato, non è una realtà data e nemmeno un processo automatico, bensì l'esito dell'impegno dell'istituzione a far sì che le persone o i gruppi che abitano un determinato territorio interagiscano tra loro superando le reciproche diffidenze per individuare forme di convivenza nella diversità e facendo dello stare gli uni accanto agli altri un'occasione di arricchimento reciproco. Porsi in una prospettiva interculturale comporta *in primis* l'abbandono di un'impostazione mentale chiusa e univoca dei rapporti tra le culture e l'adozione di un modello di relazione con l'alterità capace di potenziare la positività dell'incontro e del reciproco scambio (Cambi, 2006).

Per contro, la multiculturalità si configura come un fenomeno connaturato alla storia dell'umanità nel senso che ogni società è da sempre multiculturale in quanto composta da soggetti e gruppi che si differenziano per modo di vita, classe sociale, credenza religiosa, o altri aspetti. Il pluralismo culturale è in effetti una cifra di tutte le società umane e di ogni area geografica ed è il risultato della trama di contatti, contaminazioni, prestiti generati dagli incontri-scontri tra popoli e culture.

Certamente, l'attuale fenomeno delle migrazioni transnazionali e transcontinentali ha ampliato la dimensione multiculturale delle società umane esaltando il loro pluralismo intrinseco e generando nuove forme di etnicizzazione e meticciamento. Si sono venuti a creare scenari locali e mondiali dove uguaglianza e diversità sono divenuti punti di riferimento principali per l'educazione: pertanto, ogni insegnante o educatore, per poter svolgere in modo adeguato la propria professione, non può non prendere atto delle singole specificità delle bambine e dei bambini che ha di fronte e adottare un approccio educativo interculturale. La questione della diversità e dell'unicità che ogni bambino esprime va quindi considerata a partire dai primi anni di vita, ossia all'interno dei servizi educativi per l'infanzia.

Non bisogna dare per scontato che ogni bambina e ogni bambino è una persona in virtù della sua unicità e che l'infanzia va considerata al plurale (Contini, 2010, p. 34). I principi di unicità e diversità sono dunque le bussole che aiutano a orientarci nei complessi e plurali universi delle infanzie e a superare letture omologanti di bambino, costruite su un'immagine standardizzata e uniformanti. Osservare le differenti infanzie ci porta invece a comprendere come le complessità dell'universo infanzia non si dispongono soltanto sull'asse Nord-Sud del Mondo, bensì sull'asse Centro-Periferia in diversi sensi (Silva, Deluigi, Zaninelli, 2022).

Urge, pertanto, superare la retorica sull'infanzia come categoria onnicomprensiva per potersi aprire alle tante e diverse infanzie, al concetto di unicità e insieme diversità, assumendo in tal modo uno sguardo plurale, interculturale e interdisciplinare sull'infanzia, sui suoi contesti di vita e sulle esperienze che offre. Siamo così sollecitati a interrogarci su chi siano le bambine e i bambini, ai quali ci rivolgiamo con i nostri interventi e con le nostre proposte educative, con quante e quali infanzie ci relazioniamo e con quali posture e attenzioni ne leggiamo le potenzialità e i bisogni.

1.2 L'apporto dell'UE per un'educazione e cura dell'infanzia sempre più inclusiva e interculturale

L'Unione Europea da anni riserva un'attenzione vieppiù crescente all'educazione e alla cura delle bambine e dei bambini ponendo al centro delle politiche comunitarie alcuni temi chiave, specie la diffusione dei

servizi educativi per l'infanzia e l'importanza di renderli maggiormente accessibili e di qualità. Impegni assunti in particolare nei confronti di quei segmenti dell'infanzia che sperimentano maggiori rischi di vulnerabilità sociale e povertà educativa. E l'Unione Europea li promuove attraverso una serie di raccomandazioni che, pur non avendo carattere vincolante, stimolano gli Stati membri a prendere misure normative e operative a favore dell'educazione infantile per favorire – quale fine ultimo – una maggiore giustizia sociale.

Come recita la Strategia di Lisbona, investire nelle persone e sviluppare uno Stato sociale attivo e dinamico

sarà essenziale per la posizione dell'Europa nell'economia della conoscenza nonché per garantire che l'affermarsi di questa nuova economia non aggravi i problemi sociali esistenti rappresentati dalla disoccupazione, dall'esclusione sociale e dalla povertà. [...] I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000, punti 24 e 25).

Nello specifico, la Strategia di Lisbona 2000 ha invitato gli Stati membri a operare affinché almeno il 33% dei bambini potessero accedere, entro il 2020, a un servizio per l'infanzia rivolto alla fascia 0-3 anni e almeno il 90% a uno destinato alla fascia di età 3-6. Ulteriori raccomandazioni e comunicazioni hanno poi sottolineato

l'urgenza di offrire alle famiglie servizi per l'infanzia diffusi, accessibili – dunque, finanziariamente sostenibili – e, soprattutto, di qualità, guardando all'educazione prescolare come a uno strumento chiave per lo sviluppo dei bambini e, parallelamente, per la promozione delle pari opportunità e dell'inclusione sociale, la lotta alla povertà, il rafforzamento della democrazia (Silva, Caselli, 2020, p. 24).

In anni più recenti, l'Unione Europea ha affiancato al tema dell'accessibilità dei servizi educativi quello della qualità a partire dalla considerazione che l'efficacia dell'educazione prescolare e dell'istruzione e formazione successive dipende dal fatto che queste siano non solo fruibili, ma anche significative sul piano qualitativo. Da qui il richiamo al diritto di tutte le bambine e di tutti i bambini all'educazione sin dalla nascita e la necessità che i servizi ECEC (Educazione e cura della prima infanzia) abbiano costi sostenibili proprio per garantire l'accessibilità e che siano, al contempo, di elevata qualità. Rispetto poi allo specifico tema dell'inclusione della diversità l'Unione Europea ha posto in evidenza l'importanza di monitorare con attenzione la situazione e i contesti di vita e educativi dei bambini più vulnerabili, tra cui quelli appartenenti a contesti familiari svantaggiati o a determinate minoranze (es. bambini Rom e Sinti), quelli istituzionalizzati o *homeless*, i Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), i soggetti a elevato rischio di essere oggetto di "traffico di esseri umani", i bambini con disabilità fisiche e/o cognitive (European Commission, 2017, p. 9). Un tema rilanciato anche da Save the Children, il quale in un rapporto coevo ribadisce che i servizi educativi prescolari rappresentano a tutti gli effetti dei «diritti fondamentali dei bambini [...] ed è necessario prenderli in considerazione quando si definisce e si misura la povertà e l'esclusione sociale dei bambini» (Save the Children, 2017, p. 30).

Sulla questione specifica dei bambini e adolescenti coinvolti nei processi migratori, la Commissione Europea richiama il dovere imprescindibile dell'Unione rispetto alla loro protezione e tutela, mettendo in luce le molteplicità dei rischi cui potrebbero essere esposti.

Con la Raccomandazione del 29 novembre 2022, il Consiglio dell'Unione Europea riprende la questione dell'importanza e dell'urgenza di estendere ad un numero più ampio di bambini i servizi per l'infanzia, fissando nuovi obiettivi per l'accesso: quello del 45% per i bambini della fascia d'età 0-3 anni e del 96% per quelli della fascia 3-6 anni. In questo nuovo documento, un elemento da sottolineare riguarda l'idea di educazione come un diritto fondamentale sin dai primi anni di vita; di qui, l'esigenza di ampliare i servizi a loro rivolti non tanto per garantire alle donne maggiore partecipazione al mondo del lavoro, ma per rispettare un diritto fondamentale di tutti i bambini e bambine. Ciò a partire dalla consapevolezza del

ruolo dell'educazione infantile nello spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale e nel prevenire la povertà educativa ai fini della costruzione di una società più equa e inclusiva.

Nel panorama dei Paesi europei, l'Italia è quello che ha accolto maggiormente le raccomandazioni dell'Unione Europea, introducendo notevoli cambiamenti sia sul piano delle politiche sociali per l'infanzia, sia per quanto concerne le leggi a favore della sua educazione e tutela, sia per quanto riguarda il rinnovamento pedagogico e delle pratiche educative in riferimento all'educazione prescolare. Un passo importante sul piano normativo è stato l'istituzione del sistema integrato dell'educazione e istruzione dalla nascita ai 6 anni con la Legge 107 del 2015 e l'avvio di un processo nuovo per aumentare e rinnovare il sistema educativo 0-6 previsto con il Decreto-legge 65 del 2017 (Balduzzi, Pironi, 2017). Quest'ultimo ha delineato un percorso che negli anni dovrebbe garantire la frequenza ai servizi educativi 0-6 ad un numero sempre più ampio di bambine e bambini e a produrre un rinnovamento dell'educazione prescolare, oltreché ad accrescere in Italia la cultura dell'infanzia e una maggiore attenzione verso i bisogni dei più piccoli a partire dalla messa a punto di un'educazione specifica e di qualità per l'educazione extrafamiliare rivolta a tutti i bambini e bambine dai 3 mesi ai 6 anni.

Su queste basi, le novità a livello europeo hanno dato ulteriori impulsi alla cooperazione e alla progettazione europea preesistente in campo dell'infanzia e della rispettiva formazione tanto sul piano internazionale, dell'Unione europea, quanto su quello nazionale, dei singoli Stati membri. Uno tra tanti, il sistema ECEC italiano, ispirandosi a recenti conquiste normative e pedagogico-operative, ha continuato, tramite i propri professionisti e le sue molteplici diramazioni territoriali (internazionale, nazionale, regionale, locale), a prendere parte a specifiche iniziative e progetti tesi a promuovere l'interazione professionale, lo scambio di saperi e buone pratiche, la co-costruzione delle conoscenze e quindi la ricerca e la formazione. Nel medesimo panorama, la realizzazione di azioni congiunte tra Paesi europei ha portato all'ideazione di percorsi di formazione interculturale del personale educativo 0-6 condivisi tra università a livello europeo, come il percorso formativo a doppio titolo, lanciato dall'Università di Firenze e dall'Università ELTE di Budapest, e descritto nei paragrafi a seguire.

2. Una proposta interculturale per la formazione del personale educativo 0-6

2.1 *Il Progetto europeo I.ECEC*

Concepito in seno al programma Erasmus+ e implementato nel triennio 2018-21, il Progetto I.ECEC (*Intercultural Early Childhood Education and Care. Curriculum Design for Professionals*) si è posto l'obiettivo di lanciare una proposta formativa sui temi dell'intercultura per i professionisti dell'educazione di tre Paesi europei (Italia, Ungheria e Belgio). Esso si è posto in continuità con una precedente progettazione, MECEC+ (*Multicultural Early Childhood Education and Care*), nella quale, attraverso uno studio comparato, la partnership ha rilevato i bisogni formativi interculturali del personale impiegato nei servizi 0-6 (Silva, 2020; Silva *et al.*, 2020). Quest'ultima esperienza di ricerca ha permesso di gettare le fondamenta per co-costruire un percorso di formazione interculturale per gli educatori e le educatrici della prima infanzia che potesse rispondere, in modo organico ed efficace, alle sfide della pluralità e della complessità che caratterizzano gli odierni servizi educativi europei (Vandenbroeck, 2018b; Peeters, Sharmahd, 2014).

In particolare, I.ECEC ha coinvolto sei partner: Galileo Progetti, Società senza scopo di lucro, Budapest, Ungheria; il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI), Firenze, Italia; ARCA Cooperativa Sociale, Firenze, Italia; la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria e Prescolare dell'Università Eötvös Loránd (ELTE), Budapest, Ungheria; la rete di Józsefvárosi Egyesített Bölcs dék (JEB/Unione dei Nidi d'infanzia di Józsefváros), Budapest, Ungheria; e l'Erasmus University College Brussels (EhB), Bruxelles, Belgio.

Il Progetto si proponeva di contribuire, da un lato, al miglioramento della qualità e dell'inclusività dei servizi educativi per la prima infanzia potenziando le conoscenze e le competenze del personale educativo che vi opera e, dall'altro, al rafforzamento dell'inclusione sociale dei bambini e delle bambine in condizione di vulnerabilità e quindi a rischio di esclusione scolastica e di marginalità sociale.

Da un punto di vista metodologico, le attività portate avanti nell'ambito dell'indagine hanno seguito il processo della ricerca-azione (RA) favorendo il continuo e reciproco richiamo tra il piano dell'azione e

quello della riflessione. Date le sue caratteristiche intrinseche, essa è risultata essere la metodologia più funzionale per progettare congiuntamente con i partner una proposta formativa a sostegno dello sviluppo delle competenze chiave interculturali. Nel processo che ha condotto all'implementazione finale del modello formativo è stata svolta preliminarmente nei tre Paesi partner un'analisi della letteratura specialistica inerente agli studi e alle ricerche sui sistemi ECEC in prospettiva interculturale. Gli esiti della *literature review*, nonché i materiali e le risorse educative (OER) prodotti sono stati raccolti nella pagina web del Progetto: www.interculturaleducation.eu. I risultati emersi da questa prima fase esplorativa hanno permesso di delineare le basi del Quadro pedagogico della proposta formativa e un Glossario di accezioni, definizioni e significati condivisi tra i partner del Progetto I.ECEC.

Una volta definita la base concettuale di riferimento e la struttura teorica della proposta formativa, si è giunti a definire l'organizzazione della formazione che si è articolata in tre sessioni formative presso le strutture delle due Università e in tre viaggi di studio nei Paesi partner, così da consentire lo scambio di buone pratiche fra i partecipanti alla mobilità transnazionale. La formazione in aula è stata suddivisa in quattro moduli tenuti da esperti dell'area pedagogica per un totale di 25 ore di lezione. Per quanto riguarda l'Italia, il percorso ha coinvolto 27 educatori e coordinatori pedagogici della Cooperativa Sociale ARCA, mentre, per quanto riguarda il contesto ungherese, la formazione è stata seguita da 50 professionisti dell'educazione impiegati nei servizi 0-6 gestiti da JEB.

La formazione si è svolta nel periodo compreso tra gennaio e giugno 2020 e ogni modulo ha occupato un'intera giornata. Le sessioni formative sono state scandite da tre momenti principali: una prima fase introduttiva per presentare ai partecipanti gli argomenti principali, una seconda parte più laboratoriale centrata sulle pratiche nei contesti 0-6 e, infine, un momento di riflessione e condivisione in plenaria. La pandemia da Covid-19 ha imposto cambiamenti sul piano logistico-organizzativo: pertanto, i primi incontri sono stati svolti in presenza, laddove gli ultimi due si sono dovuti tenere online, con una inevitabile riduzione delle possibilità di interazione tra i professionisti. Nonostante tali difficoltà e limitazioni, la formazione è stata comunque percepita positivamente dai partecipanti e la situazione pandemica ha offerto loro nuovi aspetti interessanti su cui riflettere, favorendo il processo di scoperta.

2.2 *Sostenere i saperi degli educatori e delle educatrici attraverso una formazione interrogante*

Tenendo conto di un quadro di ricerca più ampio (Göregen, Sharmahd, Silva, 2021), ai fini della presente trattazione ci soffermeremo sulla presentazione dei moduli del curriculum I.ECEC:

- **Modulo 1: *Società plurali e complesse***
I contenuti del primo modulo introducono i professionisti ECEC al tema dei bisogni educativi e formativi. L'obiettivo è quello di promuovere la consapevolezza degli educatori e delle educatrici rispetto alle varie dimensioni della pluralità e della complessità che permeano le società d'oggi. In questo scenario, i professionisti sono sollecitati ad aumentare progressivamente la comprensione della realtà, a conoscere il contesto in cui il servizio è collocato e le tipologie di famiglie frequentanti e non (nonché le loro caratteristiche).
- **Modulo 2: *La relazione tra servizi e famiglie per promuovere centri ECEC inclusivi***
Tramite il secondo modulo si intende sostenere la consapevolezza degli educatori rispetto alle diversità e alle comunanze insite nei bambini, nelle bambine e nelle famiglie che frequentano i servizi. Il modulo muove dalla convinzione che lavorare con i più piccoli in senso olistico, all'interno di una cornice di partenariato e co-educazione, non possa prescindere dalla relazione con i loro genitori e con il territorio dove vivono. In tal contesto, i professionisti sono chiamati a adottare nuovi approcci e modalità per rendere i servizi ECEC raggiungibili e accessibili anche per le famiglie che (ancora) non li frequentano.
- **Modulo 3: *Approcci e modalità inclusive e partecipative per coinvolgere tutti i bambini e tutte le bambine***
L'obiettivo del terzo modulo è quello di potenziare l'impiego di pratiche partecipative e inclusive offrendo così servizi di qualità, attenti alle varie dimensioni delle diversità. Lavorare sulla capacità di riflessione critica rispetto alle pratiche educative adottate significa per il personale essere in grado di "porsi in crisi", di "stare nelle proprie domande", di pensare e agire in maniera non stereotipata, accogliendo una postura orientata al rispetto e all'apertura.

- Modulo 4: *Pratiche flessibili, innovative e trasformative*

I contenuti del quarto modulo insistono sulla necessità di promuovere una programmazione olistica, aperta, flessibile, pronta a trasformarsi, a ri-adattarsi, a dialogare con i bisogni e gli interessi dell'utenza. In questa prospettiva, il modulo invita i partecipanti a ripensare gli spazi e i materiali, che devono essere "ricchi" e "plurali" e dunque aperti agli apporti dei diversi contesti di vita dei bambini e delle bambine.

Risulta doveroso sottolineare che i moduli, pur suddivisi per motivi di chiarezza, trattano aree tematiche reciprocamente interconnesse, ragion per cui i loro contenuti possono (e in alcuni casi devono) sovrapporsi l'uno con l'altro. Inoltre, occorre evidenziare che il curriculum è stato concepito in modo da poter essere adattato alle esigenze locali, lasciando a ciascun partner lo spazio necessario per poter approfondire gli aspetti cruciali dell'educazione interculturale rispetto alla propria realtà.

Come previsto dal cronoprogramma del Progetto, la formazione è stata seguita da una fase di sperimentazione che ha portato al *testing* e alla validazione finale della proposta formativa. In particolare, la sperimentazione si è svolta attraverso:

- l'impiego di un questionario *self-report* sugli argomenti affrontati, somministrato a tutti i partecipanti prima e dopo la formazione, così da tenere traccia del processo di cambiamento;
- la realizzazione di video-osservazioni nei servizi educativi a seguito della formazione con gruppi sperimentali e di controllo, al fine di valutare le ricadute dell'esperienza e di cogliere i possibili cambiamenti nell'atteggiamento dei professionisti;
- l'implementazione di due focus group (uno per Paese), finalizzati a conoscere l'esperienza formativa dei partecipanti, a riflettere sulle ricadute professionali della formazione proposta, a chiarire alcuni punti chiave emersi dalle osservazioni.

Entro il suddetto quadro teorico-metodologico e sulla base di questi processi, la proposta formativa elaborata nel contesto del Progetto I.ECEC è stata validata nella primavera 2021.

Poter partecipare a processi di ricerca-azione rappresenta un'opportunità preziosa per i professionisti ECEC, un'occasione per dare valore all'esperienza anche in un'ottica di autovalutazione e di apprendimento permanente (Silva, Bajzáth, Lemkow-Tovias, Wastijn, 2020). Come emerso durante i focus group finali, la partecipazione a questi percorsi formativi ha permesso al personale di porsi domande, di lavorare sulle proprie rappresentazioni, di sciogliere le proprie perplessità, di imparare ad ascoltare e ad osservare, di sperimentare un decentramento al fine di individuare un terreno comune di incontro e confronto (Agostinetti, 2022; Reggio, Santerini, 2014). Segnala, a proposito, una coordinatrice pedagogica della cooperativa ARCA di Firenze:

nelle persone coinvolte nel Progetto si è sviluppata una sorta di sensibilità. A volte non ne sono consapevoli ma vedo che si soffermano di più sulle loro domande, hanno più dubbi... dubbi positivi prima di agire. Si fermano a riflettere, a guardare, a osservare.

La capacità di valutare le proprie conoscenze e competenze interculturali incide non solo sulla qualità dell'agire quotidiano ma anche sul proprio percorso riflessivo che può trovare nuova linfa nella formazione (Reggio, Santerini, 2014). Non a caso, la capacità di meravigliarsi è stata sicuramente una delle principali competenze sperimentate dai professionisti durante l'esperienza di I.ECEC. Spesso è proprio dal "saper fare" che emergono nuovi bisogni conoscitivi, i quali richiedono di essere colmati attraverso una formazione interrogante orientata al miglioramento delle pratiche e al rafforzamento delle proprie conoscenze (ciò che occorre sapere) e competenze (ciò che occorre saper fare) (Portera, Dusi, 2017). Riprendendo le parole di un altro partecipante alla formazione in Italia:

questo Progetto ci ha aiutato a riflettere su ciò che davamo per scontato. Il nostro modo di lavorare sembrava quasi una routine. E ora ne vediamo meglio il significato. E ciò accade individualmente ma anche e soprattutto, più spesso, con i colleghi. Ci fermiamo e riflettiamo di più insieme.

Da questa testimonianza si può ben cogliere l'importanza della dimensione collegiale e comunitaria per l'agire professionale degli educatori e delle educatrici (Peeters, Sharmahd, 2014; Prisco, 2021). Un agire che si concretizza con e attraverso gli altri e che grazie al costante confronto e alla quotidiana condivisione riesce a tracciare nuove ed efficaci risposte ai bisogni degli odierni contesti educativi in trasformazione (Zoletto, 2023), mantenendo acceso quel "sapere in azione" (Colussi, 2021). A tal riguardo, un professionista ungherese ha affermato:

nel campo dell'educazione della prima infanzia, spesso la formazione in servizio è strutturata come un workshop o una presentazione in cui il formatore, che agisce come 'esperto', conduce un'attività per un gruppo di partecipanti. Nel Progetto I.ECEC è stato il contrario, i professionisti sono stati posti al centro e hanno potuto partecipare in modo molto più attivo, a sostegno del loro processo di apprendimento.

Le competenze interculturali con le loro molteplici dimensioni (personali, sociali, professionali) rappresentano un «qualcosa di composito, in cui attitudini, conoscenze, autoconsapevolezza ed esperienze entrano in gioco in un divenire processuale mai finito» (Portera, 2013, p. 40). Esse possiedono una natura dinamica, partecipativa (Milani, 2017) e ricoprono tutti gli ambiti della professionalità dell'educatore, dalla sfera cognitiva a quella relazionale, dalla comportamentale a quella emotiva e conoscitiva (Prisco, 2021). In tal contesto, non devono e non possono essere concepite in modo statico, univoco ma vanno coltivate continuamente e quotidianamente nella pratica. Proprio per questo, il "fare assieme" incentivato dal partenariato I.ECEC, ha permesso agli educatori di co-costruire altri, nuovi e rinnovati orizzonti condivisi assieme ad altri professionisti dell'educazione in una logica di sistema, di collaborazione e di cooperazione (Peeters, Sharmahd, 2014).

L'auspicio è che l'esperienza avviata nell'ambito del Progetto I.ECEC possa costituire un supporto concreto per accompagnare sia la formazione iniziale sia quella in servizio di tutti coloro che quotidianamente si impegnano per promuovere contesti educativi inclusivi, di qualità, attenti alla diversità (Zoletto, 2023; Fiorucci, 2015).

3. Verso un double-degree europeo in prospettiva interculturale

Le esperienze di progettazione europea, illustrate nel paragrafo precedente, si sono concretizzate infine in un percorso formativo condiviso fra l'Università di Firenze e l'Università Eötvös Loránd di Budapest, finalizzato al rilascio del doppio titolo di studio (*double-degree*). Il presente paragrafo delinea l'iter evolutivo di tale Double-degree in tutte le sue tappe, dagli obiettivi comuni alla messa in pratica di una formazione interculturale destinata ai futuri professionisti e professioniste della prima infanzia (0-6). Illustrati i presupposti, si passa ai contenuti dell'offerta formativa per arrivare infine alla questione dell'internazionalizzazione e della crescita e continuità professionale attraverso una formazione interuniversitaria congiunta.

3.1 La convergenza di presupposti e obiettivi per un Double-degree

La collaborazione nel contesto di una stretta progettazione europea in chiave interculturale, materializzatasi soprattutto attraverso i Progetti di ricerca MECEC+ (2016-18) e I.ECEC (2018-21) (Silva, 2020; Silva *et al.*, 2020), ha portato l'Università di Firenze e l'Università di Budapest a maturare – gradualmente e con sempre maggiore convinzione – l'idea di istituire un percorso formativo a doppio titolo. Inizialmente un proposito basato sul reciproco interesse a creare percorsi accademici condivisi per tradursi poi in un traguardo formativo viepiù tangibile, l'iniziativa si è vista consolidare nei colloqui e nelle azioni realizzate nel corso del Progetto I.ECEC e indirizzate a co-costruire una proposta di formazione volta a promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze interculturali (Lapov, 2019; Göregen, Sharmahd, Silva, 2021; Prisco, 2021) nell'ECEC in una prospettiva europea (Georgeson *et al.*, 2015). Da lì si è passati ai fatti, donde la pianificazione del Double-degree tra UNIFI ed ELTE cominciò a imboccare le vie di una sempre più concreta programmazione immergendosi nelle questioni metodologico-operative e didattico-curricolari

necessarie per predisporre l'offerta formativa del programma. I due enti direttamente coinvolti sono il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI, Italia) e la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria e Prescolare dell'Università Eötvös Loránd di Budapest (ELTE, Ungheria): e l'offerta di Double-degree si rivolge agli studenti e alle studentesse iscritti al Corso di studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) (UNIFI) e al Corso di studio in Early Childhood Education (ELTE). Nella loro valenza amministrativa, le approvazioni dell'apposita Convenzione¹ da parte dei due Atenei e le firme dei rispettivi Rettori hanno costituito le tappe conclusive di questo iter evolutivo, sancendone il passaggio dalla fase propedeutica alla realizzazione pratica.

3.2 *Offerta di formazione congiunta*

Prima di dedicarci ad altri argomenti, è importante capire di cosa si compone l'offerta formativa del Double-degree, quali aree disciplinari coinvolge e quali materie sono state contemplate dal programma didattico. Oltre a rispettare la corrispondenza dei crediti formativi universitari necessaria per l'adeguamento dei curricoli e il riconoscimento del titolo in uscita, nella compilazione dei due prospetti di offerta didattica – quello italiano e quello ungherese – si è cercato di farvi entrare contenuti curricolari corrispondenti e quindi complementari tra i due percorsi nella loro configurazione congiunta. Si è trattato, in questa operazione, di redigere un programma che rispecchiasse gli obiettivi formativi del Corso di studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) (UNIFI) e del Corso di studio in Early Childhood Education (ELTE), entrambi percorsi triennali tesi a preparare i futuri professionisti e professioniste dell'educazione a operare nei contesti della prima infanzia, ovvero presso i servizi educativi 0-6. I piani di studio del triennio presso l'UNIFI permettono agli studenti e alle studentesse di immergersi nei contenuti provenienti dalle seguenti aree disciplinari: Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche; D. filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche; D. didattiche e per l'integrazione dei disabili; e in minor misura: D. linguistiche e artistiche; e D. storiche, geografiche, economiche e giuridiche; nel contesto ungherese (ELTE), le aree toccate dal triennio sono: D. pedagogiche e psicologiche; Scienze della salute; Scienze sociali; meno: Educazione visiva; Lingua e letteratura ungherese; Educazione musicale; Lingue straniere; e Informatica.

Finalizzato alla formazione iniziale dei futuri educatori ed educatrici dell'infanzia in prospettiva interculturale, il Double-degree tra UNIFI e ELTE attinge ad analoghe aree disciplinari, quali: le Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche, le D. filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche e le D. didattiche e per l'integrazione dei disabili (UNIFI); ovvero: le Discipline pedagogiche e psicologiche, le Scienze della salute, le Scienze sociali, e meno l'Educazione visiva, la Lingua e letteratura ungherese e le Lingue straniere, nel caso di ELTE. Agli studenti di ELTE che si iscriveranno a tale percorso formativo si prospetta l'opportunità di frequentare, durante i due semestri di mobilità presso UNIFI, i seguenti corsi: Pedagogia generale; Pedagogia interculturale dello sviluppo sostenibile per la transizione ecologica; Pedagogia dell'infanzia; Pedagogia della famiglia e sostegno alla genitorialità; Metodologie della ricerca educativa; Pedagogia della narrazione e dei media; Progettazione educativa, osservazione e documentazione per la prima infanzia; Attività formative utili per l'inserimento nel mondo del lavoro; Antropologia culturale; Neuropsichiatria infantile e psicologia generale; e Lingua inglese (livello B1). Al contempo, nella parte ungherese del programma, offerta agli studenti di UNIFI presso ELTE, confluiscono le seguenti materie: Pedagogia della prima infanzia: Storia; Pedagogia della prima infanzia: Teoria; Pedagogia della prima infanzia: Pratica; Metodologie della ricerca; Tutela della famiglia e dell'infanzia; Vulnerabilità psichica in famiglia; Collaborazione con i genitori; Psicologia e pedagogia del gioco; Uso dei burattini e metodologie del teatro di figura; Introduzione alla pedagogia speciale; Introduzione alla psicologia & Psicologia pedagogica; Sviluppo atipico; Sviluppo del linguaggio & Coltivazione del linguaggio; Apprendimento della lingua straniera nella prima infanzia e inglese/tedesco per scopi specifici; Comunicazione e consulenza;

1 La dicitura esatta è: "Convenzione tra l'Università degli Studi di Firenze e Eötvös Loránd University per un percorso formativo condiviso nell'ambito del Corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) (UNIFI) e del Corso di laurea triennale in Early Childhood Education (full time) (ELTE) finalizzato al rilascio del doppio titolo di studio."

Socializzazione professionale; Educazione a uno stile di vita sano & Dietetica; e Società, arte e minoranze in Ungheria. In ambo i contesti, il percorso prevede un Corso a scelta e Tirocinio.

Durante la permanenza presso l'Ateneo partner, gli studenti in mobilità potranno scegliere quali tra le materie in offerta frequentare e sostenere: dovranno cioè raggiungere la quota di almeno 60 CFU, compreso l'esame a scelta, precedentemente approvati dai rispettivi Consigli del Corso di studio sulla base di un piano di studi che contempra anche i restanti CFU che gli studenti acquisiranno nell'Università di provenienza per il completamento degli studi e per il rilascio del titolo. Alla fine del percorso, gli studenti che hanno conseguito i corsi specificati nel piano di studi integrato riceveranno i titoli di studio delle due Università: per ottenere la doppia laurea (*Double-degree*), saranno tenuti a comporre una sola tesi e a sostenere una sola prova finale, discutendo il proprio lavoro di tesi – in presenza o da remoto – con una Commissione congiunta UNIFI/ELTE.

3.3 Internazionalizzazione ergo mobilità e scambio

La specificità del programma risiede nella possibilità di sperimentare percorsi di studio e formazione iniziale in una prospettiva interculturale e al contempo internazionale. Significa che al centro del Double-degree si collocano le azioni relative alla mobilità e allo scambio tra gli Atenei partner dell'accordo: l'iniziativa contempla la possibilità di scambio e interazione tra docenti e ricercatori; l'accento è, tuttavia, posto sugli studenti e sulle studentesse interessati dal programma – massimo 8 studenti per ogni anno accademico per ente partner, ai quali si offre l'opportunità di fare un'esperienza di studio all'estero. Compiuto il primo anno di studio presso l'Ateneo di provenienza, l'organigramma del Double-degree prevede la mobilità degli studenti e/o studentesse che aderiscono al programma: a partire dal secondo anno accademico, preferibilmente nel terzo e nel quarto semestre del loro percorso di studi, gli interessati dovrebbero cominciare a pianificare il loro trasferimento verso l'Ateneo partner, quale il requisito principale di accesso al doppio titolo. Gli studenti iscritti ai rispettivi Corsi di studio nei propri Paesi partono quindi per inserirsi nella vita formativa dell'Università ospitante per un periodo di due semestri, durante i quali si addentreranno nella parte comune del Double-degree attraverso la frequenza dei corsi in condivisione. Nella sua applicazione pratica, la mobilità internazionale concorre a stimolare la circolazione dei saperi, delle prospettive e delle buone pratiche (Lapov, 2020; Borghi, 2015), azione che consente a chi si trova in processo di formazione iniziale di allargare le proprie conoscenze e competenze e di formarsi in tal modo in funzione del futuro inserimento nel rispettivo settore professionale, che è quello dei servizi educativi territoriali.

4. Conclusioni: formazione interculturale e continuità professionale

Uno dei frutti della sequenza – relativamente lunga, ma senz'altro proficua – di progetti e altre esperienze di collaborazione internazionale tra i due Atenei, quello fiorentino (UNIFI) e quello budapestino (ELTE), è la concretizzazione del percorso formativo a doppio titolo ivi descritto. E un'impresa di internazionalizzazione delle relazioni, dei contatti e dei saperi, realizzata nella fattispecie attraverso un percorso di formazione interuniversitaria in chiave interculturale, contribuisce – oltretutto – ad aprire e allargare le piste di crescita e continuità professionale.

Gli esiti dei due Progetti europei, MECEC+ e I.ECEC, abbinati a quanto espresso dalle professioniste in servizio che vi hanno attivamente partecipato (il 99% erano donne), permettono di osservare nel personale educativo 0-6 un forte bisogno di ampliare, corroborare e affinare le proprie competenze interculturali. Una delle sfide principali, come emerso dalle riflessioni e dai dibattiti, resta il fatto di associare il richiamo alla pedagogia interculturale quasi esclusivamente alle presenze immigrate nella società italiana e nei servizi per l'infanzia: preconcetti e convinzioni non semplici da scardinare quando certi segmenti del pensiero pedagogico (e non solo) italiano sfiora non di rado questo stesso paradigma. Un'altra, manifestata da una parte delle professioniste coinvolte, era l'aspettativa di apprendere formule risolutive, capaci cioè di "integrare la diversità" e, come tali, standardizzabili ed esportabili alla maggior parte delle "situazioni interculturali" o "affini": anche qui, la teoria pedagogica e la prassi educativa dovrebbero insegnare come – trattandosi di un impegno con individui, con gruppi di persone, con esseri viventi e quindi con fatti so-

ciali, ossia fenomeni in continua evoluzione e mutamento – la realtà quotidiana e con essa quella professionale riservano ai diretti interessati e interessate numerose “sorpresa” del mestiere. Ebbene, è un processo che postula tanto esercizio, continuo e continuativo, teso a formare alla co-costruzione e all’acquisizione di una *forma mentis* da convertire gradualmente in una *forma operandi*, senza mai abbandonare la prima: e niente di meglio che cogliere l’occasione di dedicarvisi nel corso della propria formazione iniziale incrociata con uno scenario internazionale.

In linea con la missione riposta nei suoi contenuti, l’obiettivo di questo percorso formativo a doppio titolo è quello di consentire ai futuri professionisti e professioniste dell’educazione di sviluppare e consolidare i propri saperi interculturali (Pinto Minerva, 2002; Gay, 2004; Cambi, 2006; Silva, 2020; Fiorucci, 2020). La possibilità di partecipare a percorsi di mobilità e scambio internazionale costituisce una preziosa risorsa da capitalizzare nei processi di formazione iniziale, apprendimento permanente e quindi crescita professionale di quanti/e si dedicano a operare nei contesti educativi per la prima infanzia. In concreto, l’impresa sottintende l’opportunità di conoscere, approfondire e mettere a confronto le specificità degli approcci, modelli e pratiche interculturali promosse nei Paesi e nelle Istituzioni coinvolte: su quali aspetti si fondano e concentrano? perché su questi? in che modo vengono affrontati e tradotti in competenze educative necessarie per lavorare nei servizi 0-6? Sono soltanto alcuni dei plurimi quesiti che dovrebbero stare alla base della “mente curiosa” di chi decide di muoversi allo scopo di arricchire il proprio bagaglio formativo e conoscitivo.

Orbene, il solo fatto di spostarsi, di incontrare nuove lingue e linguaggi, di assaporare spunti di un’altra *cultura*, con riferimento ad altri sistemi formativi ergo all’incontro con un’altra *cultura pedagogica*, raffigurano un valore aggiunto nella preparazione del soggetto in formazione. Sperimentare situazioni ed esperienze formative *in loco*, immergendosi assieme ai propri pari e ad altre figure professionali nei processi di maturazione e potenziamento della propria professionalità, fornirà sicuramente risposte a una parte delle suddette domande. Munirsi di conoscenze, competenze e metodologie interculturali in più di un dominio formativo (Göregen, Sharmahd, Silva, 2021; Prisco, 2021), caratterizzato pertanto da nuovi contatti, relazioni e reti, porta ad aggiungere ulteriori tasselli a quanto appreso in precedenza e a investire al contempo nelle conquiste conoscitive ancora in attesa di essere attivate. Sarà una provvista per il proprio futuro professionale, per la propria prassi educativa (Peeters, Sharmahd, 2014), da spendere cioè sul campo con bambine e bambini, con famiglie, con colleghe e colleghi, tutti attori sociali e insieme portatori di diversità e affinità sociali, culturali, linguistiche, economiche, estetiche ecc., che si affacceranno sulla realtà del servizio educativo presso il quale il soggetto in formazione andrà a operare come educatore/trice della prima infanzia (Vandenbroeck, 2010, 2018a, 2018b; Murray, Dignan, 2011; Silva, Deluigi, Zaninelli, 2022).

Va da sé che investendo nello sviluppo delle professionalità educative si investe nella qualità dei servizi educativi con particolar riferimento alla loro inclusività e quindi sostenibilità (Gundara, 2006): offrire agli educatori e alle educatrici della prima infanzia percorsi di formazione interculturale, immessi in una cornice interuniversitaria internazionale, significa incidere sulla loro crescita e continuità professionale. Ovvero: improntare la formazione del personale educativo 0-6 a una professionalità interculturale concorre al contempo alla promozione di un’infanzia interculturale che, in questa sua configurazione, deve essere non solo tutelata, bensì garantita dai servizi stessi. La strada è lunga e attraversata da multiple deviazioni: tuttavia, impegnandosi a escogitare strategie e risposte – mai definitive né assolute, ma efficaci e sostenibili – alle sfide della pluralità e della complessità che definiscono oggi le comunità, le scuole, le famiglie, i servizi educativi, si contribuisce – in ultima analisi – alla co-costruzione di società più aperte e più inclusive.

Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2022). *L’intercultura in testa. Sguardo e rigore per l’agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi L., Pironi T. (2017). Progettare la formazione degli educatori e degli insegnanti per un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni. *Studium Educationis*, 2, 133-135.
- Bobbio A., Traverso A. (Eds.). (2016). *Contributi per una pedagogia dell’infanzia. Teorie, modelli, ricerche*. Pisa: ETS.
- Bolognesi I. (2013). *Insieme per crescere. Scuola dell’infanzia e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

- Borghetti B.Q. (2015). *Nido d'infanzia. Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità della vita dei bambini*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Colussi E. (Ed.). (2021). *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*. Milano: Fondazione ISMU.
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Raccomandazione del Consiglio in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030*. Retrieved October 5, 2023, from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14785-2022-INIT/it/pdf>.
- Consiglio Europeo di Lisbona (2000). *Conclusioni della Presidenza* (Consiglio del 23-24 marzo 2000). Retrieved August 19, 2023, from www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.
- Contini M. (Ed.). (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- European Commission (2017). *Commission Staff Working Document. Taking stock of the 2013 Recommendation on "Investing in children: breaking the cycle of disadvantage", swd(2017) 258 final*. Brussels, April 26, 2017.
- Fiorucci M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1), 55-69.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gay G. (2004). The Importance of Multicultural Education. *Educational Leadership*, 61 (4), 30-35.
- Georgeson J., Campbell-Barr V., Bakosi É., Nemes M., Pálfi S., Sorzio P. (2015). Can we have an international approach to child-centred early childhood practice? *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1862-1879.
- Göregen M.S., Sharmahd N., Silva C. (Eds.). (2021). *Intercultural Competences for the Training of Educational Staff in Early Childhood Services*. Firenze: Cappelli Arti Grafiche S.R.L.
- Gundara J.S. (2006). *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*. UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge.
- Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, LIII (211), 75-94.
- Lapov Z. (2020). Buone pratiche ed esperienze interculturali nel sistema ECEC italiano. In C. Silva (Ed.), *ECEC in prospettiva interculturale...* (pp. 83-108). op. cit.
- Mantovani S., Calidoni P. (Eds.). (2008). *Accogliere per educare. Pratiche e saperi nei servizi educativi per l'infanzia*. Trento: Erickson.
- Milani M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In *Annali della Pubblica Istruzione*, Periodico multimediale per la scuola italiana.
- Murray C., Dignan S. (Eds.). (2011). *Diversity and Social Inclusion. Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Education and Care*. DECET/ISSA Working Group on Professionalism coordinated by Myriam Mony and Jan Peeters.
- Peeters J., Sharmahd N. (2014). Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: Which competences and in-service training are needed? *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 412-424.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera A. (Ed.) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera A., Dusi P. (Eds.) (2017). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Prisco G. (2021). Le competenze CORE interculturali per la formazione in servizio del personale educativo 0-6. In M. Piccioli (Ed.), *Qualità e equità nell'educazione 0-6. Modelli teorici, strumenti e proposte didattiche per l'inclusione* (pp. 141-151). Milano: FrancoAngeli.
- Reggio P., Santerini M. (Eds.) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Save the Children (2017). *Sconfiggere la povertà educativa fino all'ultimo bambino*. Retrieved September 30, 2023, from www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf
- Silva C. (Ed.). (2016). *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
- Silva C. (2019). The professionalization of early childhood education, care educators and pedagogical coordinators: a key issue of adult education. *Form@re*, 19 (2), 378-392.
- Silva C. (Ed.). (2020). *ECEC in prospettiva interculturale. I risultati di una ricerca internazionale*. Parma: Junior.
- Silva C., Bajzath A., Lemkow-Tovias G., Wastijn B. (2020). Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from the research conducted in Italy, Spain, and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28 (1), 90-103.

- Silva C., Caselli P. (2020). L'ECEC in Europa e la dimensione interculturale. In C. Silva (Ed.), *ECEC in prospettiva interculturale...* (pp. 13-39). op. cit.
- Silva C., Deluigi R., Zaninelli F.L. (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Parma: Junior-Bambini.
- UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO.
- Vandenbroeck M. (2010). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Parma: Junior.
- Vandenbroeck M. (2018a). Supporting (Super)Diversity in Early Childhood Settings. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli, N. Barbour (Eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (pp. 403-417). London: Sage.
- Vandenbroeck M. (2018b). Diversity in Early Childhood Services (Rev. ed.). In *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal (Quebec): CEECD & SKC-ECD.
- Zoletto D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Morcelliana.



FOCUS

Diversity-sensitive educational policies and practices in ECEC in Germany

Barbara Gross

Junior Professor at Chemnitz | University of Technology | Faculty of Philosophy | Institute for Education

Marielena Groos

Research Assistant at Chemnitz | University of Technology | Faculty of Philosophy | Institute for Education

Politiche e pratiche educative alla diversità nell'ECEC in Germania

Abstract

Policies to mitigating inequality of educational opportunity in early childhood education and care (ECEC) have reshaped education across Europe. This paper presents an overview of diversity-sensitive educational policies and practices in ECEC in Germany. It discusses how ECEC addresses heterogeneity and diversity in the light of national and international educational policy. It provides examples of initiatives in different Länder and discusses the development of diversity-sensitive ECEC in Germany

Keywords

diversity-sensitivity, ECEC, educational policies, educational practices, Germany

Le politiche di educazione e cura della prima infanzia (Early childhood education and care, ECEC) hanno ridefinito le misure educative in tutta Europa al fine di mitigare le disuguaglianze nelle opportunità educative. Questo articolo presenta una panoramica sulle politiche e sulle pratiche educative sensibili alla diversità nell'ECEC in Germania; tratta di come l'ECEC affronti l'eterogeneità e le diverse sfaccettature della diversità alla luce delle politiche educative internazionali e nazionali. Il contributo fornisce esempi di misure adottate in diversi Länder e discute lo sviluppo dell'ECEC in Germania con particolare riguardo alla sensibilità per la diversità.

Parole chiave

sensibilità per la diversità, ECEC, politiche educative, pratiche educative, Germania

1. ECEC for equality

There is consensus that a good quality of education lays the foundations of learners' futures, their social inclusion, well-being, educational achievement, and employability. Access to and the provision of ECEC for all children has thus been defined as a priority at global level (OECD, 2017) and within the European Union: see, for example, SDG 4.2 of the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development (UN, 2015) and the European Education Area initiative for 2021-2030 (European Parliamentary Research Service, 2021). However, the provision of ECEC and quality improvement initiatives vary considerably among European countries (Van Lancker & Ghysels, 2016), and EU Member States have prepared national action plans (for Germany, see UNICEF, 2021). As childhood is the starting point for inequality, marginalization and exclusion, it is assumed that this vicious cycle can be broken through high-quality ECEC and unlimited access to it. Research (Chaudry, Morrissey, Weiland, Yoshikawa, 2017) has indeed shown that children who benefit from high quality ECEC gain higher cognitive and socio-emotional skills. In this context, quality refers to programs in facilities with trained staff, established pedagogical approaches and a holistic approach to child development.

Germany has traditionally been considered a conservative and corporatist welfare state, placing greater emphasis on social security than on social equity. However, recent political reforms and initiatives relating to ECEC are increasingly aligning with the principles of equal opportunity and social inclusion (Erhard, Scholz & Harring, 2018). ECEC thus strives for social and educational equity – especially but not exclusively equity of access to services.

2. ECEC in Germany

Due to the divergent historical trajectories of East and West Germany, ECEC developed under the influence of two contrasting political systems and within distinct sociocultural contexts (Erhard, Scholz & Harring, 2018). Today in Germany, Kita (*Kindertagesstätte*, or daycare facilities) include various forms of childcare and cover nurseries, preschools, childminders, and after-school care for primary school children. In 2023 the country had a total of 60 045 ECEC facilities (Statistisches Bundesamt, 2023), more than three times the number of primary schools. Attendance of ECEC is not mandatory, but all children aged 12 months and above have a legal right to a childcare place that is partly subsidized by the state. Providers can be public or private organizations, or religious bodies. The principle of subsidiarity means the sector has a combination of public and non-public providers including municipalities, private non-profit organizations, and commercial entities. Ensuring the timeliness and sufficiency of childcare services falls under the responsibility of public providers. The pluralistic nature of the landscape and the distribution of responsibilities among various bodies, which is an inherent characteristic of the ECEC system in Germany, results in heterogeneity in terms of educational concepts and practices, facility size, and the number of children in childcare (Lengyel, Salem, 2023). ECEC is not administered by the *Länder* (federal states) ministries for education and culture but by the ministries for child and youth welfare, which take a more socio-pedagogical approach. While the federal government primarily sets out the broader legal framework, the detailed regulations, funding, and delivery are within the remit of regional and, more particularly, local authorities. Financing relies extensively on public funds, with municipalities alone covering approximately 50% of the costs. Federal resources are made available through targeted investment programs or indirect redistributive measures, as direct funding is not a standard practice. Consequently, parental contributions can vary considerably by state, municipality, and provider (Erhard, Scholz, Harring, 2018). Nevertheless, the federal Regulations on Parents' Participation in the Costs of Child Daycare provides for a tiered fee structure, taking into account social factors such as parental income or the number of siblings already enrolled in ECEC facilities.

While in recent years take-up of childcare services for children under the age of three has significantly increased, largely due to the expansion of publicly funded childcare, attendance of ECEC varies by age group and background. For instance, there is a notable difference in attendance rates between children with and without what is known as a "migration background": 34% of children aged 0-3 attend ECEC overall, with attendance rates of 21% for children with a migration background and 43% for children wi-

thout; 92% of 3-6-year-olds attend, with rates of 81% for children with a migration background and 99% without. There are also significant differences between regions. In city-states like Hamburg or Bremen, 38% of the facilities draw at least 50% of their attendees from those with direct experience of migration, whereas, in East Germany, this figure drops to 1% (Lengyel, Salem, 2023). In general, however, East Germany has significantly higher enrollment rates for children under three, largely due to historical differences in ECEC between East and West Germany (Erhard, Scholz, Harring, 2018). In the German Democratic Republic (GDR), there was a deliberate agenda to get women to participate in the workforce, and political commitment to gender equality; this actively encouraged women to pursue professional careers alongside motherhood and led to an increased need for childcare facilities.

Today, UNICEF (2021) is highlighting Germany's commitment to expanding and improving ECEC quality and access to it, with a focus on addressing the needs of children from diverse backgrounds. The introduction in 2013 of the legal entitlement to an ECEC place from the first year of life and the simultaneous expansion of the ECEC system were tied to a promise to improve educational opportunities for children (Hogrebe, Mierendorff, Nebe, 2021). To this end, the German federal government has been working closely with the *Länder* and municipalities to expand child daycare services for all and to improve their quality. In addition, as in other European countries, efforts have been made to integrate children with special educational needs into daycare facilities. Common quality standards have been developed in all federal states and parents are being relieved of the costs of daycare. Finance has been invested and programs developed to support daycare facilities. To facilitate program delivery and evaluation, support structures have been established, including regional coordination, networking offices, deployment of specialized personnel, and collaboration with diverse organizations, with a view to reaching families and children at local level. Additionally, the *Länder* have initiated programs aimed at integrating daycare facilities with family support services and coordinating services at the community level (UNICEF, 2021).

3. Diversity-sensitive education in ECEC

The quality of pedagogical practices plays a pivotal role in ensuring equitable and unlimited access to ECEC and thus the achievement of social and educational equity. Since the beginning of the twenty-first century, educational policy in Germany has recognized the importance of ECEC for children's individual cognitive, social, and linguistic development (Lengyel, Salem, 2023). Each federal state has introduced its own curriculum to enhance the quality of ECEC and to provide guidance for professionals and parents. These federal curricula cover areas such as "Communication and Language" and "Values and Responsibility". The binding nature of curricula varies among the *Länder*, with some curricula having formal status and others being recommendations (Röhner, 2020).

In Germany, children are raised in a highly diverse society, particularly in urban areas. Social, ethnic, and linguistic diversity is no longer considered the exception, but rather the rule (Salem, Lengyel, Graßer & Montanari, 2020). This heterogeneity influences ECEC institutions, which, being integral to the education system, are part of a complex network of globalized relationships. For example, over the past 15 years, about 50% of four-year-olds in Hamburg, Germany's second-largest city, have grown up speaking more than one language (IfBQ, 2018). By 2022, 41.6% of all children under five in Germany had what is known as a "migration background" (Statistisches Bundesamt, 2022). In response to the increasing linguistic, ethnic, and social diversity within childcare, and in alignment with the principles of equal opportunity and social inclusion, the *Länder* have acknowledged the necessity of incorporating diversity-sensitive educational practices and strategies into their ECEC curricula. The aims of these curricula are to foster intercultural understanding and competencies, facilitate linguistic diversity, and ignite inquisitiveness about other languages. In particular, they prompt ECEC educators to reflect on the provision of equitable developmental and educational opportunity for all children, irrespective of their ethnic, social, and linguistic background.

Below, we briefly present and discuss examples from different *Länder*, namely Hamburg, Bavaria, Mecklenburg-Western Pomerania, and North Rhine-Westphalia:

1. The city-state of Hamburg looks closely at the intersection of educational equity and ethno-cultural disparities, concluding that children come from diverse cultural backgrounds characterized by differences in language, religion, ethnic origin, skin color, migration history, and a multitude of other factors. The Hamburg curriculum highlights that the social esteem in which “family cultures” are held determines whether children experience themselves as worthy and recognized. Thus, ECEC educators are required to integrate aspects of different “family cultures” into the daily routine of daycare centers. In this regard, the curriculum underscores the need for ECEC facilities to provide a supportive environment, especially for children whose heritage language is not German, and to appreciate and support heritage languages. Facilities are encouraged to integrate games, projects and activities to achieve this. With a view to promoting diversity-sensitive, racism- and discrimination-critical pedagogy, the curriculum in Hamburg emphasizes the importance of having diverse teams that include experiences of migration and multilingualism, and a range of “family cultures” (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012).
2. The Bavarian curriculum (2019) provides specific guidance, offering ECEC professionals recommendations for reflecting on whether and how their everyday practices integrate and demonstrate respect for children’s heritage languages. Such recognition can be given tangible expression, for instance through specially designed posters in various languages (including dialects), the issuing of announcements and the labeling of menus and material containers in heritage languages and scripts, and the incorporation of songs, games, plays, and rhymes in multiple languages into daily classroom routines. Similarly to Hamburg, the curriculum in Bavaria also emphasizes the importance for diversity-sensitivity of providing bilingual and multilingual children’s books and audio materials. The curriculum further emphasizes the importance of acquiring the ability to switch confidently between different languages as necessary in different situations and, conversely, to use only one language when the situation demands. This skill is not only relevant for multilingual children but is also an important aspect of mastering “academic language” [*Bildungssprache*]. Additionally, the Bavarian curriculum provides a “best practice” project, which is intended to be a replicable model and aims to enhance interactions between families, children, and ECEC staff within the framework of a prejudice-aware approach. This initiative resulted from collaboration between parents and the institution, and gave rise to an annual program called “Journey Around the Globe”. The project enables children to gain insights into the linguistic, cultural, and religious dimensions of families’ and ECEC staff members’ countries of origin through a diverse range of activities, including country-specific materials, traditional dishes, language learning through songs and rhymes, and discussions about religion. The pilot project has subsequently reported a marked increase in the engagement of families with migration experiences in the facility’s activities, coupled with greater representation on the Parent Advisory Council (Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales, 2019).
3. The curriculum of Mecklenburg-Western Pomerania (2011) underscores the significance of introducing children to written language as an integral component of linguistic education. It places particular emphasis on the use of storytelling, reading, and writing, not only to foster active engagement but also to nurture a deeper connection with language. Within this framework, it is imperative to integrate, strengthen, and broaden diverse (multi)lingual experiences. Given the multifaceted nature of language, the focus is on creating situations that encourage speaking, listening, and contemplation. This can involve elements such as phonetics, pragmatics, semantics, syntax, and literature.
4. The curriculum of North Rhine-Westphalia (2014) places emphasis on the use of nuanced and appropriate observation in everyday situations to assess the language development of children acquiring German as a second language. Continuous observation facilitates more precise recognition of individual developmental milestones. The aim here is to align language education with the principle of resource-oriented learning. Ongoing professional development is designed to equip ECEC educators with the requisite theoretical foundation in pedagogy and linguistics, as well as with a diverse range of practical skills. It provides theoretical knowledge about the language development of children growing up in monolingual and multilingual environments, a grounding in language teaching, a nuanced understanding of various language contexts, and covers the application of such knowledge to the interpretation of observation results and documentation. The curriculum also emphasizes the need for quality criteria during the implementation and evaluation of these observation methods. This includes traditional criteria such as objectivity, reliability, and validity, as well as factors such as language contexts, multilingualism, fairness, efficiency, and practicality.

The above curricula, despite their divergent approaches and emphases, share a common concern with the particular importance of language, multilingualism, and the recognition of “family cultures”. It is a statutory obligation under the Social Security Code and the German Daycare Expansion Act (TAG) for ECEC to recognize linguistic diversity. Proficiency in the German language is regarded as crucial for participation in the educational system and for educational success. However, children’s heritage languages also play a substantial role in their educational development and social integration as emphasized by Salem, Lengyel, Graßer and Montanari (2020). As recognition theory points out, empathy, respect, and social appreciation are necessary in order to achieve educational equity (Stojanov, 2007, 2011). In their emphasis on the importance of valuing and promoting linguistic and cultural diversity, ECEC curricula draw upon the principles of recognition theory and aim to mitigate mechanisms of exclusion.

The concept of integrating language education into everyday activities has also been validated in federal curricula (Lengyel, Salem, 2018). This approach acknowledges children’s multilingualism, values linguistic diversity, and promotes German as a second language in all areas of education. (Multilingual) language education is considered a cross-cutting activity. This encompasses aspects such as literacy, the acquisition of written language skills and the development of “academic language” [Bildungssprache] (Gogolin, Duarte, 2016), as well as the use of language for cognitive and communicative purposes, although the specifics of these vary between the different curricula. In contrast to specialized language development programs, which focus on specific linguistic sub-areas and employ predefined exercises and materials, the approaches and guidelines for integrating language education into everyday activities are more broadly formulated. They provide inspiration for bringing language and education-related activities into everyday routines and emphasize fundamental principles and teaching strategies that help stimulate language learning. The general nature of such guidance leaves the details of delivery open, giving ECEC educators discretion on how to integrate language education into their day-to-day teaching (Lengyel, 2017).

4. Further Enhancing ECEC

While Germany has made considerable progress in ECEC, the system is – here and more generally in Europe, as pointed out by Vandenbroeck (2011) more than a decade ago– still characterized by inequality, and there is an ongoing risk of widening the education gap. It is essential that the country addresses the following challenges in order to provide all children with equal access to high-quality ECEC:

- A widespread challenge in many municipalities is the disparity between supply and demand, particularly with regard to daycare places for children under three years of age. On average, there is a shortage of 15 daycare places per 100 children under the age of three (Jessen, Spieß, Waights, Judy, 2020). Since the introduction of the legal right to an ECEC place from 12 months, municipalities have faced repeated lawsuits, as it is not possible to meet every claim for access in the context of ongoing competition for places (Menzel, Scholz, 2021). Parents with higher levels of education and/or income are more likely to have their needs met, while parents with migration experiences are the least likely, primarily due to unequal opportunities when it comes to securing a place (Lengyel, Salem, 2023). With ECEC spaces limited, allocation becomes a “black box”, an opaque process involving social and ethnic segregation (Nebe, 2021) and inequality. Additional ECEC facilities are therefore needed to address the current shortfall and ensure adequate provision and equal access to ECEC for all children.
- While some *Länder* offer free ECEC, others continue to charge parents for childcare services, which can be a financial burden for families, particularly those in low-income households. These disparities result in de facto regional, affordability-based inequalities (Erhard, Scholz, Harring, 2018). Access to ECEC for children from disadvantaged socioeconomic backgrounds¹ is thus hampered, leading to inequality of educational opportunity for children. Although there have been efforts to expand access to ECEC, it is not universally free of charge.

1 For additional information on social diversity and related segregation mechanisms, please see Hogrebe, Pomykai and Schulder (2021).

- Despite a legal entitlement to ECEC for children as young as 12 months, many refugee children experience significant delays in accessing ECEC, with some being unable to access it at all. The legal experts Meysen, Gonzáles and Beckmann (2016) argue that children should have this legal right from the very first day of their arrival in Germany. However, entitlement is only granted after children have left the initial reception facility and are assigned to a municipality. In certain *Länder*, asylum seekers from countries of origin labeled as “safe”, including Albania, Bosnia and Herzegovina, Ghana, Kosovo, Macedonia, Montenegro, Senegal, and Serbia, are no longer allocated to municipalities. Instead, they are required to reside in the initial reception facility or designated accommodation for the entire duration of their asylum application process and are not allowed to relocate. This limits their employment, travel within Germany, and access to integration courses; in certain federal states, children residing in initial reception facilities may not be subject to compulsory education (Feneberg, 2023). Their access to educational institutions is thus impeded, making it increasingly difficult for parents and children to exercise their fundamental right to daycare placement, even though in formal terms the right remains intact (El-Mafaalani, Massumi, 2019).
 - ECEC practices aiming to foster intercultural comprehension and intercultural competencies run the risk of succumbing to culturalization. The concept of culture, despite its frequent incorporation into educational frameworks (e.g., “family culture”), can become entwined with the notion of an inherent and immutable aspect of identity. This can lead to cultural racism (Essed, 1992) or neoracism (Balibar, 1990). The reduction of individuals, including families and children in ECEC, to their cultural identity, may result in a division between ‘Us’ and ‘Them’ or between the familiar and the foreign. Such divisions may inadvertently be utilized as the primary explanatory framework, characterizing differences as deficits. For example, disputes may be ascribed solely to cultural disparities, while other explanations such as structural discrimination, gender, and socioeconomic status are left unexplored. ECEC educators thus need to navigate the intricate terrain of acknowledging diversity while avoiding the pitfall of culturalization (Mecheril, 2015).
 - While Germany has made efforts to include children with diverse backgrounds, such as migrant and refugee children, there remain challenges with ensuring that all children receive diversity-sensitive, racism- and discrimination-aware, inclusive care and education. Numerous studies have revealed instances of discrimination within daycare facilities, where children and families encounter racism or ethnic discrimination (Bostancı et al., 2022). This discrimination becomes evident through the absence of diversity-appropriate educational materials, entrenched racist practices, and biased behavior among professionals. Discrimination hinders learning and participation and limits human freedom and development. Consequently, parents may opt to withdraw their children from ECEC facilities or file complaints, leading to the termination of their contracts by institutions due to compromised trust. Such exclusion significantly impedes the sustainable discussion and resolution of racism-related issues and the achievement of social and educational equity (Bostancı et al., 2022). More targeted support and resources may be required to address the specific needs of these groups. Furthermore, there is a need to incorporate discussions about discrimination into ECEC curricula across all 16 *Länder* (Wagner, 2022).
 - Quality standards in ECEC are not entirely consistent across the *Länder* and can differ from one facility to another. Inconsistent quality affects developmental outcomes for children and can make it difficult for parents to make informed choices about which childcare facility to select for their children. Parents with a “migration background” attach significance to specific criteria when choosing childcare services. These criteria include streamlined registration processes, proximity to the home, and, notably, the quality of daycare facilities, measured by factors such as the linguistic diversity of educators and acknowledgement of the value of cultural diversity (Jessen, Spieß, Waights, Judy, 2020). Nevertheless, research findings (Lengyel, Braband, 2021) have revealed that, despite being part of curricula, multilingualism frequently plays a secondary role to German in the eyes of ECEC educators. Additionally, children’s
- 2 “Safe countries of origin” are states where the political and human rights situation are considered stable and unproblematic. Asylum seekers from these countries often have reduced chances of their applications being approved, as it is assumed they do not face persecution or threats in their home country (Feneberg, 2023).

heritage languages are seldom integrated into the daily practices of ECEC facilities, particularly those catering for a significant number of migrant children (Kratzmann, Smidt, Pohlmann-Rother, Kuger, 2013). This underscores the need to enhance quality and stop perpetuating monolingual educational settings in which German is regarded as the sole valid language (Lengyel, Salem, 2023).

- There is a shortage of ECEC educators, leading to higher staff-to-child ratios, which impacts the quality of care and education provided. Akba and Ayça Polat (2022) have highlighted limited opportunities for access and career progression, suboptimal working conditions, and instances of cultural and discriminatory practices, as well as rarer recognition or effective incorporation of multilingualism as a resource in pedagogical work. These challenges make ECEC particularly unappealing for individuals with experience of migration. Furthermore, attempts to include ECEC educators with “migration backgrounds”, aiming to build heterogeneous teams, can risk ethnic discrimination, attributing “intercultural competencies” to them due to their transnational biographies and thus resulting in othering and culturalization (Rosen, Lengyel, 2023).
- There are concerns regarding the training and qualifications of educators in ECEC facilities in general and in regarding diversity, racism and discrimination awareness and inclusive care and education in particular. It is essential to professionalize ECEC educators in order to provide high-quality care and education to children, and there is a need for further investment in this area. This issue assumes particular significance in light of the higher level of qualifications ECEC personnel are now expected to have. As a multitude of ECEC facilities transition into inclusive institutions and witness increasing enrollment by children from diverse and refugee backgrounds, there is a compelling demand for these children to have dedicated attention and support, as a result, for example, of their status as learners of the German as a second language and of the possible presence of particular educational needs. However, ECEC educators often lack the necessary training to adequately address these demands (Müller, Faas, 2021).
- Parents, especially those with direct migration experience or who are not proficient in German, continue to have limited involvement in the planning and development of ECEC services. Engaging parents in decision-making processes and incorporating their feedback could help improve the quality of services and ensure that they align with families’ needs and expectations. In addition, research (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels, Munk, 2021) has shown that even young children can actively help shape their environment and educational spaces; thus, greater consideration needs to be given to children’s agency in this context.
- The effectiveness of ECEC programs and investment is not always adequately assessed. It is necessary to evaluate the impact of measures intended to further children’s development and ensure their future success, to ensure that optimum use is being made of resources and that they are in proportion to the demand for services. This would guarantee sufficient places in daycare facilities for all children so that no disadvantages arise for specific children and all receive high-quality care and education.

Conclusion

The role of ECEC in promoting social and educational equity in Germany has been recognized not only by academic scholars but also by educational policymakers. In response to increasing linguistic, ethnic, and social diversity within Germany and within ECEC facilities, the *Länder* have introduced diversity-sensitive educational strategies and practices into ECEC curricula. Considering four selected curricula, we have been able to demonstrate that despite their varying approaches and emphases, the curricula share a common focus on support for the development of language skills – in the “academic language”, in German as a second language, and in heritage language(s) – and on the importance of “family cultures”. Notably, all the curricula emphasize integrated language education in everyday contexts, requiring ECEC educators’ professional competence to include diversity awareness in this respect. Although Germany has made significant strides with regard to ECEC, disparities persist. However, improvements in ECEC access, quality and adaptability are discernible across the board.

References

- Akabaş B., Ayça P. (2022). Von „Sprachdefiziten“ und anderen Mythen – Praxen der Herstellung von Differenz in Einrichtungen der Elementarpädagogik. In Y. Akhaha, B. Bello, K. Fereidooni (Eds.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurs* (pp. 146-166). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Balibar E. (1990). Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In E. Balibar, Wallerstein I. (Eds.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten* (pp. 107-130). Hamburg: Argument Verlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (2019). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tagesrichtungen bis zur Einschulung*. 10th edition. Berlin: Cornelsen.
- Bostancı S., Biel C., Neuhauser B. (2022). „Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt.“ Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas. (NaDiRa Working Paper 1). Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung.
- Chaudry A., Morrissey T., Weiland C., Yoshikawa H. (2017). *Cradle to kindergarten: A new plan to combat inequality*. New York: Russell Sage Foundation.
- Erhard K., Scholz A., Harring D. (2018). *The Equal Access Study. Research Concept and Study Design*. (ICEC Working Paper Series 1). München.
- El-Mafaalani A., Massumi M. (2019). *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung*. (State-of-Research Papier, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘ 08a). Osnabrück, Bonn: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien and Internationales Konversionszentrum.
- European Parliamentary Research Service (2021). *The European Education Area and the 2030 strategic framework for education and training*. Retrieved October 28, 2023, from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI\(2021\)690630_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI(2021)690630_EN.pdf)
- Essed P. (1992). Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Eds.), *Rassismus und Migration in Europa* (pp. 373-387). Hamburg: Argument Verlag.
- Feneberg V. (2023). Sichere Herkunftsstaaten. In T. Scharrer, B. Glorius, J. Kleist, M. Berlinghoff (Eds.), *Handbuch der Flucht- und Flüchtlingsforschung* (pp. 539-546). Baden-Baden: Nomos.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Hamburg: Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration. Referat für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (Eds.).
- Gogolin I., Duarte J. (2016). 23. Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, D. Lüttenberg (Eds.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (pp. 478-499). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Salem T., Lengyel D., Graßer B., Montanari E. (2020). Language Education Professionals in Multilingual ECEC Institutions. *European journal of applied linguistics*, 8(1), 127-141.
- Hogrebe N., Pomykai A., Schuler S. (2021). Segregation in Early Childhood Education and care in Germany: Insights on Regional Distribution Patterns Using National Educational Studies. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(1), 36-56.
- Hogrebe N., Mierendorff J., Nebe G. (2021). Soziale Ungleichheit in der Kindertagesbetreuung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(1), 3-6.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (2018). *Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2017/2018*. Hamburg.
- Jessen J., Spieß K., Waights S., Judy A. (2020). Gründe für unterschiedliche Kita-Nutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig. *DIW Wochenblatt*, 14. Retrieved October 25, 2023, from https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.745631.de/20-14-1.pdf
- Kratzmann J., Wilfried S., Pohlmann-Rother S., Kuger S. (2013). Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In G. Faust (Ed.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“* (pp. 97-110). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- Lengyel D. (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In: M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth (Eds.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (pp. 273-285). Münster, New York: Waxmann.
- Lengyel D., Braband J. (2021). Diversity und Migration in der frühen Bildung. In: V. Georgi, B. Viola, Y. Karakasoglu (Eds.), *Bildung in früher Kindheit. Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita* (pp. 19-48). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lengyel D., Salem T. (2023). Investigating team beliefs on multilingualism and language education in early childhood education and care. *International Journal of Multilingualism*, 20(1), 31-49.
- Mecklenburg-Vorpommern, Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (Eds.) (2011). *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern*. Schwerin.

- Menzel B., Scholz A. (2021). (Un)gleiche Zugänge zu frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten? Ergebnisse zur Bedeutung kommunaler Steuerung aus qualitativen Fallstudien in Deutschland, Kanada und Schweden. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(1), 57-74.
- Mecheril P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In R. Leiprecht, A. Steinbach (Eds.), *Schule in Der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (pp. 25-53). Weinheim: Beltz Verlag.
- Meysen T., Beckmann J., González N. (2016). *Rechtsexpertise: Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Eds.).
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Eds.) (2014). *Alltag-sintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich – Grundlagen für Nordrhein-Westfalen*.
- Müller M., Faas S. (2021). Early Childhood Teacher Education in Germany—Insights into Traditions, Reforms and Current Challenges. In W. Boyd, S. Garvis (Eds.), *International Perspectives on Early Childhood Teacher Education in the 21st Century* (pp. 81-91). Singapore: Springer Nature.
- Nebe G. (2021). Kitaplatzvergabe – Problemaufriss unter Berücksichtigung der Segregationsforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(1), 75-94.
- Nentwig-Gesemann I., Walther B., Bakels E., Munk L. (2021). *Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Rosen L., Lengyel D. (2023). Research on Minority Teachers in Germany: Developments, Focal Points and Current Trends from the Perspective of Intercultural Education. In M. Gutman, W. Jayusi, M. Beck, Z. Bekerman (Eds.), *To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective* (pp. 107-124). Cham: Springer Nature.
- Röhner C. (2020). Bildungspläne im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, M. Hopf (Eds.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2nd rev. ext. ed., pp. 689–701). Opladen: Barbara Budrich.
- Statistisches Bundesamt (2022). *Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund, Erstergebnisse 2022 Sonderauswertung (Spät-)Aussiedler/innen Mikrozensus*.
- Statistisches Bundesamt (September 27, 2023). Betreuungsquote der unter Dreijährigen steigt zum 1. März 2023 auf 36,4%. Retrieved November 02, 2023, from https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/-2023/09/PD23_382_225.html
- Stojanov K. (2007). Intersubjective Recognition and the Development of Propositional Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 1, pp. 75-93.
- Stojanov K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag.
- United Nations (2015). *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. UN Press.
- UNICEF (2021). *Undertaking a synthesis of policies, programmes and mechanisms addressing the social exclusion of children in Germany*. Geneva: UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia.
- Van Lancker W., Ghysels J. (2016). Explaining patterns of inequality in childcare service use across 31 developed economies: A welfare state perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 57, 310-337.
- Vandenbroeck M. (2011). Diversity in early childhood services. In R. Tremblay, M. Boivin, R. Peters, R. Barr (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-6). Centre of Excellence for Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf>
- Wagner P. (2022). Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit in Kitas. In R. Knauer, B. Sturzenhecker (Eds.), *Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen* (pp. 200-222). Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz.



FOCUS

Scoprire differenze e somiglianze. Il dialogo come pratica educativa nella scuola primaria

Ivana Bolognesi

Associate Professor | Department of Educational Sciences | University of Bologna (Italy) ivana.bolognesi@unibo.it

Ludovica Grasso

Primary School Teacher | Istituto Comprensivo Statale IC Crevalcore grasso.ludovica@iccrevalcore.istruzioneer.it

Mariangela Scarpini

Assistant Professor | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) mariangela.scarpini@unipr.it

Exploring differences and similarities. The dialogue as an educational practice at primary school

Abstract

Starting from some theoretical connections between Intercultural Pedagogy and Philosophy for Children, this paper delves into the principle of dialogue as a central educational criterion for both approaches and, in particular, a meaningful tool for intercultural planning in schools where the plurality of children's perspectives and the way in which they compare their thoughts is strongly encouraged. To emphasize the relevance of this principle in the formation of minds open to multiple viewpoints, the paper analyses some transcripts of discussions held with two groups of primary school pupils, engaged in the search for shared meanings of terms such as equality, similarity and difference upon observation of their daily lives.

Keywords

Dialogue, group discussion, similarities, differences, intercultural project

A partire da alcune connessioni teoriche tra la Pedagogia Interculturale e la Philosophy for Children, l'articolo approfondisce il principio del dialogo ritenuto un criterio educativo centrale per entrambi gli approcci e, in particolare, dispositivo portante la progettualità interculturale a scuola. Per sottolineare la rilevanza di tale principio nella formazione di un pensiero aperto alla pluralità dei punti di vista, sono state analizzate alcune trascrizioni di discussioni svolte con due gruppi di alunni di scuola primaria, impegnati nella ricerca di significati condivisi rispetto a parole come uguaglianza, somiglianza e differenza emerse dall'osservazione della loro vita quotidiana.

Parole chiave

Dialogo, discussione in gruppo, somiglianze, differenze, progettualità interculturale

1. Il dialogo come principio fondante la Pedagogia Interculturale e la *Philosophy for Children*¹

Sono numerosi gli elementi di continuità tra la Pedagogia interculturale e la *Philosophy for Children*, e tra questi il dialogo, con tutte le sue implicazioni teoriche, costituisce il principio educativo che, più di altri, avvicina i due approcci e le loro pratiche.

Per la pedagogia interculturale, che pone al centro della propria riflessione la costruzione di relazioni tra soggetti con appartenenze socio-culturali diverse, il dialogo rappresenta un vero e proprio dispositivo regolatore a cui fare riferimento per le scelte progettuali e didattiche, specie in ambito scolastico (Fiorucci, Minerva, Portera, 2017; Agostinetto, 2022). Possiamo definire il dialogo come un'interazione verbale intenzionale che non va confusa con una conversazione estemporanea e occasionale, ma che è invece caratterizzata dalla ricerca e costruzione di significati condivisi, da parte degli interlocutori, rispetto a parole, eventi o esperienze vissute a scuola o nella vita quotidiana (Mortari, 2008). Un dialogo che presuppone anche un ascolto attivo, attento e partecipe alle parole dell'interlocutore, e un decentramento cognitivo, inteso come capacità di riconoscere il punto di vista dell'altro e del suo modo di dare senso al mondo e alle cose. Per questo tipo di ascolto è necessario sospendere i propri pregiudizi che non significa, è bene ribadirlo, condividerne, necessariamente, valori e scelte personali (Cohen-Emerique, 2017).

Per la *Philosophy for Children* (d'ora in avanti P4C, Lipman, 2003) rappresenta il principio educativo centrale per poter sviluppare il pensiero complesso (*complex thinking*), nella sua pluralità di dimensioni: da quella logica e critica, a quella creativa, affettivo-valoriale e riflessiva che possono emergere dal "Fare filosofia" (Dewey, 1971/1998; Striano, 1999; Santi, 2006).

Inoltre, il dialogo, che si fa esercizio del *pensare insieme*, favorisce operazioni di cooperazione e mediazione cognitiva per cui i bambini e le bambine² condividono significati del discorso svolto in gruppo. Si assiste così ad un graduale atto trasformativo: la classe diventa una vera e propria Comunità di Ricerca (acronimo CdR), cioè un gruppo di bambini "allenati" a discutere e pensare insieme. La responsabilità di questo passaggio è dell'insegnante che, nel suo ruolo di facilitatore, accompagna la costruzione del gruppo classe nelle vesti di questo tipo di comunità. Quindi un'insegnante che guida l'allestimento di un'officina di pensiero dove costruire strumenti critici e divergenti, attraverso cui demolire e disvelare la coltre opaca dell'ovvio e del banale, restituendo così il diritto di stare a proprio agio nel mistero, nel dubbio e nella meraviglia (Scarpini, 2023).

Nei paragrafi successivi sono presentati i principali aspetti della progettualità interculturale e la pratica della discussione in gruppo. Nell'ultima parte dell'articolo sono descritti alcuni esempi di interazione verbale tra bambini riguardo alla comprensione delle parole uguaglianza, somiglianza e differenza.

2. La progettualità interculturale per valorizzare somiglianze e differenze

A scuola, solitamente, la realizzazione di progetti può essere considerata come una programmazione in situazione in cui obiettivi e contenuti sono definiti a partire dai contesti di vita dei bambini, dai loro interessi, oppure da criticità rilevate nel gruppo classe. In questo modo, l'insegnante riesce a valorizzare il rapporto tra le conoscenze preesistenti di ogni bambino in relazione ai nuovi contenuti da affrontare, e allo stesso tempo farli diventare oggetto di discussione da parte di tutto il gruppo (Musello, Sarracino, 2012). Anche i progetti interculturali sono caratterizzati da questo tipo di attenzione agli aspetti biografici della vita di ogni bambino e a tutto ciò che attiene alla sua identità e cultura familiare (Bolognesi, 2022). Tuttavia, è bene ribadire che si fa riferimento a un concetto di cultura dialogico-narrativa costruita dall'individuo attraverso la propria attività sociale e discorsiva. Quindi una cultura che non è oggettivabile, cioè cristallizzata in pochi e semplici tratti distintivi e rappresentativi di un gruppo, come veicolato da certe immagini ste-

1 L'articolo è frutto di una riflessione comune tra le autrici, mentre la realizzazione delle discussioni è stata svolta da Mariangela Scarpini e la raccolta dei dati è di Ludovica Grasso. Nello specifico i paragrafi sono così attribuiti: Ivana Bolognesi e Mariangela Scarpini paragrafo n.1; Ivana Bolognesi paragrafo 2 e conclusioni; Mariangela Scarpini paragrafo 3; Ivana Bolognesi e Ludovica Grasso paragrafo 4.

2 Nel testo, per una scelta stilistica, è utilizzato il termine *bambini* che va inteso comprensivo del suo corrispettivo femminile *bambine*.

reotipate e folcloriche, ma bensì una cultura in costante evoluzione che si rinnova grazie all'apporto di ogni suo componente (Cohen-Emerique, 2017; Portera 2022). Ecco perché la progettualità interculturale rivolge la propria attenzione non tanto alla conoscenza delle culture di origine, ma piuttosto verso la comprensione di esperienze e vissuti che attengono alla quotidianità dei bambini e delle loro famiglie (Bolognesi, 2023). È in questa direzione, pertanto, che i concetti di differenza e somiglianza possono diventare delle chiavi interpretative per conoscere sé e gli altri, e quindi diventa necessario comprenderne il significato e le sue implicazioni didattiche.

Il termine differenza fa riferimento alla percezione di particolari caratteristiche di un oggetto (colore, forma, ecc.) o di un soggetto (tratti somatici, aspetti emotivi, ecc.) che ci permettono di rilevare che l'altro (essere vivente o non vivente) non solo non è identico a me, ma è altro da me proprio per questi suoi aspetti di differenza. Per l'antropologia culturale la percezione della differenza avviene sempre in modo situato, cioè all'interno di uno spazio e di un tempo, e solo quando entriamo in relazione con l'altro per cui riconosciamo le sue caratteristiche: fisiche, culturali, di genere, sociali, cognitive, emotive (Caronia, Vassallo, 2015). In altre parole la differenza non è un dato a priori, un concetto astratto già presente nella mente degli interlocutori, ma uno scarto che viene percepito proprio in seguito all'interazione, quando entrano in gioco tutti i nostri sensi e processi cognitivi grazie ai quali conosciamo l'altro, gli altri (persone, cose o animali)³.

Con il termine somiglianza, invece, si vogliono sottolineare gli aspetti che sono in comune tra cose o persone, ma allo stesso tempo anche quelli che non sono condivisi e perciò, come precisa l'antropologo Francesco Remotti, possiamo affermare che esiste una somiglianza quando esistono "sia tratti in comune, sia tratti non in comune" (Remotti, 2019, p. 60). Quindi somiglianza e differenza possono sussistere anche tra oggetti e persone distanti tra loro come tra un granchio e un uomo, o tra il sole e la ruota: per i primi due l'aspetto di somiglianza potrebbe essere la loro appartenenza agli esseri viventi, mentre per i secondi potrebbe essere la rotondità. In altre parole la somiglianza indica sempre la condivisione di qualche caratteristica mentre la differenza implica sempre la non condivisione. L'essere uomo, per esempio, è di per sé un connubio di somiglianze e differenze, in un continuo divenire che lo rende simile e diverso rispetto a sé, proprio com'è simile e diverso rispetto agli altri. Aggiungiamo anche che cogliere certe differenze, invece di altre, può dipendere anche dallo sguardo di chi osserva: secondo il punto di vista di ciascuno si selezionano certe caratteristiche, e se ne possono celare altre.

È bene introdurre anche una breve precisazione sul termine uguaglianza, concetto spesso usato nel linguaggio a scuola con i bambini. Quando due cose, o due persone, possono essere considerate uguali? Per Remotti, e noi con lui, la somiglianza non può coincidere con l'uguaglianza poiché quest'ultima è possibile solo come astrazione nei seguenti ambiti: nel pensiero logico-matematico è intesa appunto come identico ($A=A$); oppure percepita come un diritto, di frequente espresso con la consueta frase "I bambini sono tutti uguali", cioè aventi tutti gli stessi diritti umani, di cittadinanza, ecc.; o ancora un'uguaglianza rilevata nei prodotti fabbricati a livello industriale (sedie, penne, lampadari, ecc.). In natura, nella vita di tutti i giorni, non si trova niente di identico, di perfettamente uguale, ma si riscontrano invece somiglianze che portano con sé, come abbiamo descritto, anche le loro differenze. In altre parole, se le somiglianze e le differenze sono rilevabili nel mondo naturale, come in quello sociale e culturale, l'uguaglianza, invece, è un principio, un ideale che può essere individuato solo in certi ambiti della società e della cultura umana, come la matematica e il diritto. La somiglianza, pertanto, che contiene in sé la differenza, non può essere sovrapponibile a "uguale" o "identico", concetto circondato da un alone di astrattezza e impossibile da osservare nella realtà naturale. (Remotti, 2019). Nel linguaggio d'uso quotidiano, invece, i termini "uguale" e "simile" vengono spesso impiegati in maniera intercambiabile, e in genere contrapposti alla differenza. Diventa, quindi, necessario porre attenzione su come questi concetti si costruiscono e come i bambini sviluppano il loro pensiero e si interrogano riguardo a tali costrutti.

La discussione tra bambini, come analizzato nei paragrafi successivi, fondata sull'osservazione di eventi

3 Il problematicismo compie una distinzione tra i termini diversità e differenza. Con diversità si fa riferimento a tutto ciò che caratterizza l'individuo dal punto di vista fisico e culturale mentre con differenza a tutto ciò che attiene alle sue scelte personali (di studio, di professione, di autodeterminazione, ecc.). Queste permettono di individuarsi superando condizionamenti sociali (Contini, Genovese, 1997). In questo contributo utilizzeremo il termine differenza per sottolineare la dimensione soggettiva e peculiare di ogni soggetto, come rilevato dal problematicismo.

quotidiani e di piccole cose (come l'uguaglianza tra due fogli di carta), è un modo per giungere alla comprensione di termini di uso quotidiano, oltre a costituire un tassello significativo per la costruzione identitaria del bambino poiché rappresenta un modo attraverso cui il processo di identificazione personale e sociale si arricchisce proprio grazie al confronto con gli altri (Scipione, 2022).

3. Discutere è pensare insieme: alcuni aspetti teorici e metodologici

A scuola, gli scambi comunicativi e le interazioni verbali trovano spazio sia in momenti formali, alla presenza attiva e partecipe di adulti di riferimento, sia in momenti autogestiti; pensiamo, per esempio, alle numerose opportunità di confronto durante un gioco a ricreazione o mangiando un panino a merenda. In altre parole, tutto ciò che attiene alla vita scolastica, comprese anche le attività e gli stessi contenuti disciplinari, ma anche qualsiasi altro evento avvenuto in classe, possono diventare un'occasione su cui avviare una discussione di gruppo. In particolare, nella progettualità interculturale la discussione⁴ rappresenta un momento di particolare rilevanza educativa e didattica poiché ogni bambino, insieme agli altri, ha la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, di ascoltare quello degli altri e insieme giungere alla costruzione di un *pensiero-discorso*, co-costruito tra tutti i partecipanti, secondo una struttura argomentativa caratterizzata dalla disponibilità e permeabilità agli interventi di tutti. Tale struttura discorsiva, nel suo evolversi, permette a ogni bambino di poter *apprendere attraverso l'argomentazione*, cioè di poter conoscere nuovi concetti grazie al confronto di pensieri e parole tra i partecipanti (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1999). In particolare, il discorso dialogico che può avvenire durante la discussione⁵ ha proprio lo scopo di sollecitare la partecipazione di tutto il gruppo anche ampliando il confronto su attività svolte insieme, in modo da far emergere la pluralità dei punti di vista (Molinari, 2010). Inoltre, rende possibile lo scambio di opinioni, il dibattito con l'altro e l'opportunità di mettersi in discussione; allo stesso tempo alimenta lo sviluppo di abilità socio-relazionali e l'interiorizzazione di regole comportamentali, come ad esempio il rispetto del turno di parola e l'ascolto attivo.

Possiamo considerare alcune condizioni e strategie adatte alla realizzazione di discussioni in gruppo sintetizzate in questi tre ambiti: *organizzazione dello spazio*, *ruolo dell'insegnante* e *formulazione delle domande*.

Organizzare lo spazio implica porre attenzione al luogo fisico in cui avviene la discussione con i bambini, e ciò significa disporsi in cerchio in modo che tutti gli interlocutori, bambini e adulti, assumano una posizione paritetica affinché ciascuno possa avere un contatto visivo con gli altri.

Il *ruolo dell'insegnante* è quello di facilitare la discussione, infatti la P4C lo definisce proprio con il termine di *facilitatore*, con domande che rilancino parole e pensieri. È indispensabile, pertanto, che l'insegnante non assuma una posizione giudicante poiché lo scopo della discussione non è tanto pervenire a risposte giuste, o di correggere quelle sbagliate, ma di riuscire a coinvolgere gli alunni nella discussione, affinché attivino le loro capacità argomentative e dialettiche, sappiano descrivere le proprie idee e sostenere il proprio punto di vista anche in caso di divergenze con i compagni (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1999).

L'ultimo ambito riguarda la *formulazione delle domande*. Per accompagnare la discussione l'insegnante può utilizzare in modo particolare le tecniche di *rispecchiamento*, *ripresa* e *ricapitolazione* proposte per i contesti educativi da Lucia Lumbelli⁶ (1981): chi facilita riprende ad esempio qualche aspetto del discorso in forma dubitativa, per esempio con una domanda che esprime quindi un'ipotesi di comprensione⁷, op-

4 In questo contributo preferiamo utilizzare il termine discussione, che ha un'accezione diversa dalla conversazione in cui pensieri e parole si susseguono liberamente tra gli interlocutori. Con discussione si vuol fare riferimento, invece, ad una precisa modalità di interazione verbale in gruppo che si svolge con domande e pensieri rivolti a particolari temi a cui alunni e insegnante partecipano attivamente.

5 Il discorso dialogico andrebbe alternato al discorso monologico dell'insegnante, in cui non sono richiesti interventi degli alunni (Molinari, 2010).

6 Lucia Lumbelli (1982) ha descritto i processi sottostanti a queste tecniche: attraverso ripetizioni e riformulazioni il parlante comunica il proprio sforzo di comprensione e incoraggia l'interlocutore a proseguire il discorso, fornendogli al tempo stesso l'opportunità di chiarire ed elaborare ulteriormente il precedente messaggio.

pure ricapitola i contenuti e le idee emerse, cioè riassume quanto è stato detto, o ancora traduce in parole chiare e comprensibili a tutti il significato emotivo dei messaggi condivisi in classe (Baraldi, Joslyn, Farini, 2021).

All'interno della P4C si presta particolare attenzione anche alla raccolta delle domande dei bambini in qualsiasi forma siano pronunciate, allo stesso tempo si porta a riflettere su una loro eventuale riformulazione che accompagni al passaggio da domande chiuse a domande aperte o da specifiche a generali. Pertanto, il lavoro sulla formulazione delle domande è teso a far sì che queste contribuiscano allo sviluppo e all'ampliamento della discussione, ad andare più in profondità con il discorso, a fare attenzione agli impliciti nascosti nella domanda stessa e a renderli chiari per tutto il gruppo. In tal senso si vuole dare spazio anche alle domande esistenziali più faticose che possono far emergere emozioni scomode fino ad arrivare all'incontro con l'abisso della paura (Demozzi, 2023).

4. Siamo uguali, simili o differenti? Cosa pensano i bambini: dagli oggetti al colore della pelle

Come i bambini costruiscono i concetti di uguaglianza, somiglianza e differenza? Per avvicinarci ad una possibile risposta analizziamo, qui di seguito, alcuni stralci di discussione svolte in due classi di scuola primaria, che praticano con regolarità sessioni di Philosophy for Children⁸.

Le discussioni sono state audio-registrate e successivamente trascritte adottando alcuni criteri propri dell'analisi della conversazione, "disciplina di tipo sociologico che studia le produzioni verbali nell'interazione tra parlanti" (Fele, 2007, p. 9). Questa scelta metodologica ci ha consentito di tenere traccia, nella forma scritta, non solo delle esatte parole, ma anche di alcune variabili proprie del parlato come le sovrapposizioni dei parlanti, l'aumento del volume della voce e i dubbi sulle parole pronunciate⁹. Inoltre, le trascrizioni verbali sono state analizzate sulla base del loro contenuto (esempio "possiamo essere uguali"), cioè a partire dai vari temi che via via gli interlocutori esponevano per sostenere le loro argomentazioni (Mantovani, 2008). Questo modo di procedere ci ha consentito di cogliere i tanti passaggi della discussione, costituiti, per esempio, da collegamenti tra semplici parole o pensieri più articolati, dall'emersione di idee contrapposte, ma anche dalla formulazione di sintesi impreviste¹⁰.

Di seguito sono riportati alcuni estratti di discussione che hanno preso avvio dalla raccolta degli interrogativi sorti in seguito alla proposta di alcune attività che avevano come tema la conoscenza delle diverse tonalità della pelle. Gli argomenti affrontati appaiono di non facile comprensione, nell'immediato, ed emerge nei dialoghi come un alone di ambivalenza che sembra essere collegato alla complessità dei temi trattati, anche se i bambini nella dialettica uguale- simili- differenti riescono comunque a cogliere nuove e interessanti sfumature.

7 Di seguito alcuni esempi: "tu pensi dunque che", "tu mi vuoi dire che", "mi pare di aver capito che".

8 Si tratta di due classi quarte di scuola primaria, dell'Istituto Comprensivo Maria Montessori di Chiaravalle (An). Il percorso si è sviluppato nell'anno scolastico 2018/19 e ha preso avvio dalle osservazioni forse di alcune dinamiche discriminatorie verso bambini considerati diversi per il colore della pelle. Le attività prendevano spunto dall'osservazione di immagini, tra cui quelle prodotte per il progetto fotografico *Humanæ* (Dass, 2021; Cardellini, 2017). Le discussioni sono state facilitate e audio registrate da Mariangela Scarpini. Successivamente, le registrazioni sono state trascritte da Ludovica Grasso e analizzate dal gruppo di lavoro costituite dalle autrici del presente articolo.

9 Sono state adottate alcune indicazioni riprese da Gail Jefferson (1985), e queste sono: [ciao parentesi quadra che indica il punto di sovrapposizione tra parlanti; (ciao) parola tra parentesi indica dubbi sul parlato; CIAO aumento del volume; °ciao° abbassamento del volume; ((*camminare*)) descrizione in corsivo di un gesto del corpo, posto tra doppia parentesi. Nella trascrizione i nomi di persona sono scritti con la lettera minuscola per non confonderli con il parlato ad alta voce.

10 L'analisi della conversazione si focalizza su interazioni verbali occasionali, ma, a differenza dell'uso di cui se ne è fatto tradizionalmente, nel presente articolo le interazioni verbali analizzate sono frutto di una discussione più ampia che si inserisce all'interno di un percorso centrato sulla conoscenza delle differenze fisiche e personali.

Esempio 1 “Simili vuol dire quasi uguali”

Facilitatrice

Bambini¹¹: Carlo, Lucia, Roberta, Paolo, Nicola, Michelangelo, Dario, Giulio (classe quarta B)

I bambini sono seduti in cerchio insieme alla facilitatrice e stanno discutendo sui termini uguale e simile, dopo aver svolto l'attività.

1	Facilitatrice	ma quindi cosa vuol dire la parola uguali?
2	Carlo	simili
3	Facilitatrice	uguali e simili sono la stessa cosa?
4	Tutti	[no
5	Lucia	[quasi
6	Roberta	[più o meno un po'
7	Facilitatrice	cosa vuol dire quasi?
8	Carlo	simili vuol dire quasi uguali
9	Paolo	ok, ok simili vuol dire quasi uguali, ma uguali che cosa vuol dire?
11-14		turni omessi: i bambini discutono su queste parole
15	Facilitatrice	allora questi due fogli a parte le scritte sono uguali sono fatti con lo stampino cioè
16		c'è una fabbrica che li fa tutti uguali cosa vuol dire che sono uguali nella
17		forma sono tutti rettangoli nella dimensione
18-24		turni omessi
25	Facilitatrice	li posso distinguere (questi) due quaderni? sono proprio uguali?
26		non li distingo l'uno dall'altro?
27		((<i>prende in mano i due quaderni</i>))
27	Paolo	dipende se ci scriviamo
28	Carlo	le cose che possiamo distinguere sono gli acciacchi¹²

In questo primo esempio la facilitatrice pone una domanda diretta al gruppo riguardo al concetto di uguaglianza (riga 1) e un bambino risponde utilizzando la parola “simili”, forse considerandola come sinonimo (riga 2) e per questo l'adulto rilancia al gruppo la domanda utilizzando entrambi i termini: “uguali e simili sono la stessa cosa?” (riga 3). Il gruppo risponde negativamente, ma due bambine utilizzano le parole “quasi” o “più o meno” per rilevare che in realtà i due termini sono diversi, non sono proprio la stessa cosa (righe 5-6). La facilitatrice chiede allora cosa voglia dire “quasi”, visto che i bambini lo usano per differenziare simile dal termine uguale (riga 7). A questa domanda, Carlo ribadisce che “simili vuol dire essere quasi uguali” (riga 8), e Paolo conferma “ok simili vuol dire quasi uguali”, (riga 9), ma poi formula una domanda diretta all'adulto, chiedendo il significato del termine “uguale” (righe 8-9). A questo punto la facilitatrice porta l'esempio della fabbrica che con i suoi macchinari stampa fogli tutti uguali (riga 15). Quindi la facilitatrice fa riferimento ai fogli di due quaderni e mostrandoli fa osservare ai bambini la loro uguaglianza, chiedendo loro se è possibile distinguerli (righe 25-27). Paolo aggiunge che “dipende”, dipende se questi fogli sono stati scritti e Carlo precisa che si possono riconoscere se, per esempio hanno degli “acciacchi”, e quindi in qualche modo sono resi diversi tra loro in seguito all'azione di qualcuno (righe, 27-28). Gradualmente i bambini, grazie alla guida dell'adulto con le sue domande e la sua esemplificazione utilizzata per far comprendere il significato di “uguale”, giungono alla comprensione che i termini “simili” e “uguali” non hanno lo stesso significato.

Come nella disciplina della matematica, anche nell'ambito del “filosofare” è utile sostenere i processi mentali, cognitivi e di astrazione, attraverso immagini ed esempi concreti, ragion per cui l'insegnante prende in mano due fogli di carta e li mostra al gruppo. Questi due fogli sono oggetti prodotti in serie, da macchine tipografiche e, come precisa Remotti (2019), rappresentano uno di quei casi in cui l'uguaglianza può essere osservata nella vita materiale. È, quindi, evidente che nel tentativo di definire la somiglianza, i bambini si avvicinano gradualmente al concetto di differenza, proprio nel momento in cui osservano i due fogli uguali. E questi due fogli da uguali potrebbero diventare simili, solo se uno di loro ci scrivesse, cioè ponesse un segno di riconoscimento tale da renderli non più uguali, ma simili e quindi anche differenti.

11 Tutti i nomi riportati sono di fantasia.

12 Con il termine “acciacchi” ci si riferisce alle stropicciature dei fogli di carta.

La differenza fa esistere la somiglianza, e la fa esistere rendendola imperfetta, incompleta (che è esattamente la sua natura). A sua volta, però, la somiglianza delimita la differenza le fornisce senso [...] la somiglianza agisce da collante, avvicinando in qualche modo le cose tra di loro e impedendo che esse si scompongano e si sbriciolino all'infinito (Remotti, 2019, p. 77).

Esempio 2 “Io non sono uguale a Yuri”

Facilitatrice

Bambini: Nicola, Lucia, Paolo, Roberta (classe IVB, scuola primaria)

I bambini, disposti in cerchio, approfondiscono la discussione sul tema uguali e diversi dopo l'attività.

1	Facilitatrice	ora faccio una domanda a voi: noi qui in questo cerchio siamo uguali?
2	Nicola	no
3	Lucia	[no
4	Paolo	[no
5-14		turni omessi: i bambini discutono tra loro
15	Facilitatrice	in che senso non siamo uguali?
16-40		turni omessi: i bambini discutono tra loro
41	Nicola	possiamo essere uguali con i gusti però però non possiamo essere uguali
42		tipo io non sono uguale a Yuri
42	Roberta	l'unica cosa che possono essere uguali sono i gemelli
43-45		turni omessi: la facilitatrice spiega che anche i gemelli non sono uguali
46	Facilitatrice	quindi anche i gemelli non sono una la copia dell'altra indistinguibile
47		si distinguono abbiamo detto che prima UGUALI è proprio quando io non
48		posso distinguere una cosa dall'altra

In questo esempio è ancora la stessa classe che prosegue la discussione sull'uguaglianza, ma focalizzando l'attenzione non più sulla percezione degli oggetti, ma sulla percezione di sé a partire dalla domanda della facilitatrice: “noi qui in questo cerchio siamo uguali?” (riga 1). Diversi bambini rispondono negativamente (righe 2-3-4), ma solo dopo un'ulteriore domanda della facilitatrice che chiede una spiegazione delle loro risposte (“in che senso non siamo uguali?”, riga 15), Nicola esprime una sua sintesi in cui riconosce che se da un lato può essere “uguale” a qualcuno per i gusti, al contempo, forse con una leggera esitazione e incertezza, non può essere uguale a Yuri (righe 41-42). Roberta aggiunge che solo i gemelli possono essere uguali (riga 42), e a questo punto la facilitatrice interviene spiegando i motivi per cui anche i gemelli non possono essere considerati identici, anche se lo possono sembrare (righe 46-48). I gusti possono essere uguali? Da ciò che emerge, sembra di sì, anche se su questo andrebbero fatte delle precisazioni di tipo scientifico, ma ciò che ci interessa analizzare è che anche in questa interazione un bambino, avendo presente come è fatto il proprio corpo e quello dei compagni, giunge ad una propria sintesi: non è possibile essere uguali, cioè identici, perché lui non è uguale a Yuri. Anche in questo caso è l'emersione di un processo dialettico tra ciò che è uguale e differente a rendere evidente la relazione tra questi due concetti. Neppure l'esempio dei gemelli, proposto da un'alunna, ne rappresenta i connotati, si scopre infatti che persino i gemelli (anche se omozigoti) sono distinguibili per differenze: esterne seppur minime, o interne, come il temperamento.

Emerge che il contributo di ciascuno diventa indispensabile per la costruzione dei significati delle parole (uguali e differenti) all'interno di un flusso di pensieri, caratterizzato da battute di arresto o da intuizioni azzeccate che avvicinano ognuno alla comprensione dei concetti argomento della discussione. Aggiungiamo che pensare insieme è anche riflettere, inteso come un modo specifico di pensare che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un particolare oggetto di analisi e di rivolgere ad esso una seria e continua considerazione (Dewey, 1933/2019).

Esempio 3 “Il colore della pelle non ce lo abbiamo uguale”

Facilitatrice

Bambini: Amira, Dario, Selene, Beatrice (classe IVC, scuola primaria)

I bambini sono disposti in cerchio e discutono su concetti di uguaglianza e differenza: si passa dalla diversità dell'oggetto a quelle presenti nel corpo.

- | | | |
|-------|---------------|--|
| 1 | Amira | (io penso che siamo) tutti uguali perché cambia solo il colore della pelle |
| 2 | Facilitatrice | ti posso chiedere una cosa amira? le persone sono tutte uguali o |
| 3 | | diverse °o sono°? |
| 4 | Amira | [sono tutte diverse |
| 5 | Facilitatrice | in che senso? |
| 6 | Amira | [siamo tutti uguali però il colore della pelle non ce l'abbiamo uguale perché |
| 7 | | il naso ce l'abbiamo UGUALE |
| 8 | Facilitatrice | [ah si? Io e te abbiamo il naso uguale? |
| 9 | Amira | no |
| 10-11 | | turni omessi: i bambini discutono tra loro |
| 12 | Facilitatrice | le guance? |
| 13 | Amira | no |
| 14 | Facilitatrice | le orecchie? |
| 15 | Amira | no |
| 16 | Facilitatrice | gli occhi? |
| 17 | Amira | no |
| 18-21 | | turni omessi: i bambini discutono tra loro |
| 22 | Dario | si possono avere alcune cose uguali l'interno del corpo (in pratica) è un |
| 23 | | po' tutto uguale |
| 24 | Facilitatrice | alcuni per esempio hanno tutti gli organi al contrario |
| 25 | Dario | davvero? |
| 26-31 | | turni omessi: i bambini discutono tra loro |
| 32 | Selene | per esempio si può essere uguali di pensiero |
| 33 | Facilitatrice | ah si può essere uguali di pensiero |

In questo terzo esempio, un altro gruppo si avventura sulla disamina tra i concetti uguaglianza e differenza, soffermandosi sul colore della pelle. Amira afferma che "siamo tutti uguali", ma aggiunge che in realtà "cambia solo il colore della pelle" (riga 1). La facilitatrice le pone subito una domanda che invita la bambina a considerare se davvero le persone sono tutte uguali o se invece sono diverse (riga 2-3). A questo punto Amira risponde che le persone "sono tutte diverse" (riga 4), ma la facilitatrice la interroga nuovamente proponendo un'altra domanda: "in che senso?" (riga 5). Lei ripropone il suo iniziale pensiero di uguaglianza "siamo tutti uguali", aggiungendo il riferimento del colore della pelle che sarebbe l'unica caratteristica che ci renderebbe diversi, mentre il naso sarebbe per tutti lo stesso (righe 6-7). A questo punto la facilitatrice con domande incalzanti, di cui si percepisce chiaramente il ritmo maieutico dell'interazione (Romano, 2001), conduce la bambina a verificare che anche tutte le altre parti del corpo (orecchie, occhi e guance) in realtà non sono uguali, proprio come la pelle (righe 12-17). Si inserisce un altro bambino, Dario, che introduce un pensiero sull'interno del corpo: gli organi interni sono un po' tutti uguali (righe 22-23). La facilitatrice rilancia affermando che, in realtà, potrebbero esistere delle differenze anche all'interno del nostro corpo (riga 24). Selene riprende la ricerca dell'uguaglianza tra le persone che per lei potrebbe trovarsi nei pensieri ("per esempio si può essere uguali nel pensiero, riga 32), affermazione che viene confermata dalla facilitatrice che ripropone la stessa frase espressa dalla bambina: "ah si può essere uguali di pensiero?" (riga 33).

In questo esempio sono due gli aspetti che ci preme sottolineare: il primo riguarda il tipo di domande utilizzate dalla facilitatrice; il secondo concerne il termine uguaglianza.

Le domande suggeriscono ai bambini nuovi ambiti di approfondimento rispetto alla parola uguaglianza, inseriscono informazioni che tendono a problematizzare gli esempi portati dai bambini, sollecitano gli interventi per far emergere la pluralità dei punti di vista. Il secondo aspetto riguarda la ciclicità della parola uguaglianza riproposta più volte dai bambini, ma che nella successione dei turni viene più volte decostruita, poiché con il proseguire della discussione tutti concordano che le persone in realtà sono diverse. Tuttavia potremmo anche supporre che si è uguali perché abbiamo tutti uno stesso pensiero ("siamo uguali di pensiero"), un pensiero che così andrebbe a costituire come un'unità tra le persone, diventando una forma di universalismo: un pensiero unico che ci rende tutti uguali. E così la dialettica universalismo e relativismo si ripresenterebbe ancora una volta, anche nelle stesse parole dei bambini (Tarozzi, 1998; Cohen-Emerique, 2017).

Conclusioni

L'analisi delle discussioni intende sottolineare l'interessante "lavorio socio-cognitivo" che bambini e facilitatrice mettono in atto durante la ricerca del significato di alcune parole, da noi ritenute rilevanti per la progettualità interculturale e per la costruzione delle relazioni tra le persone. Alla luce di quanto emerso negli esempi considerati, possiamo constatare che diversi bambini, sollecitati dalle domande dell'adulto e dal confronto con i compagni, provano a comprendere il punto di vista dell'altro e ad integrarlo all'interno del proprio pensiero per potersi avvicinare sempre più ad una conoscenza condivisa.

Come abbiamo descritto, il dialogo rappresenta un principio educativo centrale per l'elaborazione di un pensiero critico, che dubita e che è disposto a interrogarsi con metodo (Ilardo, 2021), ma che necessita di essere affiancato anche dal dialogo interiore, cioè da quel pensiero silenzioso che alberga in ciascun di noi e che Hanna Arendt descrive come "un'attività in cui io parlo con me stesso di tutto quanto accade e mi riguarda" (Arendt 1994/2006, p. 58). Dal nostro punto di vista il dialogo interiore può rappresentare un modo per rafforzare l'individualità di ogni soggetto, che impara a conoscersi e a sviluppare idee personali a partire da sé. E tale individualità diventa essenziale anche per la stessa discussione poiché può rappresentare un argine al conformismo del gruppo, inteso come un'adesione acritica a ciò che pensa la maggioranza: un bambino che conosce se stesso, che valorizza la propria esperienze e i propri pensieri potrebbe essere più capace di esporre le proprie idee e di difenderle nel confronto, anche se diverse o contrarie a ciò che esprimono tutti gli altri (Archer 2003/2006).

A partire da queste ultime considerazioni concludiamo con la seguente domanda: quali riflessioni e quali pratiche possono essere dedicate a scuola affinché emerga anche il dialogo interiore?

Domanda che apre ad altri percorsi di ricerca educativa e di progettualità interculturale.

Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Archer M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Trento, 2006).
- Arendt H. (1994). *Some Questions of Moral Philosophy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press (trad. it. *Alcune questioni di filosofia morale*, Einaudi, Torino, 2006).
- Baraldi C., Joslyn E., Farini F. (2021). *Promoting Children's Rights in European Schools*. London: Bloomsbury.
- Bolognesi I. (2022). *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Bolognesi I. (2023). Le cose dei bambini. Prospettive interculturali per la scuola dell'infanzia. *Infanzia*, 2, 36-41.
- Cardellini M. (2017). Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni. *Educazione Interculturale*, 1, 1-9.
- Caronia L., Vassallo E. (2015). L'educazione interculturale e il sapere degli antropologi. In E. Nigris (Ed.), *Pedagogia e didattica interculturale* (pp. 31-65). Milano-Torino: Pearson.
- Cohen-Emerique (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali ed educative*. Trento: Erickson.
- Contini M., Genovese A. (1997). *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M., Scarpini M. (2017). Philosophy for Children: per un'infanzia che interroga e si interroga [Focus]. *Infanzia*, 1, 3-4.
- Dass A. (2021). *The Colors We Share*. Aperture: New York.
- Demetrio D., Favaro G. (2002). *Didattica interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Demozzi S. (2023). *La grande domanda. Quando l'infanzia interroga l'esistenza*. Brescia: Scholé.
- Dewey J. (1933). *How We Think*. Carbondale: Southern Illinois University (trad. it. *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).
- Dewey J. (1971). *Reconstruction in Philosophy*. Beacon Press: Enlarged edition (trad. it. *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma, 1998).
- Fele G. (2007). *L'analisi della conversazione*. Bologna: il Mulino.

- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS
- Ilardo M. (2021). *Dove costruiamo pensiero? Hannah Arendt e la cura degli ambienti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Jefferson G. (1985). An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter. In T. Van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 25-34). London: Academic Press.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lumbelli L. (1981). *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli L. (1982). *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Mantovani G. (2008). *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: il Mulino.
- Molinari L. (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Torino: Bruno Mondadori.
- Musello M., Sarracino V. (2012). *Percorsi per l'insegnamento. Teorie e modelli*. Napoli: L'Orientale.
- Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo C. (2005). *Discorso e apprendimento*, Roma: Carocci.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Remotti F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Bari-Roma: Laterza.
- Romano C. (2001). *Comunicare e coevolvere in strutture maieutiche, un percorso con adulti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Scarpini M. (2023). *Per un'infanzia che fa filosofia. In dialogo con Maria Montessori e Matthew Lipman*. Parma: Junior.
- Scipione L. (2022). *Pretesti filosofici. Discutere e argomentare nella scuola primaria*. Anicia: Roma.
- Striano M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Milano: Meltemi.
- Tarozzi M. (1998). *La mediazione educativa. Mediatori culturali tra uguaglianza e differenza*. Bologna: CLUEB.



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.



LESSICO PEDAGOGICO

Istruzione in carcere

Alessandra Cesaro

Researcher in Didactics and Special Pedagogy | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | ale.cesaro@unipd.it

Education in prison

L'istruzione in carcere è un elemento del trattamento penitenziario che trova posto a partire dalla fine dell'Ottocento nel "Regolamento generale degli stabilimenti carcerari e dei riformatori governativi" (Regio Decreto 1 febbraio 1891, n. 260), periodo in cui si comincia a sviluppare un'idea di esecuzione penale non meramente punitiva tanto che, oltre all'abolizione della pena di morte e all'introduzione dell'ergastolo, si prevede una differenziazione delle strutture detentive in base all'età e alla condizione giuridica delle persone. Si afferma, per la prima volta, il principio che il carcere è anche un luogo di rieducazione e l'istruzione un dovere, sulla base di una concezione del detenuto come essere inferiore, divenuto criminale perché ignorante.

Nel Regolamento il legislatore dispone che negli istituti penitenziari siano attivati corsi scolastici e che i detenuti dalla condotta irreprensibile possano acquistare libri; stabilisce che l'istruzione è obbligatoria per tutti nelle case di correzione e nei riformatori, e solo per i condannati che abbiano meno di venticinque anni negli stabilimenti e nelle sezioni penali; equipara i programmi scolastici penitenziari a quelli delle scuole elementari del Regno e, sebbene l'accesso alla scuola di imputati e condannati sia differenziato, ne sancisce la frequenza obbligatoria e prevede punizioni in caso di assenza ingiustificata o disattenzione.

Durante il fascismo il processo di umanizzazione della detenzione avviato nel 1891 si interrompe: il modo di intendere il recluso cambia totalmente, al punto che la persona non deve essere solamente punita per essere andata contro lo Stato, ma anche ammaestrata secondo le idee del regime. Il "Nuovo Regolamento per gli istituti di prevenzione e pena" (Regio Decreto 18 giugno 1931, n. 787) stabilisce che "i detenuti sono obbligati a frequentare le scuole istituite negli stabilimenti [...]. Negli stabilimenti sono permesse solamente conferenze e proiezioni cinematografiche istruttive e educative, col divieto assoluto di intervento di persone estranee, oltre quelle incaricate delle conferenze e delle proiezioni" (art. 1); prevede che l'istruzione sia "impartita dal direttore, dal sanitario, dal cappellano, dall'insegnante, dal dirigente tecnico, dall'agronomo, da altri funzionari dello stabilimento, o anche da privati cittadini debitamente autorizzati dal Ministero" (art. 139), quindi anche da figure non idonee e qualificate allo svolgimento dell'attività didattica ma verosimilmente fedeli al regime; afferma che "in ogni stabilimento sono istituite scuole elementari per i detenuti analfabeti" (art. 136) e, in particolare, che "i detenuti analfabeti, che non hanno superato l'età di anni quaranta, devono frequentare giornalmente la scuola almeno per due ore" (art. 137). Istituisce anche le biblioteche, però specifica che è il direttore a decidere quali libri possano essere letti. Insomma, il regime condiziona in maniera profonda l'istruzione in carcere, arrivando a classi-

ficare come “buono” solamente chi dà prova di attaccamento alla scuola (art. 173), ma bandendo obiettivi didattici e di formazione di coscienze critiche che potrebbero diventare un pericolo per l’ideologia fascista che vede nel detenuto una persona da punire e indottrinare.

Nel 1948, con l’entrata in vigore della Costituzione italiana, l’attenzione si sposta sulla funzione riabilitativa del detenuto. Nella legge fondamentale dello Stato si afferma, infatti, che “le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato” (art. 27), e che “la scuola è aperta a tutti” (art. 34); nello stesso anno il Ministro della Pubblica Istruzione, in accordo con il Ministro di Grazia e Giustizia, emana una circolare (8 marzo 1948) in cui delinea gli obiettivi delle scuole penitenziarie: “le scuole carcerarie elementari si propongono anzitutto di eliminare tra i detenuti l’analfabetismo e il semi-analfabetismo, ma specialmente adempiono ad un altro compito di educazione e di redenzione sociale e civile, perché contribuiscono al recupero sociale e all’emendamento degli infelici internati negli istituti di pena”. Tuttavia l’istruzione in carcere diventa un’opportunità per i singoli detenuti solamente con la legge 3 aprile 1958, n. 535, che segna la nascita ufficiale della scuola elementare in carcere con lo scopo di combattere l’analfabetismo e prevede la nomina di insegnanti di scuola elementare in carcere (art. 2) con l’istituzione del ruolo speciale transitorio dei docenti al quale si accede attraverso un concorso specifico. La scuola in carcere dura dieci mesi e gli insegnanti svolgono il proprio servizio anche nelle biblioteche e nelle sale di studio (art. 5). Pochi anni dopo viene istituito il ruolo speciale per l’insegnamento nelle scuole elementari presso le carceri e gli stabilimenti penitenziari (Legge 3 febbraio 1963, n. 72), cui si accede con titoli specifici stabiliti dal Ministero dell’Istruzione d’intesa con il Ministero della Giustizia; titoli per i quali sono previsti corsi di specializzazione che rimangono invariati fino al 1987.

È con il nuovo ordinamento penitenziario (Legge 26 luglio 1975, n. 354) che l’istruzione trova pieno riconoscimento, essendo prevista insieme al lavoro, alla religione e alle attività culturali, ricreative e sportive tra gli elementi del trattamento (art. 15). Nonostante il legislatore la delinea come facoltativa, rigettando l’impostazione del Regolamento carcerario del 1931 in cui vigeva l’obbligo di frequentare la scuola, la considera comunque un mezzo fondamentale di rieducazione. L’ordinamento, infatti, configura l’istruzione come uno degli interventi che l’amministrazione è tenuta a offrire, dando però ai detenuti libertà di scelta e prevedendo una serie di incentivi per sollecitare la loro partecipazione come, per esempio, un parziale esonero dal lavoro, l’opportunità di usufruire della misura della semilibertà per la partecipazione ad attività istruttive e la possibilità di ottenere delle agevolazioni di carattere economico. Le ragioni della facoltatività dell’istruzione sono da ricercare nel fatto che, mentre in passato essa aveva lo scopo di alfabetizzare i detenuti in quanto si riteneva che ci fosse una correlazione tra la sottocultura, assai presente nella società esterna, e i comportamenti devianti, nella realtà attuale si è constatato che all’aumento di scolarizzazione nel tessuto sociale non ha corrisposto una diminuzione dei comportamenti devianti. È stata quindi mantenuta l’istruzione come elemento del trattamento rieducativo, ma si sono volute salvaguardare la libera scelta e la responsabilità personale (Grevi, Giostra, Della Casa, 2006, pp. 188-189), modificando le caratteristiche dell’attività didattica, che deve saper offrire un quadro ampio di interventi in base alle differenti esigenze dei detenuti (corsi di alfabetizzazione, di formazione professionale, universitari). Sebbene l’ordinamento penitenziario stabilisca che l’istruzione è facoltativa, come precisa la Raccomandazione R(2006)2, ciascun istituto dovrebbe “cercare di offrire ai detenuti l’accesso ai programmi d’istruzione che siano i più completi possibili e che soddisfino i bisogni individuali dei detenuti e ne prendano in considerazione le aspirazioni”; dare “priorità ai detenuti che hanno bisogno di un’alfabetizzazione primaria e a coloro che mancano di una istruzione di base e professionale”; riservare particolare attenzione “all’istruzione dei giovani detenuti e a coloro che hanno bisogni speciali”. Ciò equivale a riconoscere che l’istruzione è “uno degli strumenti indispensabili per sostenere quel percorso di crescita e maturazione personale in grado di sostenere l’abbandono dei disvalori devianti per un positivo reinserimento sociale” (Cardinali, Craia, 2016, pp. 134-135).

La previsione dell’istruzione come elemento del trattamento trova una propria definizione all’art. 19 dell’ordinamento, che recita quanto segue: “negli istituti penitenziari la formazione culturale e professionale è curata mediante l’organizzazione dei corsi della scuola d’obbligo e di corsi di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l’ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti. Particolare cura è dedicata alla formazione culturale e professionale dei detenuti di età inferiore ai venticinque anni. Con le procedure previste dagli ordinamenti scolastici possono essere istituite scuole di istruzione secon-

daria di secondo grado negli istituti penitenziari. È agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari ed equiparati ed è favorita la frequenza a corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione. È favorito l'accesso alle pubblicazioni contenute nella biblioteca, con piena libertà di scelta delle letture". Il legislatore pone particolare attenzione ai giovani adulti (18-25 anni), sottolineando che devono godere di una formazione culturale in quanto l'istruzione può essere fondamentale per la crescita del soggetto e per il suo riadattamento sociale, anche perché spesso i detenuti di questa fascia d'età provengono da esperienze scolastiche negative e non è facile riavvicinarli allo studio.

In linea con l'ordinamento troviamo il nuovo "Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà" (Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230) che sostituisce il Regolamento di esecuzione della Legge n. 354 del 1975 (DPR 29 aprile 1976, n. 431), nel quale erano già previsti corsi a livello di istruzione dell'obbligo e scuola secondaria di secondo grado, organizzati di concerto tra il Ministero della Pubblica Istruzione e quello di Grazia e Giustizia. Il Regolamento del 2000 riafferma il diritto all'istruzione, prevedendo in ogni carcere una commissione didattica con "compiti consultivi e propositivi, della quale fanno parte il direttore dell'istituto, che la presiede, il responsabile dell'area trattamentale e gli insegnanti. La commissione è convocata dal direttore e formula un progetto annuale o pluriennale di istruzione" (art. 41, comma 6) che deve rientrare nel progetto pedagogico d'istituto. Il Regolamento del 2000, riprendendo quello del 1976, stabilisce poi che, previa richiesta dell'amministrazione penitenziaria, possano essere attivati corsi di formazione professionale a seguito di accordi con gli Enti locali sulla base dei bisogni formativi dei ristretti e delle richieste del mercato del lavoro (art. 42); inoltre prevede che i detenuti possano frequentare corsi di studio universitari, dando loro la possibilità di avere a disposizione "camere e reparti adeguati allo svolgimento dello studio, rendendo, inoltre, disponibili per loro, appositi locali comuni", e che siano "autorizzati a tenere nella propria camera e negli altri locali di studio i libri, le pubblicazioni e tutti gli strumenti didattici necessari al loro studio" (art. 44). Non è questa la sede per disquisire sugli studi universitari in carcere, ma è curioso sapere che il primo corso accademico nacque negli anni Sessanta nel carcere di Padova, dove alcuni detenuti divennero matricole del corso di laurea in Ingegneria civile, anche se poi passarono molti anni prima di arrivare alla firma di protocolli d'intesa tra le università e l'amministrazione penitenziaria. Oggi non c'è ancora un pieno riconoscimento del diritto allo studio universitario in carcere, ma le esperienze che hanno preso forma in alcuni istituti penitenziari italiani (la creazione di poli universitari ovvero di sezioni dedicate allo studio universitario in cui vivono piccoli gruppi di studenti detenuti), in primis quello di Torino nel 1998, fanno ben sperare. L'obiettivo è di allestire alcuni spazi con caratteristiche strutturali, logistiche e organizzative che mirino a offrire un luogo adatto allo studio (ambienti comuni, orari di visita estesi per docenti e tutor, collegamento a internet sia pur con delle limitazioni, biblioteca ecc.), oltre a concedere benefici economici che possano agevolare l'accesso ai percorsi di formazione universitaria.

Da questa breve rassegna degli articoli dell'ordinamento penitenziario e del relativo Regolamento di esecuzione si desume che, dal 1975, l'istruzione non ha più un carattere speciale, ma segue gli stessi programmi previsti nella scuola pubblica, come illustrato in due circolari del Ministero dell'istruzione che equiparano i corsi di alfabetizzazione, di scuola primaria e di primo grado a quelli per adulti. Nello specifico l'istruzione dei detenuti, così come quella di tutti gli adulti, viene garantita a partire dal 1997 (O.M. 29 luglio 1997, n. 455) con l'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti (CTP), trasformati in Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) con D.M. 25 ottobre 2007. I CPIA assicurano l'istruzione a tutti gli adulti (ristretti compresi) secondo l'assetto didattico previsto all'art. 4 del "Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali" (DPR 29 ottobre 2012, n. 263) e nelle "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti" (Decreto MIUR 12 marzo 2015).

I percorsi d'istruzione degli adulti sono riorganizzati in tre livelli (cfr. Fig. 1). Quelli di primo livello prevedono due periodi didattici e hanno i seguenti obiettivi: il conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex licenza media inferiore) al termine del primo periodo della durata di 400 ore, che possono essere incrementate con ulteriori 200 ore in assenza della certificazione conclusiva della scuola primaria; il conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione relative alle attività e agli insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e tecnici, al termine del secondo periodo, della durata di 825 ore. Per

l'utenza straniera il nuovo assetto didattico prevede lo svolgimento di percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, finalizzati al conseguimento di una certificazione attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della stessa non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo. I percorsi di secondo livello sono articolati in tre periodi didattici: il primo è mirato all'acquisizione della certificazione per l'ammissione al secondo biennio del liceo artistico e/o dei percorsi degli istituti tecnici o professionali, il secondo è volto all'acquisizione della certificazione per l'ammissione all'ultimo anno del liceo artistico e/o dei percorsi degli istituti tecnici o professionali, il terzo consente di acquisire il diploma di liceo artistico e/o di istruzione tecnica o professionale.



Fig. 1: assetto didattico CPIA

Con riferimento alla specificità dell'istituzione penitenziaria, le Linee guida del 2015, al paragrafo 3.6 ("Percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e pena"), stabiliscono che i percorsi di primo livello e di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana siano in carico ai CPIA, mentre quelli di secondo livello siano ricondotti alle istituzioni scolastiche di secondo grado del territorio. Dal documento in questione emerge anche il valore pedagogico di tali percorsi, finalizzati a rieducare il detenuto alla convivenza civile attraverso azioni che lo aiutino nella ridefinizione del proprio progetto di vita e nell'assunzione di responsabilità verso se stesso e la società, tenuto conto che l'istruzione costituisce il presupposto per la promozione della crescita culturale e civile del detenuto e la base necessaria alla sua formazione professionale, tecnica e culturale. Sul piano organizzativo la finalità rieducativa dell'istruzione trova senso se si considera la "specificità e distintività dell'istruzione nelle carceri, anche al fine di rendere compatibili i nuovi assetti organizzativi e didattici con i 'tempi' e i 'luoghi' della detenzione, nonché con la specificità dell'utenza, utilizzando metodi adeguati alla condizione dei soggetti e predisponendo soluzioni organizzative coerenti con il principio di individualizzazione del trattamento penitenziario".

Infine le Linee guida del 2015 prevedono che i percorsi di istruzione degli adulti in carcere siano attivati anche per i minori sottoposti a provvedimenti penali attraverso "attività di collaborazione e raccordo sinergico con il territorio e le strutture territoriali che compongono il Dipartimento per la giustizia minorile, volte ad assicurare ai soggetti interessati – sia all'interno della struttura penale che all'esterno della stessa – la frequenza dei suddetti percorsi, nella prospettiva di consentire il conseguimento di più elevati livelli di istruzione nonché di favorire interventi finalizzati al recupero, all'integrazione e al sostegno dopo la loro uscita dal circuito detentivo". Quanto previsto dalle Linee guida trova riscontro nel Protocollo d'intesa per la realizzazione di un "Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei servizi minorili della giustizia", firmato il 26 maggio 2016 dai Ministri della Giustizia e dell'Istruzione, e finalizzato a raggiungere obiettivi di promozione dell'integrazione e di pari opportunità nei percorsi scolastici dei soggetti ristretti nelle strutture penitenziarie italiane e di quelli sottoposti a provvedimenti penali

non detenuti da parte dell’Autorità Giudiziaria Minorile. In particolare negli Istituti penali per i minorenni, con l’entrata in vigore del decreto legislativo “Disciplina dell’esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni” (2 ottobre 2018, n. 121), che rappresenta il primo ordinamento penitenziario minorile vero e proprio, il legislatore prevede che, per “favorire la responsabilizzazione, l’educazione e il pieno sviluppo psico-fisico del minorenne, la preparazione alla vita libera, l’inclusione sociale e a prevenire la commissione di ulteriori reati”, si faccia “ricorso ai percorsi [...] di istruzione e formazione professionale, di educazione alla cittadinanza attiva e responsabile, e ad attività di utilità sociale, culturali, sportive e di tempo libero” (art. 1). Come osserva Maratea (2023, p. 88), “l’intenzione del legislatore pare essere quella di restituire all’istruzione un ruolo ancor più centrale nei percorsi di reinserimento sociale di minori e giovani adulti”, tanto da prevedere (al successivo art. 18) che i minori ristretti siano “ammessi a frequentare i corsi di istruzione [...] e formazione professionale all’esterno dell’istituto, previa intesa con istituzioni, imprese, cooperative o associazioni, quando si ritiene che la frequenza esterna faciliti il percorso educativo e contribuisca alla valorizzazione delle potenzialità individuali e all’acquisizione di competenze certificate e al recupero sociale”. A riprova dell’importanza che assume l’istruzione negli istituti penali per i minorenni, nell’ambito delle attività previste dal “Programma speciale per l’istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei servizi minorili della giustizia” del 2016, nel 2020 il Ministero dell’Istruzione e del Merito e il Ministero della Giustizia hanno rinnovato la sottoscrizione del Protocollo d’intesa e hanno istituito un Gruppo di Lavoro interregionale per sollecitare e sostenere azioni utili al miglioramento dell’offerta d’istruzione negli Istituti Penitenziari (GLIIP), tenendo conto delle specificità territoriali e dell’articolazione organizzativa e didattica del carcere. Nel maggio del 2022, il Gruppo ha promosso un primo momento di confronto e riflessione a distanza, dal titolo “Istruzione ed esecuzione penale: sinergie, condivisioni, criticità”, al quale ne è seguito uno in presenza a novembre dello stesso anno, con l’obiettivo di migliorare la formazione congiunta (Istruzione e Giustizia) e monitorare le attività scolastiche nelle strutture detentive.

Le evoluzioni normative nazionali che hanno portato a delineare una nuova organizzazione dell’istruzione per gli adulti e i minori nei contesti penitenziari trovano riscontro anche nella leggi internazionali ed europee: le Regole dell’ONU sullo standard minimo per il trattamento dei detenuti del 2015, che hanno modificato quelle del 1955, prevedono l’obbligo di offrire opportunità di istruzione, formazione professionale e lavorative da parte delle amministrazioni penitenziarie e delle altre autorità competenti. A livello europeo, le Regole penitenziarie approvate l’1 luglio 2020, che hanno rivisto e modificato quelle del 2006, riprendendo la Raccomandazione R(89)12 del Comitato dei ministri del Consiglio d’Europa – “Istruzione in carcere” – affermano l’importanza dell’istruzione penitenziaria per il percorso rieducativo del detenuto.

Nonostante il quadro normativo nazionale e internazionale sull’istruzione sia ben definito, i bisogni formativi dei detenuti devono tuttora trovare adeguate risposte in molti contesti penitenziari; ancora una volta è fondamentale sottolineare l’importanza delle proposte scolastiche, dai corsi di alfabetizzazione all’università, perché attraverso di esse non ci si limita ad accompagnare il ristretto a ottenere un titolo di studio e assimilare delle nozioni, ma lo si aiuta ad acquisire “gli strumenti per pensare alla propria realtà in modo nuovo” (Vereni, 2017, p. 34). Il tempo del carcere non può essere un tempo vuoto o un tempo di attesa del fine pena, ma luogo dove il tempo assume dei significati attraverso ciò che si fa: è questo il valore dell’istruzione.

Nota bibliografica

- Grevi V., Giostra G., Della Casa F. (2006). *Ordinamento penitenziario: commento articolo per articolo*. Padova: Cedam.
- Cardinali C., Craia R. (2016). Istruzione e ri-educazione: quale ruolo per la scuola in carcere? *Formazione & Insegnamento*, 2, 129-142.
- Maratea A. (2023). Il diritto all’istruzione in carcere tra (in)effettività e prassi problematiche: uno sguardo all’istruzione universitaria nelle carceri per adulti e secondaria negli istituti penali per minorenni. *Osservatorio costituzionale*, 3, 79-106.
- Vereni P. (2017). Insegnare “ai carcerati”, non “in carcere”. *Studium*, 1, 29-47.



L'OPINIONE

Rileggere pedagogicamente “l'emergenza sbarchi”. Narrazioni e “contro-narrazioni” sul confine

Elena Zizioli

Associate Professor | Department of Education Science | Roma Tre University | elena.zizioli@uniroma3.it

Giulia Franchi

Research Fellow | Department of Education Science | Roma Tre University | giulia.franchi2@uniroma3.it

Di fronte al naufragio di Cutro, agli almeno 2.480 morti e dispersi nel Mediterraneo, secondo le statistiche dell'OIM (Organizzazione Internazionale per le Migrazioni), aggiornate a novembre 2023, a cui si aggiungono i tanti naufragi invisibili, non possiamo non consentire con le parole di Luca Di Sciullo, Presidente del Centro Studi e Ricerche IDOS: «a ogni naufragio, la sua (e nostra) deriva. 50 anni di storia, 25 di regressione». Queste parole introducono il *Dossier Statistico Immigrazione 2023* per sottolineare, dati alla mano, come nel nostro Paese dall'entrata in vigore del Testo Unico sull'immigrazione del 1998, invece di abbandonare l'approccio emergenziale, riconoscendo il carattere fisiologico dei processi migratori, la politica abbia scelto di assumere una prospettiva securitaria e di costruire e imporre una narrazione deformante, «ultimo esito di una metamorfosi narrativa», come chiarisce sempre Di Sciullo, per cui l'immigrazione nella nostra penisola sarebbe «per stratificazioni successive, da 50 anni un fenomeno eccezionale, da 40 anni un'emergenza, da 30 anni un'invasione, da 20 anni una minaccia alla sicurezza dello Stato e da 10 anni, appunto, sbarchi di “clandestini”. Tutte rappresentazioni la cui sola durata è sufficiente a smentirne la credibilità» (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2023, p.14).

E sono i numeri a permettere di smontare queste rappresentazioni: secondo Eurostat l'Italia nel 2022 è solo al quinto posto in Europa per richieste d'asilo (84.290), in Germania sono quasi il triplo (243.831), e non risulta tra i primi 5 paesi di insediamento di richiedenti asilo e rifugiati. I dati sono in crescita rispetto al 2021, ma non inquadabili in termini eccezionali (erano oltre 100.000 nel 2016 e 2017).

Chi fa educazione perciò non può rimanere indifferente, deve assumere una postura militante, recuperando quello slancio che potremmo definire sovversivo contro il bisogno ricorrente di stigmatizzazioni, specie quando si è di fronte a un evento che non si riesce a controllare e comprendere in tutta la sua complessità, per aprirsi al dubbio e superare l'apparenza (Agostinetto, 2022), per promuovere azioni autenticamente trasformative.

Si tratta allora di ripensare l'idea di confine e trovare nuove parole per raccontarlo, di costruire “contro-narrazioni” (Drago, Scandurra, 2021) per contrastare i dispositivi di sicurezza e sostenere le pratiche di chi, come Mediterranea, nel fare soccorsi in mare ne rivendica il significato politico che si traduce nel «far risuonare e amplificare l'ostinazione di queste persone», rovesciando tutte quelle narrazioni che stigmatizzano coloro che migrano come individui senza potere e capacità di scelta (Quaderni urbani, 2022). Nel sostenere processi di *self-empowerment* proprio attraverso pratiche formative in grado di ridare voce, è necessario mettersi in ascolto e fare eco alle esperienze di chi quei confini li ha vissuti, come Shahram Kho-

sravi, antropologo iraniano approdato in Svezia, che sente il confine sulla propria pelle, lo incarna (*embodiment*) e che nella sua ricerca definita «autoetnografica» riesce a unire il piano personale dell'autonarrazione a quello culturale, riscrivendo una vera e propria grammatica delle migrazioni e delle frontiere per mettere fine a copioni già scritti, alla "profughizzazione", all'imposizione del ruolo di vittima a chi viaggia verso l'Occidente, a quel linguaggio giuridico eurocentrico che costringe i vissuti dentro paradigmi culturali ben precisi per renderli accettabili e meritevoli di riconoscibilità, compromettendone però l'autenticità. Nel parlare della «Fortezza Europa», Khosravi paragona il Mediterraneo a «un cimitero di viaggiatori clandestini, dove i corpi arenati sulle spiagge delle isole turistiche europee sono la prova della *necropolitica* dei confini» (Khosravi 2019, p. 60).

Lampedusa ha rappresentato l'emblema di questa «*necropolitica*», di quel processo che Paolo Cuttitta (2012) ha definito di «frontierizzazione».

Lo scorso settembre l'isola è tornata a dominare i mass media per i numerosissimi sbarchi dalla Tunisia (e le tante morti) che hanno portato al collasso dell'Hot Spot di Contrada Imbriacola e che hanno dimostrato tutti i limiti e le contraddizioni del sistema di pseudo accoglienza e degli accordi europei firmati, come già avvenuto con la Libia, con il governo tunisino, senza alcun riguardo per il rispetto dei diritti umani. L'ennesimo atto di quel processo cosiddetto di "emergenzializzazione" che ha alzato il già elevato tasso di "confinità", mettendo ancora una volta in luce il peso di una narrazione colpevolmente incapace di allargare lo sguardo, di mettere in crisi le strategie di controllo e disciplinamento.

Lampedusa, specie dopo la morte dei 366 naufraghi il 3 ottobre 2013, ha perso la sua identità originaria di isola dei pescatori e del turismo ed è diventata il simbolo di una certa migrazione, si è trasformata nell'isola degli sbarchi, un palcoscenico sul quale rappresentare quello che da anni è stato definito lo «spettacolo del confine» (Cuttitta, 2012).

Ma è la stessa Lampedusa a sottrarsi da queste rappresentazioni che sconfinano spesso in approcci assistenzialistici, per spingerci a tessere un'altra narrazione, libera da etichette imposte.

E allora per chi fa educazione è necessario rivendicare la possibilità di smontare non solo gli approcci di securitizzazione, avviando pratiche inclusive sul confine, ma anche decostruire *in primis* i confini immateriali che insidiosamente alimentano le paure e che impediscono a chi scappa da guerre e da condizioni ai limiti della dignità umana di trovare un'alternativa, provando a costruire collettivamente quella *Repubblica dell'immaginazione* (Nafisi, 2015, p. 50) «senza confini tracciati dalla politica o dalla religione, dall'etnia o dal genere», dove ogni persona può sentirsi cittadino, dove si superano le visioni mercenarie e utilitaristiche, insensibili e indifferenti al benessere delle persone, dove soprattutto è possibile coltivare altri sguardi per tornare alla realtà con occhi rinnovati.

Ed è quello che accade nella Biblioteca IBBY Lampedusa, nata nel 2017 sul corso principale di via Roma da un progetto della rete internazionale di IBBY (International Board of Books for young people) e radicatasi sul territorio e nella comunità grazie alla partecipazione di volontarie e volontari, giovani e adulti, e ai legami intessuti con la scuola e con le associazioni e le realtà che operano stabilmente sull'isola. Qui i bambini e le bambine dell'isola, insieme alle persone che l'attraversano, hanno trovato un primo accesso ai libri, ma anche un luogo che sentono proprio, per crescere come comunità e guardare con apertura all'alterità. La narrazione nelle sue varie forme è diventata dispositivo pedagogico per decostruire argini, barriere e muri. Qui con i testi di sole immagini, accessibili a tutti e tutte, attraverso la scoperta tra le pagine di sorprendenti e inattese epifanie di bellezza, si è riusciti a creare un'orizzontalità delle relazioni e un terreno di scambio tra persone con mondi e vissuti lontani, stimolando la capacità propositiva dei lettori, liberandoli dalle gabbie del conformismo perché la diversità in tutte le sue forme (di provenienza, di genere, di cultura) sia ricchezza e occasione di incontro e confronto.

Qui, pezzo dopo pezzo, cresce la coperta di Yousuf, creata in memoria di un bimbo di soli sei mesi affogato nel mare di fronte all'isola. Centinaia di piccoli quadrati colorati cuciti ai ferri o a uncinetto inviati con un pensiero o una dedica da tutto il mondo. Un'infinita coperta mai conclusa che vuole scaldare e proteggere e che stesa sulle strade di Lampedusa ospita letture e racconti. *Depositiamo ricordi perché non vadano perduti, diamo dignità a storie altrimenti perse nell'oblio, mettiamo le persone - tutte le persone - al di sopra dell'interesse economico, del denaro, del profitto*, perché spesso chi viola i confini subisce una «deumanizzazione» (Khosravi 2019, p. 58).

Qui lo street artist Blu ha lasciato il suo segno dipingendo sulle pareti della biblioteca tartarughe inca-

gliate nel filo spinato, ma anche cesoie pronte a strapparlo. Qui è passato Armin Greder, illustratore cosmopolita, che con i suoi libri lancia un grido durissimo contro il potere che genera morte e sopraffazione e che ha voluto ridare dignità e identità alle tombe che ospitano i corpi senza nome di chi è affogato nel Mediterraneo, decorandole con immagini leggere e poetiche di pesci e conchiglie come a voler restituire al mare una dimensione di vita. Da qui, per arrivare in un altro luogo simbolo di muri e oppressione, è partita la campagna *Leggere per chi è lontano* che invita chiunque abbia a cuore la fine del conflitto in Palestina a registrare una video lettura che possa un giorno giungere ai bambini e alle bambine nel buio di Gaza, ma anche rompere il silenzio e accendere i riflettori contro ogni ingiustizia.

Un luogo che conferma il potere sovversivo e trasformativo delle storie e recepisce in modo autentico e creativo l'invito di Martha Nussbaum (2011, p.111) a coltivare «l'immaginazione narrativa» e cioè «la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri». Si tratta di una competenza, la terza, strettamente correlata alla logica e al sapere fattuale e necessaria a ogni cittadino che voglia relazionarsi «bene alla complessità del mondo».

Ed è proprio entrando a far parte di quella *Repubblica dell'immaginazione*, cui si accennava, che è possibile far emergere i desideri, spesso soffocati quando non calpestati, per riscrivere i destini individuali e collettivi.

Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di), in collaborazione con Centro Studi Confronti, Istituto di Studi politici "S. PIO V" (2023). *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Roma: Edizioni IDOS.
- Cuttitta P. (2012). *Lo spettacolo del confine. Lampedusa tra produzione e messa in scena della frontiera*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Drago T., Scandurra E. (Eds.) (2021). *Contronarrazioni. Per una critica sociale delle narrazioni tossiche*. Roma: Castelvecchi.
- Khosravi S. (2019). *Io sono confine*. Milano: Elèuthera.
- Nafisi A. (2015). *La Repubblica dell'Immaginazione*. Milano: Adelphi.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino.
- Quaderni urbani (2022). *Nodi di bolina. Diari di Mediterranea*. Bologna: Mediterranea.



Recensioni

ANITA GRAMIGNA

L'educazione Immaginativa. Ambienti meta-narrativi per l'infanzia

Milano, Unicopli, 2023, pp. 123

In quale modo la mente bambina può relazionarsi con un'educazione interculturale? Come possiamo fin dalla primissima infanzia formare lo sguardo a cogliere la bellezza della differenza? Quale ruolo svolge l'immaginario e i suoi prodotti in questo processo? Queste sono alcune delle domande a cui l'ultimo saggio di Anita Gramigna *L'educazione Immaginativa. Ambienti meta-narrativi per l'infanzia* edito dalla casa editrice Unicopli, cerca di offrire delle risposte, in un circolo teoria-prassi senza soluzione di continuità. L'autrice, già da molti anni, in una ricerca pensosa e raffinata di carattere costruttivista-ermeneutica (Gramigna, 2015, 2020, 2022), ci mostra sul piano epistemico il ruolo che l'immaginazione, la fantasia e l'emozione svolgono nei processi di costruzione della conoscenza, con l'obiettivo di comprendere come la mente bambina esplora il mondo, o meglio come questa mente interpretante si faccia costruttrice di mondi possibili. È nello scarto tra fantasia e realtà che possiamo mettere a fuoco il *logos* bambino, in quegli interstizi si alimentano le potenzialità cognitive, le facoltà immaginative, le rappresentazioni del reale, insomma tutto quel *coagulum* di sensi e significati che strutturano la percezione del mondo. È uno stadio aurorale in cui la mente infantile non ha ancora sviluppato del tutto un pensiero logico-formale, ma in cui esplora la realtà con approccio ludico, estetico, onirico. Una logica interpretante, sognante, i bambini ci permetterebbero di dire una logica "giocante". Per questo è importante mettere a fuoco l'immaginario, quello "spazio d'interazione fra il soggetto e le forme simboliche della sua cultura" (p. 23), di riabilitare il ruolo di simboli, miti, fiabe, arte, poesia e tutto quel materiale creativo ad alta densità metaforica, che permette di originare una semantica del meraviglioso, del paradossale, di un linguaggio che alla mente adulta pare incoerente, ma che offre gli strumenti per la formazione di un pensiero creativo, critico e divergente. Gramigna, citando Jacob, fa riferimento al bricolage, ricordandoci che la mente ha un andamento fluido, che la creatività ci permette di strutturare e ristrutturare i nostri schemi mentali e conseguenzialmente i nostri comportamenti, di negoziare i significati, per giungere a soluzioni inedite, un pensiero strategico che il bambino apprende esplorando il mondo con curiosità e stupore. Il gioco rappresenta il nucleo di questa formazione, è "un'attività cognitiva logica che si serve dell'illogico perché compie salti di consequenzialità ed esplora i territori dell'erranza, della trasgressione rispetto ai procedimenti mentali consueti." (p. 26). L'immaginario tesse le proprie trame e il proprio ordito attorno a queste micro-narrazioni, dando origine ad un tessuto esperienziale, che deve essere alimentato, abitato, arricchito, trasformato, è la relazione tra le immagini mentali e la loro simbolizzazione che costituiscono il centro di questo ambiente narrativo, in cui si strutturano i processi identitari, in cui si dà voce a desideri, idee, sogni, progetti, in cui l'educazione deve tracciare la sua strada, trovare nuovi sentieri, rappresentare nuove strade, per far sì che ognuno possa sviluppare il proprio talento. Con un approccio transdisciplinare, l'autrice nel primo capitolo traccia l'orizzonte epistemologico di riferimento. La riflessione pedagogica nel cercare di definire l'immaginario si serve

di un dialogo prolifico con l'antropologia, la filosofia, insomma con quelle scienze dell'uomo che legittimano il discorso educativo con fondatezza e rigore teorico-metodologico. Un particolare sguardo di riferimento è rivolto all'epistemologia francese, si prende in analisi la metodologia di Durand, il concetto di rêverie e metapoetica di Bachelard, fino a riprendere Eidos e Mithos per Platone, e giungere alla riflessione di Bataille e al paradosso della trasgressione. In sottofondo in maniera implicita ed esplicita si sentono echeggiare i riferimenti alla fantasia rodariana, a Bruner, Levi-Strauss, Vygotskij e tanti altri. In sintesi, un lavoro ricco e forbita di riferimenti, che permette di affermare come suggerisce l'autrice citando Bachelard che: *“L'immaginario è una voce del mondo”* (p. 39), uno spazio conoscitivo di ascolto e narrazione, che i bambini devono frequentare per poter abituare il pensiero a sviluppare le capacità immaginative, incorporando elementi nuovi, a sentire voci del mondo che provengono da sguardi lontani, dai luoghi della differenza radicale. Qui vengono presentati i racconti, i miti e le leggende raccolte negli anni di peregrinazione in Mesoamerica. In questa seconda parte del saggio Gramigna allestisce degli spazi narrativi che possono e devono essere “giocati” nella relazione educativa. Le narrazioni che vengono presentate nascono da materiale etnografico *ex vivo*, dai luoghi di frontiera dell'America Latina, che l'autrice traduce, trasforma, interpreta in racconti a cui soggiace un paradigma implicito dell'educazione, ovvero un paradigma del re-incanto. È il seme dell'incantamento che permette a queste storie di nascere, di essere ascoltate e raccontate. In particolare, vengono presentati gli *Aluxes*, anche chiamati *Duendes*: *“piccole entità spirituali che assumono forma umana e che solitamente si annunciano nei refoli di vento o in piccoli vortici di polvere”* (p. 66). La maggior parte della letteratura orale raccolta nasce dalle interviste a Don Felipe Poot, sacerdote maya, figura che presiede ai riti e mantiene viva l'educazione ancestrale di questi popoli. Gli *Aluxes* sono figure trascendenti, che però si manifestano nel quotidiano, essi sono un po' dispettosi, ma amano giocare, scherzare soprattutto con i bambini. Essi proteggono anche la terra sacra, difendono gli antichi templi, sono presenze che si manifestano anche per ricordare il valore spirituale e sacrale della cosmogonia Maya. Perciò è anche importante offrire loro dei doni e accogliere la loro voce che nel contiguo dell'esistenza si manifesta. Ma quale relazione intercorre tra gli *Aluxes* e la mente bambina? Perché è importante per una formazione che possa definirsi interculturale? L'intercultura si qualifica in senso paradigmatico con la capacità di relazionarsi alla differenza, per questo è importante che i bambini fin dalla prima infanzia entrino in contatto con diversi modi di concepire la conoscenza, con sguardi e logiche che sembrano assurde, surreali, magiche. In questo groviglio di racconti i bambini possono costruire icone differenti, possono percepire il senso del fantastico, entrando in relazione con un'epistemologia radicalmente diversa, così come quella Maya ci suggerisce. Possono educarsi ad una cognitività che si serve del sentimento e di quelle tensioni estetiche che le metafore dei racconti suggeriscono, per trasformarsi in un viaggio avventuroso della conoscenza, per esplorare nuovi schemi mentali, per formarsi ad una cognitività che possa essere autenticamente transculturale. Lo scopo, come ci suggerisce l'autrice, è: *“avviare processi metacognitivi dentro ambienti letterari inconsueti”* (p.20). Questi racconti sono importanti anche per lo sguardo adulto, in quanto permettono di decostruire gli stereotipi e di spogliarsi di quell'etnocentrismo imperante che lo sguardo occidentale proietta sul mondo, credendo che la sua razionalità sia l'unica possibile, non rendendosi conto dei rischi globali che questa ragione pragmatica e consumistica sta generando, colonizzando l'immaginario in una visione univoca e monocorde. L'invito di Gramigna è di lasciarci trasportare dalle storie dell'incanto, di giocare con i bambini in questi spazi meta-narrativi per gettare le basi cognitive di un pensiero progettuale, dove l'educatore deve raccogliere i semi dei fermenti immaginativi del bambino, divenendo un educatore di sogni. Uno dei racconti narra di due fratelli, Ajbei che significa “quello che guida” e Aj Koo che significa “coraggioso”, i due si incamminano alla ricerca della “Maschera di Giada”, il tesoro prezioso di cui si narra da tempo, per conquistarlo. In realtà li porterà in un lungo percorso fatto di timori, incontri inconsueti, dialoghi con la natura e con presenze intangibili; il viaggio, senza aggiungere altro, porterà i ragazzi alla strada umile della saggezza. Utilizzando questa analogia possiamo affermare che allo stesso modo l'educatore e i bambini devono mettersi in viaggio con saggezza epistemica e il coraggio sognante dei piccoli, andando alla ricerca della maschera di Giada. È questa la strada da perseguire se vogliamo iniziare a costruire un nuovo paradigma dell'educazione, la strada dell'incanto è il sentiero perseguibile per cercare di comprendere come educare i bambini alla formazione di un immaginario che possa realmente definirsi interculturale.

[Gabriel Manuel Colucci]

ADOLFO SCOTTO DI LUZIO

L'equivoco don Milani

Torino, Einaudi, 2023, pp. 140

La figura di don Lorenzo Milani (1923-1967) è stata lungamente e diffusamente ricordata non solo in occasioni di ricorrenze speciali come il centenario della nascita che si celebra quest'anno. L'esperienza maturata nel corso dell'esilio appenninico, assieme ai ragazzi della sua scuola, è un perseverante e indiscusso riferimento per la pedagogia che intende porsi al servizio degli ultimi, degli emarginati, degli oppressi, ieri come oggi. La celebre e citatissima *Lettera* è divenuta un testo canonico e un costante modello d'ispirazione. Il saggio di Scotto di Luzio, storico della pedagogia e della scuola, esce dal coro e dalla prevalente unanimità di giudizio (positivo) rivolto al Priore di Barbiana. Al riguardo, sia detto per inciso e per dovere di cronaca, le poche voci che, a torto o a ragione, hanno provato in tempi recenti a proporre una rilettura critica, o solo problematizzante, non hanno avuto in risposta che affilate se non stizzite repliche. L'Autore delle *Esperienze pastorali*, in virtù del suo indubbio fascino, ha suscitato e sempre torna a suscitare passioni forti. Le quali però non giovano alla serenità delle discussioni che dovrebbero sempre partire da un presupposto: dello stesso "oggetto" o "soggetto" è sempre possibile dire in molti modi e secondo differenti linee interpretative. Mettendo da parte, col lavoro storico-filologico, l'edificazione di icone intangibili o di miti pedagogici. Il volume di Scotto di Luzio riporta la questione sul terreno della critica storica la quale, per consolidato metodo, lavora sulle fonti scritte. Non si danno, o non dovrebbero mai darsi, testi intoccabili, intangibilità testuali, ortodossie inscalfibili. Per certi versi la storia della libertà di pensiero è legata al dispiegarsi, faticoso e contrastato, della libertà di critica sui testi, vero antidoto nei confronti di ogni dogmatismo. La filologia, la più eversiva delle discipline (Luciano Canfora).

Già nel titolo, il saggio rivela il proprio intento: indagare la figura e il lascito del Priore deviando dalle petizioni di principio e dall'univocità che contraddistinguono per lo più la ricezione, in favore di un accurato lavoro analitico sulle fonti orientato a rendere visibili gli elementi di equivocità, di ambiguità, di contraddizione presenti sia nell'esperienza originaria sia negli effetti, talvolta omissivi, determinatisi nel tempo. Un principio cardine, e un criterio discriminante l'utile dall'inutile per quanto concerne le attività scolastiche, è richiamato da Scotto di Luzio con riferimento alla destinazione dell'istruzione e delle attività educative: esse devono riguardare «ciò che serve alla vita quotidiana». Cui segue una puntualizzazione decisiva: «Per don Milani la base dell'educazione era il Vangelo». L'esperienza educativa realizzata dal Priore è parte, giova ricordare, di un'esperienza pastorale: «per molti donmilanisti attualmente in servizio, il riferimento cristiano non è più così cogente. Dalla parte di don Milani, senza badare troppo a don Milani» (p. 5). Un *omissis*, oppure una rimozione, non certo di poco conto. Un'altra omissione riguarda la materia dell'istruzione, il contenuto disciplinare. Le indicazioni che è dato trovare nella sua Opera non servono per insegnare qualcosa, servono e sono utili per altro ma non a ciò che propriamente concerne un curriculum scolastico. Sembra che l'educazione travalichi le necessità propriamente istruttive legate ai contenuti disciplinari. Non ogni insegnamento disciplinare è di per sé educativo, come invece dovrebbe essere, ma l'eccedenza educativa, orientata ad esempio ai grandi valori della pace e della fratellanza, sembra poter fare a meno dell'esperienza, faticosa e impervia, relativa all'attraversamento dei contenuti culturali in quanto veicolo imprescindibile di conoscenza. Lo sfondo politico della vicenda donmilaniana è ricostruito da Scotto di Luzio in modo puntuale e consente una più adeguata comprensione degli elementi caratterizzanti il posizionamento del Priore in materia d'istruzione scolastica e di educazione. Nel secondo dopoguerra le aspirazioni della classe dirigente democristiana e di quella comunista entrarono in conflitto. Don Lorenzo Milani «partecipa intensamente alla mobilitazione anticomunista degli anni Cinquanta» (p. VII). Il motivo: «Se la Chiesa voleva rigettare il nemico, doveva riappropriarsi di una dimensione sociale del messaggio cristiano». Si poneva la necessità di «ricomporre la frattura con le classi lavoratrici dopo il divorzio consumatosi nel corso del XIX secolo davanti allo spettro della rivoluzione sociale» (pp. 26-27). Jacques Maritain, dal canto suo, aveva indicato al cristiano un compito ben preciso, ossia quello di «realizzare nella sfera sociale le verità evangeliche». Questa prospettiva, afferma Scotto di Luzio, «era la stessa di don Milani» (p. 27). La scuola doveva operare a questo fine. L'istruzione del popolo è dunque intesa in funzione della sua evangelizzazione. Questa è l'«idea centrale della riflessione di don Milani» che è dato rinvenire sia nelle

Esperienze pastorali sia nella *Lettera*. Sono dunque in errore, per lo Storico, sia i sessantottini *d'antan* sia, aggiungiamo, i loro continuatori laici o della presunta *rive gauche*: la riconquista della parola da parte dell'oppresso, non è da intendersi al servizio della rivoluzione bensì al servizio di Cristo (p. 35). La parola è sempre parola di Dio. Barbiana ricorda in sedicesimo Stans, il villaggio pestalozziano (p. 47), e la *Lettera a un amico* del 1822 redatta dal pedagogista svizzero può essere considerata una matrice ideologica della *Lettera* del Priore. Possiamo difatti imbatterci in alcuni passaggi significativi dell'epistola scritta dall'Autore di *Come Geltrude istruisce i suoi figli*. Il primo: «In generale – scrive Pestalozzi – davo ben poco peso all'imparare in quanto apprendimento di parole che si devono ritenere, e persino in quanto apprendimento dei concetti che sono designati dalle parole. Miravo propriamente a collegare e a fondere fra di loro insegnamento e lavoro, attività didattica e industriale». Il secondo: «Credo [...] che le conoscenze più benefiche per l'umanità [...] si trovano allo stato più puro tra gli uomini in cui il sapere scientifico è più limitato» (ed. La Nuova Italia, 1951, pp. 31-32). Più benefica della cultura libresca l'ignoranza di mille cose se legata alla concretezza del vivere. La professoressa, che come i signorini e i Pierini è esperta nel frigger e rifriggere i luoghi comuni, è lo straniero che intralcia i veri bisogni del povero. Nella visione donmilaniana la scuola impedisce al povero la conquista della sua autonomia, che solo la Chiesa può garantire (p. 66). Si tratta allora «di impedire che la scuola faccia la sua parte» (p. 113). Conseguentemente risulta intollerabile qualsiasi conoscenza in grado di andare oltre l'esperienza del quotidiano, limite invalicabile e unità di misura e di giudizio. Giustamente Scotto di Luzio chiosa: «se la scuola è riproduzione della vita quotidiana non si capisce bene come possa poi liberare il popolo» (p. 80). Che, in buona sostanza, alla fine non deve cambiare, non deve andare oltre quel che è già. L'esperienza dell'altro e di altro contrasta con la conservazione dell'identico. Contraddizione fatale, questa, qualora si ragioni in prospettiva emancipativa eleggendo proprio il Priore, tra gli altri, a nume tutelare della liberazione dell'oppresso. L'intento di mettere al riparo il povero dal contagio borghese, la critica alla cultura borghese, non sembra essere al servizio della lotta di classe, e questo nonostante facciano qua e là capolino nella *Lettera* espressioni riconducibili al lessico marxiano. Il povero è espropriato della possibilità di farsi classe dirigente (p. 87), dunque di modificare in prospettiva la propria condizione, il proprio status, come era invece nelle intenzioni di Antonio Gramsci, a volte troppo disinvoltamente accostato al Nostro. Scopo prioritario della scuola donmilaniana era quello di far sì che il povero apprendesse a non avere più soggezione nei confronti della cultura borghese. Non dunque quello di appropriarsi della lingua colta magari per contestarla piegandola alle proprie esigenze reali di riscatto. Nella tradizione del movimento operaio, al contrario, «istruzione significava accesso dei lavoratori al livello superiore della cultura» (p. 112).

Il volume di Scotto di Luzio riapre la questione delle origini, del significato, della ricezione dell'esperienza donmilaniana, riportando la tentazione agiografica e i riflessi interpretativi condizionati alla critica storica. La quale, consapevole della propria problematicità e disposta a navigare controcorrente, affronta la questione nel tentativo di assegnare una misura critica per la comprensione dell'*unicum* di Barbiana. Le argomentazioni e le tesi sostenute offrono un contributo significativo per il ripensamento – oltre don Milani – della prospettiva emancipativa in educazione e per una idea di scuola in grado di ridefinire il senso dell'istruire nel tempo della *learnification* e del riduzionismo aziendalistico.

[Mino Conte]

GIUSEPPE ANNACONTINI, MARIA D'AMBROSIO, ANNA PAOLA PAIANO
 CARLA IORIO, ANNA GRAZIA LOPEZ, NICOLETTA DI GENOVA
 ALESSANDRO VACCARELLI, ELENA ZIZIOLI

Bambine e bambini in fuga dalla guerra.
L'accoglienza scolastica tra pedagogia dell'emergenza e intercultura
 Anicia, Roma 2022, pp. 189

Come possiamo già comprendere dal titolo, il volume *Bambini e bambine in fuga dalla guerra. L'accoglienza scolastica tra pedagogia dell'emergenza e intercultura* affronta una tematica attuale e ricorrente nell'ultimo periodo. Pensato e scritto nel 2022, anno che segna l'inizio del conflitto russo-ucraino, ci accompagna e ci aiuta a riflettere sulle ripercussioni che questi conflitti hanno nell'ambito dell'accoglienza e dell'educazione interculturale in Italia, anche alla luce degli ultimi avvenimenti geopolitici in terra israeliana e palestinese, così come in molte altre parti del mondo, segno che la pedagogia dell'emergenza è ormai necessaria e imprescindibile. È proprio a partire da questo contesto che si sviluppa il testo di Annacontini G., D'Ambrosio M., Paiano A., Iorio C., Lopez A. G., Di Genova N., Vaccarelli A. e Zizioli E., offrendo spazi di riflessione e considerazioni interculturali, ma anche spunti e pratiche operative per promuovere e progettare l'accoglienza nelle scuole italiane, nel caso dei profughi ucraini inaspettata, improvvisa e che ha costretto insegnanti e educatori a mettersi in gioco con nuovi strumenti propri della pedagogia dell'emergenza e della relazione d'aiuto.

Proprio a partire da una riflessione sull'accoglienza si sviluppa la prima parte del volume, curata da Annacontini, che porta a rileggere l'atto dell'accogliere come prassi di ricerca che concretizza nuove idee, conoscenze, immaginari volti a facilitare e creare occasioni di incontro che si arricchiscono di complessità quando incontrano l'emergenza e il suo carattere di imprevedibilità. "Accogliere l'altro", in tali situazioni, significa ospitarlo e accettare che metta in discussione quanto da noi considerato "nostro", noto e intimo; significa quindi imparare a conoscere noi stessi e "l'altro", accogliendo la sua comprensione e visione del mondo che inevitabilmente porta a un cambiamento nel nostro sguardo e nella nostra conoscenza della realtà, arrivando a diversi "modi di essere noi" (p.19). Pensare l'accoglienza secondo la pedagogia significa quindi "progettare e programmare il possibile partendo dall'analisi delle condizioni iniziali" (p. 20), quali il ruolo dell'adulto che accompagna il minore colto alla sprovvista dalla fuga e senza un progetto migratorio, il disallineamento linguistico, nuove difficoltà migratorie come i problemi relativi alle soluzioni abitative o alla situazione lavorativa, il desiderio e la prospettiva di un ritorno a casa. Questa progettazione pedagogica spetta ai professionisti dell'educazione che abitano la scuola: il loro compito sarà allora quello di creare uno spazio comunitario in cui saper ascoltare e accompagnare, salvaguardando, con tempi e modi possibili, la continuità della loro precedente quotidianità.

La scuola può quindi scoprirsi nell'incontro con l'Altro "per aprire all'altrove e al dissimile che costituiscono l'orizzonte mobile del farsi [...] relazione" (p. 34), si avvicina quindi a quella che D'Ambrosio, nella seconda parte del volume, riprendendo prima Dewey e Jullien e poi Manzi, Burri, Lai e Beuys, definisce *pedagogia del sentire*, una strategia educativa e un pensiero che si apre al "fuori", allo "strano" e allo "sconosciuto" per portare dentro la scuola quel "turbamento" che genera riflessioni in azione. Una pedagogia che chiede di *ridestarsi*, di svegliare i nostri sensi, di sospendere il giudizio e di incontrare l'ignoto per accorgersi e dare dignità a realtà prima escluse e lasciate fuori dal nostro sguardo.

Le dimensioni dell'emergenza e interculturale devono allora cooperare e intrecciarsi nella scuola, come ci ricordano Di Genova e Vaccarelli attraverso i documenti ministeriali nel loro contributo, per diventare "*tutori della resilienza*", capacità intesa non solo come abilità interiore e individuale, ma da sviluppare grazie alla relazione educativa e alla comunità che vive e ruota intorno alla persona. E questo si può fare supportando l'apprendimento della lingua, importante elemento di costruzione della resilienza (p.54). Di Genova e Vaccarelli presentano un'interessante riflessione ed esposizione della teoria psicosociale degli apprendimenti delle lingue seconde e di come nella scuola prevalga il modello della "*sommersione*" linguistica che porta gli studenti ad "annegare" in un'acquisizione spontanea della seconda lingua. Per evitare che ciò accada gli autori suggeriscono l'utilizzo di modalità organizzative "miste" che vedano quindi l'inserimento dell'alunno nella classe affiancato da momenti e progetti di immersione linguistica, esponendo proposte

operative per “risignificare” (p. 72) l’apprendimento delle lingue seconde.

In situazioni di emergenza i professionisti dell’educazione si configurano come “*tutori della resilienza*” anche per rispondere allo stress e ai traumi che i bambini in arrivo da contesti bellici portano con sé. Per saper supportare e gestire in maniera adeguata bisogna prima conoscere, motivo per cui Iorio ci propone un’interessante disamina sul significato psico-pedagogico del trauma nei bambini, nello specifico relativa a come si sviluppano le tipologie di traumi e i sintomi e le reazioni che possono ricondurre a quello che il DSM-5 classifica come disturbo da Stress Post-Traumatico. Se è vero che la scuola da sola può poco di fronte a situazioni come queste, è anche giusto dire che ha le potenzialità per aprire un dialogo multidisciplinare psicologico e pedagogico con le famiglie e gli studenti. Iorio conclude il contributo con delle proposte operative per i diversi gradi di scuola per una prima accoglienza e per affrontare il tema della guerra sottolineando l’importanza dell’ascolto, del dialogo, dell’accoglienza e condivisione delle emozioni, della valorizzazione dei momenti ricreativi in gruppo e del dare informazioni senza interpretazioni o riflessioni personali.

Ritorna, nel contributo di Lopez, il concetto di resilienza: riprendendo Cyrulnik, uno dei maggiori studiosi di questo concetto, l’autrice la definisce una speranza che consente a coloro che sono colpiti dalle difficoltà della vita, di rialzarsi e scrivervi una nuova storia. Viene sottolineata l’educabilità dei bambini a questa capacità considerando che “la vita si trasforma attraverso l’apprendimento e l’apprendimento è il risultato di una tensione dialettica tra difficoltà e possibilità dalla quale possono scaturire delle opportunità e/o dei percorsi di vita prima inimmaginabili” (p. 106). Poco può fare però, senza la speranza, intesa come sguardo, spinta, orientamento al futuro. Combinazione quindi “tra ciò che un bambino *ha*, ciò che un bambino *è* e ciò che un bambino *può fare*” (p. 109), un costrutto sistemico che non guarda solo a bambini e educatori, ma al contesto e all’ambiente in cui questa relazione si inserisce. Resilienza quindi come apertura all’altro, dando importanza all’educazione alla socialità. Per fare questo ci viene in aiuto la narrazione, la fiaba, la natura e l’ambiente, il fare esperienza della meraviglia come riserva di forza a cui aggrapparsi nei momenti più bui.

Si sposta su una dimensione normativa e burocratica l’intervento di Paiano analizzando la nota del Ministero del 24 marzo 2022, ripercorrendo in sintesi la Storia dell’Ucraina dal 1991, anno dell’indipendenza dall’URSS, ed esponendo una panoramica del sistema scolastico ucraino, conoscenza necessaria per quanti si sono dovuti occupare di una prima accoglienza degli studenti provenienti da quel Paese. Aggiunge inoltre alcune importanti indicazioni a quelle date dal Ministero, ribadendo l’importanza di una progettualità intenzionale accompagnata da una riflessività aperta e critica attraverso la conoscenza del background migratorio dei bambini e del loro contesto scolastico, attivando anche possibili collegamenti con le scuole d’origine, evitando stereotipi e pregiudizi, spesso presenti nelle narrazioni, rispettando i silenzi e le emozioni, promuovendo autonomie ed emancipazioni.

Riprendendo quanto espresso da Lopez, conclude il volume Zizioli con un contributo, a tratti poetico, che sottolinea l’importanza della narrazione e nello specifico degli albi illustrati, preziosa risorsa dalle molteplici sfaccettature, affermata da alcuni anni anche per parlare ai bambini di tutte quelle situazioni critiche che richiedono un’emergenza educativa. Illustrazioni e parole diventano veicoli per raccontare di sé e collocarsi in un mondo confusionario, per provare a ridare ordine alla propria storia. Ecco allora che Zizioli ci propone alcuni titoli, la riscoperta dei libri bilingui, la bellezza dei *silent books*, fornendo un aiuto agli insegnanti che scelgono di perseguire questa strada.

Dall’insieme dei contributi presenti nel testo emerge limpida la complessità dell’accoglienza di bambini e bambine in fuga dalla guerra e come sia fondamentale l’intreccio di conoscenze, pratiche e riflessioni in ambito pedagogico, psicologico, normativo, educativo. La sfida di fronteggiare questa complessità richiesta ai professionisti dell’educazione nei primi mesi del 2022 li ha colti come una vera e propria emergenza cui far fronte. Il presente volume si pone come un’approfondita panoramica dell’accoglienza dei bambini e delle bambine ucraine nelle scuole italiane e come uno strumento prezioso in grado di accompagnare insegnanti ed educatori nelle articolate possibilità che offrono la pedagogia dell’emergenza e l’intercultura.

[Gaia Moretto]

