

Pratiche di intercultura ai nidi d'infanzia: quali competenze per promuovere il dialogo con le famiglie?

Intercultural practices at nurseries: what skills to promote dialogue with families?

Dalila Raccagni
Assegnista di ricerca
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Sommario

La prospettiva interculturale è al centro del dibattito contemporaneo e spinge i professionisti dell'educazione a tener conto delle trasformazioni identitarie, simboliche, culturali degli ambienti di vita in cui crescono i bambini. In particolare, i nidi d'infanzia, sempre più spesso contesti educativi multiculturali, sono luogo di incontro e confronto tra modelli familiari e pratiche di cura differenti. Il confronto con l'altro – sia esso genitore, madre, padre, donna, uomo, autoctono, immigrato o il cosiddetto straniero in senso lato – richiede ai professionisti dell'educazione di pensare alla differenza non solo in termini etico culturali, ma anche esistenziali e educativi. La sfida è realizzare pratiche di partecipazione diversificate, ma soprattutto rispettose, riflessive e sostenibili per tutti i genitori (autoctoni e immigrati). Le diverse istituzioni sono così chiamate a costruire insieme progetti educativi efficaci, con l'obiettivo di promuovere il *well-being* delle future generazioni. A partire da un intervento formativo rivolto alle educatrici di particolari contesti socioeducativi (nidi d'infanzia), l'articolo propone una riflessione sulle diverse competenze che queste ultime devono avere per interfacciarsi efficacemente con le famiglie.

Parole chiave: intercultura, servizi educativi, infanzia, famiglie, formazione.

Abstract

The intercultural perspective is at the center of the contemporary debate and urges education professionals to consider the identity, symbolic and cultural transformations of the living environments in which children grow up. In particular, nursery schools, which are increasingly becoming multicultural educational contexts, are a place of encounter and comparison between family models and different care practices. The confrontation with other people – be it parents, mother, father, woman, man, native, immigrant or, the so-called foreigner in the broadest sense – requires education professionals to think about difference not only in ethical cultural terms but also in existential and educational terms. The challenge is to design practices of participation that are diverse, but also respectful, reflective, and sustainable for all parents (native and immigrants). Families and educational services are thus called to build effective educational projects together with a view to promoting the well-being of future generations. Based on a training program addressed to educators working in specific socio-educational contexts (nursery schools), the article proposes a reflection on the different skills that these professionals should acquire to interface effectively with families.

Keywords: interculture, educational services, childhood, families, training.

*Mettetevi fianco a fianco,
ma non troppo vicini.
Perché la quercia non si rialza
All'ombra del cipresso
(Gibran, 2013)*

1. La pluralità del contesto contemporaneo

In Italia ci sono stati profondi cambiamenti nel tessuto demografico e sociale, anche grazie al fenomeno migratorio che ha visto il nostro Paese protagonista a partire dagli anni Duemila (seppur la storia migratoria affondi le radici già negli anni Settanta). Una migrazione che interroga la pedagogia della famiglia e quella interculturale alla luce della

specificità del fenomeno, che vede come protagonisti molti *genitori*. In particolare, a riguardo, è emblematico che la tipologia di permesso di soggiorno più richiesta è quella di ricongiungimento familiare (legata ai processi di stabilizzazione sul territorio) (cfr. ISTAT, 2022; ISMU, 2022), insieme a quella per motivi di lavoro. Nell'ultimo decennio, l'arrivo in Italia di persone con *background* migratorio è stato caratterizzato da una presenza stratificata e multiforme, un insieme composito, che vede una molteplicità – in rapida crescita – di *nuove* forme familiari. A riguardo Favaro (1991) identifica diverse tipologie: il *ricongiungimento al maschile* che prevede l'arrivo della moglie e dei figli in un secondo tempo; il *ricongiungimento familiare al femminile* dove la donna espatria per prima e solo in un secondo momento avviene la riunione con il coniuge e gli eventuali figli; l'*arrivo congiunto* che invece è tipico di famiglie costrette a emigrare a causa di persecuzioni, guerre o crisi ambientale; la *famiglia con la presenza di un solo genitore* dove spesso il coniuge risiede nel paese di origine; la *famiglia mista e biculturale*, caratterizza dalla diversità culturale dei coniugi. Queste famiglie compongono e rappresentano una coabitazione di culture diverse, dove

interazioni e ibridazioni fra culture, forme di spiritualità, forme di conoscenza eterogenee, che nel passato erano confinate in particolari fasi della storia delle civiltà o nella fortunata esperienza di pochi esploratori o di pochi decifраторi di civiltà ignote, sembrano oggi proporsi con una frequenza significativa anche nelle esperienze quotidiane di molti individui e di molte comunità (Ceruti, 2018, pp. 185-186).

La diversità fa parte del quotidiano e rappresenta la bellezza delle famiglie con *background* migratorio. D'altra parte, al fine di comprendere meglio le riflessioni suscitate a partire da una esperienza formativa svolta, e che si intendono presentare in questo contributo, è interessante anche identificare le caratteristiche – generiche e non specifiche data l'unicità di ogni nucleo familiare – di queste famiglie migranti. Anzitutto la composizione familiare è caratterizzata dall'assenza delle generazioni degli anziani, che rappresentano l'eredità storica della famiglia e della cultura d'origine. Inoltre, sono famiglie caratterizzate dalla *bifocalità*, termine impiegato da Vertovec (2004) per descrivere quel fenomeno per cui gli aspetti del qui e del contesto d'altrove siano percepiti come dimensioni fra loro complementari. Spesso ci troviamo dinanzi al fenomeno della coabitazione e al prevalere delle relazioni orizzontali, dove la solidarietà tra parenti e soggetti di medesima provenienza anima i legami. Queste famiglie vivono poi spesso la doppia assenza (Sayad, 1999), ovvero «essere presente, sebbene assente là dove si è assenti; al tempo stesso il paradosso dell'immigrato è di non essere totalmente presente là dove si è presenti, il che significa parzialmente assenti» (p. 103). D'altra parte nonostante le difficoltà queste famiglie perseguono il loro compito educativo che «mira a sviluppare nella persona il senso di appartenenza a un certo contesto interumano, a rafforzare l'identità soggettiva e di gruppo, a coltivare le specifiche radici socio-culturali e assiologiche della persona inserita in un determinato ambiente di vita» (Pati, 2014, p. 200).

Le famiglie, al fine di perseguire il loro impegno educativo verso i figli, si trovano nel contesto di vita *altrove* a relazionarsi con i diversi contesti di cura ed educazione infantile, che nei documenti europei sono definiti *Early Childhood Care and Education (ECEC)*. Uno dei primi con cui questi si interfacciano è il nido d'infanzia, che per sua caratteristica accoglie bambini dai tre mesi ai tre anni di vita.

2. L'incontro con i servizi educativi per l'infanzia (0-3)

I principali interlocutori degli alunni provenienti da contesti migratori¹ sono le famiglie e le agenzie educative. L'inserimento nei servizi educativi dei figli nel paese d'immigrazione rappresenta per i genitori stranieri un evento emblematico. Per loro è la prima occasione d'interfacciarsi quotidianamente e in modo continuativo con una prestazione e delle figure professionali (educatrici/educatore) del Paese di accoglienza. Come sottolineato anche negli *Orientamenti Interculturali* (Miur, 2022), qui «le famiglie immigrate sperimentano il ruolo di genitori accanto ad altri genitori e possono confrontarsi su temi cruciali quali: la concezione dell'infanzia, le idee di cura, lo stile educativo» (p. 21).

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).

Il confronto con l'altro, sia esso genitore, madre, padre, donna, uomo, autoctono, immigrato o il cosiddetto straniero in senso lato, richiede ai professionisti dell'educazione di pensare alla differenza non solo in termini etico culturali, ma anche esistenziali ed educativi. La sfida è costruire pratiche di partecipazione diversificate, ma soprattutto rispettose, riflessive e sostenibili per tutti i genitori (autoctoni e immigrati). Le due istituzioni sono così chiamate a costruire insieme progetti educativi efficaci, con l'obiettivo di promuovere il *well-being* delle future generazioni. Una azione congiunta, una partnership strategica sostenuta e riconosciuta anche dagli organi internazionali (UNESCO, 2022). Si rende pertanto necessaria una riflessione attorno ad alcune *dimensioni* inerenti alla formazione interculturale, il concetto di mediazione e di partecipazione come elementi chiave per la formazione delle educatrici del nido d'infanzia. Queste riflessioni sono frutto di approfondimenti suscitati a partire da un intervento rivolto alle educatrici di alcuni nidi d'infanzia² nella consapevolezza che l'agito pratico, testimonianza attiva della *mission* dell'agenzia educativa, è proprio dell'educatore, colui al quale i bambini sono affidati in modo diretto.

3. Confrontarsi per incontrarsi

Una prima dimensione è la formazione interculturale rivolta al personale dei servizi scolastici e per l'infanzia. Questa è necessaria per evitare che i servizi diventino un terreno di possibile scontro e di rafforzamento di reciproci stereotipi, nella consapevolezza che le «differenze culturali in relazione alle modalità di *parenting* esercitano un'influenza significativa sullo sviluppo cognitivo, linguistico, emotivo e sociale del bambino» (De Canale, 2015, p. 190). Una formazione interculturale, che, come affermano Fiorucci, Pinto Minerva e Portera nel testo *Gli alfabeti dell'intercultura* (2017) «non è un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, né da attuare solo in presenza di stranieri ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e/o debba sentirsi straniera» (p. 617). In pratica si tratta di attivare nuove modalità di docenza, interrogandosi sia sui contenuti che sulle metodologie, al fine di migliorare il clima del contesto d'azione, volta a favorire una percezione della diversità come atteggiamento reciproco. Attraverso stimoli riflessivi e formativi, grazie anche alle pratiche didattiche che si mettono in atto, si può esplorare la *differenza* in modo articolato. L'intercultura chiama dunque l'educatore a operare una scelta di senso e a maturare un etnocentrismo critico. L'obiettivo è lavorare quotidianamente affinché si costruiscano punti d'incontro, dove il dialogo è possibile e dove nuove identità co-costruite crescono nel benessere. Una formazione interculturale che si basa, a più ampio raggio, sulla *social justice education* (Cochran-Smith 2010; Hardiman, Jackson e Griffin, 2007, Vincent, 2003) e sul *capability approach* (Robeyns e Byskov, 2021; Reindal, 2009; Magni, 2006), dove gli elementi chiave sono la dignità e il rispetto di ognuno.

Se dunque è importante assumere la prospettiva di un etnocentrismo critico come preconditione per qualsiasi percorso interculturale, allo stesso tempo è necessario che gli educatori siano consapevoli del proprio ruolo di mediatori interculturali. È importante la convivenza pacifica e la valorizzazione delle differenze culturali, così che non si degeneri in conflitti, frutto spesso di asimmetrie sociali e culturali. Da questa angolatura l'approccio educativo interculturale è uno strumento preventivo rispetto ai conflitti, ma anche alla marginalizzazione sociale (Gamba, 2018). Quindi è necessario apprendere a mediare. Quando si pensa alle culture educative dei *caregiver* con cui gli educatori si interfacciano è necessario mediare tra quanto si vede (azione), si sente (dialogo), si percepisce (emozione) e si pensa (giudizio) di loro. Azioni di attenzione che richiedono l'esercizio di una responsività «intesa come disponibilità a fornire una risposta ai bisogni dell'altro» (Mortari, 2006, p. 133). Un compito molte volte arduo poiché «si fa fatica a capire ciò di cui l'altro ha bisogno, o perché la nostra prospettiva interpretativa entra in conflitto con quella dell'altro» (Mortari, 2006, p. 133). La mediazione è caratterizzata dunque dall'*advocacy* e dall'*empowerment/capacitazione* (Nussbaum, 2011). La prima, come affiancamento al soggetto, volto a tutelare i diritti e doveri dei genitori; la seconda invece riconosce il valore, la potenzialità e la forza dei soggetti e restituisce loro un'immagine positiva delle loro potenzialità. Questa capacità di confrontarsi costruttivamente con la diversità culturale e la molteplicità di valori, credenze, origini e modi di vivere sarà sempre più un fattore fondamentale in un mondo come il nostro, globalizzato. Dunque, grazie alla mediazione, i contesti di cura e di educazione infantile, quale il nido d'infanzia, sono *luoghi peculiari* per l'esercizio della partecipazione di soggetti con culture e provenienze diverse. Questo è documentato da diverse ricerche, affermanti che la partecipazione e il coinvolgimento dei genitori nell'educazione scolastica dei figli – già a partire dal nido d'infanzia – è indispensabile per il successo dei figli e per il loro stare bene a scuola (Bove, 2020; Deluigi, 2021).

Il dialogo educativo manifestato da entrambe le realtà deve basarsi su una relazione e una comunicazione autentiche, che propongano «all’educando un progetto personalizzato di vita buona. [...] La consegna educativa per portare efficacia deve essere coinvolgente, [...] che riesca in una sorta di *esperimento esistenziale* in cui si faccia fare a chi si coinvolge un’esperienza trasformante di sé» (Bellingreri, 2015, p. 65). L’attenzione alla relazione è fondamentale proprio per la realizzazione di un dialogo proficuo che vada oltre il conflitto, che sia dotato di senso, così che l’azione condivisa arrivi in coerenza e conformità all’educando, alle seconde generazioni. Le voci dei genitori portano con sé un bagaglio prezioso di esperienze, di saperi, di conoscenze che può costituire una risorsa importante anche in prospettiva progettuale e non solo partecipativa. L’agenzia educativa è dunque chiamata a una

riflessione sulle modalità di rapporto con i genitori, che non possono essere considerati semplicemente dei clienti, bensì dei *partners* con capacità di dare un contributo rilevante al processo formativo delle giovani generazioni. [...] Il genitore considerato come *partner*, si percepisce adeguato a partecipare all’elaborazione del progetto educativo generale della scuola, di cui è parte attiva, collaborando con gli insegnanti nella conoscenza migliore degli alunni, in particolare del proprio figlio (Mion, 2006, p. 80).

Si sviluppa grazie a questa posizione un senso di corresponsabilità tale da generare scambi dialogici e di collazione rispetto ad attese, desideri e finalità di entrambi gli interlocutori, ma anche il mutuo riconoscimento del ruolo educativo e dunque il conseguente sostegno. È chiara la necessità di rispetto e confronto tra le diverse agenzie educative, nella consapevolezza che solo nel reciproco riconoscimento ci possa essere davvero il bene dell’educando. Si tratta di vedere entrambi non più solo attraverso l’esaltazione delle difficoltà e dei limiti, bensì facendo emergere sia le risorse che le potenzialità. Quella tra famiglia e servizi per l’infanzia – nido – deve dunque essere «una relazione fondata sulla reciprocità, [...] capace di spostare l’incontro dal piano utilitaristico o di dominio/sopraffazione a quello del rispetto e della parità» (Silva, 2008, p. 35). Un atteggiamento d’impegno, reciprocità, mutualità come principi fondanti di un modello di relazione tra contesti di cura ed educazione infantile e famiglia capaci di promuovere l’unicità e la multiculturalità.

Conclusioni

Interessarsi alle dimensioni sopra prese in esame è la *conditio sine qua non* per apprendere la competenza interculturale³ attraverso un importante un lavoro di decostruzione:

si tratta non di rovesciare, annullare le identità: processo, tra l’altro, impossibile perché in essa “siamo”, “viviamo”, “agiamo” e “pensiamo”; bensì di rimetterla in discussione come “punto di vista” che *non* esclude altri “punti di vista”, che deve anche tenerne conto, anche misurarsi con questi; si tratta di “mettere in questione” l’etnocentrismo esclusivo e imperialistico oppure difensivo e aggressivo, per dare spazio a una visione più *relativistica*, più *critica*, più *dinamica*, anche delle culture, a partire da quella di origine, ponendone in luce la *parzialità* nell’elaborazione dei valori, dei modelli, degli schemi mentali; operazione complessa, teorica e pratica, ma che risulta effettivamente di “base” per porsi in linea con la società pluralistica che è in marcia (Cambi, 2001, p. 35).

Riconoscere l'importanza di una formazione con attenzione interculturale nei nidi d'infanzia significa ammettere l'importanza del protagonismo genitoriale e del minore con *background* migratorio, e abilita all'esercizio e alla promozione di atteggiamenti generativi, perché vigila sul compito educativo affidato a ognuno. La via della partecipazione, della mediazione e della conoscenza dialogica sono dunque forme da perseguire se si vuole essere protagonisti della comunità educante perché nell'educazione, come afferma Arendt (1999),

si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti (p. 255).

Note

¹ Parlare di *alunni provenienti da contesti migratori* è tale alla luce degli *Orientamenti Interculturali* del MIUR (2022), e fa riferimento al gergo generale delle *seconde generazioni*, categoria concettuale ampia che comprende i minori nati nel Paese di transito e accoglienza, i minori ricongiunti, i MSNA, i minori con status di rifugiato e infine la prole delle coppie miste (Favaro, 2000).

² Per questioni di *privacy* non si fanno riferimenti specifici, salvo indicare che l'esperienza formativa – di cui sono stata formatrice – ha visto coinvolte 50 educatrici di nidi d'infanzia che lavorano a Milano, sulla tematica dell'intercultura e delle culture educative.

³ Seppur consapevoli che queste sono solo una parte di «un insieme di tratti o di manifestazioni comportamentali» tra i quali «i più citati sono il rispetto, l'empatia, la flessibilità, la pazienza, l'interesse, la curiosità, l'apertura, la motivazione [...] la sospensione del giudizio» (Gozzoli e Regalia, 2005, p. 231) a cui si aggiungono la mediazione e la partecipazione, il Consiglio d'Europa afferma «intercultural competence is therefore a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to: understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself; respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people; establish positive and constructive relationships with such people; understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural *difference*» (Barrett et al., 2014, pp. 16-17).

Bibliografia

- Ambrosini M. (2019), *Famiglie nonostante*, Bologna, Il Mulino.
- Arendt H. (1999), *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti.
- Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P. e Philippou S. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Strasbourg, Council of Europe.
- Bellingreri A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Milano, Bruno Mondadori.
- Bove C. (2020), *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Bove C. e Sharmahd N. (2020), *Beyond invisibility: welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings*. In «European Early Childhood Education Research Journal», Vol. 28, n. 1, pp. 1-9.
- Cagliari P. e Giudici C. (2009), *La scuola come luogo di apprendimento di gruppo per i genitori*. In C. Giudici, C. Rinaldi e M. Krechevsky (a cura di), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia, Reggio Children, pp. 134-139.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci.
- Ceruti M. (2018), *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina.
- Cochran-Smith M. (2010), *Toward a theory of Teacher Education for social Justice*. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins e A. Lieberman (a cura di), *Second International Handbook of Educational Change*, New York, Springer, pp. 445-467.

- De Canale B. (2015), *Famiglie immigrate e scuola dell'infanzia. Confronto interculturale e intesa progettuale*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 1, pp. 183-199.
- Deluigi R. (2021), *Progettare esperienze interculturali nei servizi 0-6: lingue, linguaggi e creatività*. In I. Pescarmona (a cura di), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo*, Roma, Aracne, pp. 117-125.
- Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Eurydice (2019), *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa politiche e misure nazionali*, Roma, Indire.
- Favaro G. (2000), *Bambini e ragazzi stranieri in oratorio. Riflessioni a partire da una ricerca*. In Caritas Ambrosiana e FOM (a cura di), *Costruire spazi di incontro. Comunità cristiana e minori stranieri*, Milano, Centro Ambrosiano, pp. 63-90.
- Favaro G. e Tognetti Bordogna M. (1991), *Donne dal mondo. Strategie migratorie al femminile*, Milano, Guerini.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. e Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS.
- Gamba A. (2018), *La gestione dei conflitti nel contesto interculturale: un'indagine nella scuola dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli.
- Gibran K. (2013), *Il profeta*, Milano, Feltrinelli.
- Gozzoli C. e Regalia C. (2005), *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Bologna, Il Mulino.
- Grassi T. (2019), *L'accoglienza delle persone migranti. Modelli di incontro e socializzazione*, L'Aquila, One Group.
- Hardiman R., Jackson B. e Griffin P. (2007), *Conceptual foundations for social justice education*. In M. Adams, L. A. Bell e P. Griffin (a cura di), *Teaching for diversity and social justice*, Londra, Routledge, pp. 35-66.
- Hutnik N. (1991), *Ethnic minority Identity. A social psychological perspective*, New York, Oxford University Press.
- ISMU (2022), *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*, Milano, FrancoAngeli.
- ISTAT (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.
- ISTAT (2022), *Rapporto Annuale 2022. La situazione del Paese*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.
- Magni S.F. (2006), *Etica delle capacità. La filosofia pratica di Sen e Nussbaum*, Bologna, Il Mulino.
- Mion R. (2006), *Lo stato dell'arte dei progetti genitori nella scuola italiana*. In S. Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Napoli, Tecnodid, pp. 79-100.
- MIUR (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. In <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei-> (consultato il 04/11/2022).
- MIUR (2022), *Orientamenti Interculturali*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245> (consultato il 04/11/2022).
- Mortari L. (2006), *La pratica di avere cura*, Milano, Bruno Mondadori.
- Nussbaum M. (2011), *Creating capabilities. The human development approach*, Cambridge, Harvard University Press.
- Pati L. (2014), *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, Brescia, La Scuola.
- Reindal S.M. (2009), *Disability, capability, and special education: Towards a capability-based theory*. In «European Journal of Special Needs Education», Vol. 24, n. 2, pp. 155-168.
- Robeyns I. e Byskov M.F. (2021), *The Capability Approach*. In E.N. Zalta, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. In <https://plato.stanford.edu/entries/capability-approach/#Bib> (consultato il 04/11/2022).
- Sayad A. (1999), *Le double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil.

- Silva C. (2008), *La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 2, pp. 23-36.
- UNESCO (2022), *Global Partnership Strategic for Early Childhood*, Parigi, UNESCO.
- UNESCO (2022), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2021/2: les acteurs non étatiques dans l'éducation: qui décide? qui est perdant?*, Parigi, UNESCO.
- Vertovec S. (2004), *Migrant Transnationalism and Modes of Transformation*. In «International Migration Review», Vol. 38, n. 2, pp. 970-1001.
- Vincent C. (2003), *Social Justice, Education and Identity*, Londra, Routledge.