

## **Genitorialità migranti e minori sulla soglia. Progettare luoghi inclusivi nel sistema integrato 0-6**

### **Migrant parenting and minors on the threshold. Designing inclusive places in the integrated system 0-6**

Rosita Deluigi  
Professoressa associata  
Università di Macerata

#### **Sommario**

Le molteplici quotidianità che caratterizzano i servizi 0-6 anni richiedono la promozione del dialogo tra adulti per la creazione di spazi e di tempi di crescita per i bambini (Silva, 2011). Genitorialità e stili educativi e di cura si incontrano in percorsi di apprendimento attenti al benessere dei bambini e delle bambine che si cimentano in dimensioni sociali e relazionali inedite. Il sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 si prefigge di garantire a tutti e tutte pari opportunità di sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento e, contestualmente, di superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali (D. Lgs. 65/2017). Per articolare questa prospettiva è essenziale costruire e consolidare la continuità didattico-educativa a scuola, con le famiglie e con il territorio. In particolare, i nuclei familiari entrano in dialogo con approcci formativi e luoghi educativi in cui incontrarsi tra adulti, genitori ed educatori. L'interazione tra diverse culture dell'aver cura della prima infanzia può costituire un'interessante sfida (Bove, 2020), in cui accogliere la voce dei bambini, segno e segnale irrinunciabile di soggettività in crescita.

**Parole chiave:** infanzie plurali, continuità 0-6, genitorialità migranti, stili di cura, alleanze educative.

#### **Abstract**

The daily management of educational services 0-6 years needs the promotion of dialogue between adults to create spaces and times of growth for children (Silva, 2011). Parenting and educational-care approaches can support learning paths and well-being of kids in unprecedented social and relational dimensions. The integrated system of education 0-6 years aims to guarantee everyone equal opportunities to develop the potential for relationships, autonomy, creativity and learning and, at the same time, to overcome inequalities, territorial, economic, ethnic and cultural barriers (Legislative decree 65 of 2017). To develop this perspective, it is essential to strengthen didactic-educational continuity in school, with families and with the local context. In particular, families interact with educational styles and places in which adults, parents and educators can meet in an atmosphere of reciprocity. The interaction between different cultures of early childhood care can be an interesting challenge (Bove, 2020), in which to listen to the voice of children, an indispensable sign of growing subjectivity.

**Keywords:** plural childhoods, continuity of 0-6 services, migrant parenting, childcare, educational alliances.

## **1. Quotidianità plurali**

I servizi 0-6 anni si aprono con una moltitudine di proposte alle famiglie che, a loro volta, diventano portatrici di istanze dinamiche. L'agire educativo prende forma tra le molteplici trame di cura di cui ciascun soggetto si fa custode e testimone e, nella quotidianità di interazioni progettate a favore del benessere dei bambini e delle bambine, si possono compiere dei viaggi migratori, di spostamento, non necessariamente fisico, dal proprio punto di vista, dalla propria interpretazione di essere genitore, tutore, educatore, educatrice, docente che affianca, supporta, guida e orienta infanzie plurali.

I processi di crescita, collocati in spazi e in tempi che rivelano l'intenzionalità educativa degli adulti, rimandano alla necessità di promuovere il dialogo a proposito

della creazione di luoghi significativi per i bambini (Silva, 2011). Il focus si orienta, allora, sulle diverse comunità e collettività che entrano in gioco per la definizione concertata di percorsi che tengano in considerazione vari livelli d'interazione e d'interdipendenza in cui generazioni e culture assumono un ruolo prioritario nella realizzazione di alleanze e nella rilevazione di conflittualità o di fraintendimenti tra adulti. Ciascun soggetto, infatti, è da cogliere nella sua interezza e globalità, come un interlocutore da non classificare ma, piuttosto, come un portatore di idee dai confini porosi. Ciò è valido, in prima istanza, per tutti gli agenti educativi coinvolti nel sistema integrato 0-6, che ne diventano parte attiva in modo più o meno consapevole, a seconda del posizionamento che ognuno assume e delle modalità di avviare e di proporre una partecipazione effettiva in cui intenzionalità e progettualità adulte trovano configurazioni sinergiche e di mediazione. Le diverse forme familiari ed educative possono così divenire protagoniste dell'ideazione e della realizzazione di contesti di crescita e di apprendimento in cui i bambini e le bambine siano al centro di un discorso comunitario e interculturale.

Porsi sulla soglia è un'immagine che accompagna una riflessione pedagogica in cui le alterità trovano uno spazio abitabile e gli incontri, diventando generativi, aprono a un'ampia gamma di transiti quotidiani (Demetrio e Favaro, 2004; Santerini, 2020): dall'accesso ai servizi che, per molte famiglie con *background* migratorio, resta uno dei primi varchi da attraversare per accostarsi a una socialità diffusa ed eterogenea e a una maggiore comprensione delle logiche educative e didattiche messe in campo nel sistema integrato 0-6; alla relazione che si instaura tra gli adulti, in un passaggio di consegne in bilico tra fiducia, affidamento e delega, in un movimento continuo di revisione delle proprie responsabilità; dall'incontro tra i bambini e le bambine, che si muovono nello spazio, abitandolo in modo dinamico e lasciando impronte di sé che gli adulti non possono ignorare, in quanto direttamente interpellati dai nuovi scenari che i più piccoli sono in grado di disegnare; alle interazioni tra bambini, bambine e adulti che rinegoziano i propri significati in luoghi comunitari inclusivi, attenti alla partecipazione come esperienza trasversale di apprendimento e all'inclusione come tensione all'interazione, al di là di modelli di assimilazione e di omologazione.

Identità in formazione e in revisione si interconnettono in una logica di diritto e di tutela dei minori e, trasversalmente, l'intenzione di garantire a tutti occasioni di crescita significative, diventa un volano d'interesse che può avviare la scommessa di una rilettura transculturale dei contesti, designando «una volontà di interagire a partire dalle intersezioni piuttosto che dalle polarizzazioni [...] per meglio comprendere e accogliere ciò che è fuori di noi, una visione che privilegia il movimento e lo scambio continuo, la rinegoziazione continua dell'identità» (Ancora e Tumino, 2022, p. 7). Tale approccio può sostenere educatori, educatrici e insegnanti a interpretare in modo aperto e plurale i contesti ad alta complessità socioculturale, per mezzo di esperienze di dialogo e di pratiche quotidiane (Zinant, 2022) attraverso cui varcare ulteriori forme di socialità dai confini porosi. Ciò allontana dalla semplificazione di letture di integrazione *assimilatoria* e incoraggia a ripartire dai punti di forza per tracciare progettualità collettive e corresponsabili (Zoletto, 2019). Nei transiti quotidiani che facciamo tra diverse soglie, in questo caso dei servizi 0-3 e delle scuole dell'infanzia possiamo ricollocare alcuni significati dell'educare, in una dimensione esperienziale che richiede la capacità di stare in situazioni mutevoli, in quanto abitate da soggetti in interazione.

Per articolare al meglio tali logiche, da qui in avanti sarà posto un maggiore accento sulla scuola dell'infanzia, uno dei segmenti costitutivi del sistema integrato 0-6, in quanto i plurimi progetti di ricerca-intervento e di ricerca-formazione svolti sul territorio consentono di offrire un dialogo riflessivo con le realtà in movimento che,

inevitabilmente, costellano le traiettorie del pensiero pedagogico, prendendolo per mano e lasciandogli evidenti residui appiccicosi e colorati di esperienze vissute e di storie narrate (Deluigi, 2019; 2021)<sup>1</sup>.

La solidità di un pensiero *attivatore* promosso con le famiglie necessita di una componente liquida, rintracciabile nelle pratiche messe in atto, in cui l'apprendimento esperienziale, la scoperta e la sollecitazione della curiosità diventano elementi irrinunciabili per depistare educatori, educatrici e insegnanti da modalità di progettare, di gestire, di documentare e di rendicontare le pratiche come contenitori rigidi che producono una classificazione tanto chiara (agli addetti ai lavori), quanto statica (ben lontana dalla vivacità quotidiana). L'esplorazione di un pensiero pedagogico meno tecnicistico, in grado di non accontentarsi di una sola traduzione programmatica, seppur necessaria, invita a prendere una posizione rispetto alle permanenze e ai transiti dell'esperienza educativa, dedicando attenzione all'aspetto poetico dell'esistenza e non solo a quello prosaico.

La polarità prosaica della vita comanda tutto ciò che facciamo per obbligo, per sopravvivere, per guadagnarci da vivere. Poi c'è la polarità poetica della vita, cioè quella in cui ci si sviluppa personalmente, in cui si vive in comunione, in cui si hanno momenti di armonia e di gioia [...]. Tutto ciò procura un sentimento di bellezza o di qualità che contribuisce alla qualità poetica della vita (Morin, 2015, p. 20)!

È con questa consapevolezza che possiamo progettare percorsi aperti al dialogo con le pluralità e profondamente in discussione con l'opportunità reale di sconfinare da posture culturaliste che tratteggiano in modo definito un incontro, un contenuto, una situazione. Il *noi* che progetta non può essere esclusivo o escludente, ma deve interrogarsi sulle chiavi di praticabilità che si costruiscono per e con tutti gli attori in situazione, lasciandosi sollecitare dai luoghi delle esperienze di crescita, come crocevia di relazioni complesse, aperte allo scambio dialogico e reciproco tra identità plurime. I contesti educativi, abitati da infanzie plurali, da riconoscere nelle loro unicità, evitando parcellizzazioni o etichettamenti aprioristici, rilanciano il tema dell'accessibilità e dell'inclusione, da intendersi non come mera concessione di *parola* ma come attenzione alla varietà delle lingue e dei linguaggi che consentono di costruire prossimità con i soggetti in relazione e di trasformarsi reciprocamente in modo inedito (Deluigi, Silva e Zaninelli, 2022).

## 2. Questioni di stili

Genitorialità e stili educativi e di cura si incontrano in percorsi di apprendimento e di crescita che rivolgono l'attenzione al benessere dei bambini e delle bambine che si cimentano in dimensioni sociali e relazionali inedite (Bove, 2020). Le cornici di riferimento sono tracciate da adulti che, più sono consapevoli della loro collocazione come co-protagonisti nella corresponsabilità dei contesti educativi, più possono mettersi in gioco rispetto alle diversità intercettare e rilette come forme di un molteplice che si fa risorsa e che non prevede una definizione statica. A tal proposito, la stessa genitorialità migrante porta in sé una vastissima eterogeneità, legata a provenienze e origini molto diversificate, a vissuti, storie, narrazioni divergenti, a radicamenti di svariate intensità e, non da ultimo, alla possibilità di essere già stati genitori altrove o di avvicinarsi al diventare padri e madri per la prima volta nel Paese che in passato è stato *di accoglienza* e che ora diventa *natale*, ma non per questo di cittadinanza, per i nuovi nati.

Non è per nulla trascurabile collocare il proprio peso e ruolo familiare in contesti che richiedono di rinegoziare vissuti e rappresentazioni d'altrove della maternità e della paternità, così come degli equilibri familiari, tra repertori culturali e simbolici diversi, tra la propria esperienza di riferimento dei Paesi di origine e quelli attuali dei Paesi di accoglienza (Crivellaro, 2017). Si tratta di una continua mediazione, in prima battuta, intra-personale e intra-familiare e, in seconda battuta, inter-culturale e inter-comunitaria. Padri e madri migranti sono intenti a ricollocarsi e riconoscersi in situazioni nuove e complesse, ponendosi innanzitutto in dialogo con i propri modelli e rappresentazioni, dando origine a probabili rotture, continuità o trasformazioni non sempre del tutto chiare, comunicabili e *in sintonia* con lo stile educativo dei servizi 0-3 e delle scuole dell'infanzia. Questi luoghi, a loro volta, sono permeati da parecchi scenari educativi, tratteggiati da educatori, educatrici e insegnanti che promuovono una visione della cura, orientata dall'impianto previsto in materia – dagli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia alle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (Miur, 2022a; 2022b) – in interconnessione con competenze professionali e modelli di riferimento che, inevitabilmente, contribuiscono a formare la loro postura educativa. Diventa, quindi, essenziale focalizzare l'attenzione sulle differenti forme relazionali *in divenire* che si confrontano con il sistema integrato 0-6, in quanto spesso gli adulti si trovano a riprogettare la gestione dei nuclei, a rinegoziare i ruoli, a prendere le distanze dalle proprie esperienze o a consolidare i modelli appresi. Se tali transizioni non sono intese solo come una pura e necessaria forzatura ma come

un'occasione – certamente colta a “ritmi” e in modi diversi anche sulla base di elementi quali le peculiari traiettorie biografiche e le specifiche esperienze quotidiane di genitori e coppie – [sarà possibile] abbracciare nuovi modelli di maternità e paternità che si presentano in discontinuità rispetto a quelli delle generazioni precedenti (Crivellaro, 2021).

Gli attraversamenti migranti che gli adulti compiono, spostandosi fisicamente e uscendo dal proprio spazio di rappresentazione, trovano un'ulteriore sfida non lineare insita nelle logiche educative comunitarie, in cui la maggiore consapevolezza del proprio sé in trasformazione, che potrebbe necessitare di tempi *supplementari* per assumere una forma sufficientemente coerente per la persona che compie un attraversamento, viene quotidianamente posta in dialogo con altri e ulteriori adulti in cammino. Non solo, la complessità delle interazioni intercetta i bambini e le bambine a cui si rivolge lo sguardo di cura, ancora e di nuovo, in ambienti collettivi e dinamici. Ecco che allora la rappresentazione del singolo si pone dialetticamente in interazione con quella di un'alterità che incontra un'ulteriorità: la crescita dei più piccoli che, immersi negli ambienti di apprendimento, ricevono innumerevoli sollecitazioni e diventano portatori e protagonisti di nuovi scenari dell'interazione.

#### *L'eterogeneità del sistema integrato 0-6*

L'ingresso dei bambini e delle bambine nel sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 consente, da un lato, di garantire a tutti e tutte pari opportunità di sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento e, contestualmente, di superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali (D. Lgs. 65/2017). Gli stessi servizi educativi sono in trasformazione, vista la recente focalizzazione sulla realizzazione di continuità in questa fascia d'età che chiama

in causa tutti i soggetti, intesi come parte di un ecosistema complesso di sviluppo e di crescita.

Nel tempo, i servizi 0-3 e le scuole dell'infanzia hanno costituito la soglia di accesso di conoscenza vicendevole, in cui le traiettorie inter e transculturali hanno preso le forme più svariate, nell'interesse dei bambini e delle bambine. Il rapporto tra educatori, educatrici, insegnanti e genitori è stato promosso, «nel quadro di un impegno reciproco e in cui il genitore è visto come una persona competente che può contribuire ad arricchire il ventaglio delle proposte educative offerte dagli stessi servizi» (Silva, 2012, pp. 44-45). Elemento ripreso e rilanciato dal sistema integrato 0-6 che vede nell'alleanza educativa tra adulti la possibilità di articolare dei dialoghi efficaci; in modo particolare, negli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, leggiamo:

ogni esperienza è un nuovo incontro che richiede al genitore di mettersi in gioco nella relazione con gli educatori e con i genitori degli altri bambini e di comprendere i vincoli che la vita comunitaria impone. Si tratta di cominciare a pensare al proprio bambino all'interno di una comunità di vita e di rapporti caratterizzati da pratiche specifiche e da ritmi condivisi diversi da quelli familiari, ma progettati per assicurare il benessere di tutti (Miur, 2022a, p. 23).

Interpretare questo passaggio alla luce delle pluralità, finora poste in evidenza, significa renderlo ulteriormente complesso, visualizzandone le innumerevoli variabili di senso e di significato che possono intervenire e che lasciano ampio spazio, tanto alla cooperazione e alla co-educazione (Pourtois e Desmet, 2015; 2015b), quanto al fraintendimento e all'adesione acritica alle proposte presenti in modo non omogeneo sul territorio nazionale. E ancora, sempre dallo stesso documento pocanzi citato:

il primo incontro con il servizio educativo implica affidare un bambino piccolissimo a persone e ambienti che non sono familiari: è un passaggio che suscita emozioni e sentimenti contrastanti e di non immediata elaborazione. Avere fiducia è l'esito, mai acquisito una volta per tutte, di un processo che può avere tempi molto differenti per ogni genitore e famiglia. Alleanza e fiducia sono inscindibili e si costruiscono nella reciprocità (Miur, 2022a, p. 24).

È bene ricordare che

la relazione tra insegnanti e genitori si alimenta tuttavia a partire dall'impegno di ciascuna componente e dalla volontà di entrambe di superare i fattori che la ostacolano, acquisendo una reciproca conoscenza e individuando insieme le strategie che possono favorire la co-educazione. La relazione richiede infatti un impegno personale che si concretizza in azioni specifiche, finalizzate a promuovere modalità nuove di stare insieme gli uni accanto agli altri (Silva, 2012, p. 46).

A tal proposito, si ricorda che nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, «tra i principi e le finalità del sistema integrato zero-sei sono esplicitamente citati la riduzione degli svantaggi culturali, sociali e relazionali e la promozione dell'inclusione di tutti i bambini» (Miur, 2022b, p. 19). Non dobbiamo, quindi, dimenticare che lo 0-6 va visto come un ecosistema che si inserisce in molteplici traiettorie educative e che è nella reciprocità che si fa l'inclusione (Canevaro, 2019).

Ribadite tali chiavi di lettura, può essere utile osservare e descrivere l'incontro con e tra famiglie plurali su alcuni assi che caratterizzano un approccio attento all'attuale situazione e alle diversificate sfide educative, adottando la prospettiva della scuola dell'infanzia come luogo inclusivo.

Il primo asse da percorrere è quello della *continuità*. Per articolare questa prospettiva, è essenziale costruire e consolidare la continuità didattico-educativa a scuola, con le famiglie e con il territorio. Le famiglie, attraverso i processi di crescita dei figli e delle figlie, entrano in dialogo con approcci formativi e luoghi educativi in cui incontrarsi tra adulti, genitori ed educatori. Tre dimensioni che non sono tra loro scisse ma con cui si intende sottolineare come l'interazione avvenga tra persone, portatrici di culture, che si affacciano in contesti educativi come soggetti in movimento, in fase di rielaborazione del proprio sé, di collocazione in ambienti di cui non si è i soli e i primi destinatari. Inoltre, come accennato in precedenza, le genitorialità plurali diventano generative nel momento in cui si trova un luogo accogliente in cui farsi a propria volta accoglienti, in un movimento di decentramento che consente di dilatare le relazioni su superfici non del tutto esplorate. Se ciò avviene, sarà pensabile *crescere al plurale* (Pescarmona, 2021) con una prospettiva che non si irrigidisca su un unico e univoco modello educativo, ma che si apra a numerose interpretazioni, dando voce ai diversi protagonisti degli spazi educativi, non solo nei servizi o a scuola, in ascolto delle disparate rappresentazioni dell'agire educativo, nell'incontro quotidiano con l'alterità. Prima fra tutte, quella che custodiamo in noi stessi. Il *background* migratorio diventa uno scenario da tenere in considerazione nelle straordinarie forme in cui è attraversato, intercettato, messo a tema di dialoghi e di confronti, piuttosto che di distanziamenti e di classificazioni superficiali e stereotipate. La pluralità dei contesti di vita e di crescita dei bambini e delle bambine pone un interrogativo aperto che emerge dai luoghi delle pratiche e che invita educatori, educatrici e insegnanti a comprendere le cause che ostacolano la reciprocità e a focalizzarsi su una gestione più consapevole del proprio processo interpretativo e comunicativo (Scarzello, 2020). Tale prospettiva richiama a soffermarsi sul secondo asse, ovvero, *l'interazione tra diverse culture*. Non in chiave generale o generalizzante, ma cogliendo l'interessante sfida dell'interazione tra diverse culture dell'aver cura della prima infanzia nell'articolazione di percorsi comunitari (Bove, 2020). Questo richiede di ascoltare la voce dei genitori, dei bambini e delle bambine, quale segno e segnale irrinunciabile di soggettività in interazione e in crescita.

Sapersi aprire alla variabilità culturale dei modi di allevare o far crescere i bambini facendo spazio a queste specificità anche nei servizi per l'infanzia, pur nella certezza di condividere sullo sfondo alcuni universali educativi, è una competenza che va sostenuta negli educatori che oggi si trovano a dover mediare tra modelli educativi e relazionali sovente diversificati tra loro e non sempre congruenti con quelli veicolati, spesso in modo tacito, dalle istituzioni (Bove, 2012, p. 12).

Ancora un rimando alla soggettività e alle comunità in cui siamo soggetti in transito; la soglia abitabile si ripresenta nell'incontro tra identità nomadi, in tutta la sua sfidante attraversabilità. Agli agenti educativi è richiesto di fermarsi sulla soglia, di non essere invasivi, senza sottrarsi e senza imporsi, perché l'interesse autentico per le persone con cui si entra in relazione, ancor più in una relazione educativa, richiede una o più soste riflessive, in cui auto-osservarsi attentamente, per capire come ci si pone in situazione. Da soli e con il gruppo. Come soggetti e come professionisti. Come adulti e come genitori. Del resto, questi ruoli spesso si intrecciano, seppur in spazi e tempi differenti.

Tutto parla di ibridazioni, di meticciami, di apertura alla lettura parziale del mondo, alla ricerca di forme dialogiche in cui vi sia il piacere di stare insieme. Un piacere che, se da un lato invoca la consapevolezza personale e professionale, dall'altro, alimenta la passione dell'essere in relazione che ci fa affermare con le parole di Bobin che «abitare poeticamente il mondo o abitare umanamente in mondo, in fondo, è la stessa cosa» (2019, p. 41). In tal senso, *co-progettare attività e percorsi esperienziali* con il coinvolgimento di educatrici, educatori, insegnanti e famiglie diventa un ulteriore asse rilevante di partecipazione e di corresponsabilità (Deluigi, 2021). Si tratta di tessere relazioni tra soggetti che tracciano percorsi, progetti e azioni in cui il contributo di tutti diventa essenziale, al fine di promuovere e di sperimentare legami comunitari strettamente interconnessi a interessi trasversali e a snodi che caratterizzano esperienze di crescita in grado di attraversare e di permanere nella pluralità. Intraprendere azioni di stampo cooperativo, fondate sui saperi, sulle conoscenze, sulle competenze che ciascun soggetto mette a disposizione, attraverso l'incontro tra identità e differenze, apre alla scoperta di

*nuove vie interculturali percorribili* caratterizzate da molteplici linguaggi che colgano le capacità e le possibilità di espressione del sé di ogni soggetto, calandosi negli interstizi delle particolarità locali e, allo stesso tempo, generando forme d'intervento che, attraversando l'esperienza, restituiscano elementi d'interpretazione critica più ampia (Deluigi, 2017, p. 518).

Qui è il caso di sottolineare *nessuno escluso*, perché si intende favorire la partecipazione degli adulti tra gli adulti (con differenti ruoli e professionalità), dei bambini tra bambini (nella logica dei pari in diversi contesti di crescita, sull'asse famiglia-scuola-territorio) e dei bambini tra gli adulti (in chiave di servizi, scuola, famiglie). Come abbiamo visto, gli spazi della partecipazione sono complessi e superano le caratteristiche di omogeneità o d'individuazione di una sola variabile che contraddistingue le interazioni, oltrepassando generi, generazioni e culture e, di fatto, attribuendo valore a ogni soggetto in situazione. Per promuovere tale prospettiva, si rende necessario capire quali possono essere i vincoli e le difficoltà che dissuadono alla partecipazione e creare le condizioni affinché le logiche di una comunità educante aperta e problematizzante siano accessibili e praticabili. In tal senso, le trame trasversali della progettazione interculturale necessitano di cura e di manutenzione (Cuccu, 2022), in modo che le voci in dialogo, le dinamiche cooperative, le logiche comunicative e le narrazioni esperienziali siano plurali, innovative, divergenti e perturbanti.

## Conclusioni

Le molteplici soglie che si possono attraversare congiuntamente nel sistema integrato 0-6 aprono numerose sollecitazioni rispetto alla possibilità di abitare luoghi complessi e articolati in cui le identità personali dialogano ininterrottamente con diversi ruoli educativi e professionalità. L'estrema variabilità delle situazioni, degli ambienti, dei contesti e delle interazioni che in esse si intrecciano e si dipanano porta in sé elementi di vulnerabilità e di fragilità che, se da un lato incrementano l'incertezza e il rischio di non capirsi, dall'altro aprono all'occasione di co-costruire percorsi e narrazioni inclusive dell'aver cura dei bambini e delle bambine in modo comunitario.

A tal proposito, lo stesso paesaggio della comunità educante descrive forme precarie di connessioni, di rete, di solidarietà e di alleanze che, a loro volta, necessitano di attenzioni costanti e di declinazioni plurime. A ben vedere, quindi, non c'è un solo

elemento statico negli eco-sistemi relazionali finora descritti. Ecco perché è necessario soffermarsi sui significati che le reciprocità, le esperienze immaginate e vissute e gli ambienti di apprendimento assumono, per poterle abitare in movimento. Non è una contraddizione in termini, ma un invito a permanere nei luoghi educativi e di cura con una postura che lasci spazio al gusto della scoperta e della meraviglia di sé, degli altri, del mondo, delle sue rappresentazioni polimorfe e delle composite narrazioni dissimili.

I quadri di riferimento finora citati in ambito 0-6 mettono in evidenza alcuni passaggi pedagogici che vanno riletti e ridiscussi alla luce delle dinamiche di cui ci si fa promotori come adulti e testimoni di corresponsabilità. A questi affianchiamo gli *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2022) che tracciano nuove prospettive di lettura di una complessità non riducibile e, per questo, in movimento permanente.

Le traiettorie inclusive sono per loro natura plurali e dinamiche, attente alle innumerevoli sfaccettature che si incontrano nelle realtà educative e che sollecitano identità consapevoli di essere in ricerca e di non potersi mettere in cammino in solitaria, soprattutto quando negli attraversamenti che si compiono ci sono i bambini e le bambine, portatori e portatrici di nuove istanze, di altri interrogativi, di ulteriori letture e interpretazioni di essere e di divenire comunità. Gli adulti, allora, non possono che essere presenti, aperti alla trasformazione e intenzionati a revisionare paradigmi troppo cristallizzati e, perché ciò possa avvenire, è necessario lavorare per promuovere condizioni di accessibilità al dialogo interculturale e allo spaesamento transculturale, per mezzo di pratiche e di azioni che pongano al centro l'opportunità di espressione del proprio sé in divenire con le alterità.

#### Note

<sup>1</sup> L'articolo non presenta nel dettaglio esperienze dirette di ricerca ma, avvalendosi della riflessività messa in campo in diversi progetti realizzati in intesa con i servizi 0-3 e con le scuole dell'infanzia, traccia piste di rilettura, a fronte di percorsi partecipativi di cui si è stati promotori e partner. Gli echi della condivisione tra adulti – ricercatrice, tutor, docenti, famiglie e territorio – e con i bambini delle scuole dell'infanzia – in contesti nazionali e internazionali –, orientano gli scenari descritti e sollecitano il pensiero in situazione. Questa precisazione si rende necessaria, al fine di ricostruire il peso e il valore dell'attraversamento di soglie educative che permettono di collocarsi in forme eterogenee e dialogiche dell'educare, dove la progettualità viene messa in discussione e riscoperta come *push factor* di un pensiero e un agire collettivo che, pur essendo concertati, mantengono tutte le sfumature di originalità.

#### Bibliografia

- Ancora A. e Tumino R. (2022), *Editoriale*. In «Transculturale», Vol. 1, pp. 5-10.
- Bobin C. (2019), *Abitare poeticamente il mondo. Le plâtrier siffleur*, Otranto, AnimaMundi Edizioni.
- 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», Vol. 1, pp. 5-17.
- Bove C. (2020), *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e educatori in contesti educativi interculturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Canevaro A. (2019), *La Pedagogia inclusiva. L'integrazione o è reciproca o non è*. In S. Besio e R. Caldin (a cura di), *La Pedagogia speciale in dialogo con le altre discipline*, Milano, Guerini Scientifica, pp. 315-325.
- Crivellaro F. (2017), *Infanzie allo specchio. Bambini e bambine, relazioni educative e pratiche di cura nelle rappresentazioni di insegnanti, educatrici e genitori di origine straniera*. In «AG-About Gender», Vol. 6, n. 12, pp. 102-132.

- Crivellaro F. (2021), *Così lontane, così vicine. Famiglie migranti, ruoli familiari e nuove configurazioni di genitorialità*. In «Archivio antropologico mediterraneo», Vol. 23, n. 2, pp. 1-19.
- Cuccu M. (2022), *Educare a colori. Progettare atelier per l'infanzia tra le pieghe delle comunità locali*, Milano, FrancoAngeli.
- Decreto Legislativo 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*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg> (consultato il 25/09/2022).
- Deluigi R. (2017), *Progettazione partecipata e interculturale: linee d'intersezione e di cittadinanza*. In M. Fiorucci, F.P. Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 515-526.
- Deluigi R. (2019), *Sconfinare nei luoghi dell'educazione: legami e creatività in un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya)*. In «Pedagogia oggi», Vol. 1, pp. 341-354.
- 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.
- Deluigi R., Silva C. e Zaninelli F. (2022), *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*, Parma, Edizioni Junior-Bambini.
- Demetrio D., Favaro G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli.
- MIUR (2022a), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. In <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html> (consultato il 28/09/22).
- MIUR (2022b), *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. In <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html> (consultato il 28/09/22).
- Morin E. (2015), *7 lezioni sul pensiero globale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245> (consultato il 28/09/22).
- Pescarmona I. (2021), *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*, Bari, Progedit.
- Pescarmona I. (a cura di) (2021), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo*, Roma, Aracne.
- Pourtois J.-P. e Desmet H. (2015), *Eduquer, c'est l'affaire de tous. La Cité de l'éducation*, Paris, P. Duval.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (2015b), *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de la éducation*, Paris, P. Duval.
- Santerini M. (2020), *Approccio socio-culturale per la prima infanzia*. In «Metis», Vol. Speciale, pp. 12-22.
- Scarzello D. (2020), *Condividere responsabilità e cura. La relazione tra famiglie e servizi educativi 0-6 anni*, Milano, Mondadori Università.
- Silva C. (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Azzano S. Paolo, Junior.
- Silva C. (2012), *Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*. In «RIEF», Vol. 1, pp. 29-48.
- Zinant L. (2022), *I servizi educativi per la prima infanzia. Fare esperienza insieme, attraverso le diversità*. In D. Zoletto (a cura di), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Roma, Carocci, pp. 25-38.
- Zoletto D. (2019), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano, FrancoAngeli.