

***Aspettando che finisca nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale.  
Alunni con background migratorio e legami educativi a distanza***

***Waiting for it to end in preschools in Roma Capitale.  
Pupils with migrant background and distance education***

Daniela Roggero  
Dottoranda  
Università di RomaTre

**Sommario**

Il presente lavoro è parte di una ricerca sulle pratiche educative e didattiche relative all'educazione interculturale nelle scuole dell'infanzia, con focus sulle scuole comunali di Roma Capitale. Si presenta qui l'analisi della documentazione prodotta da 238 scuole dell'infanzia durante il periodo di *lockdown* 2020 (marzo/giugno) in cui si descrivono le attività realizzate a distanza, con l'obiettivo di rilevarvi la presenza e la qualità di riferimenti all'educazione interculturale e allo sforzo per l'integrazione di alunni con *background* migratorio. Attraverso un'analisi sia quantitativa sia qualitativa di indicatori definiti sulla base della letteratura di settore, emerge che la prospettiva interculturale è raramente presente nel lavoro documentato dalle scuole. Sembra mancare un'esplicita attenzione/azione verso l'inclusione di alunni con *background* migratorio, nonostante l'elevato rischio di povertà educativa e di marginalizzazione che per costoro ha caratterizzato il periodo pandemico (mancanza di *device* e connessione, ambiente esclusivamente non italofono, ecc.). Inoltre, solo un piccolo numero di scuole mostra attenzione all'arricchimento reciproco nella valorizzazione delle differenze. Pur considerando la natura eccezionale del periodo pandemico, è importante considerare queste criticità nella riprogrammazione delle attività ordinarie delle scuole.

**Parole chiave:** scuola dell'infanzia, educazione interculturale, inclusione, scuola a distanza, documentazione.

**Abstract**

The present work is part of a research on organisational and didactic practices related to intercultural education in preschools, with a focus on the municipal schools of Roma Capitale. Here we present an analysis of the documentary material produced by 238 preschools in the 2020 lockdown period (March/June) reporting on distance education activities, aimed to detect presence and quality of references to intercultural education and integration of pupils with a migrant background. Through both quantitative and qualitative analysis of indicators based on relevant literature, it emerges that intercultural perspective is rarely present in the work of schools. There seems to be a lack of explicit attention/action to include pupils with a migrant background, despite the conditions of high risk of educational poverty and marginalization during the pandemic crisis (lack of devices and connection, withdrawal to an exclusively non-Italian-speaking environment etc.). Furthermore, only a small number of schools show attention to mutual enrichment due to valuing differences. While considering the exceptional nature of the pandemic period, it is important to consider these issues while reprogramming the ordinary activity of schools.

**Keywords:** preschool, intercultural education, inclusion, distance education, documentation.

**1. Alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole del Comune di Roma**

Nel sistema scolastico italiano la presenza di alunni con cittadinanza non italiana è aumentata, negli ultimi tre decenni, in tutti i segmenti del percorso di istruzione (Ministero dell'Istruzione, 2021). Nella scuola dell'infanzia, che non è compresa nell'obbligo formativo, tale presenza è segno di stabilizzazione dei progetti migratori e di un diverso approccio delle famiglie nei confronti dell'educazione: inizia a essere chiaramente percepita l'importanza di un inserimento precoce nel sistema scolastico per agevolare l'integrazione (Cartei, 2009; Ciccirelli, 2019).

A livello istituzionale, italiano e internazionale, è in crescita la consapevolezza dell'impatto positivo della *Early Childhood Education and Care* di qualità, che permette l'avvio del contributo pieno di ogni soggetto allo sviluppo della società democratica, grazie al lavoro sulle competenze chiave in campo cognitivo, relazionale e sociale, necessarie per il successo dell'individuo nella società odierna e per la lotta alla povertà e all'emarginazione (EU Council, 2018).

La città di Roma Capitale accoglie persone provenienti dai cinque continenti, con una popolazione straniera che incide per il 13,4%. Per la fascia di età 3-5 anni sono 11.222 gli iscritti in anagrafe non italiani, ossia il 16,6% del totale (Comune di Roma, 2021). Nelle scuole questa presenza si riflette con percentuali di accesso coerenti con il numero dei residenti<sup>1</sup>. Le scuole dell'infanzia capitoline sono un totale di 790, di tre tipologie: scuole statali (226, il 28,6%), scuole paritarie non pubbliche (247, il 31,3%) e scuole paritarie comunali (317, il 40,1%). Le scuole comunali dipendono dai 15 Municipi della Capitale, che gestiscono alcuni aspetti operativi attraverso le Direzioni dedicate, in collaborazione con il Dipartimento Scuola centrale che a sua volta è legato al competente assessorato.

Nonostante alcune barriere all'accesso (requisito della residenza nel Comune, necessità di effettuare l'iscrizione on line) si rileva che nelle scuole a gestione comunale l'incidenza di alunni con nazionalità diversa da quella italiana è del 14,27% (A.S. 2019/2020), con 4.442 alunni sul totale di 31.123. Oltre l'80% degli alunni delle scuole dell'infanzia con cittadinanza estera è comunque nato in Italia. La distribuzione non è omogenea tra le scuole: si passa dai 9 istituti che non hanno alunni di cittadinanza diversa da quella italiana, ai 6 che ne hanno oltre il 50%; da segnalare che nel 27,5% delle scuole l'incidenza è di oltre il 20% (Comune di Roma, 2020).

## **2. La pandemia da Covid-19: dalle scuole chiuse ai LEaD**

Nei primi giorni del mese di marzo 2020 la situazione pandemica iniziava a rendersi preoccupante, rendendo necessaria l'assunzione di decisioni governative di forte impatto su tutta la popolazione, tra cui la chiusura delle scuole. Il DPCM del 4 marzo 2020 annunciava la sospensione fino al 15 marzo delle attività nelle scuole di ogni ordine e grado. Successivi decreti hanno di fatto portato la chiusura fino alla fine dell'anno scolastico 2019/2020. In parallelo, però, sono state elaborate dal Ministero dell'Istruzione indicazioni sul mantenimento della continuità scolastica, attraverso strumenti a distanza (Didattica a Distanza - DAD), con attenzioni anche per le specifiche esigenze degli studenti con disabilità e/o in situazione di svantaggio socio-economico.

Nonostante lo spaesamento iniziale è stato molto diffuso l'avvio di percorsi spontanei anche nel segmento 0-6, con tratti peculiari visto l'approccio pedagogico non riconducibile a una *didattica*, intesa come trasmissione di contenuti, ma piuttosto a un apprendere mediato dalle relazioni e dalle esperienze dirette. Il 13 maggio 2020 il Ministero ha pubblicato il documento *Orientamenti pedagogici sui LEaD: legami educativi a distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia* (Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei del Ministero dell'Istruzione, 2020) con l'intento di offrire indicazioni unitarie, raccogliere le esperienze positive e supportare gli operatori sul campo. La pubblicazione ha introdotto il nuovo acronimo LEaD (Legami Educativi a Distanza) per rendere evidente il bisogno centrale dei bambini più piccoli di relazione diretta, legame affettivo e motivazionale, su cui innestare ogni proposta didattica.

Le scuole comunali dell'infanzia di Roma, paritarie e quindi equiparate alle statali, hanno seguito il medesimo percorso degli altri Istituti ricevendo le indicazioni del Ministero, integrate dal Dipartimento competente a livello comunale: con la Direttiva n.

2 del 30/3/2020 sono state disposte forme di sostegno e supporto alle iniziative di didattica a distanza per i nidi e le scuole dell'infanzia, confermate con la successiva Circolare del 01/04/2020. Quest'ultima Circolare ha lanciato anche l'iniziativa *Aspettando che finisca*, con cui il Dipartimento ha chiesto alle scuole di documentare le attività svolte, per mantenere traccia di quanto di positivo realizzato seppur in condizioni emergenziali. Il competente Centro Documentazione Nidi e Infanzia ha poi raccolto i materiali elaborati dalle scuole e li ha pubblicati sul sito web comunale.

L'analisi di tale documentazione è di grande interesse: si tratta della diretta voce di insegnanti e coordinatori che, nel periodo immediatamente successivo al *lockdown*, si sono dedicati a una rilettura e selezione del materiale raccolto, riorganizzandolo per la pubblicazione. Ne emerge una fotografia di numerosi aspetti della pratica pedagogica, dai riferimenti culturali (vengono citati pedagogisti e altri esperti di educazione), agli albi illustrati più utilizzati, e ancora alle tipologie di approcci e di attività proposte. Per quanto la documentazione non sia in grado di dare conto di ogni attività realizzata né di tutte le sfumature progettuali e relazionali, le testimonianze sono significative perché frutto di una narrazione diretta da parte dei protagonisti.

### **3. Analisi della documentazione, metodologia e overview**

La documentazione presente sulla pagina dedicata del sito del Comune di Roma si compone di 238 documenti distinti, uno per ciascuna scuola partecipante, non omogenei per numero di pagine e impostazione. I documenti contengono immagini (fotografie o fermo-immagine di video) e testi (alcuni lunghi, altri solo parole chiave o didascalie).

Si è scelto di effettuare un'analisi sia *quantitativa* (presenza/assenza di elementi riconducibili ad alcune categorie, in parte predefinite in parte individuate nel corso dell'analisi), sia *qualitativa* (approfondimento descrittivo degli elementi presenti, tanto testuali quanto sotto forma di immagini), operando manualmente (senza ausilio di software). Le categorie di analisi sono state scelte sulla base della letteratura relativa all'educazione nella scuola dell'infanzia e alla prospettiva interculturale<sup>2</sup>:

1. Municipio di appartenenza e nome della scuola;
2. numero di alunni nel 2020 (totale e non italiani);
3. parole chiave dell'introduzione;
4. presenza di proposte di attività legate a:
  - a) celebrazione di festività tradizionali (festa della mamma, festa del papà, Pasqua);
  - b) i *campi di esperienza*;
  - c) preparazione alla scuola Primaria;
5. tracce di intercultura:
  - a) rappresentazione della varietà delle culture e delle lingue;
  - b) attenzione dedicata ad alunni con fragilità;
  - c) uso di metodologie cooperative;
  - d) proposta di valori quali solidarietà, pace, dialogo, diritti umani etc.

Alcuni estratti sono qui riportati con indicazione del nome della scuola e del Municipio di riferimento. Le introduzioni ai documenti contengono la maggior parte degli elementi di interesse, perché esprimono le scelte pedagogiche e organizzative fatte da ciascun collegio docenti. Le indicazioni contenute nel citato *Orientamenti pedagogici sui LEAD* (Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei del Ministero dell'Istruzione, 2020) sono rintracciabili con diversi gradi di attuazione. Le parole chiave più frequenti sono il *valore del Legame Educativo*, lo *sforzo di adattamento* alle nuove condizioni, la necessità del *lavoro collegiale*, condiviso, in team tra docenti. Sembra inoltre che il *lockdown* abbia dato spazio al *ripensamento della proposta educativa*, nel suo senso profondo e nella sua

dimensione progettuale e abbia facilitato un *rinnovato legame tra scuola e famiglie*: in questo frangente i genitori assumono un ruolo di mediatori dei contatti tra bambini e insegnanti, diventando collaboratori imprescindibili all'interno della relazione educativa. La maggiore presenza dei genitori nelle dinamiche relazionali tra alunni e insegnanti ha generato pratiche di collaborazione e condivisione tra le figure adulte, con un positivo aumento della comprensione reciproca, nodo spesso problematico nei rapporti tra scuola e famiglia (Bove, 2020).

Tra le riflessioni proposte emerge anche la possibilità/necessità di affrontare con i bambini la situazione contingente, rielaborando il vissuto: molte scuole hanno lavorato spiegando ai bambini cosa fosse il Coronavirus e la conseguente esigenza di stare a casa, di curare l'igiene e di evitare contatti con altre persone per contrastare la diffusione del virus. In alcuni casi le attività documentate sono esplicitamente ricondotte a uno o più *campi di esperienza* (MIUR, 2012); per i bambini di 5 anni prossimi al passaggio alla scuola primaria si lavora anche su segni grafici (pregrafismi, alfabeto) e numeri, forme geometriche, quantificazione, classificazione.

In numerosi documenti viene inserita la programmazione realizzata dagli insegnanti di Religione Cattolica, anch'essi coinvolti nelle pratiche di scuola a distanza. Le attività si focalizzano su episodi della vita di Gesù, sulle parabole e sulla festa di Pasqua, e a volte su messaggi di ampio respiro (speranza, rinascita, pace). In quasi tutte le documentazioni sono presenti attività tematiche legate a occasioni, *giornate* dedicate a temi specifici, distinguibili in due diverse categorie: *momenti fortemente tradizionali*, legati a valori religiosi e alla famiglia tradizionale (la Pasqua, presente non solo nelle attività dell'insegnante di Religione Cattolica ma anche in varie proposte di manufatti, poesie, creazioni culinarie a tema, rivolte a tutti gli alunni, e poi la festa della mamma, del papà, della famiglia...) – si ritrovano in 163 documenti (più di 2/3) – e *momenti di apertura* a temi internazionali, all'impegno personale per il bene comune o all'attenzione ai più fragili (festa della Terra, giornata della consapevolezza sull'autismo). Vengono proposte anche giornate celebrative della storia romana e italiana (21 aprile Natale di Roma, 25 aprile festa della Liberazione).

#### **4. Educazione a distanza e intercultura**

Accanto a questa lettura complessiva dei documenti, il focus della presente analisi consiste nell'identificazione di tracce di educazione interculturale, ossia della presenza di riferimenti espliciti alla prospettiva interculturale e/o all'integrazione di alunni con *background* migratorio. Oggetto della ricerca sono quindi i *segnali* di atteggiamenti e pratiche volti al perseguimento concreto, non solo dichiarato, dell'inclusione di ciascun alunno e alunna, soprattutto laddove alcune condizioni (economiche, linguistiche) potevano presentarsi come barriere.

Si è cercato di indentificare nei documenti tracce di:

1. plurilinguismo e riferimenti alla diversità culturale;
2. attenzione ai più fragili/emarginati, azioni concrete di inclusione;
3. attivazione di modalità cooperative, collaborazione e aiuto tra pari;
4. proposta di contenuti valoriali quali solidarietà, pace, interesse per il diverso.

##### *Plurilinguismo e diversità culturale*

Tracce di diversità linguistica-culturale sono state rilevate in 22 documenti (il 9,2% del totale). Solo tre scuole segnalano, nell'introduzione descrittiva del contesto, la presenza di tale diversità:

1. Angelini, Mun. XV (162 alunni di cui 29% non italiani): «la nostra utenza è prevalentemente multi-etnica in una scuola inclusiva»;
2. Damiano Chiesa, Mun. VII (170 alunni di cui 37% non italiani): «alcune difficoltà le abbiamo riscontrate nella comunicazione con le famiglie provenienti da paesi extraeuropei. Per questo ci proponiamo di approfondire le nostre conoscenze e le nostre competenze professionali per non lasciare indietro nessun bambino e nessuna bambina»;
3. Giardino d'Europa, Mun. IX (47 alunni di cui 6,38% non italiani): «tra i nostri alunni abbiamo bambini con svantaggio linguistico-culturale».

Lingue diverse dall'italiano sono citate in sei casi:

1. tre riferimenti alla *Lingua Italiana dei Segni* (Principessa Mafalda, Mun. II; G. Garibaldi, Mun. VII e Fantasia di colori, Mun. XII);
2. tre scuole che documentano attività integrative con insegnanti di inglese (G. Verdi, Mun. VII; Il Mandorlo Incantato, Mun. IX e Il Giardino delle idee, Mun. XII).

Molti studi e ricerche sottolineano l'importanza della valorizzazione del plurilinguismo dei singoli alunni e delle classi/scuole nel loro complesso (Vaccarelli, 2001; Abdelilah Bauer, 2008; Maalouf, 2008; Beacco *et al.*, 2016; Celentin, 2021; Gross, 2021; Lorenzini e Giulivi, 2021; Tonioli, 2021). In parallelo si riconosce universalmente il valore dell'integrazione linguistica come strumento di inserimento socio-economico e culturale, dato che «l'integrazione può attuarsi solo a partire dall'acquisizione della capacità di capire ed essere capiti» (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2010, p. 10). Sembra che però nella situazione della didattica a distanza questa attenzione non abbia trovato spazio, né sistematico né occasionale. Una possibile spiegazione è che si trattasse di un intervento considerato troppo complesso per essere realizzato a distanza, e che organizzare il superamento delle barriere linguistiche fosse improponibile nel momento in cui gli insegnanti erano già alle prese con la scoperta delle possibilità dei mezzi tecnologici.

Uno specchio di queste difficoltà è il documento del luglio 2020 *È la lingua che ci fa uguali – Nota per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri* (Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e l'Intercultura del Ministero dell'Istruzione, 2020), che esplicita l'impatto fortemente negativo della chiusura delle scuole sulla competenza linguistica degli alunni non italofoni ed elabora proposte concrete per ridurre lo svantaggio. Rimane però, come osservazione critica a partire dai documenti analizzati, una carenza di competenze solide da parte del corpo docente e la scarsa consuetudine alla valorizzazione linguistica degli alunni/e, che avrebbero permesso un lavoro mirato anche a distanza.

Il termine *intercultura* compare in soli 3 documenti:

1. Sibilla, Mun. IV (82 alunni di cui 10,98% non italiani) cita l'intercultura ma affiancando il termine a concetti che poco rientrano nella definizione più attuale:

in linea con il progetto trasversale a campo prevalente il Sé e l'Altro/Intercultura *E come Emozioni* è stata proposta la poesia *Cuore di mamma* che i bambini hanno recitato in un video. L'insegnante di religione inoltre ha introdotto le Parabole raccontate da Gesù, favorendo le riflessioni sulle emozioni.

2. C'era una volta, Mun. XIV (197 alunni di cui 23,86% non italiani): realizza un progetto dall'esplicito intento interculturale con l'esplorazione del festeggiamento della Pasqua nelle tradizioni di diversi Paesi, coinvolgendo attivamente famiglie non italiane (e di diverse regioni italiane) nel racconto delle proprie tradizioni.

La nostra sezione è *abitata* da 25 bambini di cui 15 con genitori di origine straniera. Ognuno porta con sé una ricchezza personale, fatta di esperienze e vissuti che ne fanno un individuo unico e irripetibile. Come conciliare e far dialogare questi “mondi” in questo periodo di festa, vissuta all’interno delle proprie case lontani dall’abbraccio e dalla vicinanza dei propri cari? Anche se a distanza abbiamo comunque deciso di portare avanti il nostro progetto interculturale *Conoscersi, riconoscere, condividere* [...] perché ogni storia porta con sé esperienze, processi di crescita, costruzioni di identità.

3. Cesare Nobile, Mun. XIV (98 alunni di cui 4 non italiani): propone un percorso di *Musica Attiva* con intento esplicito di «incontro con l’intercultura: la musica è come la vita, si può fare in un solo modo: insieme!».

Altri segni di diversità culturale rintracciabili nei documenti sono i racconti di fiabe di altri Paesi (Case Rosse e Amici di Peter Pan, Mun. VI; La Grande Quercia, Mun. IX) e in un caso la presentazione della versione del *Flauto Magico* dell’orchestra di Piazza Vittorio, notoriamente interculturale (Il Mandorlo Incantato, Mun. IX). Una parte dell’analisi è stata dedicata ai *segni visuali di diversità*: la documentazione è prevalentemente in formato visivo, con molte fotografie dei manufatti/disegni/prodotti. Tra i rari segni visivi che possano rimandare alla varietà delle culture presenti troviamo la foto di un disegno per la festa del papà in cui appaiono in due cuori sia la bandiera italiana sia quella un altro Paese (Capo Verde) (La trottola, Mun. VI); l’arcobaleno dell’*Andrà tutto bene* – riportato in quasi tutti i documenti – è in un caso circondato dai nomi di città di tutto il mondo (La luna sapiente, Mun. XIII).

La rarità di riferimenti alla pluralità delle culture sembra testimoniare uno scarso interesse per questa dimensione, che evidentemente non è individuata come priorità né opportunità per l’educazione di bambini e bambine. Manca quasi totalmente la valorizzazione delle radici culturali degli alunni con origine migratoria, che ricordiamo essere circa il 15% del totale.

#### *Attenzione ai più fragili/emarginati*

Numerosi studi di realtà impegnate a tutela dell’infanzia (ASNOR, 2020; INVALSI, 2020; Save the Children, 2020; UNICEF, 2022) testimoniano come nei mesi di chiusura del 2020 si sia impennata la condizione di povertà educativa e di marginalità per coloro che già vivevano in condizioni precarie: l’attivazione di meccanismi di tutela degli alunni più fragili, per cui esisteva un rischio concreto di forte emarginazione, è stata da subito indicata come necessaria.

La presenza e la qualità di questa tutela può essere letta attraverso l’osservazione delle iniziative per l’inclusione di alunni diversamente abili<sup>3</sup>: la scuola italiana, seppur con alcune criticità, è tra quelle all’avanguardia nello sviluppo di strumenti e strategie in questo ambito (Canevaro, Ciambrone e Nocera, 2021) e nella documentazione questo emerge con chiarezza (riferimenti da 75 scuole, il 31,5%). Si parla di attenzione esplicita ai bambini diversamente abili in 48 documenti, con la proposta di attività ad hoc, telefonate e videochiamate personali, coinvolgimento del personale OEPA anche in attività a domicilio: «In tal senso, particolare attenzione viene data ai bambini diversamente abili, strutturando specifiche attività che li coinvolgano al fine di combattere i processi di isolamento sociale e che mirino al potenziamento delle loro abilità/attitudini» (Doremi... diverto, Mun. X).

La giornata di consapevolezza sull'autismo viene celebrata in otto scuole. L'attenzione ai fragili si traduce anche nell'utilizzo di linguaggi alternativi in sette scuole: oltre alle tre che utilizzano la Lingua Italiana dei Segni, quattro riportano i simboli della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) per la maggiore accessibilità delle letture. Non è però altrettanto evidente l'attivazione di iniziative a favore di alunni con fragilità derivanti dalla condizione socio-economica o linguistico-culturale. Una generica dichiarazione dell'importanza dell'inclusione e della valorizzazione delle diversità è citata in 19 documenti (7,9%), con riflessioni quali «è importante per tutti tenere relazioni, soprattutto per i più fragili» (G.B. Vico, Mun. I), «affinché ogni differenza non si trasformi in diseguaglianza» (Araba Fenice, Mun. X), affermando di voler «sperimentare soluzioni creative inclusive di tutti i bambini, senza lasciare indietro nessuno» (Monte Arsiccio, Mun. XIV).

La riflessione e la problematizzazione del pericolo di esclusione si fanno esplicite in alcuni documenti, con dichiarazioni quali «alcuni bambini “scompaiono”, noi insegnanti miriamo a raggiungere tutti, anche quelli che per motivi diversi erano rimasti fuori. A tutti offriamo la possibilità di stare all'interno di un gruppo, ognuno con la propria diversità [...] ci preme che nessuno resti indietro» (Il Girasole, Mun. XIV) e «la didattica a distanza aumenta le diseguaglianze. Va bene per tamponare un'emergenza, ma la scuola non è solo apprendimento, è soprattutto relazione. E l'inclusione [...] ha bisogno di questa relazione» (L'Arcobaleno, Mun. XV). Si aggiunge la tematica dei mezzi a disposizione, che devono essere «semplici per evitare divari» (Mary Poppins, Mun. IV), perché «giocare con oggetti comuni implica il concetto di inclusività» (Don Michele Rua, Mun. VII) e soprattutto nella constatazione che «noi insegnanti [...] ricordiamo comunque che non a tutti i bambini arriverà il nostro messaggio perché nella nostra scuola abbiamo bambini provenienti da famiglie con disagio che non hanno opportunità di mettersi in contatto con le altre famiglie in quanto privi di strumenti social» (Don Bosco, Mun. III).

Si dichiara quindi (in un numero comunque limitato di casi) il desiderio di raggiungere tutti, ma è da segnalare che in nessun documento vengono esplicitate modalità attive di ricerca di contatto con chi non era facilmente raggiungibile, come invece richiesto dalle linee guida nazionali: l'aspetto della piena inclusività sembra rimanere in secondo piano nel momento in cui risultava già difficoltoso ideare modalità per raggiungere la maggior parte degli alunni, quelli dotati di facilitazioni materiali (dispositivi) e umane (genitori italofoni). Di fatto, coloro che avrebbero avuto più necessità di mantenere il contatto con la scuola, perché maggiormente a rischio di emarginazione, sono effettivamente rimasti esclusi da queste attività a distanza.

#### *Attivazione di modalità cooperative*

Uno degli aspetti che rende l'educazione interculturale significativa per la crescita di tutti gli alunni, nel superamento della prospettiva dello svantaggio/emarginazione, è il valore dell'apprendere gli uni degli altri, in una dimensione che concretamente valorizza ogni diversità nella cooperazione (Rosati, 2015).

La quasi totalità delle attività e delle comunicazioni a distanza ha coinvolto la dimensione di *coppia* insegnante/alunno, con messaggi dedicati dalle maestre al *gruppo intero* ma comunque destinati a *ciascun bambino* in modo indipendente (es. video dell'insegnante che legge un libro, inviato a tutti e fruito singolarmente), oppure messaggi indirizzati singolarmente a specifici bambini (telefonate e saluti). Anche il flusso inverso, dai bambini, risulta prevalentemente composto da messaggi per le maestre, di ringraziamento per le attività proposte o resoconto di quanto realizzato. Sono meno frequenti i progetti che mirano a recuperare in modo attivo la dimensione orizzontale della

relazione tra pari, in tutto 42 (17,6%). Si dichiara esplicitamente che c'è «richiesta di contatto *tra* bambini» (Casale Azzurro, Mun. IV); emerge talvolta l'attenzione alla relazione tra compagni, focalizzata alla capacità di riconoscere le emozioni altrui e sentirsi parte di un gruppo (6 scuole, 2,6%). Alcune scuole tentano di promuovere la cooperazione e di favorire, pur vincolati dalla distanza e dalla lontananza, il senso di appartenenza al gruppo classe promuovendo la *classe virtuale* (piattaforme ad hoc, gruppi Facebook) come luogo di incontro e di scambio, oppure con videochiamate in piccoli gruppi (11 scuole, 4,6%). Un altro filone è rappresentato dalle attività a tema sull'amicizia, con storie narrate, disegni o piccole attività dedicate agli amici e alla preparazione al ritorno in presenza (11 scuole, 4,6%).

La pratica del *circle time*, molto frequente nelle scuole dell'infanzia, viene in alcuni casi riproposta in modalità *videochiamata* oppure con fantasiose alternative, quali cerchi di pupazzi o visualizzazioni (Piccole Gemme, Mun. VII; I Monelli, Mun. VIII; Francesco Crispi, Mun. XII e Umberto Cerboni, Mun. XIV). In due scuole vengono proposte attività manuali da realizzare *insieme*, tutti connessi in videochiamata (Raffaella La Crociera, Mun. X e Parco di Veio, Mun. XV). Altri casi presentano invece attività più complesse e strutturate per il preciso obiettivo di non perdere la dimensione cooperativa e di interazione, come giochi e racconti di gruppo (Cairolì, Mun. I e Isacco Artom, Mun. XII), la nomina quotidiana di un alunno che, come a scuola, propone una piccola attività a tutti gli altri (Stelle nascenti, Mun. X), attività di caccia al tesoro on line con tutta la scuola connessa (Buon Pastore, Mun. XII). Nel tracciare quindi un bilancio sulla valorizzazione dell'apprendimento cooperativo e dello stimolo alle relazioni, possiamo guardare con preoccupazione al numero esiguo di scuole che hanno lavorato con questa ottica. Il restringimento del campo relazionale, imposto in termini fisici, è stato accettato – o forse subito, ma in ogni caso non contrastato – nell'impostazione delle proposte educative documentate delle scuole. Il valore delle poche esperienze realizzate è però da considerarsi esempio di *buone pratiche*, da rendere note per esemplificare attività e attenzioni *possibili* anche in un contesto che sembra limitare completamente l'aspetto relazionale.

### *Contenuti valoriali*

L'ultimo aspetto analizzato è quello della proposta, laddove documentata, di tematiche connesse con i valori della solidarietà, della pace e del dialogo, espressi come fondativi in documenti quali il *Modello Educativo dei nidi e delle scuole dell'infanzia* (Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici Comune di Roma Capitale, 2014). Tali tematiche si rintracciano in 23 documenti (9,6%).

Uno strumento diffusamente utilizzato è quello degli *albi illustrati*, mediatori di grande importanza di valori e messaggi di ogni tipo. Alcune scuole propongono il tema dell'accettazione della diversità, con messaggi quali «è molto facile accettare e amare chi è uguale a noi, ma con qualcuno che è diverso è molto difficile» (A. de Gasperi, Mun. III). Anche i testi di Luis Sepúlveda, Autore scomparso proprio nel periodo di *lockdown*, sono utilizzati per veicolare messaggi sulla diversità: «il *diverso* non è sinonimo di *sbagliato*, ma di *unico* e soprattutto offre una grande possibilità di arricchimento nell'incontro» (Bobbio, Mun. VII). Tra gli obiettivi ci si pone il dimostrare quanto le differenze – se accolte, comprese, valorizzate – possono trasformarsi in occasione di confronto e risorsa di apprendimento (Paese delle meraviglie, Mun. VIII). I temi della generosità e dell'altruismo sono affrontati nel senso di amicizia verso i più fragili (Gianni Rodari, Mun. VII), per lo sviluppo del comportamento prosociale e cooperativo (Peter Pan, Mun. XV), e infine in connessione al periodo contemporaneo: «il virus ci ricorda



che le responsabilità, il senso civico, la dedizione, l'impegno... funzionano se coniugati al plurale; educando alla responsabilità, al rispetto del cibo, senza trascurare uno spirito di condivisione e cooperazione» (G. Garibaldi e A. Manzoni, Mun. VII). La capacità di mediazione e gestione conflitti è affrontata in una scuola (Ada Negri, Mun. VII), e si riporta la parola *pace* in cinque documenti. Anche i diritti dei bambini sono citati in un documento (T. Mommsen, Mun. VII).

Un segno concreto di attenzione a dinamiche di solidarietà internazionale è l'esperienza della scuola L'isola felice, Mun. XV (59 bambini di cui 28,8% non italiani), che ha attivato un progetto di aiuto per una famiglia del Bangladesh rientrata nel Paese di origine, con una raccolta di fondi e l'invio di disegni fatti dai bambini in segno di amicizia e vicinanza.

### **Considerazioni conclusive**

L'intercultura, intesa sia come attenzione all'inclusione di chi rischia emarginazione, sia come proposta attiva di relazione forte tra diversi, sembra trovare poco spazio dalla documentazione analizzata. Si devono prendere però in considerazione due elementi di contesto che hanno avuto impatto sia sulla pianificazione delle attività sia sulla loro documentazione. Il primo aspetto da tenere in conto è che i documenti non contengono in modo esaustivo tutte le attività, né tutte le intenzioni progettuali delle scuole coinvolte (quindi possono essere state attuate azioni mirate all'inclusione o all'intercultura che però non emergono nella documentazione). Il secondo è che il particolare periodo di emergenza non è sovrapponibile alla *normale pratica scolastica*. La tipologia di emergenza che ha impattato improvvisamente sulla quotidianità di tutti gli abitanti del Paese non è paragonabile a una catastrofe naturale o a un conflitto bellico, perlomeno non nella città di Roma, ma ha comunque avuto risvolti che possono far ricadere i bisogni degli alunni nella categoria di pedagogia dell'emergenza e gli insegnanti in quella di educatori-vittime (Vaccarelli, 2017), che stavano subendo sulla propria pelle la stessa crisi di alunni e famiglie. «Tutto si è fermato. Hanno preso il sopravvento ansie, timori e paure. Ci siamo sentiti disorientati come persone e come insegnanti. Cosa potevamo fare per gestire gli effetti di questo improvviso cambiamento?» (Lambruschini, Mun. XIV). Per questi motivi i risultati emersi dall'analisi non sono generalizzabili al complesso della proposta scolastica dell'infanzia comunale romana. Si evidenziano però alcuni segnali, da connettere con quanto osservato rispetto agli effetti della pandemia sulla società e sui comportamenti delle persone: la pandemia non ha generato comportamenti *nuovi*, ma ha estremizzato e ha reso *più visibile* quello che c'era prima, nel bene e nel male (Santagati, 2021). Laddove c'erano relazioni già solide, queste sono proseguite con forza, laddove c'erano capacità pedagogiche di qualità, con progettazione di percorsi integrati su vari livelli, questo è proseguito. Laddove invece c'era maggiore fragilità relazionale e/o pedagogica, sono state attivate modalità di LEaD meno strutturate e meno di successo. L'intercultura potrebbe ricadere in un campo *già poco sviluppato*, già non vissuto come sistematico nel quotidiano delle scuole, risultando quindi trascurato perché lo era già *prima*. Per reagire a una situazione di emergenza si può tendere alla semplificazione, al ridurre lo sforzo (e quindi un intervento complesso, come la valorizzazione del plurilinguismo, viene rimandato), mantenendo l'attenzione solo su ciò che viene considerato *essenziale*, da portare avanti a ogni costo. Anche in considerazione di ciò, sembra che la prospettiva interculturale non rientri nel *normale* bagaglio delle scuole romane, e nemmeno in ciò che va curato maggiormente perché da tutelare in quanto fragile ed essenziale.

Un esempio di questo mancato focus si riscontra nell'analisi delle proposte di formazione/aggiornamento in servizio rivolte agli insegnanti nel periodo subito successivo al *lockdown*. Negli anni 2020/2021 e 2021/2022 sono stati difatti proposti percorsi formativi dal Dipartimento di Roma Capitale su vari temi tra cui i LEaD: non si rintraccia in questa formazione, seppur interessante in termini di qualità pedagogica, un focus specifico sul rischio di emarginazione per chi si trova in situazione di svantaggio socio-linguistico, né su strategie per proseguire un lavoro interculturale a distanza. Sembra mancare una specifica attenzione al rischio di esclusione di chi è fragile per motivi socio-economici o linguistico-culturali, che si traduce nella mancata occasione, in un tempo che ha visto possibilità e comportamenti nuovi, di percorsi di vera *integrazione* e *interazione*. L'intercultura, in conclusione, emerge come poco presente, sia nei *discorsi* delle scuole, come tema, sia come attenzione e prassi organizzativa e didattica: il periodo pandemico si è innestato su un sistema – delle scuole capitoline dell'infanzia – che già da tempo non investiva risorse in questo ambito<sup>4</sup>. L'analisi presentata suggerisce quindi che è auspicabile un maggiore investimento, in termini formativi e di risorse operative, per rendere solide le scuole dell'infanzia romane rispetto alle esigenze dell'integrazione e dell'intercultura, in modo da non trascurare questi aspetti né nella normale quotidianità, né in condizioni critiche o di emergenza.

#### Note

<sup>1</sup> Altrove in Italia rimane una significativa differenza in termini di inclusione e partecipazione degli alunni con cittadinanza non italiana alla Scuola dell'Infanzia, come testimoniato nel documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR, 2017).

<sup>2</sup> Il termine *intercultura*, in ambito educativo, è definito come l'implementazione di un progetto intenzionale che promuove il dialogo e il confronto tra culture, che coinvolge tutti i soggetti (nativi e stranieri), così che ogni diversità (culturale, di genere, di classe sociale, biografica, di orientamento politico o sessuale, etc) sia valorizzata come opportunità per ciascuno di svilupparsi a partire da ciò che è e grazie all'incontro con l'altro (Pinto Minerva, 2001; Giusti, 2012; Catarci e Fiorucci, 2019; Fiorucci, Pinto Minerva e Portera, 2017; Portera, 2020). Sull'educazione interculturale nello specifico segmento della scuola dell'infanzia, e sui relativi risvolti operativi, si vedano tra gli altri: Demetrio e Favaro, 1999; Aluffi Pentini, 2002; Sani, 2008; Favaro, 2011; Silva, 2011; Beacco *et al.*, 2016; Ongini, 2019. Concorrono a definire le categorie di analisi anche documenti del MIUR (2012, 2018 e 2019), dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR/MI (2007, 2014, 2017, 2020 e 2022), del Ministero dell'Interno (2007) e del Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici del Comune di Roma Capitale (2014).

<sup>3</sup> L'approccio dei *Disability Studies*, e in particolare dei *Disability Critical Race Studies – DisCrit*, si focalizza sull'intersezione tra il rischio di marginalizzazione dovuto alla disabilità e dovuto all'appartenenza razziale (Medeghini *et al.*, 2013; Migliarini, 2018; Bocci, 2021), che si presenta forte anche nello specifico contesto delle scuole dell'infanzia (Pennazio e Boichicchio, 2020).

<sup>4</sup> Gli interrogativi e le ipotesi aperte sul percorso storico e sulle attuali condizioni delle scuole dell'infanzia di Roma Capitale in merito all'intercultura sono oggetto di approfondimento nel quadro della ricerca dottorale che la scrivente sta conducendo (Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa, XXXVI ciclo, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università RomaTre, ricerca dal titolo *Educazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Il caso delle scuole comunali di Roma Capitale*).

#### Bibliografia

- Abdelilah Bauer B. (2008), *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Milano, Raffaello Cortina.
- Aluffi Pentini A. (2002), *Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educativi multiculturali*, Azzano S. Paolo, Edizioni Junior.
- ASNOR (2020), *Gli effetti della pandemia sulla povertà educativa*. In [www.asnor.it/it-schede-482-gli\\_effetti\\_della\\_pandemia\\_sulla\\_poverta\\_educativa](http://www.asnor.it/it-schede-482-gli_effetti_della_pandemia_sulla_poverta_educativa) (consultato il 13/06/2022).

- Assessorato alla Persona, alla Scuola e alla Comunità Solidale, Comune di Roma Capitale (2020), *Direttiva no. 2 prot. QM 7998, 30/3/2020*.
- Beacco J.C., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. e Panthier J. (2016), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Strasbourg, European Council.
- Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Milano, Guerrini scientifica.
- Bolognesi I. (2013), *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- 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.
- Canevaro A., Ciambrone R. e Nocera S. (2021), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Trento, Erickson.
- Cartei C. (2009), *Una Scuola dell'infanzia accogliente, tra aspettative delle famiglie immigrate ed esperienze in atto*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 3, n. 2, pp. 73-85.
- Catarci M. e Fiorucci M. (2019), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Roma, Edizioni Conoscenza.
- Celentin P. (2021), *Educazione plurilingue nella scuola dell'infanzia: esigenze formative e bisogno percepito delle insegnanti. Esiti di un'indagine nel comune di Brescia e proposte di intervento*. In «Educazione Interculturale», Vol. 19, n. 2, pp. 94-115.
- Cicciarelli E. (2019), *Scuole e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Guida ISMU.
- Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei del Ministero dell'Istruzione (2020), *Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*. In <https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead-> (consultato il 28/04/2022).
- Comune di Roma (2020), *Scuole d'infanzia comunali con servizio ponte. Anno scolastico 2018-2019*. In <https://dati.comune.roma.it/catalog/dataset/d769> (consultato il 22/06/2022).
- Comune di Roma (2021), *Annuario statistico*. In [https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/02\\_Popolazione\\_Annuario\\_2021.pdf](https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/02_Popolazione_Annuario_2021.pdf) (consultato il 22/06/2022).
- Demaio G. e Di Lecce F. (2021), *A scuola o a casa: studenti di cittadinanza straniera durante la pandemia*. In Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2021*, Roma, IDOS, pp. 218-223.
- Demetrio D. e Favaro G. (1999), *Bambini stranieri a scuola: accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici, Comune di Roma Capitale (2014), *Modello Educativo dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Roma Capitale*. In [https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/Modello\\_Educativo\\_Nidi\\_e\\_ScuoleInfanzia\\_2014.pdf](https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/Modello_Educativo_Nidi_e_ScuoleInfanzia_2014.pdf) (consultato il 24/05/2022).
- Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici, Comune di Roma Capitale (2020), *Circolare 01/04/2020 prot. QM 20200008074*.
- EU Council (2018), *Integrated early childhood development policies as a tool for reducing poverty and promoting social inclusion, Conclusions 21 June 2018*. In <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10306-2018-INIT/en/pdf> (consultato il 17/04/2022).
- European Commission (2013), *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage*, Commission Recommendation 2013/112/EU. In <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?pager.offset=0&catId=89&langId=en&newsId=2061&tableName=news&moreDocuments=yes> (consultato il 13/04/2022).
- European Commission (2014), *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving - Final Report*. In <https://data.europa.eu/doi/10.2766/81384> (consultato il 23/04/2022).
- Eurydice (2009), *Tackling social and cultural inequalities through ECEC in Europe*, Eurydice Report. In <http://q4ecec.eu/files/4.-098EN.pdf> (consultato il 27/04/2022).

- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Firenze, Giunti.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. e Portera A. (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS Edizioni.
- Giusti M. (2012), *L'educazione interculturale nella scuola*, Milano, Rizzoli.
- Governo della Repubblica Italiana (2020), *Decreto legge no. 18/2020 del 17 Marzo 2020*, Art. 120.
- Gross B. (2021), *Il ruolo pedagogico dell'insegnamento della lingua d'origine per bambini con background migratorio nelle scuole dell'infanzia e primaria pubbliche: risultati di interviste semi-strutturate con insegnanti e stakeholder*. In «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 19, n. 2, pp. 129-141.
- INVALSI (2020), *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. In <https://www.invalsiopen.it/impatto-coronavirus-poverta-educativa/> (consultato il 12/07/2022).
- Lorenzini S. e Giulivi S. (2021), *Plurilinguismo e accoglienza delle lingue di provenienza delle bambine e dei bambini di origine straniera nei contesti educativi e scolastici*. In «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 19, n. 2, pp. 1-4.
- Maalouf A. (2008), *A healthy challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe*, Proposals of the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up on the initiative of the European Commission, Brussels.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erikson.
- Migliarini V. (2018), *Quale educazione inclusiva? Comprendere la "BESsizzazione" dei minori non accompagnati richiedenti asilo in Italia attraverso la prospettiva dei DisCrit*. In Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A. D. e Medeghini R. (2018), *Disability Studies e Inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson, pp. 103-120.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2010), *Piano per l'integrazione nella sicurezza "Identità e incontro"*. In [https://www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/19/0538\\_Pianointegrazionesicurezzaidentitaincontro.pdf](https://www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/19/0538_Pianointegrazionesicurezzaidentitaincontro.pdf) (consultato il 30/04/2022).
- Ministero dell'Interno (2007), *Carta dei Valori della cittadinanza e dell'integrazione*. In <http://www.libertacivilimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/documentazione/circolari/carta-dei-valori-della-cittadinanza-e-dellintegrazione#> (consultato il 25/04/2022).
- Ministero dell'Istruzione (2020), *Circolare prot. 388 17/3/2020*. In [https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset\\_publisher/oHKi7zkjLkKw/document/id/2598016](https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkKw/document/id/2598016) (consultato il 07/03/2022).
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Alunni con cittadinanza non italiana AS 2019/2020*. In [www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf) (consultato il 30/03/2022).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/) (consultato il 27/03/2022).
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (consultato il 27/03/2022).
- MIUR (2019), *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. In [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee\\_guida\\_educazione\\_civica\\_dopoC\\_SPI.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoC_SPI.pdf) (consultato il 16/05/2022).
- Nepi R. (2012), *Italiano L2 al nido e alla scuola d'infanzia*, Milano, Mondadori Education.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Roma-Bari, Laterza.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Ministero dell'Istruzione (2020), *È la lingua che ci fa uguali. Nota per ripartire senza dimenticare gli*

- alunni stranieri*. In <http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2020/07/MIUR-La-lingua-ci-fa-uguali.pdf> (consultato il 12/04/2022).
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf) (consultato il 13/05/2022).
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Ministero dell'Istruzione (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/> (consultato il 16/04/2022).
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf/](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/) (consultato il 25/03/2022).
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR (2017), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/> (consultato il 30/04/2022).
- Pennazio V. e Bochicchio F. (2020), *Promuovere l'inclusione interculturale delle famiglie migranti dei bambini con disabilità nei servizi educativi per la prima infanzia*. In «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 18, n. 2, pp. 14-25.
- Penso D. e Basile P (2020), *La didattica a distanza nello 0-6*, MCE. In [www.mce-fimem.it/la-didattica-a-distanza-nello-0-6](http://www.mce-fimem.it/la-didattica-a-distanza-nello-0-6) (consultato il 21/05/2022).
- Pinto Minerva F. (2001), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- Portera A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale*. Nuova ediz., Roma-Bari, Laterza.
- Rosati N. (2015), *Cooperative learning a misura di bambino. Riflessioni e suggerimenti operativi per l'applicazione del cooperative learning nella scuola dell'infanzia*, Roma, Anicia.
- Sani S. (2008), *L'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Fondamenti teorici, orientamenti formativi e itinerari didattici*, Macerata, EUM – Formazione.
- Santagati M. (2021), *La scuola multiculturale al tempo del Covid-19. Rischi di retrocessione e passi in avanti*. In *Allievi con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*, Rapporto nazionale ISMU 3/2021.
- Save the children (2020), *La povertà educative ai tempi del coronavirus*. In <https://www.savethechildren.it/press/la-povert%C3%A0-educativa-ai-tempi-del-coronavirus-bambini-e-adolescenti-intrappolati-tra-crisi#> (consultato il 24/05/2022).
- Silva C. (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Azzano S. Paolo, Junior Edizioni.
- Stillo L. (2020), *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, Roma, RomaTre Press.
- Tonioli V. (2021), *Educazione linguistica e interculturale di alunni e alunne della scuola dell'infanzia e dei loro genitori in un percorso di potenziamento della L2 a Venezia*. In «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol 19, n. 2, pp. 116-128.
- UNICEF (2022), *The State of global Learning Poverty*. In <https://www.unicef.org/reports/state-global-learning-poverty-2022> (consultato il 30/07/2022).
- Vaccarelli A. (2001), *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, Pisa, ETS.
- Vaccarelli A. (2017), *Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio di "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017)*. In «Formazione&Insegnamento», Vol. XV, n. 2, pp. 541-554.
- Vaccarelli A. (2017), *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*. In «Pedagogia Oggi», Vol. XV, n. 2, pp. 341-355.