

**Pensiero riflessivo e consapevolezza etica:  
promuoverli dalla prima infanzia per  
contrapporsi alla cultura della discriminazione**

**Reflective thinking and ethical awareness:  
promoting them from early childhood  
to counteract the culture of discrimination**

Marco Iori  
Dottorando

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia – Fondazione Reggio Children

**Sommario**

Il presente saggio intende approfondire come la promozione del *pensiero riflessivo* e della *consapevolezza etica*, a partire dalla fascia 3-6 anni, possa rappresentare un elemento efficace nella contrapposizione alla cultura della discriminazione. L'interpretazione dei dati raccolti durante la ricerca dottorale *Riflettendo insieme: un curriculum di educazione etico-sociale a partire dalla scuola dell'infanzia*, provenienti dalla letteratura scientifica e dalle interviste intensive (Bianchi, 2019; Charmaz, 2014), ha fatto emergere le categorie di *pensiero riflessivo* e *consapevolezza etica*, una cui proprietà rilevante riguarda la funzione nei confronti di stereotipi e discriminazioni. Dopo una breve presentazione del disegno di ricerca, si intende approfondire un risultato provvisorio: il ruolo del *pensiero riflessivo* e della *consapevolezza etica* nell'ambito del dispositivo e dell'esperienza educativi, in qualità di strumenti di emancipazione dell'individuo (Freire, 1970; Biesta, 2015) e come fattori di prevenzione di comportamenti razzisti. Il contributo terminerà avanzando la proposta del costrutto di *comunità di pensiero* (Michelini, 2016) quale elemento dirimente per la realizzazione di scuole dell'infanzia in cui siano ricorsivi e prevalenti la valorizzazione delle differenze e il dialogo, e in cui gli atteggiamenti discriminatori siano indagati, anche da un punto di vista valoriale, e interrotti.

**Parole chiave:** pensiero riflessivo, consapevolezza etica, comunità di pensiero, educazione etica, scuola antirazzista.

**Abstract**

This essay aims to explore the role of *reflective thinking* and *ethical awareness* in countering the culture of discrimination, starting from preschools. The interpretation of data collected during the doctoral research *Reflecting Together: a Socio-Ethical Education Curriculum Starting From Preschools*, derived from scientific literature and intensive interviews (Bianchi, 2019; Charmaz, 2014) has highlighted categories such as reflective thinking and ethical awareness. One significant aspect concerns their role in addressing stereotypes and discriminations. After a brief presentation of the research design, the essay aims to explore a preliminary result: the role of reflective thinking and ethical awareness within the educational framework as tools for individual emancipation (Freire, 1970; Biesta, 2015), and the prevention of racist behaviours. The contribution will conclude by advancing the proposal of the *community of thought* construct (Michelini, 2016) as a decisive element for the development of preschools where the recursive and prevailing appreciation of differences and dialogue will interrupt discriminatory attitudes. This will be achieved also by analyzing them from a values perspective and understanding them thoroughly.

**Keywords:** reflective thinking, ethical awareness, community of thought, ethical education, antiracist school.

**Introduzione**

Il presente saggio intende approfondire una questione emersa nel corso della ricerca provvisoriamente intitolata<sup>1</sup> *Riflettendo insieme: un curriculum di educazione etico-sociale a partire dalla scuola dell'infanzia* circa due categorie emergenti<sup>2</sup> – *pensiero riflessivo* e *consapevolezza etica* – e, in particolare, la loro funzione in ambito di progettazione

educativa per la prima infanzia, in termini di prevenzione di comportamenti discriminatori e razzisti<sup>3</sup>. Verrà innanzitutto presentato il disegno di ricerca, con particolare attenzione all'epistemologia di riferimento e all'impianto metodologico, per poi concentrarsi sull'analisi delle due categorie in esame. Si tenterà quindi di calarle, tramite l'incontro tra il costrutto di *comunità di pensiero* (Michellini, 2016) e i dati provenienti dalla ricerca, in una dimensione concreta: l'agire educativo nelle scuole dell'infanzia.

La prospettiva offerta da Glissant (2019) circa le *appartenenze rizomatiche* rappresenta l'orizzonte di significato che fa da sfondo all'intera riflessione proposta. Si intende infatti partire da una concezione di identità che non sia ancorata, secondo un principio riduttivo, a un paradigma unitario, seguendo una logica di stampo occidentale, ovvero l'idea di *radice unica*, ma che si caratterizzi per multidimensionalità, complessa opacità, intrecci ricorsivi, erranza e relazioni, tutelando così le differenze, la molteplicità e la varietà delle sfumature, rintracciabili anche nell'opera di Mbembe (2000) nell'ambito degli studi postcoloniali. S'intende pertanto provare a limitare gli effetti dell'etnocentrismo che caratterizza inevitabilmente l'esperienza di vita di chi è nato nel Nord del Pianeta, perseguendo l'obiettivo di *spostare il centro del mondo* (Wa Thiong'o, 2000) e adottare, così, uno sguardo consapevole sulle dinamiche che lo caratterizzano (Curcio e Mellino, 2012). Come proposto da Burgio (2022), tale posizionamento riconosce innanzitutto il condizionamento culturale che il colonialismo agisce sugli abiti mentali in termini di pratiche di sfruttamento, violenza e razzismo.

Si configura altrettanto fondante, per il presente contributo, l'idea di razzismo – così come di colonialismo (Mellino, 2005) – intrinsecamente connessa al sistema di produzione capitalistica e alla società che esso ha generato e nella quale viviamo (Curcio e Mellino, 2012; hooks, 2000; Palmi, 2020). Si tratta quindi di riconoscere «la dimensione materiale e strutturante del razzismo» (Curcio e Mellino, 2012, p. 8) in contrapposizione a coloro che ne hanno dato «una lettura [...] “soggettiva” o “culturalista”: come se si trattasse di una mera “patologia psico-culturale” [...] di una semplice “manipolazione ideologica” [...] o di un aspetto in qualche modo “residuale” nelle società contemporanee» (ivi, p. 7). Il razzismo mostra e permette di comprendere, inoltre, le contraddizioni agenti nella società, quali ad esempio i processi di discriminazione che la contraddistinguono (Federici, 2020). Si intende cogliere l'invito di Palmi (2020, p. 8) a contrapporsi a «quel dispositivo di autoassoluzione tipico della cattiva coscienza bianca, per approfondire un'analisi e una pratica antirazzista che metta al centro la razza come elemento dirimente della razionalità capitalistica». Questo è compito, si crede, anche della pedagogia (Leonardo, 2009), e si lega fortemente alle basi epistemologiche della ricerca di seguito presentata.

## 1. Il disegno di ricerca

La ricerca dottorale *Riflettendo insieme: un curriculum di educazione etico-sociale a partire dalla scuola dell'infanzia* è fortemente connotata, come ogni ricerca, dall'epistemologia e dall'impianto metodologico di riferimento. La *pedagogia impegnata* (hooks, 1994) si configura come cornice di significato dell'intera ricerca, insieme alle teorie della complessità (Bateson, 1977; Morin, 1993) e al socio-costruttivismo (Kelly, 1955; Maturana e Varela, 1992; von Foerster, 1987; von Glasersfeld, 1998). Tali prospettive hanno condotto all'individuazione della *Constructivist Grounded Theory* (CGT) (Charmaz, 2014) quale impianto metodologico. La scelta è stata inoltre motivata dalla coerenza tra l'oggetto di ricerca e la marcata predisposizione etica di questo approccio (Bianchi, 2019). La pedagogia impegnata si focalizza sulla partecipazione del

discorso educativo alle dinamiche concrete della società, sull'autenticità con cui si vivono le diverse situazioni nell'ambito della ricerca, della didattica e in generale del proprio operato professionale, schierandosi in maniera esplicita e affrontando anche questioni che appaiono scomode o rischiose (hooks, 1994). Assumendo la prospettiva intersezionale (hooks, 2000; Santiago, 2020) è possibile riconoscere i meccanismi di dominio e subalternità generati dalle logiche sessiste, razziste e classiste – inscindibilmente legate – di cui è pervasa la nostra società, così come lo sono le lotte per ribaltare tale situazione (hooks, 2000, 2004). Tutto ciò si è interfacciato con uno degli elementi all'origine della ricerca: l'esperienza professionale del ricercatore che, in qualità di pedagogo, ha conosciuto colleghi che hanno preferito evitare di occuparsi o di esplicitare chiaramente le proprie posizioni su tematiche giudicate rischiose, per paura di non cogliere il completo assenso delle famiglie o delle istituzioni di cui facevano parte.

La CGT individua nella domanda di ricerca iniziale un possibile ostacolo al fluire del processo e a essa preferisce l'individuazione di un'area d'indagine, evitando il tentativo di validare ipotesi provenienti da accurate revisioni della letteratura e di precedenti lavori empirici (Charmaz, 2014). Danno quindi il via all'iter di ricerca qualitativo alcuni *concetti sensibilizzanti* (Blumer, 1969), costruito proveniente dall'interazionismo simbolico, insieme agli interessi personali e disciplinari del ricercatore che, invece di imbrigliare il flusso intrecciato di raccolta dei dati, analisi e interpretazione, ne costituiscono uno sfondo. Nel caso preso in esame, tre sono i concetti sensibilizzanti generativi: *educazione eticamente orientata*, *competenza etica* e *riflessione condivisa sui valori*. Il contesto individuato è la scuola dell'infanzia, in quanto uno dei primi luoghi di ingresso in una comunità diversa da quella familiare, insieme al nido d'infanzia, ma, a differenza di quest'ultimo, assai più uniformemente diffuso sul territorio nazionale. La scuola dell'infanzia rappresenta inoltre un luogo di convivenza democratica estremamente fecondo per un lavoro educativo di carattere etico (Mortari e Camerella, 2020).

La raccolta dei dati avviene attraverso *interviste intensive* (Bianchi, 2019), in modo che essi siano co-costruiti nell'incontro tra ricercatore, partecipanti alla ricerca e letteratura scientifica in un contesto dialogico di confronto e scambio tra diversi punti di vista (Charmaz, 2014). Il campione è composto da oltre trenta testimoni privilegiati di cui la maggior parte sono insegnanti di scuola dell'infanzia, operanti in una decina di regioni italiane<sup>4</sup>. Le interviste sono state raccolte tra maggio e dicembre 2023 e l'analisi è stata contemporanea alla raccolta dei dati, partendo dalla codifica aperta<sup>5</sup>. Il lavoro di interpretazione ha condotto all'individuazione di una *core category* prevalente e delle sue proprietà che, congiuntamente alle relazioni tra categorie, daranno vita alla teoria *grounded*, fondata sui dati (Tarozzi, 2008).

Gli obiettivi cardine che guidano la ricerca – non precisamente oggetto del presente contributo, ma utili per comprendere il contesto in cui sono sorte tali riflessioni – sono, da un lato, indagare la relazione tra educazione e ambito valoriale nel contesto della scuola dell'infanzia, evidenziando gli aspetti emergenti da tale incontro; dall'altro, esplorare in questo ordine scolastico il ruolo dell'insegnante attraverso le lenti interpretative dell'*educazione eticamente consapevole*, investigando come la consapevolezza etica delle insegnanti possa incidere sulla promozione di specifiche competenze di bambine e bambini.

Il dialogo innescato tra il punto di vista del ricercatore, il pensiero dei testimoni privilegiati e l'analisi della letteratura, in particolar modo circa lo strutturale e stratificato impoverimento del discorso etico nella contemporaneità (Bauman, 2008; De Monticelli, 2010), la conseguente necessità di un importante e coerente investimento educativo (Gardner, 2011) e il coinvolgimento essenziale di famiglie e scuole, hanno configurato un'area significativa entro il processo di ricerca. Il ruolo dell'educazione, in tal senso,

viene enfatizzato dai testimoni privilegiati a più riprese, in qualità di luogo della promozione dell'*etica del genere umano*: ovvero di un modello in cui sia valorizzato il perseguimento di una comunità planetaria (Morin, 1999). «L'educazione deve essere volta al rispetto di me stesso, alla consapevolezza dei miei bisogni e al rispetto dell'altro, della società in cui vivo, per arrivare all'umanità intera» (intervista a I.D.F., 18/10/23)

Al contempo, molti testimoni individuano nel pensiero riflessivo e nella competenza etica due fattori determinanti nella promozione di una efficace relazione con l'Alterità e con le differenze in generale. Lo studio delle interviste ha fatto emergere la concezione, condivisa da molte partecipanti, della *consapevolezza etica* dell'insegnante come un fattore essenziale per la promozione della capacità di ragionamento su situazioni che hanno a che fare coi valori, con l'ascolto di diversi punti di vista, con l'empatia nei confronti dell'altro e, in sostanza, con una modalità di incontro con l'Alterità più rispettosa e aperta. La connessione e l'intreccio con i comportamenti razzisti e la loro prevenzione – in termini di decentramento dei punti di vista e potenziamento di un atteggiamento di rispetto e cura nei confronti dell'altro, ricerca di una mediazione, confronto critico, valorizzazione e riconoscimento delle molteplici identità – è l'oggetto del presente contributo e, per questo, non si intende presentare nel dettaglio il quadro complessivo dei dati raccolti, ma concentrare l'attenzione su tale specifico elemento.

## **2. Il pensiero riflessivo e la consapevolezza etica: un dispositivo educativo per l'emancipazione**

Il pensiero riflessivo si configura come una strategia creativa che permette all'essere umano di agire sulla propria vita, in modo autonomo, mediante l'invenzione di nuove soluzioni, narrazioni e modalità concrete di agire (Michelini, 2016). Esso rappresenta un costrutto composito e articolato, in quanto dotato di una componente analitica e di una maggiormente innovativa (Dewey, 1933). Per Dewey esso comprende una funzione di osservazione e conoscenza della realtà, connaturata all'esperienza stessa, e un apporto originale e creativo che l'individuo può portare modificando l'esistente. Bruner (1990) distingue una parte di riflessività a pieno titolo e una di immaginazione di alternative, anche in questo caso distinguendo la mera cognizione di ciò che lo circonda e la relativa formulazione di un pensiero, da un contributo unico e particolare che ciascun soggetto può fornire a una determinata situazione. Entrambi gli autori si soffermano sulla presenza di due dimensioni interconnesse tra loro, essenziali perché si possa parlare di attività riflessiva: da un lato la *consapevolezza*, ovvero la presa di coscienza dell'esistente, e dall'altro l'azione trasformativa, ovvero il *cambiamento* (Michelini, 2016). In prima istanza si tratta quindi di conoscere, attraverso un processo di ricerca, la realtà con cui interagiamo costantemente, generando così contezza di come si sta in questa relazione e concettualizzando un pensiero corrispondente. Al contempo, tale riflessione sostiene azioni a essa coerenti, oltre che intenzionali e consapevoli, che incidono sul contesto nel quale l'individuo si muove, apportando un contributo creativo e unico, che esprime l'essenza di chi le compie e che cambia il contesto e l'oggetto coinvolti, ma anche l'individuo che sta pensando e agendo. Arendt (1958, p. 9) propone, in merito, il costrutto di *natalità* affermando che l'azione del singolo e il suo ingresso nel mondo vi possono introdurre qualcosa di inaspettato, improbabile e ciò genera la novità nell'ambito di una comunità (Granata e Monti, 2023). La filosofa evidenzia inoltre come la novità fornita dai nuovi nati sia l'unica fonte di rigenerazione del mondo e l'unica via per salvarlo dalla rovina, investendo gli insegnanti della responsabilità di accompagnare il processo di assunzione di consapevolezza di questa novità unica che ogni individuo porta nel mondo, così che possa esprimersi completamente (Arendt, 1991). Novità e unicità che trovano

corrispondenza nell'atto del pensiero riflessivo e nella piena espressione di sé che ne scaturisce e che dà vita, in una comunità, alla proposta di nuovi punti di vista. Esse rappresentano inoltre la fonte di rinnovamento nell'ambito della stretta interrelazione tra cultura – e la sua imprescindibile necessità di auto-riproduzione – e orizzonti educativi che includano il processo di soggettivazione e la promozione di competenze utili per affrontare la complessa realtà, in continua evoluzione, in cui viviamo: è attraverso l'accettazione di questi ultimi che la cultura può esprimere la propria vitalità e non rimanere immutata ed eccessivamente vincolante (Bruner, 1996). In questo senso, le bambine e i bambini nella fascia tra 3 e 6 anni rappresentano un immenso potenziale trasformativo nei confronti della cultura di riferimento dalla quale, immancabilmente, sono plasmati, poiché apportano un contributo nuovo con la propria azione unica e peculiare nel mondo (Arendt, 1958).

Nell'ambito della ricerca, il pensiero riflessivo è stato definito quale elemento caratterizzante l'intera progettualità della scuola dell'infanzia, anche se purtroppo non presente in tutte le sue traduzioni pratiche, in quanto elemento dirimente del lavoro con bambini tra i tre e i sei anni d'età. I testimoni privilegiati lo individuano, da un lato, come una propria prerogativa professionale, in qualità di «azione quotidiana, ripetuta tantissime volte durante tutto il corso della giornata, tra adulti e con i bambini» (intervista a I.B., 22/6/23), «di analisi delle proprie pratiche, distanziandosi da esse, che mira a focalizzare meglio questioni lavorative e personali, permettendo così di rispondere alla propria responsabilità educativa» (intervista a C.R., 28/06/23) e, dall'altro, come «fattore che permette di modificare l'esistente» (intervista a A.D'A., 31/05/23) «aprendo scenari nuovi nel confronto con diversi punti di vista» (intervista a C.R., 28/06/23), e «un'occasione di emancipazione, perché puoi aprirti dei nuovi orizzonti che non avevi preso in considerazione, quindi cadere nel disequilibrio e metterti in discussione» (intervista a C.R., 28/06/23).

D'altro canto, la *consapevolezza etica*, o *attitudine etica* (Iori, 2023a, 2023b), è un costrutto multidimensionale che investe tanto gli insegnanti quanto i bambini, entrambi immersi in un periodo storico di *bancarotta della ragione pratica* (De Monticelli, 2010) in cui, nel pensiero filosofico europeo così come in molte pratiche agite nella quotidianità, prevale la negazione dell'oggettività in materia di giudizio pratico, slegando l'azione dai valori che l'hanno guidata. Siffatta connessione è invece fortemente affermata da Colicchi (2021) quando, occupandosi della relazione tra valori e pedagogia, individua una prospettiva relazionale – legata a un paradigma pragmatico, calato nell'esperienza ed entro un contesto sociale – che pone l'attenzione dell'individuo sui fini del proprio agire educativo. Tale contezza è il fulcro della *consapevolezza etica*: *Cosa ho fatto, sto per fare o farò, e perché?*, senza dimenticare l'analisi delle conseguenze delle azioni su sé stesso, gli altri e il mondo intero.

Questa tripartizione emerge in maniera evidente: per le insegnanti intervistate la *consapevolezza etica* si affianca a un'*etica della responsabilità* ed entrambe hanno a che fare col rispetto di sé, degli altri e della realtà. Dicono le intervistate: «La responsabilità educativa delle insegnanti si declina anche come responsabilità etica e politica rispetto al futuro» (intervista a L.M., 24/06/23); «Dobbiamo sempre ricordarci dell'etica della responsabilità che caratterizza il nostro lavoro. Abbiamo, in quanto insegnanti, una responsabilità nei confronti dei bambini di crescita, relazionale e affettiva» (intervista a C.T., 22/12/23). La *responsabilità educativa* dell'insegnante nei confronti di bambini, famiglie e dell'intera società (Damiano, 2007) lo definisce in qualità di *operatore morale*, che struttura il *clima etico* della sezione in cui lavora, in quanto le sue condotte fungono da modello per le bambine e i bambini con cui è in relazione. Consapevolezza e intenzionalità sono le due fondamenta di un edificio che si compone di una scelta chiara

e personale di determinati valori, della capacità di ragionare su di essi e della predisposizione al confronto con l'altro circa tali scelte, della coerenza nelle pratiche e dell'attenzione al rispetto verso sé stessi, gli altri e l'ambiente. La consapevolezza etica dell'insegnante si caratterizza inoltre per la tematizzazione nel contesto-sezione di questioni eticamente rilevanti in spazi e tempi dedicati alla discussione in gruppo: l'assemblea (Martini *et al.*, 2020) rappresenta uno strumento didattico che valorizza l'espressione di sé e la rielaborazione delle esperienze vissute, traducendo nella quotidianità le proprietà della *comunità di pensiero* (Michelini, 2016) sulle quali ci si concentrerà di seguito. E ciò comprende anche tematiche correlate alla classe sociale, alle discriminazioni legate alla classe sociale, al genere, all'etnia e al colore della pelle (hooks, 1994).

La *consapevolezza etica*, per come emerge dalla ricerca in esame, è quindi la «predisposizione a osservare sé stessi, interrogarsi sul perché delle proprie azioni e sulle conseguenze prodotte, tentando di capire se sarebbe stato meglio percorrere altre strade e se ci si è dimostrati coerenti con i propri valori» (intervista a C.T., 22/12/23). Il suo riflesso in ambito educativo è la promozione di tali comportamenti, anche attraverso un «atteggiamento riflessivo da parte dell'insegnante, che funga da modello» (intervista a T.R., 14/12/23), oltre che della costituzione di «appositi momenti di ascolto e dialogo su questioni eticamente rilevanti» (intervista a I.D.F., 18/10/23), che permettano ai bambini di sentirsi a proprio agio in questa determinata situazione e riprodurla pian piano nella quotidianità. «L'insegnante è un modello anche nella relazione con l'Alterità. La sua competenza etica è determinante nella creazione di un clima di rispetto e di dialogo con gli altri» (intervista a P.S., 14/12/23).

Pensiero riflessivo e consapevolezza etica possono quindi rappresentare due elementi significativi in un processo educativo che ponga come proprio obiettivo cardine l'emancipazione dell'individuo (Freire, 1970), la sua più libera e autentica espressione e che voglia sostenere lo sviluppo autonomo e creativo del soggetto, non limitandone il pensiero critico e la potenzialità espressiva, promuovendo così il continuo cambiamento delle coscienze, con la consapevolezza di vivere in un mondo multiculturale (hooks, 1994). In questo senso, intendiamo tali pilastri le fondamenta del *dispositivo educativo* in quanto azione che si caratterizza per tre poli: l'espressione di sé, le pratiche performative e la *riflessività* (Massa, 2000). Fornire a bambini e ragazzi la possibilità di esprimere sé stessi, vivere esperienze totalizzanti e poter poi riflettere su ciò che hanno rappresentato per sé e per gli altri, rappresenta il più completo intervento rivolto all'acquisizione, da parte di ognuno, della consapevolezza di sé, delle proprie emozioni, degli interessi e delle aspirazioni, coltivando il desiderio di essere soggetti adulti, ovvero di vivere una libertà adulta «di cui facciamo esperienza quando proviamo a esistere nel e con il mondo e non solo con noi stessi» (Biesta, 2015/2017, p. 127).

### **3. Costruire comunità di pensiero per prevenire il razzismo**

Contrastare il razzismo attraverso l'attività educativa significa innanzitutto approfondirlo e opporsi, nell'ambito di un processo e di relazioni significativi, a un fenomeno sociale radicato e diffuso (Ben Jelloun, 2018; Brahm, Ferstl e Peksen, 2023; Lunaria, 2020). Ciò può avvenire, tramite l'impegno, la riflessione e la condivisione, già a partire dai servizi rivolti alla prima infanzia (Santiago, 2019), per contrastare pratiche razziste e sessiste, e più in generale discriminatorie, presenti nei servizi per l'infanzia e nella società in cui essi sono inseriti, allontanandosi da una cultura etnocentrica, per approdare a una prospettiva legata al dialogo e all'incontro con l'Alterità (Santiago, 2020; Santiago, Pereira ed Ernst, 2023).

Senza voler attribuire alla pedagogia il compito di risolvere ogni male della società, col rischio di incorrere in quella che Labaree (2008) definisce *educationalizing* – ovvero la pretesa che qualsiasi problema sociale venga risolto nell’ambito delle istituzioni scolastiche, con il conseguente, inevitabile, fallimento – si intende affidarle la responsabilità di prendere posizione<sup>6</sup>, in termini etici, nei confronti di ciò che si ritiene necessario cambiare dell’esistente, ovvero quel posizionamento che è proprio della pedagogia impegnata (hooks, 1994).

E tutto ciò deve essere fatto, schierandosi in maniera esplicita, in quanto educatori antirazzisti e con una prospettiva intersezionale (hooks, 2000; Santiago, 2020), anche nei confronti del razzismo. Ovvero di un’idea elaborata da parte di filosofi, teologi, anatomisti, fisiologi, scrittori, poeti, viaggiatori, che ha ottenuto un contributo alla sua diffusione da parte di molteplici sfere disciplinari e individui e che ha vissuto il suo massimo sviluppo a partire dal XIX secolo, inscindibilmente intrecciata al colonialismo, al progresso tecnico-scientifico e industriale, a una sempre maggior commistione tra popoli diversi e, contemporaneamente, a forti spinte nazionalistiche e individualiste (Wieviorka, 1996). Tale idea, complessa e articolata, sulle cui origini e sviluppi gli studiosi ancora dibattono (Bolognesi e Lorenzini, 2017), si fonda sulla negazione dell’unitarietà del genere umano, e ciò la rende sostanzialmente non scientificamente fondata, al pari dell’utilizzo del termine *razza*, come dimostrano gli studi di genetica delle popolazioni, in quanto è invece provato il contrario: l’umanità non può essere suddivisa per gruppi biologicamente distinti, chiamati razze, poiché la specie umana è una sola (Barbujani, 2006). Chi è razzista lo è per ignoranza, perché vittima di un determinato e fuorviante processo di indottrinamento o di inculturazione o perché privo dell’accesso alle conoscenze di base, che lo negano in quanto tale. Ma, al contempo, il *razzismo culturale* (Pinto Minerva, 1980) è un fenomeno radicato nelle attuali società (Mellino, 2005; Santerini, 2017) in quanto rappresenta un’efficace e utile forma di prevaricazione, coerente con il sistema di produzione capitalistica (Curcio e Mellino, 2012; Palmi, 2020) che necessita di soggetti soggiogati al sistema e si nutre di una seconda colonizzazione, ovvero quella psicologica, che spinge il soggetto a identificarsi nel modello imposto dal colonizzatore (Fanon, 1952) o ad assumersi la responsabilità dei propri insuccessi (Olivos, 2006).

Le sue radici sono culturali, politiche ed educative (Vaccarelli, 2015): è nella relazione nei confronti dell’Alterità che si presenta sin dall’infanzia, che apprendiamo cosa aspettarci da tale dimensione di incontro: paura, curiosità, diffidenza, meraviglia (Ben Jelloun, 2018). L’angoscia nei confronti del diverso è infatti *socialmente imposta* e non innata nel bambino (Tabet, 1996): viene appresa osservando fin da piccolissimi tutto ciò che ci circonda e da ciò scaturisce l’imprescindibile responsabilità educativa – quanto a consapevolezza etica, emotiva, relazionale, e di modelli positivi in tal senso – inerente i processi migratori e le disuguaglianze socioeconomiche che caratterizzano la società capitalistica, i comportamenti discriminatori, gli stereotipi, i pregiudizi e il razzismo, anche nei contesti educativi (Caronia e Bolognesi, 2015).

Osservarlo da una prospettiva decoloniale (Grosfoguel, 2017; Lander, 2000) – che analizza quindi criticamente l’idea stessa di nazione, in quanto inseparabile dal concetto stesso di colonia (Sayad, 1999) – e postcoloniale (Burgio, 2015; Hall, 1989; Mellino, 2005; wa Thiong’o, 2000) significa descriverlo come un fenomeno organico e funzionale a un sistema più ampio di valori e pratiche nei quali si è riconosciuto (Hall, 1980; Curcio e Mellino, 2012), e che ha fatto propri, ovvero un determinato assetto socio-economico-politico (Federici, 2020; Grosfoguel, 2017; Palmi, 2020): l’*imperialismo patriarcale capitalista suprematista bianco* (hooks, 2004, p. 17). È compito anche della pedagogia, da un lato, approfondire la conoscenza di tali dinamiche per giungere a una conoscenza

accurata del fenomeno e, dall'altro, schierarsi attraverso le riflessioni e le pratiche in opposizione a esso (Leonardo, 2009), creando spazi di riflessione libera (hooks, 1994) ponendo attenzione al linguaggio (Santiago, 2019) e strutturando le esperienze secondo un'ottica di reale emancipazione.

La costituzione, nei primi contesti educativi e scolastici rivolti all'infanzia, di *comunità di pensiero* (Michelini, 2016, pp. 71-111) si configura come un possibile tentativo di incidere in tal senso, ponendosi l'obiettivo di realizzare la *scuola come comunità democratica* (Baldacci, 2020, p. 57) e un'educazione fondata sull'*attitudine etica* dell'insegnante (Iori, 2023a, 2023b). Si tratta, in questo senso, di porsi l'obiettivo di costruire contesti che promuovano il dialogo, la consapevolezza di sé, il rispetto per gli altri, e che perseguano come primo obiettivo quello dello sviluppo del singolo individuo, in modo pieno, secondo i suoi specifici interessi, attuando così una forma di *decostruzione* dei propri immaginari, attraverso la messa in discussione (Carbone, 2023), quale utile e necessaria pratica antirazzista (Vaccarelli, 2015, p. 89).

Nel corso della ricerca è emersa a più riprese da parte delle insegnanti intervistate la *riflessività* come un elemento cardine per lo sviluppo della consapevolezza, della cura nei confronti di sé stessi, degli altri e del mondo, e per il continuo nutrimento di codeste pratiche: ovvero la capacità di rielaborazione dell'accaduto, di confronti con altri su ciò che si è osservato o agito, così da poter poi modellare i propri comportamenti futuri<sup>7</sup>. Allenarsi quotidianamente, in comunità vissute da bambini e adulti, al ragionamento, secondo direttrici valoriali, su ciò che accade, che si agisce o si osserva, e nutrire nel corso del tempo le proprie abilità etiche, rappresenta inoltre, secondo le testimoni privilegiate, un efficace antidoto nei confronti di comportamenti discriminatori. Da questo punto di vista è possibile asserire che vi sia un legame con lo sviluppo dell'empatia, che si configura come un elemento di contrasto alla formazione di stereotipi e di attenuazione dei pregiudizi (Vezzali e Giovannini, 2015), della consapevolezza di cosa provocano agiti e parole anche in termini di sofferenza altrui, di come tali atteggiamenti siano connessi a valori che giudichiamo distanti e come perseguirli rappresenti una forma di incoerenza.

La *comunità di pensiero*, individuata da Michelini (2016) come condizione essenziale per l'attecchimento del pensiero riflessivo quale pratica abituale, si caratterizza in qualità di orizzonte dell'agire pratico: per la *reciprocità* tra gli individui che fanno parte del gruppo in opposizione alla comunicazione unidirezionale; per il *dialogo democratico*, rispettoso della posizione altrui, orientato al consenso tra tutti i soggetti, in un clima di ascolto attivo, in cui vengono approfondite insieme le motivazioni e le conseguenze delle diverse azioni (*ivi*, pp. 71-111); per un *confronto sincero e autentico* tra diversi punti di vista, con lo scopo condiviso non di sovrastare l'altro, imponendo il proprio, ma di mediare tra le diverse posizioni. Tutto ciò con la consapevolezza, ottenuta anche grazie alle riflessioni stimulate dalla pedagogia interculturale, che l'insegnante sia un modello nella costruzione dell'identità altrui, della sua cultura e del rapporto con l'Alterità (Caronia e Bolognesi, 2015).

Appare quindi necessario abbracciare un approccio antirazzista (Leonardo, 2009; Santiago, 2019), a maggior ragione in istituzioni scolastiche rivolte a bambini tra 3 e 6 anni, caratterizzato dall'apertura nei confronti del differente da sé e del mondo più in generale. In quest'ottica, rappresentano un ulteriore passaggio rilevante la riflessione quotidiana da parte delle insegnanti sulle proprie pratiche in relazione all'epistemologia di riferimento e al contesto socio-economico, così da generare consapevolezza e intenzionalità educativa (Infantino, 2015; Michelini, 2016; Santiago, 2019), un'accurata riflessione sul linguaggio in quanto veicolo di stereotipi, gerarchie e discriminazioni (Santiago, 2019) al fianco dell'accoglienza nelle sezioni di tutto ciò che le circonda e all'abitudine a uscire dalle scuole. Ciò permetterebbe di costruire maggiore familiarità

con le dinamiche coloniali e post-coloniali (Mbembe, 2000; Burgio, 2022), oltre a poter incontrare *narrazioni decentrate* (Zizioli, 2017, p. 456), ovvero storie che hanno il preciso scopo di ribaltare e superare stereotipi, pregiudizi e luoghi comuni, così da uscire dalla gabbia che le segrega in schemi precostituiti, mediante la banalizzazione, la strumentalizzazione o semplicemente rimuovendone parti essenziali e manipolandone il contenuto.

L'utilizzo di molteplici linguaggi, e in particolar modo di tutti i linguaggi espressivi di cui è dotato l'essere umano, è l'essenza dell'educazione nella fascia 0-6 anni (Rinaldi, 2009; Edwards, Gandini e Forman, 2014). Si ritiene quindi fondamentale che sia sempre chiaro e vivo nelle insegnanti il pensiero che l'universo complesso al di fuori dalla scuola, caratterizzato da esperienza di partecipazione, condivisione, ma anche discriminazioni e subalternità, debba essere restituito e discusso nel contesto-sezione, attraverso i più svariati linguaggi, già a partire da questa fascia d'età. Quando ciò avviene, come raccontano le insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, gli adulti spesso vengono stupiti dalla profondità e dalla ricchezza del pensiero di bambine e bambini e dal confronto acuto che ne scaturisce.

## Conclusioni

Il razzismo è un fatto, non è un caso o una sbavatura della storia.

Il razzismo è là dove prospera l'uomo. Là dove alcuni sentimenti si sommano ed entrano in contrasto fra loro. Il senso di superiorità.

Il senso di potenza che autorizza l'uomo a disprezzare altri uomini che pure non gli hanno fatto niente. Il senso di libertà nel poter dare giudizi su differenze che l'uomo tratta come disuguaglianze.

Il senso di dominio perché si è pieni di oro e denaro  
(Ben Jelloun, 2018).

Il presente contributo ha tentato di condividere con il lettore alcune riflessioni nate da molteplici sollecitazioni emerse nel corso di una ricerca empirica sulla relazione tra educazione ed etica. Dopo aver presentato in breve le principali caratteristiche di questo contesto, ci si è dedicati alla descrizione di due costrutti che si sono dimostrati intrecciati col lavoro educativo di prevenzione dei comportamenti razzisti: il *pensiero riflessivo* e la *consapevolezza etica*. Attraverso una prima interpretazione dei dati di ricerca, si è voluta esplicitare la connessione individuata tra la promozione del pensiero riflessivo e della consapevolezza etica fin dai tre anni, e l'assunzione di una postura antirazzista (Curcio e Mellino, 2012; Leonardo, 2009, 2015), attraverso l'azione di contrasto a posizioni razziste e ai comportamenti che ne conseguono o, più in generale, alla cultura della discriminazione. L'apertura nei confronti dei diversi punti di vista, e quindi all'Alterità, l'attitudine alla discussione democratica, il pensiero critico, l'attenta analisi delle motivazioni che hanno guidato le proprie azioni, la coerenza con i propri valori e le conseguenze da esse generate – caratteristiche fondanti sia del pensiero riflessivo, sia della consapevolezza etica e, più in generale, della prospettiva interculturale in educazione (Fiorucci, 2020) – rappresentano, infatti, utili antidoti per la prevenzione di comportamenti discriminatori. «Creare ponti con l'alterità, attraverso il dialogo, l'ascolto e il rispetto, ovvero la competenza etica dell'insegnante, che con mente aperta si percepisce in continuo divenire, è una competenza interculturale» (intervista a G.R. 13/12/23). Essi sono propulsori, secondo i testimoni privilegiati che hanno partecipato alla ricerca, di personalità maggiormente empatiche e rispettose (Gardner, 2006), in grado di prendersi cura di sé (Mortari, 2019), degli altri e del mondo che li circonda, consapevoli

dei propri valori e in grado di motivare le proprie azioni razionalmente. La cornice nella quale ci si è mossi è la strutturazione di esperienze educative significative (Massa, 2000) e la relazione educativa tra insegnanti e bambini, che funge da sfondo di senso e da contenuto dirimente della *pregnanza morale* del ruolo dell'insegnante (Damiano, 2007): la creazione di un rapporto di fiducia, basato su autenticità, trasparenza, rispetto, valorizzazione del pensiero di ciascuno e ascolto reciproco tra adulti e bambini, si configura come il fattore determinante e la *conditio sine qua non* per la costruzione di un contesto in cui vengano contrastati comportamenti discriminatori e razzisti, traducendosi in un'*educazione eticamente consapevole*.

Al contempo, secondo una visione strutturale e materiale del razzismo (Curcio e Mellino, 2012), risulta determinante porsi in un'ottica di cambiamento della società, attraverso pratiche antirazziste quotidiane, che ne rendano esplicite le contraddizioni, ponendo inoltre le basi per un sovvertimento dello *status quo*, anche mediante la *natalità* (Arendt, 1958) e l'apporto di novità che le nuove generazioni portano nel mondo.

#### Note

<sup>1</sup> Titolo provvisorio che verrà sostituito a valle del lavoro complessivo, quando si avrà la teoria emergente: sarà infatti la teoria a dar nome alla ricerca, come da tradizione *Constructivist Grounded Theory*.

<sup>2</sup> La CGT prevede l'individuazione, in fase di codifica e analisi dei dati, di categorie rilevanti a cui vengono associate proprietà e caratteristiche che portano, tramite l'approfondimento delle loro relazioni, alla definizione della *teoria fondata sui dati*.

<sup>3</sup> Il razzismo rappresenta la cornice entro la quale si muove il presente saggio, in relazione alla ricerca presentata che, con esso, ha profondi intrecci. La tematica è ricorsivamente presente nel corso di tutto il testo. Tuttavia, a causa della natura del presente contributo, non sarà possibile esplorarne in dettaglio la specificità e le diramazioni – le quali, sia pure in maniera non sistematica, agiscono sui costrutti e sulle argomentazioni qui avanzati.

<sup>4</sup> I riferimenti alle interviste avvengono tramite l'indicazione delle iniziali del testimone privilegiato e della data di realizzazione.

<sup>5</sup> La CGT si caratterizza per una codifica dei dati suddivisa in tre fasi: aperta, focalizzata e teorica. La codifica aperta e quella focalizzata iniziano durante la raccolta dei dati, così da apportare un contributo al processo stesso, affinando alcune domande dell'intervista e incidendo sullo sguardo del ricercatore. La codifica aperta consiste nell'esplorazione del maggior numero di possibilità speculative originate dai dati, attraverso la creazione di etichette nominali relative a ciascun concetto espresso nel corso dell'intervista. La codifica focalizzata ha l'obiettivo di individuare le proprietà delle categorie emerse, procedendo poi a una ulteriore codifica. La codifica teorica, infine, interviene una volta giunti alla saturazione teorica di ogni categoria, mediante l'esplicitazione delle relazioni tra le diverse categorie e la formulazione di un'ipotesi teorica originale (Tarozzi, 2008; Charmaz, 2014).

<sup>6</sup> L'opera di concreto mutamento della realtà, inclusa nel concetto di *educazione come pratica di libertà* (Freire, 1970), potrà probabilmente avvenire soltanto tramite l'alleanza tra pedagogia, contesti educativi e scolastici e altre agenzie (famiglie, agenzie extrascolastiche, mondo della cultura e dell'intrattenimento, politica, economia) ovvero in una dimensione sociale globale.

<sup>7</sup> Dicono le intervistate: «Il dialogo interiore e il pensiero riflessivo possono aiutare nel processo di accompagnamento dei bambini verso il riconoscimento dei propri bisogni. È così che si genera consapevolezza e si va in profondità: attraverso l'ascolto di sé e il dialogo con gli altri. Questo incontro, con sé e con gli altri, incide sui comportamenti dei bambini nei confronti di sé stessi e degli altri, aumentando il rispetto e la cura» (intervista a I.D.F., 18/10/23); «La consapevolezza etica, intesa come capacità di riflettere su di sé e sugli altri, include e sostiene, secondo me, le competenze interculturali di decostruzione dei propri stereotipi, relativizzare le proprie posizioni, comprendere l'Alterità» (intervista a I.O., 19/12/23).

## Bibliografia

- Arendt H. (1958), *The origins of totalitarianism*, New York, Meridian.
- Arendt H. (1991), *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti.
- Baldacci M. (2020), *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Roma, Carocci.
- Barbujani G. (2006), *L'invenzione delle razze. Capire la biodiversità umana*, Milano, Bompiani.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bauman Z. (2008), *Does ethics have a chance in a world of consumers?*, Cambridge, Harvard University Press.
- Ben Jelloun T. (2018), *Il razzismo spiegato a mia figlia*, Milano, La nave di Teseo.
- Bianchi L. (2019), *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*, Milano, FrancoAngeli.
- Biesta G. (2015), *The Rediscovery of Teaching*, London, Routledge, trad. it. *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Blumer H. (1969), *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*, Engelwood Cliff, New Jersey, Prentice-Hall.
- Bolognesi I. e Lorenzini S. (2017), *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press.
- Brahm E., Ferstl J. e Pekşen, M. (2023), *Rassistische Gewalt in Deutschland*. In [https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user\\_upload/Demo\\_FIS/publikation\\_pdf/FA-5933.pdf](https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5933.pdf) (consultato il 25/10/2023).
- Bruner J. (1990), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell'interculturale. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*. In «Studi sulla formazione», n. 2, pp. 103-124.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Carbone S. (2023), *Decolonizzare il razzismo nelle rappresentazioni dei bambini: imparare a disimparare*. In «Educazione interculturale», Vol. 21, n. 2, pp. 158-170.
- Caronia L. e Bolognesi I. (2015), *Costruire le differenze: immagini di straniero nei contesti educativi*. In E. Nigris (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale*, Milano, Pearson, pp. 67-99.
- Charmaz K. (2014), *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*, London, SAGE.
- Colicchi E. (2021), *I valori in educazione e pedagogia*, Roma, Carocci.
- Curcio A. e Mellino M. (2012), *La razza al lavoro. Rileggere il razzismo, ripensare l'antirazzismo in Italia*. In A. Curcio e M. Mellino (a cura di), *La razza al lavoro*, Roma, Manifesto Libri, pp. 7-36.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella.
- De Monticelli R. (2010), *La questione morale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1933), *How we think*, Boston, D.C. Heat & Co. Publishers.
- Edwards C., Gandini L. e Forman G. (2014), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Parma, Junior.
- Fanon F. (1952), *Peau noire, masques blancs*, Paris, Éditions du Seuil.
- Federici S. (2020), *Genere e capitale. Per una rilettura femminista di Marx*, Roma, DeriveApprodi.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder.
- Gardner H. (2006), *Five minds for the future*, Cambridge, Harvard Business School Press.
- Gardner H. (2011), *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli.
- Glissant E. (2019), *Poetica della relazione. Poetica III*, Macerata, Quodlibet.

- Granata A. e Monti P. (2023), *Past and present experiences of “natality” in border crossing. An Arendtian reading of the agency and rights of refugees*. In «J-Reading», Vol. 1, n. 12, pp. 97-110.
- Grosfoguel R. (2017), *Rompere la colonialità. Razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*, Milano, Mimesis.
- Hall S. (1980), *Race, articulation and societies structured in dominance*, Paris, UNESCO.
- hooks b. (1994), *Teaching to transgress. Education as the practice of Freeform*, London, Pluto Press.
- hooks b. (2000), *Feminism is for everybody. Passionate politics*, New York, Routledge.
- hooks b. (2004), *The Will to Change. Men, Masculinity and Love*, New York, Atria.
- Infantino A. (2015), *Qual formação no trabalho educativo com a primeira infância?*. In «Educação & Realidade», Vol. 40, n. 4, p. 987-1004.
- Iori M. (2023a), *Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante. L'approccio progettuale come terza via*. In «Pedagogia più Didattica», Vol. 9, n. 2, pp. 99-111.
- Iori M. (2023b), *Promuovere il merito: la competenza etica dell'insegnante per contrastare la povertà educativa*. In «Pampaedia», Vol. 195, pp. 30-41.
- Kelly G.A. (1955), *The Psychology of Personal Constructs*, New York, Norton.
- Labaree D.F. (2008), *The winning ways of a losing strategy: educationalizing social problems in the United States*. In «Educational Theory», Vol. 58, n. 4, pp. 447-460.
- Lander E. (a cura di) (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso.
- Leonardo Z. (2009), *Reading whiteness: Anti-racist pedagogy against with racial knowledge*. In W. Ayers, T. Quinn e D. Stovall (a cura di), *Handbook of social justice in education*, New York, Routledge, pp. 231-248.
- Leonardo Z. (2015), *Contracting race: writing, racism, and education*. In «Critical Studies in Education», Vol. 56, n. 1, pp. 86-98.
- Lunaria (a cura di) (2020), *Cronache di ordinario razzismo*. In <https://www.cronachediordinariorazzismo.org/> (consultato il 20/10/2023).
- Martini D., Mussini I., Giglioli C., Rustichelli F. e Gariboldi A. (2020), *Progetto e'è ricerca*, Parma, Junior.
- Massa R. (2000), *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*. In «Animazione sociale», Vol. 30, n. 140, pp. 60-66.
- Maturana H. e Varela F. (1992), *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti.
- Mbembe A. (2000), *On the postcolony*, Berkeley, University of California Press.
- Mellino M. (2005), *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Roma, Meltemi.
- Michellini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano, FrancoAngeli.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Morin E. (1999), *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, Paris, UNESCO.
- Mortari L. (2019), *Aver cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari L. e Camerella A. (2020), *Educazione etica nella scuola dell'infanzia. Uno studio pilota*. In «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 15, n. 1, pp. 21-51.
- Olivos M.E. (2006), *Racism and deficit thinking*. In M.E. Olivos (a cura di), *The power of parents. A critical perspective of bicultural parent involvement in schools*, New York, P. Lang, pp. 41-59.
- Palmi T. (a cura di) (2020), *Decolonizzare l'antirazzismo*, Bologna, Deriveapprodi.
- Pinto Minerva F. (1980), *L'alfabeto dell'esclusione*, Bari, Dedalo.
- Rinaldi C. (2009), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, Londra, Routledge.
- Santerini M. (2017), *Razzismi*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 525-532.

- Santiago F. (2019), *Relazioni di genere e differenze culturali nell'educazione dell'infanzia*. In A. Infantino, *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6*, Milano, Guerini Scientifica, pp. 137-161.
- Santiago F. (2020), “*Não é Nenê, ela é preta*”: *Educação Infantil e Pensamento Interseccional*. In «*Educação em Revista*», n. 36, pp. 1-25.
- Santiago F., Pereira A.O. e Ernst D.C. (2023), *Black African families in Brazil: migration and the challenge of multilingualism in early childhood education*. In «*Pedagogia delle differenze*», Vol. LII, n. 1, pp. 63-77.
- Sayad A. (1999), *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil.
- Tabet P. (1996), *La pelle giusta*, Torino, Einaudi.
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carocci.
- Vaccarelli A. (2015), *Razzismo. Prospettive pedagogiche per la decostruzione*. In M. Catarci e E. Macinai, *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi della società multiculturale*, Pisa, ETS, pp. 73-92.
- Vezzali L. e Giovannini D. (2015), *Le relazioni interetniche a scuola. Combattere il pregiudizio negli adolescenti italiani e immigrati*, Parma, Junior.
- von Foerster H. (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio.
- von Glasersfeld E. (1998), *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*, Roma, Società Stampa Sportiva.
- wa Thiong'o N. (2000), *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*, Milano, Meltemi.
- Wieviorka M. (1996), *Lo spazio del razzismo*, Milano, Il Saggiatore.
- Zizioli E. (2017), *Narrazioni decentrate*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 455-464.

#### **Short bio**

##### **Marco Iori**

Dottorando presso il Corso *Reggio Childhood Studies* dell'Università di Modena e Reggio Emilia e Fondazione Reggio Children e Cultore della materia per l'Insegnamento Pedagogia Interculturale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane (Unimore). Ha coordinato per dieci anni nidi e scuole dell'infanzia e si sta ora dedicando a indagare il rapporto tra educazione ed etica, pensiero riflessivo (individuale e collettivo) e valori, in particolar modo nel contesto della scuola dell'infanzia.

Ph.D. fellow at the Reggio Childhood Studies program at the University of Modena and Reggio Emilia and Reggio Children Foundation. He has coordinated toddler centers and preschools for ten years and is now dedicated to investigating the relationship between education and ethics, reflective thinking (individual and collective), and values, especially in the context of early childhood institutions.