

**Creatività collettiva tra scuola e famiglia.  
Far risuonare background migratori  
tra contesti complessi e tempi comunitari**

**Collective creativity between school and family.  
How migration backgrounds resonate between  
complex environments and communitarian times**

Rosita Deluigi  
Professoressa associata  
Università di Macerata

**Sommario**

Le alleanze educative tra scuola e famiglia sono veicolate dalla mediazione di soggetti collettivi: le istituzioni scolastiche e i nuclei familiari. Entrambi rivolti a garantire chance formativo-educative a bambini, bambine, ragazzi e ragazze, necessitano di tempi e spazi di co-costruzione di progettualità di supporto ai processi di crescita, logiche di cura e valorizzazione di diversi patrimoni culturali. La complessità identitaria che può emergere tra scuola e famiglia è costituita da cornici di riferimento che si trasformano nel tempo, grazie all'interazione in contesti mutevoli. Il saggio si focalizza sulla necessità di comprendere i margini di dialogo tra gli orientamenti pedagogici degli ambienti d'apprendimento, di esperienza e di vita. La riflessione si colloca in una prospettiva di decostruzione della linearità delle alleanze educative, ricollocando al centro lo scambio esperienziale tra adulti, nell'interesse delle infanzie. La riflessione avrà sullo sfondo progetti realizzati in scuole dell'infanzia e primarie in cui la creatività e la scoperta curiosa dei bambini e delle bambine diventano un tessuto connettivo tra scuola e famiglia. Ciò consentirà di approfondire la riflessione sulla reciprocità educativa verso una dialogicità problematizzante.

**Parole chiave:** alleanze educative scuola-famiglia, decostruzione, collettività, infanzie, creatività.

**Abstract**

The educational alliances between school and family are conveyed by the mediation of collective subjects: school institutions and family units. If both are aimed at guaranteeing formative-educational opportunities for children and teenagers, they need times and spaces for co-constructing projects to support growth processes, logics of care and valorisation of different cultural heritages. The complexity that can emerge between school and family is made up of frames of reference that change over time, thanks to interaction in mutable contexts. The essay focuses on the need to understand the possibilities of dialogue between the pedagogical approaches of learning, experience and life environments. The reflection is set in a perspective of deconstructing the linearity of educational alliances, putting the experiential exchange between adults back at the centre, in the kid's interest. The reflection will have as its backdrop projects implemented in pre-school and primary schools in which children's creativity and curious discovery become a connective fabric between school and family. This will deepen the reflection on educational reciprocity towards a problematising dialogicity.

**Keywords:** school-family educational alliances, deconstruction, community, childhoods, creativity.

**1. Pluralità corresponsabili**

La possibilità di stabilire alleanze educative tra scuola e famiglia passa attraverso la mediazione di due soggetti collettivi: le istituzioni scolastiche e i nuclei familiari. È rilevante sottolineare che il dialogo avviene tra soggetti complessi, articolati e dinamici, in quanto le voci plurali che costellano il percorso formativo e pedagogico di bambini e bambine, a partire dai servizi per l'infanzia, diventano punti di orientamento, di decisionalità e di scelta irrinunciabili.

È necessario tenere in considerazione che non vi sono omogeneità statiche o modelli univoci da ricercare; nell'incontro educativo tra la scuola e le famiglie troviamo una pluralità multisfaccettata da cogliere e accogliere, nella valorizzazione delle identità che superano la dimensione della necessaria relazione interpersonale tra adulti, rivolgendo il proprio punto focale d'interesse sull'itinerario formativo in corso. Non è cosa da poco, in quanto si chiede a educatori, educatrici, insegnanti, dirigenti, personale scolastico, figure genitoriali, *caregiver*, *caretaker* e tutori di condividere un progetto e un percorso che accompagna i bambini e le bambine, così come i ragazzi e le ragazze per un lungo periodo. Ciò significa che tutti gli elementi identitari di appartenenza, di riferimento culturale ed esperienziale, di competenze formali e informali legate alla cura, al senso dell'educare, alla gestione dell'autonomia affioreranno in adulti che, da un lato, hanno fatto di questi processi una scelta professionale competente e, dall'altro, hanno assunto ruoli parentali, genitoriali e di custodia a tutela dei diritti delle infanzie (Silva, Deluigi e Zaninelli, 2022).

Tornerò spesso sull'esperienzialità in quanto le conoscenze, i saperi e le competenze che hanno attraversato l'esperienza sostengono la necessità e la capacità di aprirsi verso differenti interpretazioni di concetti quali l'educazione, la crescita, i legami parentali e le autonomie impiegando sfumature diversificate e costituendo un fertile terreno di scambio e di dibattito. Questa dinamicità tiene conto di un altro elemento in estremo movimento, ovvero i bambini e le bambine che, immersi in molteplici contesti educativi, si destreggiano alla ricerca di una continuità in cui trovare riferimenti identitari, riflettersi e riconoscersi, avere lo spazio di errare e di sperimentare, confrontarsi con i propri pari e apprendere. Si originano così dialoghi tra *soggetti collettivi composti da relazioni (dis)articolate in identità individuali*, creando occasioni di confronto e di conflitto che possono essere generative, se valorizzate come parte del processo di crescita e di individuazione del proprio sé in situazione.

Percorrere insieme un itinerario formativo vuol dire stabilire delle alleanze, termine molto utilizzato all'interno dei servizi educativi e delle istituzioni scolastiche (Capperucci, Ciucci e Baroncelli, 2018; Pati, 2019), creando un vincolo intenzionale, in virtù del quale tutti si impegnano a concedersi reciproco appoggio in vista del raggiungimento di un fine comune. Tale trama si rende necessaria, in quanto il compito da assolvere permea la sfera sociale nella sua globalità, ponendo in evidenza che un singolo soggetto, seppur formalizzato, istituzionale, riconosciuto e collettivo non è sufficiente. È una constatazione che orienta politiche, approcci e pratiche educative e che dovremmo meglio articolare, avendo cura dei processi di apprendimento permanenti. Si tratta di rileggere e di situare la corresponsabilità educativa, rendendola una traiettoria da percorrere nell'alleanza scuola-famiglia per la costruzione della comunità educante come luogo di attivazione, di inclusione e di prossimità (Cappello e Siino, 2023; Galligani, 2024). Diventare co-decisori significa cambiare prospettiva, comprendere come supportare itinerari partecipativi permeabili, non accontentandosi di aver raggiunto il target definito, nella logica dei destinatari dell'intervento. Considerare strategico ogni soggetto dell'alleanza vuol dire creare confini attraversabili tra ruoli e funzioni di figure adulte, includendo le persone di minore età, la loro voce e il loro pensiero.

Le agenzie educative non si occupano di clienti, ma fanno un lavoro di *agency* ecosistemica, promuovendo spazi vivibili e di qualità per i soggetti-cittadini. È chiaro, quindi, che l'ambito dei legami e del benessere si amplia, arrivando a definire un ambiente di apprendimento in cui generare condizioni favorevoli per tutti e per tutte, in una co-abitazione delle sfide, delle possibilità, delle traiettorie più o meno tracciate in modo plurale. Lo spazio d'intervento si dilata, così come lo spazio di vita che non prevede suddivisioni o segregazioni, ma rinnova un fondato interesse all'incontro, alla co-costruzione di percorsi significativi, alla corresponsabilità che si fa azione quotidiana, al

coinvolgimento degli abitanti. L'*alleanza diffusa*, quindi, si schiera compatta contro l'indifferenza, l'esclusione, la ghettizzazione e si rivolge a una comunità che attribuisce priorità alla ricerca di valori condivisi e dove, mediante il fare insieme, si compone una cittadinanza attiva, effettiva, con potere d'influenza, esperita nei luoghi della vita (Cadei, Deluigi e Pourtois, 2016; Pignalberi, 2022). Nell'interdipendenza dei sistemi educativi interconnessi, si configura l'opportunità di dare forma a progetti compartecipati, supportati da relazioni continue, attribuendo alla responsabilità un valore collettivo. Ciò apre a scenari potenzialmente trasformativi che richiedono l'accompagnamento di processi di scoperta, di decostruzione, di revisione di paradigmi singolari o monoprospettici. Un impegno piuttosto rilevante, se delegato, un dovere decisamente sostenibile, se comunitario. Sostenere dinamiche partecipative è compito di chi opera intenzionalmente negli ambienti educativi e formativi ma andrebbe valorizzato e riconosciuto come momento strutturale di efficace interscambio, ascolto e promozione delle istanze attivate dal quotidiano. Occorrono tempi, energie progettuali e risorse materiali che non possono essere trascurate o ignorate, così come delegate a ipotesi fortuite, contingenti o residuali. Da qui prende avvio una politica di diritto e di accessibilità alla partecipazione, da intendersi come collante comunitario.

Avviare la riflessione in situazione nell'alveo dell'attuale Sistema Integrato 0-6 è una strategia essenziale per progettare accoglienze che favoriscono interazioni educative su più livelli (Zaninielli, 2021). Questione che assume ulteriore rilievo se collocata in contesti caratterizzati da persone con differenti *background* migratori che, non necessariamente, si parlano e si comprendono istantaneamente (Bove, 2020). Nella prospettiva di partecipazione corresponsabile sopra citata, è cruciale intraprendere azioni di prossimità, adottando una postura dialogante che, mediando strategie d'ideazione e di operatività, eviti gli estremismi dell'assistenzialismo e dell'esclusione. Nel primo caso si fa riferimento a interventi che interpretano l'altro come bisognoso, in difetto, senza risorse, incapace di decisionalità, privo di strumenti di decodifica, non in grado di assumersi delle responsabilità o di capire il sistema-luogo in cui vive. Nel secondo caso, si pensi a quelle situazioni in cui la diversa appartenenza culturale viene ritenuta un elemento insormontabile per l'integrazione, così come la differenza di codici linguistici, di culture educative e della cura in cui le distanze, le considerazioni reciproche, i valori e i riferimenti appaiono troppo lontani per avviare una comunicazione efficace.

È la costruzione di *piste interstiziali di conoscenza, di riconoscimento e di reciprocità* che conduce a edificare congiuntamente ponti attraversabili, anziché muri insormontabili. Non si tratta solo di un'immagine metaforica o poetica ma è un chiaro rimando alla necessità di progettare interventi in cui le infrastrutture pedagogiche siano volte a interconnettere, abbiano forme leggere e plastiche e prevedano svariate modalità e tempistiche di transito, di attraversamento e di raggiungimento comune delle mete intraviste. In questi percorsi, l'*orientamento*, la *decisionalità* e la *scelta* attraversano fasi differenti, anche a seconda del ruolo degli attori sociali. Una sottolineatura rilevante riguarda l'alleanza tra scuola, famiglia e territorio, definita in forme riconosciute e documentabili. Ne sono esempio i patti educativi di comunità tra scuole, enti locali, istituzioni pubbliche e private e realtà del terzo settore descritti nel Piano Scuola 2020/21 (MIM, 2020). Essi diventano strumenti di co-progettazione che consentono alla scuola di passare da bene pubblico a bene comune, per mezzo di una responsabilità condivisa nell'avvio e nella cura di un'alleanza che riguarda tutta la cittadinanza (Labsus, 2023).

Allo stesso tempo, è necessario ripensare il ruolo dei bambini e delle bambine, come parti attive e non solo come *utenti riceventi* di interventi pianificati dalle figure educative. Si pensi alle esperienze comunitarie volte a garantire la piena cittadinanza dei più piccoli, prevedendo la messa in campo di forme collettive di discussione, di organismi intermedi

di tutela e promozione dei diritti dell'infanzia, di tavoli territoriali e di protocolli che monitorino l'effettiva volontà e capacità di realizzare una partecipazione di qualità (Tonucci, 2005).

## 2. Chance divergenti e critiche asimmetriche

La compresenza di persone con *background* migratori amplifica la complessità comunitaria e la rende ulteriormente evidente, interpellando consapevolezza in merito alle proprie competenze, alle modalità di leggere i contesti, alle capacità di riconoscere stereotipi e pregiudizi e alla necessità di riconoscersi incompiuti e parziali. È essenziale attivare meccanismi di decostruzione e di decolonizzazione del pensiero, non solo personale, ma anche delle culture e delle forme educative (Singh e Lopez, 2024; Pirbhai-Illich, Martin e Pete, 2023), per offrire spazi d'innovazione che coniughino divergenze, approssimazioni e sfumature in ulteriorità, riconducendo a una logica pedagogica migrante che non ponga le distanze noi-loro (Gandolfi, 2018). Come accennato in precedenza, bisogna tenere in considerazione i differenti bagagli culturali, più o meno radicati, nella loro essenza di esperienzialità e di transito-attraversamento. Ciò permette di focalizzare l'attenzione sulla funzione di professionisti educativi e pedagogici nel sollecitare una partecipazione accessibile e inclusiva al progetto di vita di ogni soggetto.

Assumendo che la famiglia, la scuola, il territorio e la comunità educante siano indirizzate a garantire *chance* formativo-educative a tutti e tutte, asseriamo che vi sia la necessità di tempi, spazi e modi d'intendersi e di co-costruire progettualità di supporto ai processi di crescita, alle logiche di cura e alla valorizzazione di diversi patrimoni culturali (Gamuzza *et al.*, 2020; R'boul e Dervin, 2023; Stillo, 2020). Fondare proposte che tengano in considerazione questi punti irrinunciabili postula l'interconnessione della triade *crescita-cura-patrimoni culturali*, considerandola come composta da elementi organici e dinamici, soggettivi e collettivi, compresenti e deterritorializzati. La progettazione educativa deve immaginare, inventare e creare nuove opzioni a partire dalle comunità esistenti, dalla loro forma mutevole, dagli spazi a rischio di esclusione, intraprendendo piste di ricerca collaborativa, muovendosi nella definizione incessante di didattiche attive, proponendo relazioni in grado di avvicinare le persone.

La complessità identitaria e plurale che può emergere tra scuola e famiglia è costituita da cornici di riferimento e da traiettorie che si trasformano nel tempo, grazie all'interazione in contesti mutevoli. Trovandosi nello stesso ambiente educativo, su territori di vita, all'interno di progetti formativi che corrispondono a realtà specifiche, è importante interrogarsi unitamente, profilando una chiara corresponsabilità nella fattibilità delle progettazioni – delle ricerche, dell'offerta formativa, delle didattiche, delle dinamiche educative e relazionali – e nella sostenibilità degli interventi attuati – valutati, monitorati e documentati a più voci e con strumenti accessibili. Le cornici di riferimento hanno bisogno di una stabilità che ricordi l'identità e consolidi il proprio divenire ma, se vi è interesse per interazioni autentiche con l'alterità e l'altrove, occorre saper rilevare dettagli mutevoli, *nuance* inedite, interscambi imprevisi che arricchiscono il quadro d'insieme. La pluralità assume la forma di un moltiplicatore di occasioni di co-costruzione di conoscenza, muovendosi su piani articolati, intersezioni e curve paraboliche, piuttosto che correre su linee parallele a diverse velocità. Questo richiede la volontà e la capacità di incontrarsi con modalità inedite, superando rigidità culturali e promuovendo logiche di partecipazione, nella prospettiva dell'accesso alla corresponsabilità, nell'interesse delle infanzie che vivono in modo differente i propri *background* migratori (Deluigi, 2022; Deluigi, Cuccu e Mondin, 2023). Ci sono diverse avvertenze da porre in merito a codesto invito pedagogico.

Prima fra tutte, la necessità di riconoscere differenti livelli di potere, di consapevolezza e di narrazione che gravitano intorno agli agenti e agli attori sociali. Se, infatti, il riconoscimento reciproco non è collocato in un ambiente paritario, ma prende avvio in contesti di subalternità, di misconoscimento, di segregazione o di auto-segregazione (Corvino, 2021; Declich e Pitzalis, 2021; Sayad, 2002), il processo di riequilibrio dell'ecosistema, dovrà dedicare un tempo ampio alla decostruzione reciproca e alla ricostruzione dell'ulteriore *terza via*, da non intendersi come mero compromesso delle parti. Questo passaggio è vitale per non andare incontro a proposte *top-down* a cui la mancata simmetria può far rispondere in modo respingente o accondiscendente, senza smuovere, di fatto, nessun tipo d'intenzionalità condivisa. Non ci sono confini ben definiti; è bene esserne consapevoli perché è molto frequente il caso in cui i sistemi educativi accoglienti si trovano in una situazione di potere rispetto alle diverse identità migranti e appartenenze culturali.

In secondo luogo, è importante coltivare un dialogo diretto con gli interlocutori degli enti formativi ed educativi per non fissarsi su rappresentazioni culturali schematiche che, troppo spesso, fanno (s)cadere nel gusto dell'esotico, senza rintracciare la rilevanza di differenti background. Tale passaggio è decisivo per nutrire relazioni che attraversino le identità protendendosi con prossimità, senza generare *macro spazi etnici* pre-fissati e messi in evidenza come distanziamenti o forme estremizzate di riconoscimento stereotipato. Diventa cruciale muoversi su valori e interessi comuni, operando uno spostamento verso transculturalità vitali, articolando spazi di fiducia, di legittimizzazione, di risonanza e di comunanza identitaria del genere umano. Rispetto ai bambini e alle bambine, ascoltarli, condividere situazioni esperienziali, dialogare con diversi linguaggi, modulare le proposte di apprendimento, cogliere i loro interessi li aiuta a collocarsi nella contemporaneità. La diversa profondità delle radici di appartenenza di ogni soggetto potrà trovare il modo di esprimersi, con adulti rispettosi, non invasivi, non frettolosi, non interessati a *etichettare categorie già viste*, quindi più facili da gestire.

Comprendere come gli orientamenti pedagogici degli ambienti d'apprendimento, di esperienza e di vita possano dialogare, originando attraversamenti e sconfinamenti vicendevoli, necessita di uno spostamento rilevante da parte di ogni soggetto. Allo stesso tempo, sollecita i professionisti a muovere i primi passi intenzionalmente e a essere pronti a numerose risposte, incluse il rifiuto o l'astensione. Come abbiamo accennato, decostruire la linearità di alleanze educative scuola-famiglia rivaluta l'importanza del dialogo esperienziale tra adulti, presupponendo l'attivazione collettiva. Questo non neutralizza o naturalizza *gli altrove* che ciascuno porta con sé, ma crea opportuni spazi di condivisione e di revisione in cui far sorgere modalità di pensiero non omologanti. Il dialogo critico e generativo forma così dei veri e propri cittadini cosmopoliti tra inclusione, come rilancio della democrazia nei processi decisionali che riguardano il bene comune, e responsabilità, come azione politica orientata e attuata nell'interesse di tutti (Papisca, 2007). Orientarsi al cosmopolitismo, con le dovute avvertenze legate alle disuguaglianze a cui faremo cenno in seguito, significa lavorare su temi comuni e su fattori accomunanti, intorno a cui si muove l'interesse verso il benessere diffuso, a partire dalla sua stessa definizione e dalla creazione delle condizioni per raggiungerlo. Si richiede un transito dall'individualismo all'essere comunitari, rilanciando identità connesse alle caratteristiche umane che possiamo riconoscere trasversalmente, a partire dalle esperienze in cui appaiono le nostre resistenze, anti-fragilità, emozioni e affettività (Morelli, 2020). I processi descritti impattano, in primo luogo, su coloro che vi partecipano direttamente e, grazie a un tempo di consolidamento delle pratiche formative, didattiche ed educative, si può ottenere un effetto più esteso su logiche sociali e pratiche territoriali.

### 3. *Slow down*: creatività in corso

Giunta a questo punto, rinnovo l'importanza di trasformare il ruolo della famiglia da reagente ad agente di ambienti d'apprendimento condivisi, articolando spazi inclusivi, linguaggi plurali ed esperienze comunitarie (Meloni, 2023). In tal senso, gioca un ruolo chiave la creatività, intesa come un motore di produzione di conoscenza divergente che può declinarsi in modo intersettoriale. Discostarsi da schemi mentali prestabiliti e svelare qualcosa di inatteso, talvolta frutto di intuizioni istantanee e simultanee, pone nella condizione di innovare, sorprendendoci di quanto accade e di come tutto muta nelle esperienze – caratteristiche esplorate con entusiasmo dai bambini e dalle bambine. Disegnare progetti e percorsi che sospingono la sperimentazione verso l'inaspettato esige il coraggio di generare idee non del tutto familiari e soluzioni non validate in precedenza. *L'educabilità alla creatività passa per la riflessività abitata da pratiche attive* da attraversare e su cui sostare congiuntamente, mettendo a fuoco nuovi apprendimenti (Gariboldi e Pugnaghi, 2020). Ciascun soggetto, bambino o adulto, può diventare portatore e interprete attivo di un pensare e di un agire creativo che lasci spazio a forme sorprendenti di ricerca, di didattica, di azione educativa, con la consapevolezza che più ci allontaniamo dalla creatività, più ci uniformiamo a un pensiero superficiale che trascura la bellezza stessa dell'immaginare progetti e di realizzarli nella loro mutevolezza. Ciò presuppone la capacità di destrutturare idee organizzate a-priori, per rivolgersi a una co-progettazione che, partendo dalla pluralità delle voci, restituisca una traiettoria più integrale della realtà.

Promuovere in chiave comunitaria *la scoperta della creatività e la creatività nella scoperta* presuppone il supporto di logiche di prossimità, prestando attenzione ai gesti, ai linguaggi, alle modalità di espressione e di ricerca che gli stessi bambini e bambine attuano, animando la realtà con stimoli che inneschino apprendimenti cooperativi e creativi (Edwards, Gandini e Forman, 2014). Occorre divergere e, talvolta, divagare rispetto ai percorsi noti che, se da un lato rassicurano l'agire educativo degli adulti, dall'altro non intercettano le specificità dei frangenti di azione. Il rimaneggiamento di idee già formulate, la messa in discussione di una proposta, la creazione di uno spazio di revisione e di rilancio sono elementi essenziali per decodificare nuove prospettive, organizzando traiettorie originali e ricordando che la creatività ha una natura dinamica e mutevole e che essa stessa si trasforma con il soggetto singolo e collettivo.

Il paradigma pedagogico partecipativo offre e garantisce spazi e tempi a questi processi e ne fa un cardine sostanziale per rilanciare prospettive educative in cui i *background* migratori, le storie di vita, le appartenenze e le narrazioni abbiano diritto di esistere e di parola. Si determina così la possibilità di far risuonare elementi differenti in modo composito, dando vita a una sinfonia che può apparire non uniforme, in cerca di un'armonia, non necessariamente familiare. L'incontro e la coesistenza tra infanzie, adolescenze e adultità prolungano le rappresentazioni di tanti altrove, custoditi nei ricordi diretti, compresenti per reti di continuità, oppure ascoltati dalle narrazioni di generazioni differenti. La sfida è imparare ad abitare i margini dei confini e delle frontiere, più o meno materiali e simbolici, valicabili o inaccessibili, per restituire altre chiavi di lettura e rotte identitarie ibride (Cadei e Deluigi, 2019). Contemplare consapevolmente i luoghi abitati da persone con molteplici *background* migratori e culturali, nessuno escluso, fa compiere *rallentamenti riflessivi*, non solo alle figure educative, ma alla comunità educante tutta. L'ascolto attento delle giovani generazioni consente di avviare nuove piste, indulgiando su domande imprevedute, curiosità, sollecitazioni, osservazioni non accademiche, rilanci e deviazioni inconsuete, che aprono a una *pluralità prossimale*, volta a comprendere opzioni, risorse e *chance* individuali e collettive. Tale prospettiva può attivare movimenti

di *empowerment* sociale, in tensione con le sfide attuali e in continuità con esperienze di co-educazione che provocano cambiamenti condivisi (Pourtois e Desmet, 2015a; 2015b). Una sfida ancora più necessaria se si intende superare la mera constatazione di vivere in società multiculturali, indirizzandosi verso un'idea di interazione fondata su logiche cooperative e di riconoscimento reciproco.

#### 4. Linguaggi e collettività esperienziali

Gli snodi pedagogici finora proposti emergono da processi riflessivi riguardanti pratiche longitudinali di ricerca collaborativa condotte a partire dal 2015/2016, in modo particolare all'interno della scuola d'infanzia Montessori (Istituto Comprensivo Enrico Mestica di Macerata), nell'ambito di un accordo di collaborazione scientifica tra scuola e università. In tutti gli itinerari co-disegnati, la creatività e la scoperta curiosa dei bambini e delle bambine sono diventati un tessuto connettivo tra scuola e famiglia (Burnard, Powell e Mackinlay, 2016; Dervin e Tian, 2023; Epstein e Sheldon, 2002; Epstein *et al.*, 1997). Gli adulti, a fianco dei più piccoli, sono diventati a loro volta un gruppo di pari, tra professionalità e genitorialità, nell'ambiente scolastico, riconosciuto come luogo comune, con modalità animate e inclusive. È importante constatare che l'avvio e il rinnovo delle azioni poste in essere derivano dall'esigenza di rileggere il contesto da parte delle figure educative, spostando l'attenzione dalla criticità di un contesto di apprendimento ad alta complessità, inteso come rischio, timore e stigma, per giungere a un ribaltamento dei piani, considerando le innovazioni percorribili e la valorizzazione dell'eterogeneità come apertura di orizzonti più ampi.

Per costruire una rete di legami tra i bambini e le famiglie, abbiamo previsto la presenza dei genitori a scuola, non come destinatari di interventi didattici o formativi, ma come parte attiva di modalità di interazione, di narrazione e di disvelamento dell'alterità. La trasversalità degli ambiti scelti si è orientata sul *tema del viaggio e della scoperta*, collaudando una creatività collettiva per mezzo di metodologie cooperative, valorizzando il dialogo interdisciplinare e interprofessionale in orientamenti di ricerca e di pratiche interculturali efficaci. Nel tempo, pur differenziando le proposte, l'approccio dialogico tra i soggetti attivi è proseguito, attuando strategie per conoscere e abitare uno spazio di avventura e di rivelazione di sé e degli altri, scambiando e veicolando competenze, saperi taciti e vissuti, divenuti patrimonio comune dei partecipanti.

Di anno in anno, al mutare delle situazioni, della composizione dei gruppi, dell'assetto del corpo docenti e della comunità genitoriale, sono state messe in campo azioni in cui ciascuno potesse decidere di portare il proprio contributo, verso una *corresponsabilità creativa* declinata nella progettazione di spazi laboratoriali e di parola in cui il ruolo e la voce delle famiglie non fossero minoritari. La longitudinalità del progetto, tuttora in corso, ha permesso la rimodulazione delle macro-aree progettuali di conoscenza e consapevolezza del proprio sé e delle proprie relazioni con gli altri e con il mondo. Tra riconoscimenti, logiche partecipative e orientamento alla cittadinanza, i partecipanti hanno vissuto esperienze di: narrazione animata, avvicinamento ai linguaggi musicali in riferimento a diverse sonorità, scoperta di odori e sapori che caratterizzano appartenenze ulteriori, costruzione di nuovi saperi condivisi attraverso l'esplorazione del territorio, dialogo attivo tra testimoni di competenze e professionalità, esplorazioni del globo terrestre tra materiali naturali e sostenibili e dinamiche ludiche collettive. La traduzione dei dialoghi progettuali in attività concrete ha richiesto una notevole, sfidante e appassionante cura delle relazioni tra adulti e bambini che, alimentando momenti di scambio fruttuoso, hanno creato un incessante fermento.

Nelle esperienze realizzate abbiamo viaggiato grazie a narrazioni condivise, collocandoci, di volta in volta, in svariate parti del pianeta, relativizzando punti di vista e destando la curiosità dei bambini per mezzo di laboratori che hanno consolidato dinamiche di conoscenza e di scambio tra diverse generazioni (Deluigi, 2021, p. 120).

Attivare la compartecipazione di adulti e bambini diventa un efficace canale di creatività collettiva, in quanto non vi sono settorializzazioni di età, ma si favorisce l'assunzione di posture collaborative e non impositive. Tutti si sperimentano e cooperano per produrre e veicolare saperi e competenze che si formano grazie alle situazioni immaginate e a quelle che si vengono a creare, alle conoscenze e alle abilità che si ridefiniscono congiuntamente, agli spazi di apprendimento e di curiosità che si coltivano nel fare insieme.

Storie del mondo con il mondo in classe, ricordi d'infanzia e di giochi passati, sonorità di ninne nane e parole di lingue madri e padri, musiche che restituiscono innumerevoli armonie, cibi che riattivano il senso del gusto, abiti e accessori che consentono di accedere ai colori, alle forme, ai tessuti d'altrove, immagini, video e produzioni artistiche che alimentano le pluralità possibili, monumenti ed edifici che raccontano la storia e le tradizioni dei luoghi, giochi che rievocano lo stare insieme con poco e laboratori creativi che conducono le famiglie per mano a esplorare idee, sogni e bisogni dei bambini. Campi di esperienza che testimoniano una lettura transculturale dei processi di crescita e di apprendimento (Wulf, 2010) e che hanno potenziato traiettorie educative partecipative (Deluigi, 2021, p. 121).

Codici molteplici che attivano potenziali non così evidenti o praticati nella quotidianità, *interi villaggi eterogenei che educano bambini e bambine* e che, facendolo, si scoprono portatori di valori che accomunano, di suoni che distinguono, di profumi che riconducono al passato e di immagini che rappresentano il presente. Spaziare tra le modalità comunicative, evocare infanzie diverse e mettersi in gioco a favore dei minori apre a contatti ravvicinati di storie identitarie in evoluzione e crea un substrato ospitale in cui riconoscersi.

L'impegno costante è stato nel ricercare modalità d'interazione tra adulti e bambini che, favorendo la libera espressione, si avvalessero di lingue e linguaggi in cui tutti potessero sentirsi, almeno inizialmente, in un grado sufficiente di *comfort zone*. La relazione di fiducia accogliente creata dal gruppo di lavoro, tra i genitori e con i bambini, ha consentito, in un secondo tempo, di effettuare sconfinamenti inediti attraverso una partecipazione attiva e attivatrice (Deluigi, 2019) (Deluigi, 2021, p. 121).

*La creatività collettiva ha anche un effetto di inaspettata ulteriorità*. Ci si incontra per il piacere di stare insieme, ci si saluta con il proprio nome, si condividono gesti gentili e si ha cura che ognuno sia posto nelle condizioni di esprimere il proprio parere, la storia di vita trascorsa finora e quella in corso. È un esercizio di democrazia in cui le maglie della fiducia si aprono al consolidamento di reti che rinnovano, ancora una volta, l'invito a farsi comunità come scelta consapevole che *attutisce* le distanze, le incomprensioni, i conflitti e l'incomunicabilità apparente, *restituisce* il potere, la capacità, il senso dell'azione partecipata e le voci dell'educare e, infine, *sorregge* la genitorialità, i percorsi di sviluppo, le strategie cooperative, le professionalità in ricerca. Inoltre, i luoghi in cui le attività si sono sviluppate hanno permesso di scoprire e di convivere nello spazio



pubblico. L'essere insieme ha offerto nuovi significati all'abitare gli ambienti della scuola, i giardini comunali, i beni culturali, il centro storico della città, i contesti didattici in natura e quelli connessi alla società civile.

## Conclusioni

Fare esperienza in contesti complessi non essendo meri spettatori o descrittori di quanto accade, consente alla ricerca, alla didattica, all'educazione e alle relazioni interpersonali di assumere forme differenti, di dischiudersi all'ospitalità, di non considerarsi monopoli di ragioni, in virtù di un unico orientamento. Significa abbandonare paradigmi autoreferenziali e modalità di riflessione e di azione non concertate e scegliere di *incontrarsi nella divergenza produttiva*, vero snodo della creatività. Questo richiede figure educative attente alla progettazione di modalità e strategie di apprendimento in cui agli ambienti complessi corrispondano tempi comunitari, approfondendo la riflessione sugli sguardi di reciprocità educativa attivabili e necessari per promuovere dialogicità problematizzanti.

In tali luoghi *si desidera l'incontro con l'altro, si allena lo sguardo aperto, si esercita la mente critica e si pratica la creatività collettiva*. Tutte vie in cui si prevede un impegno fattivo delle parti che intrecciano relazioni, dando vita a rinnovate forme di socialità, di formazione e di ricerca, attuando processi di consapevolezza attraverso pratiche di liberazione, in una dialettica identitaria che si fa migrante, in quanto posta nelle condizioni di far risuonare e di rendere visibili traiettorie inclusive contemporanee.

## Bibliografia

- Bove C. (2020), *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Burnard P. Powell K. e Mackinlay E. (a cura di) (2016), *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research*, Regno Unito, Taylor & Francis.
- Cadei L. e Deluigi R. (2019), *Identity frontiers, necessary borders and porous challenges, ovvero criticità, ambiguità e valenze plurali dello spazio di frontiera in ottica plurilingue*. In N. Arrigo, A. Bonomo e K. Chircop (a cura di), *Identity navigation: rethinking languages, literatures and cultures between challenges and misinterpretations*, Avellino, Edizioni Sinestesia, pp. 75-93.
- Cadei L., Deluigi R. e Pourtois J.P. (a cura di) (2016), *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Bergamo, Junior Edizioni.
- Cappello G. e Siino M. (2023), *Educational Commons: Pratiche educative di comunità, disuguaglianze e partecipazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Capperucci D., Ciucci E. e Baroncelli A. (2018), *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*. In «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 2, pp. 231-253.
- Corvino I. (2021), *Appartenersi: Verso un modello complesso di interpretazione del riconoscimento*, Milano, Meltemi Editore.
- Declich F. e Pitzalis S. (a cura di) (2021), *Presenza migrante tra spazi urbani e non urbani: Etnografie su processi, dinamiche e modalità di accoglienza*, Milano, Meltemi Editore.
- Deluigi R. (2019), *Sconfinare nei luoghi dell'educazione: legami e creatività in un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya)*. In «Pedagogia Oggi», Vol. 1, pp. 341-354.
- Deluigi R. (2021), *Progettare esperienze interculturali nei servizi 0-6: lingue, linguaggi e creatività*. In I. Pescarmona (a cura di), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo*, Roma, Aracne, pp. 117-125.
- Deluigi R. (2022), *Genitorialità migranti e minori sulla soglia. Progettare luoghi inclusivi nel sistema integrato 0-6*. In «Educazione Interculturale», Vol. 20, n. 2, pp. 99-107.

- Deluigi R., Cuccu M. e Mondin F. (2023), *Visual Art, a Pedagogical Tool of Plural Knowledge between Creative Productions and Community Ties: a Theoretical-Practical Research Between Italy and Kenya*. In E.M. Morales Morgado (a cura di), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación*, Salamanca, Ediciones Univesidad de Salamanca, pp. 341-349.
- Dervin F. e Tian X. (2023), *Critical and Reflective Intercultural Communication Education: Practicing Interculturality Through Visual Art*, Germania, Springer Nature Switzerland, Palgrave Macmillan.
- Edwards C., Gandini L. e Forman G. (a cura di) (2014), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Junior Editore.
- Epstein J. e Sheldon S. (2002), *Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement*. In «Journal of Educational Research», Vol. 95, n. 3, pp. 308-319.
- Epstein J., Coates L., Salinas K., Sanders M.G. e Simon B.S. (1997), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*, Thousand Oaks, CA, Corwin.
- Galligani I. (2024), *La comunità educante come percorso d'infrastrutturazione sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Gamuzza A., Gogacz A.K., Daher L.M. e Leonora A.M. (a cura di) (2020), *The Multi(Inter)cultural School in Inclusive Societies: A Composite Overview of European Countries*, Regno Unito, Cambridge Scholars Publishing.
- Gandolfi P. (2018), *Noi migranti: per una poetica della relazione*, Roma, Castelvecchi.
- Gariboldi A. e Pugnaghi A. (2020), *Educare alla creatività. Strumenti per il nido e la scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci.
- Labsus (a cura di) (2023), *Le scuole. Da beni pubblici a beni comuni. Rapporto Labsus 2022 sull'amministrazione condivisa dell'educazione*, Torino, Labsus.
- Meloni G. (2023), *Linguaggi per tutti. Percorsi per costruire la scuola interculturale*, Roma, Università degli studi Roma Tre.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2020), *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*. In <https://www.istruzioneer.gov.it> (consultato il 21/11/2024).
- Morelli U. (2020), *Cosmopoliti e comunitari*. In: <https://www.doppiozero.com/cosmopoliti-e-comunitari> (consultato il 04/09/2024).
- Papisca A. (2007), *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*. In M. Mascia (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, pp. 25-50.
- Pati L. (2019), *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia, Scholé.
- Pignalberi C. (2022), *Verso un approccio ecosistemico per promuovere nuove alleanze tra scuola e territorio: Una lettura critica di alcuni imperativi pedagogici (sostenibilità, agency, formatività) per coltivare l'abitabilità*. In «Formazione e Insegnamento», Vol. 3, pp. 55-66.
- Pirbhai-Illich F., Martin F. e Pete S. (2023), *Decolonizing Educational Relationships: Practical Approaches for Higher and Teacher Education*, Regno Unito, Emerald Publishing Limited.
- Pourtois J.P. e Desmet H. (2015a), *Eduquer, c'est l'affaire de tous. La Cité de l'éducation*, Paris, Editions Duval.
- Pourtois J.P. e Desmet H. (2015b), *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de la éducation*, Paris, Editions Duval.
- R'boul H. e Dervin F. (2023), *Intercultural Communication Education and Research: Reenvisioning Fundamental Notions*, Regno Unito, Taylor & Francis.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Silva C., Deluigi R. e Zaninelli F. (2022), *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Singh H. e Lopez A.E. (a cura di) (2024), *Decolonizing Educational Knowledge: International Perspectives and Contestations*, Germania, Springer Nature Switzerland, Palgrave Macmillan.

- Stillo L. (2020), *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, Roma, Università degli studi Roma Tre.
- Tonucci F. (2005), *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Roma, Laterza.
- Wulf C. (2010), *Education as Transcultural Education: A Global Challenge*. In «Educational Studies in Japan», Vol. 5, pp. 33-47.
- Zaninielli F. (2021), *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*, Roma, Carocci.

### **Short Bio**

#### **Rosita Deluigi**

Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Macerata dove insegna Pedagogia Generale, di Comunità e Interculturale. Da tempo impegnata in diversi ambiti socio-educativi, si avvale di pratiche di ricerca qualitativa sul campo in relazione a contesti complessi, tra dialogo interculturale e intergenerazionale, utilizzando approcci creativi per favorire la partecipazione sociale. È Principal Investigator e membro attivo di svariati nuclei di ricerca nazionali e internazionali.

Associate professor of General and Social Pedagogy at the University of Macerata where she teaches General, Community and Intercultural Pedagogy. Long engaged in various socio-educational fields, she uses qualitative field research practices in relation to complex contexts, between intercultural and intergenerational dialogue, using creative approaches to foster social participation. She is Principal Investigator and active member of several national and international research groups.