

La partecipazione delle bambine e dei bambini RSC e delle loro famiglie ai servizi educativi della prima infanzia





La partecipazione delle bambine e dei bambini RSC e delle loro famiglie ai servizi educativi della prima infanzia





LA PARTECIPAZIONE DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI RSC E DELLE LORO FAMIGLIE AI SERVIZI EDUCATIVI DELLA PRIMA INFANZIA

A cura di Martina Sciamplicotti, Istituto degli Innocenti

2026, Istituto degli Innocenti, Firenze

Il presente documento è stato realizzato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nell'ambito delle attività previste dall'accordo triennale di collaborazione, sottoscritto in data 22/02/2024, per la realizzazione delle azioni indicate nel "Piano di lavoro per le attività di accompagnamento specialistico al rafforzamento metodologico e organizzativo dei soggetti beneficiari delle risorse del PN Inclusion e lotta alla povertà, destinate all'attuazione della Garanzia europea per l'infanzia" CUP E51h23000120006

Sommario

INTRODUZIONE	4
RIMUOVERE GLI OSTACOLI	7
Ripensare i modelli	9
Le attività ponte: l'educazione non-formale	10
Applicare metodi inclusivi all'infanzia	12
IL CONTRIBUTO DAI TERRITORI	16
Torino	16
Reggio Emilia	17

INTRODUZIONE

Il Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione di bambine, bambini e adolescenti rom, sinti e caminanti (RSC), promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali nel quadro del Programma nazionale inclusione e lotta alla povertà 2021-2027, in attuazione della Garanzia europea per l'infanzia (Raccomandazione sulla *Child Guarantee* del 14 giugno 2021) si muove in coerenza con gli obiettivi di riduzione della povertà minorile nei suoi molteplici aspetti e dimensioni, fornendo servizi mirati e integrati che consentano lo sviluppo di percorsi di vita adeguati affinché sia garantita, in linea con l'iniziativa dell'UE parità di opportunità nell'accesso a una serie di servizi chiave per i bambini a rischio di povertà o di esclusione sociale.

Le azioni che si sviluppano su più ambiti di vita dei bambini e delle loro famiglie concorrono altresì ad attuare la Strategia nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di rom e sinti 2021-2030, adottata il 23 maggio 2022, in attuazione della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 12 marzo 2021 (2021/C 93/1).

Il Progetto si inserisce, poi, nel quadro di un processo europeo che, negli ultimi decenni, ha dato un grande impulso all'avvio e al rafforzamento di politiche di inclusione sociale volte a superare la condizione di marginalizzazione e precarietà socioeconomica delle popolazioni rom, sinte e caminanti.

Tra le strategie operative individuate, il Progetto indica anche la promozione dell'accesso delle bambine e dei bambini rom, sinti e caminanti ai servizi educativi per la prima infanzia, quale opportunità educativa e risorsa per le famiglie. È un impegno che riconosce il valore educativo fondamentale di tali servizi, allo stesso tempo, mette in pratica con consapevolezza le indicazioni che già chiaramente furono offerte dalla Raccomandazione della Commissione europea "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale, del 20 febbraio 2013 (2013/112/UE)", che fissa tre principali pilastri per combattere il ciclo intergenerazionale della marginalizzazione: l'accesso al mercato del lavoro per i genitori dei minorenni, l'accesso ai presidi educativi e sanitari di qualità, la partecipazione di bambini e ragazzi alla vita sociale. Riguardo il secondo pilastro, l'accesso ai servizi di qualità, la Raccomandazione, come noto, spinge molto sull'importanza dei percorsi di prescolarizzazione.

Un diritto per i bambini e per le bambine

Lo psicologo Urie Bronfenbrenner, padre della cosiddetta "teoria ecologica" (1986)¹, afferma che il bambino è inserito in vari contesti, collegati e comunicanti:

- *microsistema*, il gruppo che ha relazioni dirette con il bambino (famiglia, scuola);
- *mesosistema*, le relazioni esistenti tra gli attori del microsistema (ad esempio relazione tra genitori e insegnanti, tra genitori e nonni);
- *esosistema*, tutto ciò che entra in relazione indiretta col bambino ma diretta con chi se ne prende cura (un esempio potrebbe essere l'ambiente lavorativo dei genitori);
- *macrosistema*, la cultura d'appartenenza.

Risulta dunque ben chiaro quanto, nello sviluppo del bambino, il contesto o, per meglio dire, i contesti siano fondamentali, soprattutto perché tutti, dal micro al macro, hanno un ruolo nelle varie fasi di sviluppo.

¹ Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.

È ormai assodato da tutte le scienze dell'educazione che la prescolarizzazione ha un ruolo importante nella vita dei bambini e delle bambine; anche il concetto secondo cui tali percorsi di prescolarizzazione hanno valore predittivo rispetto alla vita scolastica del bambino ha raggiunto ormai il consenso multidisciplinare².

I dati disponibili suggeriscono che la partecipazione ai percorsi di prescolarizzazione può avere un impatto positivo sullo sviluppo cognitivo dei bambini e sulla riduzione delle disuguaglianze sociali nelle prestazioni scolastiche, con effetti che persistono fino all'adolescenza³. In conclusione, possiamo affermare che:

- le interazioni con i genitori sono insostituibili nei primi anni di vita, ma molte famiglie oggi faticano a offrire esperienze complete di socializzazione e sviluppo;
- per le famiglie in situazioni difficili, un ingresso precoce e una frequenza a tempo pieno alla scuola dell'infanzia possono fungere da fattori protettivi contro la povertà educativa;
- un presidio di qualità offre generalmente opportunità aggiuntive di sviluppo cognitivo, emotivo e sociale;
- è cruciale garantire l'accesso universale a servizi di qualità per la prima infanzia, idealmente associati a congedi parentali estesi;
- questi interventi possono contribuire a ridurre la povertà educativa e materiale, aumentare l'occupazione femminile e migliorare la coesione familiare e comunitaria.

C'è un altro aspetto molto importante, che qui verrà solo accennato e introdurrà il paragrafo successivo: il bambino ha diritto di frequentare i percorsi di prescolarizzazione perché ha il diritto di essere considerato competente e attivo e non solo, o quantomeno non sempre, come dipendente dall'adulto di riferimento⁴.

2 Heckman J., Masterov D. (2007), The productivity argument for investing in young children, in *Review of Agricultural Economics*, vol. 29, n. 3, pp. 446-493. James Heckman, economista e forte sostenitore dei percorsi di prescolarizzazione, ha esaminato i risultati di due indagini di lungo periodo negli USA, iniziate negli anni '60 e '70: il progetto *High Scope/Perry Preschool* a Chicago e l'iniziativa *Abecedarian* in Carolina del Nord. Questi studi hanno seguito per oltre 40 anni gli esiti della partecipazione a programmi prescolastici di elevata qualità su minorenni provenienti da famiglie disagiate, valutandone anche l'impatto economico e il rendimento dell'investimento nel tempo. I partecipanti hanno dimostrato capacità cognitive superiori a cinque anni rispetto ai pari non coinvolti, con differenze ancora più marcate nelle competenze socioemozionali. Heckman sostiene che proprio queste ultime abilità, potenziate dai programmi, abbiano avuto l'influenza più significativa e duratura, contribuendo positivamente al futuro scolastico e professionale dei soggetti. L'economista ha stimato che il rapporto tra benefici e costi degli investimenti in servizi per la prima infanzia, come asili nido e scuole materne, potrebbe raggiungere 1:7. Ciò significa che per ogni dollaro investito, si otterrebbe un ritorno di 7 dollari. In confronto, gli sforzi mirati a contrastare l'abbandono scolastico o a formare gli adulti risultano meno efficaci e più dispendiosi.

3 Laurin J., Geoffroy M., Boivin M., et al. (2015). Child care services, socioeconomic inequalities and academic performance, in *Pediatrics*, n. 136, pp. 1112-1124. Lo studio di Laurin e colleghi evidenzia l'impatto positivo della frequenza precoce e a tempo pieno degli asili nido. La ricerca dimostra che i bambini provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, che iniziano a frequentare il nido dai 5 mesi, ottengono risultati migliori in lettura, scrittura e matematica a 12 anni, rispetto ai coetanei che non lo hanno frequentato. Questi benefici sono tali da equiparare le loro prestazioni a quelle dei bambini di livello sociale medio-alto. L'intensità della frequenza è cruciale: per i bambini di basso livello socioculturale, una permanenza al nido superiore alle 35 ore settimanali è associata a migliori risultati in tutte le discipline considerate.

4 Fortunati A. (2006), La costruzione delle identità di bambini e genitori in una ecologia educante differenziata e partecipe, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 81-97.

Una risorsa per le persone adulte⁵

I servizi educativi, con particolare riferimento all'infanzia, rivestono un'importanza fondamentale non solo per lo sviluppo dei bambini, ma anche per gli adulti: questi percorsi di prescolarizzazione offrono a questi ultimi un'opportunità di incontro e relazione utile anche per uscire da condizioni di solitudine o isolamento e configurandosi come occasioni di evoluzione del proprio ruolo genitoriale, inteso come nodo di una rete di fitte relazioni. L'interazione con un ambiente educativo strutturato permette inoltre ai genitori di sviluppare una nuova immagine del bambino: molti genitori entrano in questi servizi con un'idea del proprio figlio come fragile o poco flessibile; scoprono invece che il bambino è un essere competente, che partecipa in maniera attiva a quanto proposto, a cui piace sperimentare e alla ricerca di nuove esperienze. Attraverso l'osservazione diretta e il confronto con educatori, educatrici e altri genitori, gli adulti possono scoprire le reali potenzialità dei loro figli. I percorsi di prescolarizzazione rappresentano per gli adulti un'opportunità preziosa di crescita e forniscono gli strumenti e il supporto necessari per affrontare le sfide dell'educazione in modo più sereno e consapevole.

Il diritto a una comunità educante

Il progetto si apre anche a interventi che favoriscano la partecipazione dei bambini e delle bambine ai servizi educativi per la prima infanzia poiché questi spazi di dialogo possono essere occasioni preziose anche in un'ottica di superamento di pregiudizi e stereotipi culturali e sociali. La partecipazione ai percorsi di prescolarizzazione ha un impatto positivo sulla comunità nel suo complesso, poiché si crea una rete di supporto tra famiglie e professionisti dell'educazione, si sviluppa una comunità educante più ampia e consapevole. Questo non solo beneficia i singoli bambini e le loro famiglie, ma contribuisce anche a una maggiore coesione sociale e a una cultura dell'infanzia più rispettosa e valorizzante. A tal proposito, si raccomanda di creare dei momenti di condivisione almeno nelle fasi iniziali dell'inserimento, in modo da poter ragionare in gruppo su ciò che sta accadendo. Questo favorisce la relazione tra i genitori e coinvolge l'adulto nel percorso, creando delle reti di relazione che soprattutto in situazioni di marginalità, potrebbero essere molto importanti.

5 *Ibidem.*

RIMUOVERE GLI OSTACOLI

In questo paragrafo si esplicitano gli ostacoli che si trovano generalmente nell'accesso ai percorsi di prescolarizzazione da parte di bambini e famiglie marginalizzate, con riflessioni generali che mantengono un *focus* sulla comunità rom, sinta e caminante.

L'elenco dei motivi di difficoltà di accesso o resistenza ai percorsi di prescolarizzazione può essere molto lungo, ma sostanzialmente si possono individuare alcuni nodi critici.

Questione logistica

La questione logistica è un elemento che spesso non viene preso in considerazione, ma che tuttavia, costituisce un impedimento oggettivo e molto concreto nella vita delle persone. I problemi logistici possono essere infatti tanti e articolati. Se ne prendono qui in considerazione solo alcuni. Anzitutto, non si prevede un trasporto scolastico per i bambini 0-3 anni. Per genitori che vivono in zone poco servite, questo potrebbe rappresentare un grosso ostacolo, soprattutto nel caso di anticiparsi alla scuola dell'infanzia. La questione del trasporto investe anche l'infanzia nel momento, importante, dell'inserimento a scuola: nel caso di trasporto scolastico, i genitori residenti in insediamenti monoetnici si trovano spesso impossibilitati a effettuare l'inserimento. In alcuni territori i bambini non possono essere cambiati se si sporcano, se non dai genitori che devono recarsi a scuola: nella fase in cui viene tolto il pannolino, e nell'eventualità di genitori non automuniti, questo è un grosso limite. Altra problematica importante è che, per quanto riguarda gli asili nido, spesso le famiglie non possono permettersi la retta. Gli asili nido sono pochi, se ne è parlato in precedenza, e quando ci sono vengono privilegiate (questo anche all'infanzia) le famiglie in cui entrambi i genitori lavorano, tagliando così fuori i figli di madri che non hanno un lavoro o aspettano che questi stessi figli vadano a scuola prima di poter cercare un lavoro o un'attività formativa. Ragionare sulla rimozione e sulla prevenzione degli ostacoli logistici potrebbe consentire l'emergere di eventuali problematiche più profonde.

Paura di discriminazioni

Molte categorie che vivono condizioni di marginalizzazione sono spaventate dalla possibilità che l'accesso a scuola metta in discussione le loro competenze genitoriali: occorre approfondire la questione dei bambini appartenenti alle comunità rom e sinte, perché questa paura non è infondata. Una ricerca di Carlotta Saletti Salza⁶ realizzata in alcuni ambiti territoriali italiani, caratterizzati da una significativa presenza di famiglie rom e sinte, rilevava che in quei territori un bambino rom o sinto aveva avuto, nel ventennio tra il 1985 e il 2005, una probabilità diciassette volte superiore di essere allontanato e venire dichiarato adottabile rispetto a un bambino non rom o non sinto. Occorrerebbe allora, per superare queste paure, che abbiamo visto essere legittime, una garanzia di tutela dei minorenni rom e sinti che vengono inseriti a scuola.

6 Saletti Salza C. (2010), *Dalla tutela al genocidio? Le adozioni dei minori rom e sinti in Italia (1985-2005)*, CISU, Roma. Carlotta Saletti Salza aveva analizzato le procedure di adottabilità di 7 dei 29 tribunali minorili della Repubblica italiana: su 8830 procedure di adottabilità, 227 hanno riguardato bambini rom e sinti. La cifra è pari al 2,6% del totale delle procedure: si deve tenere in considerazione che la popolazione di rom e sinti in Italia, nello stesso periodo, era lo 0,15%. Mettendo in relazione questi due numeri, si capisce la gravità del fenomeno.

Mancato riconoscimento delle competenze genitoriali e di modelli educativi alternativi

Chi ha lavorato in maniera stretta e continuativa con famiglie marginalizzate, sa bene che spesso a queste ultime non vengono riconosciute le competenze genitoriali, minando già alle basi il rapporto di reciproca stima che dovrebbe caratterizzare l'interazione tra educatore e genitore. In quest'ottica, diverse minoranze presenti sul territorio percepiscono un mancato riconoscimento dei loro modelli educativi, che dovrebbero rientrare all'interno di un rapporto dialogico con i modelli educativi maggioritari e invece, spesso, vengono disconfermati. Per quanto riguarda le comunità rom e sinte⁷, per molti anni si è parlato di "assenza di educazione", un pregiudizio legato al fatto che il modello educativo della nostra società ha storicamente privilegiato una trasmissione unidirezionale del sapere, incentrata sulla generazione precedente che "deposita" le nozioni, a scapito dell'apprendimento attivo delle generazioni successive. L'antropologo Leonardo Piasere evidenzia, al contrario, la centralità della cosiddetta "pedagogia dell'imitazione" nei processi di apprendimento di rom e sinti: un modello basato sull'opportunità dell'esperienza e non su un'imposizione autoritaria di contenuti, la cui efficacia in contesti scolastici è stata dimostrata anche dalle ricerche di Ana Maria Gomes⁸. I bambini che vivono negli insediamenti, infatti, sperimentano una quotidianità comunitaria profondamente radicata sull'intergenerazionalità. Risulta quindi fondamentale valorizzare queste competenze genitoriali e, al contempo, ridefinire il bambino come individuo competente⁹: ciò implica non solo l'accettazione della legittimità di modelli educativi differenti, ma anche la capacità di porli in un dialogo simmetrico, sospendendo il giudizio etnocentrico.

Antiziganismo

L'antiziganismo rappresenta uno dei principali ostacoli alla frequenza nei percorsi di prescolarizzazione di bambini sinti e rom. Avendo spesso vissuto sulla propria pelle profonde discriminazioni, i genitori hanno spesso timore di mandare bambini così piccoli a scuola nel timore che possano essere esposti a comportamenti stigmatizzanti e discriminatori sia da parte dei pari, delle altre famiglie, o degli educatori stessi.

Storicamente la scuola nei confronti dei rom e sinti ha avuto un'acculturazione unidirezionale etnocentrica¹⁰. Non ha mai riconosciuto la minoranza rom e sinti, tanto che spesso nei libri scolastici il Porrajmos, lo sterminio dei rom e dei sinti, non viene trattato, se non con brevi cenni. Una formazione a insegnanti e operatori scolastici sull'antiziganismo, sulla storia delle comunità rom e sinte e la profonda conoscenza del contesto locale nel quale operano rispetto alle comunità, potrebbe ovviare a questo ostacolo¹¹, tenendo sempre ben presente che la via privilegiata per favorire la frequentazione scolastica, di qualsiasi ordine e grado, è una sola: l'investimento continuo sulla costruzione di una relazione di fiducia con i genitori e, successivamente, con i ragazzi e le ragazze che frequentano la scuola.

7 Piasere L. (2010), *A scuola. Tra antropologia e educazione*, SEID Editori, Firenze.

8 Gomes A.M. (2003), Esperienze di scolarizzazione dei bambini sinti: confronto tra differenti modalità di gestione del quotidiano scolastico, in Gobbo F., Gomes A.M. (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma, pp. 291-331.

9 Fortunati A. (2006), La costruzione delle identità di bambini e genitori in una ecologia educante differenziata e partecipe, cit., pp. 81-97.

10 Piasere L. (2010), *A scuola. Tra antropologia e educazione*, cit.

11 Bravi L., Sigona N. (2006), Educazione e rieducazione nei campi per "nomadi": una storia, in Sanfilippo M. (a cura di), *Studi Emigrazione*, XLIII (164), pp. 857-874.

Per quanto riguarda la *Child Guarantee* in relazione ai bambini e alle bambine appartenenti alla comunità rom e sinta, si riportano i seguenti dati¹²:

- l'85% dei minori di età rom è a rischio povertà (a fronte di una media generale del 19,6%);
- il 60% vive in condizioni di grave deprivazione materiale;
- il 50% affronta quotidiani rischi nutrizionali;
- il 61% riscontra gravi problematiche abitative (rispetto al 17,9% della media generale);
- il 44% frequenta contesti scolastici segregati.

Ripensare i modelli

Alla luce di questi dati, appare necessario muovere dall'interrogativo sollevato dal rapporto finale di un recente progetto europeo¹³: «*i bambini sono pronti per la scuola, o la scuola è pronta per i bambini?*».

Sono anni che, all'interno delle scienze dell'educazione – e non solo – il dibattito sulla necessità di ripensare gli attuali modelli educativi è molto vivo e si confronta con dinamiche di aumento della povertà minorile, riduzione della natalità e modificazioni profonde delle comunità locali. Le mutazioni sociali e culturali del territorio, unite a un rinnovato protagonismo delle famiglie (evidenziato, ad esempio, dalla crescente diffusione dell'istruzione parentale), sollecitano il riconoscimento di plurimi modelli educativi all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia e per ogni ordine scolastico. In tal senso sia Leonardo Piasere¹⁴ che Valeria Fabretti¹⁵ pongono l'accento sull'importanza di trovare nuove strategie e culture educative che nel caso delle famiglie marginalizzate, anche solo in relazione alle loro condizioni socioeconomiche, dovrebbero favorire la nascita di relazioni orizzontali tra i destinatari finali dell'intervento educativo al fine di creare comunità e promuovere esperienze di "decentramento culturale", un'impostazione tipica dell'approccio antropologico. Valeria Fabretti propone, a questo proposito, un approccio basato sul pluralismo degli attori in campo che è particolarmente coerente con l'impostazione del progetto nazionale che privilegia da sempre un forte lavoro di rete contestualizzato alle varie realtà locali. Anziché "serrare le fila" occorre una *governance* di rete nella quale vengono coinvolte le famiglie e i contesti comunitari: questo orientamento, afferma Fabretti, esprime il proprio valore nel ricorso alla relazione tra i diversi attori (capitale sociale) come risorsa non data una volta per tutte in virtù di vincoli di appartenenza o di nascita, ma mobilitata e scelta in quanto risposta specifica rispetto a determinati fini educativi da perseguire¹⁶. Parallelamente, Stefania Lamberti¹⁷ afferma che la società contemporanea richiede un ripensamento profondo dell'educazione, orientato verso pratiche realmente inclusive che valorizzino le differenze individuali come risorse piuttosto che come ostacoli. Il *cooperative learning* emerge dunque come metodologia chiave in questa trasformazione, proponendosi non

12 EURoma Reference Document (2022), *How to guarantee that the European Child Guarantee efficiently tackles Roma children's poverty and inequality gap?* disponibile online al sito: https://www.euromanet.eu/wp-content/uploads/2022/06/EURoma_-Child-Guarantee-Roma-childrens-poverty-inequality-gap_FINAL.pdf

13 Cfr. http://start.pei.si/wp-content/uploads/sites/11/2017/01/06_FINAL-REPORT.pdf

14 Piasere L. (2010), *A scuola. Tra antropologia e educazione*, cit.

15 Fabretti V. (2011), *A scuola di pluralismo. Identità e differenze nella sfera pubblica scolastica*, Aracne, Roma.

16 Ivi, p. 167.

17 Lamberti S. (2014), Il cooperative learning: una metodologia per tutti, in *Cittadini in Crescita*, n. 3, pp. 16-21.

solo come tecnica didattica ma come vera filosofia educativa basata su cinque elementi essenziali: interdipendenza positiva, interazione diretta, insegnamento delle abilità sociali, lavoro in gruppi eterogenei e valutazione sia individuale che collettiva.

L'approccio cooperativo pone l'accento sulla distinzione fondamentale tra equità e uguaglianza nell'educazione: se l'uguaglianza implica offrire le stesse risorse a tutti, l'equità impone di fornire a ciascuno studente ciò di cui ha effettivamente bisogno per esprimere il proprio potenziale. Questo cambio di prospettiva permette di trasformare le differenze individuali da potenziali barriere a opportunità di arricchimento reciproco.

L'approccio cooperativo si rivela fondamentale anche nei servizi educativi per la prima infanzia come impostazione metodologica capace di creare relazioni e dialogo tra genitori, aiutandoli a sviluppare (in loro stessi e nei figli) non solo competenze cognitive ma anche capacità socio-emotive fondamentali, imparando a collaborare efficacemente e a valorizzare le diversità.

Le attività ponte: l'educazione non-formale

In diversi luoghi del Paese, all'interno di reti del privato sociale ma anche in svariati enti pubblici, vengono sperimentate le cosiddette "attività ponte". Si tratta di iniziative che in genere sono pensate per contrastare la dispersione scolastica, ma offrono spunti progettuali anche per attività rivolte a bambini di età inferiore. Queste attività sono dei servizi messi in piedi per due principali motivi: rispondere alla penuria di servizi istituzionali e abbattere gradualmente, tramite la relazione di fiducia, alcune resistenze eventualmente presenti nei genitori nell'accesso ai servizi. Si basano sull'educazione non-formale¹⁸ e vengono svolte per lo più in luoghi "di frontiera" come piazze, strade, luoghi e territori periferici, in cui la mancanza dei servizi si fa sentire in maniera, a volte, drammatica. Un esempio sono i Play Hub nati con il progetto europeo *Together Old and Young* (TOY), un'iniziativa che mirava a supportare l'educazione e la cura della prima infanzia (ECEC) per i bambini vulnerabili, con particolare attenzione alla comunità rom. Il progetto è continuato con una seconda fase, *Toy to share, Play to care*, che ha visto l'implementazione di altri Play Hub in diversi Paesi europei. In Italia i Play Hub sono tre: due a Roma e uno a Mazara del Vallo. I Play Hub vengono gestiti da diversi attori territoriali: privato sociale, genitori e rappresentanti istituzionali, che vanno a comporre il cosiddetto *Local action team* (LAT), il quale si incontra per proporre attività, monitorare e valutare *in itinere* il servizio tramite lo strumento dell'*Early childhood development Quality assessment tool* (ECD-QUAT)¹⁹. I Play Hub sono "fissi", ovvero spazi all'interno di strutture (in Croazia c'è un Play Hub all'interno di una scuola) oppure "mobili": carrelli, furgoncini, che possono spostarsi per i quartieri e negli insediamenti, in modo da raggiungere luoghi isolati o non ben collegati, allo scopo di favorire la partecipazione alle attività. Inserire un servizio basato sull'educazione non-formale nel tessuto urbano di un territorio deprivato, nei contesti di vita dei bambini, restituisce a quegli stessi bambini il diritto al gioco e alla socialità, soprattutto laddove gioco e socialità non sono consentiti a causa di carenze progettuali di luoghi deputati all'infanzia.

18 L'educazione si distingue tradizionalmente in: formale, ovvero quella svolta all'interno dei presidi scolastici; non-formale, che si realizza in contesti non istituzionali come piazze o parchi; informale, che si sviluppa in modo spontaneo senza un mandato educativo esplicito. Quest'ultima pone l'accento sul principio fondamentale per cui "tutto educa".

19 Handbook for ECD-QUAT facilitators. ECEC Play Hubs, (2018), disponibile online al sito: http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2018/05/Handbook-for-ECD-QUAT-facilitators_ECEC-Play-Hubs_16March18_FINAL.pdf

C'è anche un altro tema: privare i bambini di contesti sicuri nei quali giocare significa privare i *caregiver*, molto spesso le madri, di spazi comunitari e di socialità, di luoghi deputati alle relazioni. In altre parole, escludere i bambini dal tessuto urbano comporta l'esclusione anche dei genitori o dei *caregiver*.

I Play Hub:

- sono spazi comunitari dove bambini, genitori e nonni di diverse origini si incontrano per giocare e condividere giocattoli di qualità;
- fungono da ponte verso l'istruzione formale;
- promuovono la fiducia tra diverse comunità di diverse appartenenze culturali.

Il progetto ha ottenuto il premio *European lifelong learning* (LLL) nel 2018²⁰ e nel 2019 è stato riconosciuto come *best practice* dall'OMS²¹. Alla fine del progetto sono stati pubblicati i risultati²² e sono state stilate delle raccomandazioni:

A livello locale:

- creare spazi di dialogo tra stakeholder;
- sviluppare strategie comuni per l'infanzia.

A livello nazionale:

- combinare linee guida nazionali con supporto all'autonomia locale;
- raccogliere dati disaggregati per la pianificazione.

A livello europeo:

- integrare le politiche, ora frammentate, sull'infanzia;
- assumere *leadership* verso stati membri e organizzazioni internazionali;
- finanziare ricerca sistemica.

Esiste un *toolkit* per quelle realtà che intendessero mettere in piedi un Play Hub²³. I Play Hub attuano una "educativa di comunità", perché sono coinvolti vari attori del processo educativo in un percorso multidisciplinare e concertato. Negli anni, molti Play Hub hanno affrontato il tema dell'*empowerment* femminile: nel momento in cui i bambini venivano inseriti nel circuito dell'educazione formale, molte donne si sono trovate nella condizione di poter cercare un'attività formativa o lavorativa. La marginalizzazione richiede un approccio intersezionale. A Tor Bella Monaca (Roma) è stata avviata una riflessione interculturale con le donne frequentanti il Play Hub, percorso che ha portato a ragionare tramite *focus group* sulla condizione femminile declinata nelle varie culture d'appartenenza. In conclusione, l'esperienza dei Play Hub è replicabile tramite il supporto del privato sociale, laddove esistono condizioni di marginalizzazione e fattori di resistenza nell'accesso ai servizi educativi formali, perché consente un inserimento nei contesti educativi molto graduale e basato sulla fiducia, sulle relazioni, sull'interculturalità.

20 TOY Project News, TOY Inclusion wins European Award for Best Learning Environment, disponibile online al sito: <http://www.toyproject.net/news/toy-inclusion-wins-european-award-best-learning-environment/>

21 <https://ec.europa.eu/newsroom/just/items/642793/en>

22 Nel 2023 sono stati pubblicati i risultati riportati di seguito: crescita ed espansione: 40 Play Hub attivi in 9 Paesi europei (+82% rispetto al 2022), due nuovi Paesi aggiunti: Ucraina e Repubblica Ceca; 3 Play Hub mobili e 37 fissi; partecipazione: 21.864 bambini (+285% rispetto al 2022); 8.267 adulti (+150%); vulnerabilità: 39% dei bambini proviene da background vulnerabile; aumento significativo di bambini rom (2.592); 4.081 bambini rifugiati; 1.464 bambini con disabilità.

23 TOY4inclusion Toolkit, disponibile online al sito: https://icdi.nl/wp-content/uploads/2025/01/TOYPART-Toolkit_English.pdf

Applicare metodi inclusivi all'infanzia

L'inclusione scolastica deve partire dall'infanzia. Come riportato più volte nel presente documento, la frequentazione della scuola dell'infanzia ha un valore altamente predittivo rispetto al successo scolastico, soprattutto per le comunità vulnerabili. Ci sono delle strategie e delle metodologie che favoriscono l'inclusione.

Il metodo integrato alla scuola dell'infanzia²⁴

Il metodo integrato si compone di tre diverse modalità di educazione socioaffettiva, che possono essere sperimentate in blocco oppure separatamente:

- rapporto insegnante/bambino: metodo Gordon;
- rapporto bambino/bambino: *circle time*;
- rapporto bambino/se stesso: esercizi psicomotori.

Metodo Gordon: ascolto attivo

Si usa quando emerge un problema dell'alunno ed è composto da quattro fasi:

1. ascolto passivo (silenzio);
2. messaggi di accoglimento (verbali/non verbali);
3. inviti calorosi a parlare;
4. riflessione del messaggio senza giudizi.

Metodo Gordon: messaggio-io

Si usa per comportamenti "inaccettabili", atteggiamenti a cui occorre porre fine immediatamente (ad esempio comportamenti che mettono in pericolo l'incolumità). Si struttura in tre parti:

1. descrizione oggettiva ("il fatto che tu corra così veloce...");
2. effetto concreto ("...ti mette a rischio, puoi farti male");
3. reazione agli effetti ("e io per questo mi spavento molto").

Non giudica la persona, ma evidenzia le conseguenze dell'azione.

Metodo Gordon: metodo senza perdenti

Costituisce l'alternativa tra autoritarismo e permissivismo, cercando soluzioni condivise attraverso il dialogo. Esempio: Mario non vuole mai rimettere in ordine i giochi. L'insegnante può essere autoritaria, rischiando di sopraffare, o essere permissiva, rischiando di essere sopraffatta. C'è una terza opzione: il metodo senza perdenti.

Insegnante: «*Mario, sono preoccupata perché tu non vuoi rimettere in ordine, ma così rischiamo di avere i giochi nella classe e inciampare e farci male, possiamo trovare una soluzione insieme? Vogliamo stabilire insieme la regola che quando non usiamo più un gioco, prima di prenderne un altro, rimettiamo a posto?*».

²⁴ Francescato D., Putton A., Cudini S. (2018), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socioaffettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci editore, Roma.

Metodo Gordon: *problem solving* (utilizzabile dai 4-5 anni in su)

Si usa per problemi complessi, che coinvolgono diverse persone. Si compone di sei fasi:

1. definire il problema;
2. proporre soluzioni;
3. valutare pro/contro;
4. eliminare soluzioni inadatte;
5. implementare soluzione scelta;
6. verificare risultati.

L'obiettivo generale è stabilire una comunicazione efficace basata sull'ascolto empatico, l'assenza di giudizio, la ricerca condivisa di soluzioni e la responsabilizzazione dell'alunno. Per i bambini più piccoli o non ancora pronti, il *problem solving* può essere allenato attraverso attività pratiche, come l'uso dei Lego o i puzzle.

Circle time

Ha l'obiettivo di aumentare la coesione, l'interdipendenza e la cooperazione nel gruppo, allenare alla discussione e risolvere i conflitti.

Regole base:

- 20-30 minuti per sessione;
- frequenza 1-2 volte a settimana;
- sedie disposte in cerchio;
- argomenti proposti da insegnanti (in un primo momento) o studenti;
- discussione di tutte le tematiche proposte;
- regole aggiuntive da definire insieme al gruppo.

Ruolo del facilitatore:

- osservazione: monitorare la disposizione degli alunni, il livello di partecipazione, il comfort dei partecipanti, le dinamiche comunicative e il flusso degli interventi;
- gestione della discussione: incoraggiare i bambini più timidi, contenere i bambini più aggressivi o che intervengono in maniera irruenta prendendo troppo spazio, chiedere chiarimenti e incoraggiare approfondimenti, riassumere gli interventi, dare *feedback* sulla sessione;
- l'insegnante agisce principalmente come facilitatore del processo, non come conduttore.

Esercizi psicomotori

Possono essere proposti a tutte le età e servono a dare modo all'individuo di concentrarsi sul suo essere un tutto unico. Possono essere usati anche in momenti in cui si percepisce aggressività o tensione.

- *Contatto con se stessi*: sono efficaci gli esercizi di rilassamento per aiutare il bambino a imparare a sentire e gestire gli stati di tensione. Risultano utili le attività basate sull'alternanza tra contrazione e decontrazione muscolare. L'insegnante dovrà parlare lentamente e in modo chiaro, mentre i partecipanti terranno gli occhi chiusi. Esempio: sento il corpo come una massa di pietra/pausa/come una massa di creta/pausa/come un blocco di metallo/pausa/come un pezzo di legno. Mi sento forte/pausa/poi debole. Si può poi chiedere, soprattutto ai più grandi, di raccontare le sensazioni. Ai più piccoli sarà sufficiente domandare semplicemente come stanno.

- *Contatto con l'ambiente*: il bambino ha un enorme bisogno di relazionarsi con lo spazio circostante; il contatto fisico col suolo, ad esempio, fornisce stabilità e sicurezza.
- *Educazione all'immaginazione*: si tratta di guidare il ragazzo o il bambino a immaginare a occhi chiusi una situazione, guidarlo nell'approfondimento di questa scena e delle sue sensazioni, riportando continuamente l'attenzione sull'esperienza immediata che sta vivendo il ragazzo senza manipolare il suo scenario. Serve a creare degli spazi mentali per far sì che il ragazzo possa ritrovare il proprio equilibrio. Un altro esercizio, soprattutto con i bambini, potrebbe essere quello di lavorare con i sogni: poiché molti bambini fanno sogni legati all'ansia, si può provare in classe a cambiare insieme il finale di un incubo o tentare di guidare un sogno a occhi aperti.

TALE: l'approccio toscano in Europa²⁵

Il *Tuscan approach learning for early* (TALE) è un'iniziativa europea basata sull'approccio toscano all'educazione infantile. L'esperienza toscana, sviluppata negli ultimi trent'anni, non viene proposta come un modello rigido da replicare, ma come una prospettiva flessibile che valorizza le diversità e il confronto interculturale. L'approccio si basa su cinque elementi fondamentali: la progettazione degli spazi come supporto all'esperienza dei bambini, un curriculum flessibile orientato alle condizioni dell'esperienza più che ai contenuti, il coinvolgimento attivo delle famiglie, una formazione del personale che integra teoria e pratica, e una *governance* che lavora sul campo per sviluppare la qualità dei servizi. Il progetto TALE ha coinvolto, oltre all'Italia, Bulgaria, Lituania e Slovenia in un percorso di scambio strutturato in tre fasi. Inizialmente sono stati organizzati workshop nei Paesi partner per presentare l'approccio toscano e conoscere i sistemi educativi locali. Successivamente, un modulo formativo in Toscana ha permesso a educatori, dirigenti e pedagogisti dei paesi partecipanti di confrontarsi con esperti e professionisti del territorio, visitando direttamente i servizi. Infine, ogni Paese ha sviluppato progetti di innovazione specifici per il proprio contesto. Un aspetto significativo del progetto è stata l'attenzione alla documentazione e alla comunicazione, con la produzione di materiali video e pubblicazioni in grado di sostenere lo sviluppo di servizi educativi di qualità in Europa. Il progetto ha dimostrato come la riflessione sull'educazione infantile possa rappresentare un terreno fertile per l'incontro e lo scambio in ambito europeo, nonostante le enormi differenze quantitative e qualitative nei servizi tra i vari Paesi. L'esperienza evidenzia l'importanza di un approccio orizzontale allo sviluppo della qualità, basato sul confronto e lo scambio di esperienze, piuttosto che sull'imposizione di linee guida dall'alto. Il dialogo tra identità e diversità emerge come elemento chiave per costruire un'idea di educazione ricca di potenzialità, particolarmente significativa in un'Europa che fatica a conciliare queste due dimensioni.

Il progetto TALE rappresenta quindi un esempio concreto di come la condivisione di esperienze educative possa contribuire alla crescita qualitativa dei servizi per l'infanzia, rispettando e valorizzando le specificità locali mentre si costruisce una visione europea comune dell'educazione infantile.

25 Fortunati A., Pucci A. (2015), Research/action project on childhood education by sharing experiences in the framework of EU for the development of quality ECEC services, in *Petite enfance: socialization et transitions*, n. 11, Villateneuse, Francia.

Il *cooperative learning* applicato alla scuola dell'infanzia²⁶

Il Gruppo studio-ricerca-formazione *Cooperative Learning*²⁷ ha portato avanti insieme al Movimento di cooperazione educativa di Verona, una ricerca/azione in alcune scuole dell'infanzia del veronese, allo scopo di sperimentare il *cooperative learning* come metodologia per la prima infanzia: In un mondo globale, caratterizzato dalla multiculturalità, le competenze offerte da questa metodologia sono indispensabili per un agire partecipativo e complesso. Uno degli strumenti quotidiani più importanti della ricerca è stato il Diario di bordo, utilizzato dalle stesse insegnanti per annotare descrizioni, narrazioni e interpretazioni. Tramite il suo utilizzo, le insegnanti sono state sin da subito consapevoli di poter ripensare la pratica in maniera differita dall'azione, stimolando così un approccio riflessivo e ovviando al rischio di essere fagocitate dalla successione degli eventi. Un'attenzione fondamentale è stata posta, nell'ambito di tale ricerca-azione, al principio dell'interdipendenza positiva. Per svilupparla, occorre attuare strategie che non consentano l'insorgere di altri tipi di dinamiche, come la competizione (che porta all'interdipendenza negativa) o l'assenza di interazione (che sfocia nell'individualismo). Il gruppo delle insegnanti coinvolte ha elaborato un curriculum volto a insegnare le seguenti abilità sociali in maniera diretta:

- salutare;
- guardarsi negli occhi;
- chiamarsi per nome;
- parlare uno alla volta, rispettando i turni;
- parlare sottovoce;
- avvicinarsi e assumere posture adeguate;
- muoversi in silenzio, formare i gruppi in silenzio;
- esprimere le proprie emozioni;
- comprendere le emozioni altrui.

Per l'ambito cognitivo e metacognitivo è stato strutturato un curriculum congruente alle abilità relative all'ascolto, alla comprensione e allo sviluppo di modalità di pensiero divergente e creativo. La sperimentazione ha avuto i seguenti esiti:

- per l'obiettivo riguardante *cooperative learning* e apprendimenti, ossia se l'utilizzo continuativo di questa metodologia migliori l'apprendimento, l'esito è stato positivo;
- per l'obiettivo riguardante il collegamento causale tra *cooperative learning* e relazioni positive, l'esito è stato positivo;
- per il quesito su quanto il *cooperative learning* contribuisca a stabilire relazioni positive all'interno della scuola e tra la scuola e le famiglie, i test non hanno consentito di valutare nel merito, ma da un punto di vista qualitativo viene riportata soddisfazione rispetto a un generale clima positivo tra genitori e tra le famiglie e la scuola;
- sul quarto obiettivo, se il *cooperative learning* contribuisca a riqualificare la professionalità rispetto alle competenze interculturali, le insegnanti hanno riconosciuto il valore del percorso soprattutto in merito all'averlo intrapreso da ricercatrici.

26 Lamberti S. (a cura di) (2013), *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia. Percorsi e attività di educazione interculturale*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.

27 Coordinato dalla Dott.ssa Stefania Lamberti, è uno dei gruppi di ricerca permanenti del Centro Studi Interculturali dell'Università degli Studi di Verona.

IL CONTRIBUTO DAI TERRITORI

Ci sono esperienze virtuose che arrivano da alcuni territori del progetto. Sono qui di seguito riportati due diversi spunti, uno da Torino e uno da Reggio Emilia.

Torino

I.C. Da Vinci Frank, Scuola dell'infanzia Rosa Luxemburg

Le attività nella scuola dell'infanzia sono iniziate a ottobre 2025 con la presa in carico di due minorenni target, ai quali nel mese di marzo 2026 si è aggiunta una terza bambina.

Si sottolinea come l'azione sia stata rilevante per i piccoli target, le famiglie, il personale scolastico e tutti gli stakeholder di progetto; in particolare, l'attività si è svolta all'interno di tre sezioni del plesso, coinvolgendo circa 75 bambini della fascia d'età 3-6 anni. L'effetto sistemico è frutto della dedizione dell'operatrice d'ambito scolastico e sociale, Kenza Kissou, sotto la supervisione della dott.ssa Bianca Timofte, coordinatrice dell'area minori della cooperativa sociale Liberitutti. Fin dall'avvio, le attività sono state co-progettate con le insegnanti del plesso.

La loro disponibilità e professionalità hanno sostenuto la definizione del progetto educativo, rimodulato durante l'anno in base ai bisogni emergenti dei bambini. Nella fase iniziale del percorso, le attività sono state orientate alla conoscenza reciproca, alla costruzione del gruppo e all'analisi dei bisogni: tra queste, si segnalano attività di carattere motorio, cooperative e di gruppo rivolte all'intera classe, affiancate da laboratori manuali ed esperienziali, con particolare attenzione alla dimensione creativo-espressiva.

In seguito alle attività proposte, sono emersi bisogni legati alla pluralità linguistica, etnica e culturale del gruppo classe. A questo quadro contestuale si è risposto con un laboratorio di italiano L2 disegnato *ad hoc*, finalizzato al potenziamento delle competenze linguistiche attraverso metodologie ludiche, corporee e creative.

Il laboratorio coinvolge un gruppo eterogeneo di bambini dell'ultimo anno, tra cui i tre alunni target, e si sviluppa attraverso giochi di movimento in palestra e attività strutturate. Le proposte favoriscono l'esplorazione del lessico quotidiano (oggetti di uso comune, animali, materiali scolastici e persone di riferimento), con l'obiettivo di sostenere l'espressione linguistica e rafforzare la padronanza fonetica e semantica.

La proposta mostra vari esiti positivi: i soggetti coinvolti hanno acquisito maggiore sicurezza nell'espressione e ripropongono spontaneamente i contenuti appresi nei diversi contesti quotidiani. Un ulteriore indicatore positivo è la disponibilità dei bambini ad aiutarsi a vicenda, segno di una maggiore consapevolezza e di una mutata percezione del sé. Gli alunni non risultano così solo spettatori delle dinamiche di classe, ma soggetti attivi del cambiamento, capaci di apportare valore al gruppo. I risultati ottenuti hanno subito suggerito di replicare il modello con destinatari ulteriori, garantendo pari opportunità di partecipazione.

Il lavoro sistemico, empatico e autentico ha impregnato moduli contigui, mostrando l'operatore scuola come un "faro" per le famiglie, destinatarie indirette e centrali nel percorso. Questa dinamica di fiducia è alimentata dalla legittimazione che l'operatore ottiene, essendo riconosciuto sia come figura scolastico-istituzionale sia come riferimento sociale, capace di supportare i minori e i loro nuclei familiari.

Parallelamente al percorso svolto all'interno del contesto scolastico, l'operatrice ha favorito e rafforzato il rapporto tra scuola e famiglia e la partecipazione ai momenti della vita scolastica condivisa, quali recite ed eventi comunitari, potenziando il senso di appartenenza e il coinvolgimento attivo. In questa direzione, sono state programmate attività di "aggancio" in spazi significativi del territorio. Ad esempio, a febbraio del 2026 è stato realizzato un momento informale di condivisione: una merenda collettiva e la restituzione delle attività laboratoriali svolte nelle classi, presso un Centro aggregativo per minori (CAM) del territorio. Mensilmente l'operatrice dedica un momento di confronto con i nuclei e di supporto nelle pratiche burocratiche (ad esempio, le iscrizioni scolastiche), nonché di orientamento ai servizi del territorio. Ciò serve a facilitare l'accesso e la conoscenza delle opportunità, puntando a promuovere l'*empowerment* delle famiglie. Tra i risultati raggiunti si segnala, a titolo esemplificativo, l'iscrizione al nido di un fratello minore, esito particolarmente rilevante anche in relazione al contesto socioculturale di riferimento.

Il processo di integrazione e diffusione delle attività risulta già evidente nell'aumento dell'autoefficacia dei destinatari del progetto, con risultati che superano la dimensione di "nicchia" per diventare prassi ordinaria. L'andamento positivo del percorso suggerisce la prosecuzione continuativa dell'azione, a supporto delle delicate fasi di transizione dei bambini fra i diversi ordini e gradi scolastici.

Reggio Emilia

La partecipazione è un valore e una strategia fondante dell'approccio dei nidi e delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia: partecipazione di bambine e bambini, di insegnanti e famiglie alla co-costruzione della conoscenza e dei significati della cultura dell'infanzia. Il partecipare tiene dentro le soggettività che ognuno porta nell'incontro (bambini, genitori, insegnanti), accreditando competenze nei processi di co-costruzione della conoscenza, affinché tutti sentano di poter contribuire portando le proprie identità, culture e lingue. La cultura – o meglio le culture, al plurale – tuttavia, non è un'identità fissa legata alla nazionalità: è qualcosa di dinamico e relazionale, che si costruisce nella vitalità dei rapporti quotidiani, negli incontri tra persone dove emergono le diverse biografie personali e familiari. È proprio in questi incontri che si possono osservare le culture, nelle differenze e nelle similitudini così come nelle soggettività, ed è in questi processi che si costruiscono significati condivisi. La metafora dei 100 linguaggi, dei 100 modi di conoscere che appartiene ai bambini (ma anche a tutti gli esseri umani), sostiene e legittima questa pluralità, promuovendo i diversi punti di vista e i molteplici modi di co-costruire conoscenza in modo non stereotipato. Questi incontri ricchi e complessi richiedono un approccio interculturale – traiettoria politica condivisa dalla nostra amministrazione comunale – che inviti a riflettere sul nostro modo di relazionarci con l'altro, mettendo in gioco le nostre cornici di riferimento per decentrare e decolonizzare lo sguardo. In questa direzione, la formazione permanente del personale rappresenta una strategia fondamentale: l'istituzione scuole e nidi d'infanzia ha sempre realizzato percorsi formativi contestuali sui temi dell'intercultura, dei contesti conversazionali e dell'accoglienza delle diversità. Il tempo dedicato alla formazione teorica e allo scambio tra colleghi serve a costruire riferimenti culturali condivisi, da rilanciare nel lavoro quotidiano con bambini e famiglie.

Alcune domande hanno orientato questo lavoro negli ultimi anni: *«cosa intendiamo per culture e diversità culturale nei nostri contesti? Come incontriamo le culture di bambine e bambini? Quali elementi culturali portano le famiglie e come possiamo dare loro valore e voce? Che paesaggio linguistico emerge nei nostri ambienti?»*.

Questo stesso approccio orienta anche la progettazione dell'accoglienza e della partecipazione delle famiglie rom, sinti e caminanti, pensata con gli stessi valori rivolti a tutte le altre famiglie. Nel tempo è stato sviluppato un lavoro di rete tra i servizi comunali (l'istituzione scuole e nidi d'infanzia, l'Ufficio sinti e rom e le scuole del territorio) che ha favorito lo scambio di esperienze e strategie tra operatori, ampliando lo sguardo del personale su temi come culture familiari, lingue, genitorialità e infanzia, per promuovere una partecipazione attiva delle famiglie e valorizzare le loro competenze.

In particolare rispetto a queste comunità, il Centro verde scuola comunale dell'infanzia "Camillo Prampolini" ha investito molto sulla progettazione dell'incontro e della partecipazione dei genitori, così come nell'allestimento dei contesti, costruendo nel tempo esperienze e relazioni con la comunità sinta che è presente storicamente nel nostro territorio. Le famiglie a scuola incontrano diverse offerte di partecipazione: colloqui, incontri di sezione, serate di benvenuto e momenti "lavorativi".

Rispetto ai colloqui di inizio anno, ad esempio, le insegnanti condividono fin da subito con i genitori l'importanza delle lingue di casa, invitandoli a esplicitare alla scuola quali idiomi e dialetti siano parlati in famiglia, in quali situazioni vengano usati e quali siano le parole dell'affetto, del gioco o delle regole. Ad esempio, durante uno di questi colloqui, Denise, mamma di Tobia, dice: *«noi parliamo entrambi il dialetto sinti in casa ma parliamo anche italiano. Tobia parla entrambe le lingue ma le mescola»*.

Poi aggiunge: *«il dialetto sinto si parla ma non c'è un alfabeto sinto, non si scrive. C'è solo una Bibbia in scrittura sinta... ci sono due dialetti ma uno è molto difficile e io non lo so parlare, solo alcuni anziani lo parlano»*. Queste note aiutano il personale a predisporre ad ascolti di suoni e parole differenti e arricchenti per tutti i bambini, a partire da chi le parla. Mostrare ai genitori che la lingua di casa è importante e che verrà accolta anche a scuola crediamo sia fondamentale per dare valore e voce a tutte le identità, in un'ottica di giustizia sociale. Già prima dell'inizio della scuola, quindi, si comincia a costruire spazi dove incontrarsi e raccontare le proprie culture. I dialoghi con i genitori si approfondiscono nel grande gruppo negli incontri di sezione, tenendo conto di quanto condiviso nei colloqui iniziali. Questi luoghi più allargati ci permettono, a partire dal lavoro di ricerca quotidiano con i bambini, di dialogare con i genitori, di coinvolgerli nei ragionamenti, nella co-costruzione di significati comuni, di condividere l'immagine dell'infanzia e di dare voce alle diverse culture genitoriali. Portiamo come esempio un frammento di dialogo avvenuto durante un incontro di sezione, scaturito dal confronto con le famiglie sull'importanza delle lingue di casa: Alessia, mamma di Sole, e Agata, mamma di Aurora, fanno parte della comunità sinta e intervengono nel dibattito:

Alessia: *«...da quando ha iniziato la scuola, Sole ha iniziato a parlare in italiano, come per esempio usa "ottimo", parola che noi non diciamo mai a casa»*.

Atelierista: *«A casa non usate questa parola? A casa parlate sinto?»*

Alessia: *«No, noi a casa non parliamo sinto ma un dialetto veneto»*.

Agata: *«E dobbiamo chiedere ai nonni di tradurre in sinto perché non riusciamo a farlo e lo stiamo perdendo»*.

Alessia corregge l'atelierista, e questo è per noi indice di un buon clima in cui le persone sentono, al di là dei ruoli, di poter portare la loro esperienza e di precisare la loro cultura familiare. Nel dialogo poi interviene Riccardo, un papà italofono reggiano, che aggiunge: *«È romani, voi parlate romani»*.

Sappiamo che quando si dialoga è sempre presente un certo grado di imprevedibilità e complessità. Di conseguenza l'atelierista interviene, ridando la parola ad Alessia per farle raccontare in prima persona la sua comunità e la sua lingua:

Atelierista: *«facciamoci raccontare da Alessia la sua lingua»*.

Alessia: *«io non parlo romani, non voglio dire che siamo diversi ma noi siamo sinti e il nostro è un dialetto veneto, o che almeno noi chiamiamo così»*.

Promuovere e sostenere tutte le lingue e i dialetti che entrano a scuola passa anche dagli adulti che si interrogano e provano a dar voce in particolare alle lingue considerate minoritarie, legate a culture marginalizzate e spesso discriminate. Per la scuola è importante che siano le famiglie sinte a potersi dichiarare in prima persona, non attraverso le descrizioni, gli stereotipi o i pregiudizi di altri genitori. Il dialogo serve quindi per accogliere i diversi punti di vista, legittimare la partecipazione di tutti, soprattutto di chi si trova in una situazione di squilibrio di potere o subisce forme di micro-aggressioni. Altri luoghi di incontro sono i momenti di scuola aperta, in cui i nidi e le scuole del sistema si aprono in occasione delle iscrizioni. Questi momenti offrono alle famiglie la possibilità di incontrare il personale e di visionare gli ambienti attraverso la documentazione esposta. Questo permette ai genitori di fare delle prefigurazioni e di condividere domande o dubbi su come i loro bambini potranno vivere gli spazi e su quali apprendimenti porteranno avanti. Un'insegnante della scuola afferma:

Come gruppo di lavoro ci siamo chieste cosa significa accogliere le famiglie che fanno parte di questa comunità e quali strategie scegliere. Sicuramente gli incontri con l'Ufficio sinti e rom e la collaborazione sul campo sono stati generativi. L'essere disponibili non solo a raccontare i servizi in modo più esplicito ma anche all'incontro con le loro culture – andare al campo, incontrarsi, così come accoglierli nelle giornate di scuola aperta, raccontare maggiormente l'organizzazione della giornata proprio per creare maggiore conoscenza reciproca e quindi fiducia – ha mostrato importanti ricadute sulla partecipazione a scuola, dove possono confrontarsi tra di loro e con noi, perché tutti si sentano più accolti.

Il ruolo di nidi e scuole è quello di costruire spazi in cui tutte le famiglie possano raccontare le loro biografie culturali e linguistiche e sentirsi protagoniste senza essere giudicate. Diventa fondamentale dare voce soprattutto quando a parlare sono famiglie considerate più vulnerabili, che rischiano di partecipare meno alla vita della scuola per timore di discriminazioni.

