

CAPITOLO 5

Per una scuola in comune. Esperienze di collaborazione tra scuola dell'infanzia, famiglie e territorio nel Rione Esquilino

Veronica Riccardi – Alessandra Casalbore¹

1. Gli allievi con background migratorio nelle scuole italiane: una presenza strutturale, a tutti i livelli di istruzione

Negli anni, la presenza nelle scuole italiane di alunni con background migratorio è diventata un fenomeno sempre più strutturale e le statistiche ministeriali, nel rispetto del principio della cittadinanza non italiana, ne monitorano nel tempo le diverse articolazioni. Come si può vedere nella Figura 1, a partire dagli anni 2000, le scuole italiane accolgono sempre più studenti con cittadinanza straniera.

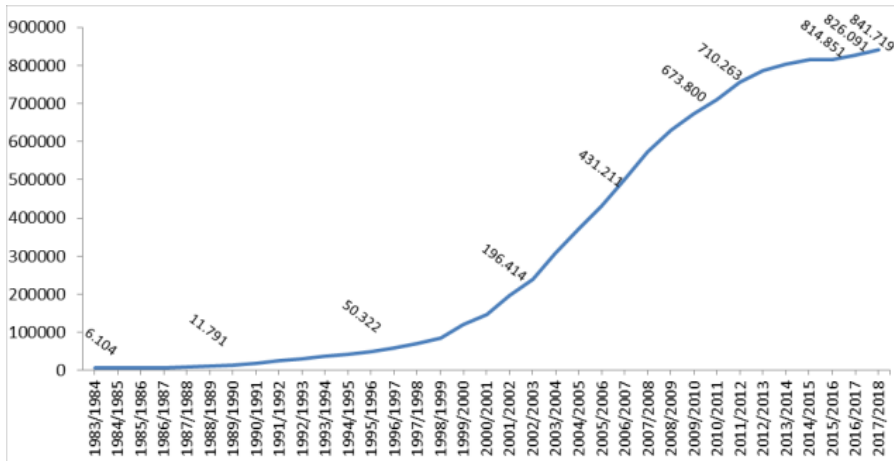


Figura 1 – Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti) – AA.SS. 1983/1984 – 2017/2018
Fonte: MIUR 2019

¹ Il testo è frutto di un lavoro comune e, tuttavia, i paragrafi vanno attribuiti nel seguente modo: Veronica Riccardi è autrice dei paragrafi 1, 2 e 5, Alessandra Casalbore è autrice dei paragrafi 3 e 4.

Questa tendenza si è andata stabilizzando nel tempo: negli ultimi anni scolastici, possiamo vedere che il numero di allievi stranieri non ha subito variazioni rilevanti. Nell'anno scolastico 2017/18 le scuole italiane hanno accolto complessivamente 8.664.000 studenti di cui circa 842.000 con cittadinanza non italiana. Rispetto al precedente anno scolastico (2016/2017), si è registrato un calo complessivo della popolazione scolastica di oltre 77 mila unità (0,9%): gli studenti con cittadinanza italiana hanno registrato una flessione di 93 mila unità (-1,2%) a fronte di una crescita di quasi 16 mila studenti con cittadinanza non italiana (+1,9%), per cui la loro incidenza sul totale passa da 9,4% a 9,7% (MIUR, 2019).

La scuola primaria rimane il settore che assorbe il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana (307.818 presenze, 11,2% del totale) seguita dalla scuola secondaria di I grado (173.815 presenze, 10% del totale) e di II grado (194.971 presenze, 7,3% del totale). La scuola dell'infanzia ospita invece 165.115 alunni con background migratorio (11,1% del totale) e, anche se l'aumento dei bambini di origine migratoria rispetto all'anno scolastico precedente è stato di sole 295 unità, continua a crescere la loro incidenza sul totale (da 10,7% a 11,1%) per effetto del calo di entità ben maggiore degli allievi italiani (MIUR, 2019). Anche se la scuola dell'infanzia rimane un ambito educativo in cui la scolarità degli studenti con background migratorio è nettamente inferiore a quella degli italiani – viene infatti frequentata dal 79% dei bambini con cittadinanza non italiana residenti in Italia mentre raggiunge il 94% per i bambini italiani – il fatto che sempre più famiglie straniere decidano di iscrivere i loro figli in questo percorso scolastico rappresenta indubbiamente un indicatore di stabilizzazione di tali nuclei sul territorio italiano (Silva, 2011).

La scuola dell'infanzia è un segmento dell'istruzione non obbligatorio a cui, negli anni, è stato sempre più riconosciuto un carattere educativo con un'identità pedagogica ben definita rispondente ai bisogni di sviluppo sociale e cognitivo del bambino (Catarsi, 2000). Numerosi studi sottolineano, infatti, come la scuola dell'infanzia sia un tassello determinante per promuovere e sostenere lo sviluppo delle giovani generazioni, sia in termini di risultati scolastici (Moss, 2013), sia in termini di competenze non cognitive indispensabili per la vita adulta (Stringher, 2016). I dati sulla frequenza di questa tipologia di scuole di allievi autoctoni e stranieri per l'anno scolastico 2017/18, citati poco sopra, testimoniano però che, mentre le famiglie italiane riescono a cogliere pienamente questa opportunità per i propri figli, le famiglie straniere incontrano ancora qualche difficoltà ma si stanno pian piano allineando.

Per i bambini stranieri la scuola dell'infanzia, oltre che essere un'ottima opportunità educativa preparatoria alla scuola primaria, può costituirsi come il primo luogo di mediazione con la società italiana, per loro stessi e per le loro famiglie, e il primo ambiente educativo interculturale². Dall'altro lato, la con-

² Nel testo si ricorrerà spesso alla parola "interculturale". Con questo termine intendiamo un concetto che supera la mera descrizione di una realtà in cui, di fatto, persone portatrici di culture e tradizioni

tinua crescita di bambine e bambini con background migratorio nelle scuole dell'infanzia pone la scuola, intesa sia come singola istituzione sia come intero sistema scolastico, nella necessità di ripensare e ridefinire questo percorso, promuovendo il dialogo fra la scuola e la famiglia, individuando buone pratiche, incoraggiando tutte le possibili sinergie positive con il territorio.

Poiché anche a livello internazionale vi è una crescente attenzione alla promozione dei servizi per l'infanzia, considerati come un tassello fondamentale per sostenere la formazione delle giovani generazioni (EACEA, 2009), l'aumento della presenza di bambini con background migratorio costituisce un'importante occasione per riflettere sulle scuole dell'infanzia e sulle loro caratteristiche. In questa necessità di riflessione si colloca il presente studio che vuole contribuire a valorizzare il sapere che le singole scuole hanno sperimentato o stanno elaborando, non sempre in maniera sistematizzata. All'interno del vasto settore di ricerca inerente l'educazione interculturale e l'inserimento degli allievi con background migratorio nel sistema scolastico italiano, la scuola dell'infanzia appare ancora poco studiata e questa, almeno a nostro giudizio, è una grande mancanza, perché proprio in questo segmento scolastico il bambino inizia a strutturare la propria identità e l'immagine dell'altro e si creano le basi per un'educazione alla cittadinanza attiva, aperta al mondo, sensibile alle differenze, dialogante, inclusiva.

Le scuole dell'infanzia comunali nel rione Esquilino di Roma sono state studiate grazie al contributo di due testimoni privilegiati³ che, da punti di vista diversi e attraverso delle interviste non strutturate⁴, ne hanno raccontato la realtà evidenziandone punti di forza e di debolezza. La prima intervista ha coinvolto l'assessore alle Politiche educative e scolastiche, edilizia e verde scolastico, patrimonio, bilancio e personale del Municipio Roma I Centro, Giovanni Figà-Talamanca⁵, e ha riguardato prevalentemente le caratteristiche socio-demografiche delle scuole dell'infanzia dell'Esquilino, i contatti fra scuola e territorio, le strategie messe in atto dal Municipio per accogliere le domande di iscrizione dei propri figli da parte delle famiglie non italiane. Nella seconda intervista, Alessandra Cupellini, coordinatrice delle scuole comunali "Alfredo Baccarini",

diverse convivono sullo stesso territorio (multicultura). L'intercultura rimanda a un progetto dinamico che presuppone l'impegno a ricercare forme, strumenti, occasioni per sviluppare un confronto e un dialogo costruttivo (Pinto Minerva, 2002).

³ Per testimone, o interlocutore, privilegiato intendiamo una persona che fornisce informazioni direttamente rilevanti per gli obiettivi dello studio, scelta sulla base della sua posizione strategica nella comunità, gruppo o istituzione oggetto di studio (Gorden, 1975).

⁴ L'intervista non strutturata è molto vicina al modello ideale della conversazione: la relazione tra intervistatore e intervistato è guidata da un elenco di punti essenziali da toccare (Corbetta, 1999). La direttività è quindi minima e la gestione della comunicazione si affida a un canovaccio in cui non vi sono né elementi linguistico-sintattici standardizzati, né una strutturazione della sequenza degli argomenti (Gianturco, 2004).

⁵ Giovanni Figà-Talamanca è professore ordinario di Diritto commerciale presso l'Università di Roma Tor Vergata e, dal 2016, assessore alle Politiche educative e scolastiche, edilizia e verde scolastico, patrimonio, bilancio e personale del Municipio Roma I Centro.

“Federico Di Donato”, “Luigi Settembrini” e Nido “La porta magica”, ha illustrato i progetti, le attività, le buone prassi adottate da queste scuole.

2. Le scuole dell’infanzia nel Municipio Roma I Centro e nel rione Esquilino

La presenza di allievi con background migratorio non è chiaramente omogenea su tutto il territorio italiano ma ci sono città e quartieri maggiormente coinvolti da questo fenomeno: ne è un chiarissimo esempio il rione Esquilino di Roma, in particolare la zona di piazza Vittorio Emanuele II. Questo specifico quadrante della città, pur essendo centrale (è parte del I Municipio, che comprende tutto il centro di Roma), presenta un’organizzazione sociale dello spazio e dei modi di viverlo tipicamente periferici. Piazza Vittorio è stata, infatti, definita come il centro delle periferie per gli immigrati e la periferia del centro per i romani (Vando, 2007), come un quartiere globale e un laboratorio politico e sociale dell’esperienza urbana contemporanea (Tani, 2008), connotato chiaramente da una forte multietnicità. È in un quartiere come questo che la scuola ha la possibilità di costituirsi non solo come lo spazio privilegiato per la formazione delle nuove generazioni, ma come fucina di sinergie positive fra comunità educativa, famiglia e territorio, come un “sistema aperto” capace di allargare il proprio orizzonte formativo e operativo al contesto sociale e territoriale (Brint, 2007), come il luogo elettivo per la progettazione di interventi educativi tesi alla valorizzazione della diversità culturale e alla realizzazione di reali percorsi di integrazione⁶ (Di Giacinto, 2018).

Con le sue 62.328 presenze (MIUR, 2019), la Città Metropolitana di Roma si colloca al secondo posto in Italia, superata solo da Milano, per il numero di studenti con cittadinanza non italiana. La distribuzione per gradi scolastici riflette, a grandi linee, quella rilevata a livello nazionale. Limitandoci alle sole scuole dell’infanzia, sono presenti sul territorio romano 11.420 allievi con cittadinanza non italiana, ossia il 10,3% degli allievi totali. Di questi 11.420 allievi, 9.775 (85,6%) sono nati in Italia (MIUR, 2019). Anche se non sono a disposizione informazioni specifiche circa la distribuzione di tale presenza nei 15 diversi municipi dell’area metropolitana, possiamo trovare alcuni dati sulle

⁶ Il concetto di integrazione è complesso, polisemico, multidimensionale. Per le finalità del presente lavoro utilizziamo la definizione coniata da Cesareo (2010) secondo il quale essa consiste in “un processo multidimensionale finalizzato alla pacifica convivenza, entro una determinata realtà storico sociale, tra individui e gruppi culturalmente e/o etnicamente differenti, fondato sul reciproco rispetto delle diversità etno-culturali, a condizione che queste non ledano i diritti umani fondamentali e non mettano a rischio le istituzioni democratiche. L’integrazione si configura sempre come un processo che necessita di tempo, è una meta che non si acquisisce una volta per tutte, ma che va costantemente perseguita. Essa si declina a livello economico, culturale, sociale e politico. Proprio per questa sua natura multidimensionale, se si limita ad un solo ambito, essa sarà necessariamente parziale. Infine l’integrazione è bidirezionale in quanto essa non riguarda solo gli immigrati ma anche contemporaneamente i cittadini del Paese ricevente” (p. 23).

scuole dell'infanzia gestite da Roma Capitale⁷ che, nell'anno educativo 2017/18, hanno accolto 32.275 allievi, di cui 4.172 stranieri (Roma Capitale, 2018).

Municipio	Iscritti		di cui iscritti stranieri	
	N	%	N	%
I – Centro storico	2.043	6,3	276	6,6
II – Parioli/Nomentano	1.826	5,7	225	5,4
III – Monte Sacro	2.174	6,7	209	5,0
IV – Tiburtina	2.324	7,2	230	5,5
V – Prenestino/Centocelle	3.044	9,4	629	15,1
VI – Roma delle Torri	1.768	5,5	292	7,0
VII – Appio-Latino/Tuscolana/Cinecittà	3.713	11,5	460	11,0
VIII – Appia Antica	1.734	5,4	139	3,3
IX – Eur	2.306	7,1	167	4,0
X – Ostia/Acilia	2.677	8,3	302	7,2
XI – Arvalia/Portuense	1.901	5,9	256	6,1
XII – Monte Verde	1.298	4,0	170	4,1
XIII – Aurelia	1.869	5,8	209	5,0
XIV – Monte Mario	1.935	6,0	348	8,3
XV – Cassia/Flaminia	1.663	5,2	260	6,2
Totale	32.275	100,0	4.172	100,0

*Tab. 1 – Numero di iscritti per municipio. Anno educativo 2017-2018
Fonte: Elaborazioni Ufficio di Statistica di Roma Capitale su dati
del Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici – Dati MESIS aggiornati al 07.06.2018*

Di questi 4.172 alunni stranieri, 276 (6,6%) sono nel Municipio Roma I, ossia quello del centro in cui ricade anche il Rione Esquilino, superato solo dai municipi V, VII, XIV, X e XI.

Visto in ottica interculturale, il Rione Esquilino ha tra i suoi indubbi punti di forza la scuola e le numerose associazioni presenti sul suo territorio (Benedetti, Mebane e Oancea, 2010). Proprio questi punti di forza meritano di essere studiati per evidenziare le buone prassi di integrazione e promozione del dialogo che si costruiscono e si vivono ogni giorno. Nelle scuole dell'Esquilino si è stra-

⁷ Il sistema di istruzione italiano prevede la suddivisione delle scuole in statali e non statali, a loro volta distinte in paritarie e non paritarie. Le scuole dell'infanzia statali sono gestite a livello centrale dallo Stato mentre la gestione delle non statali è affidata a diversi soggetti, tra cui enti locali, privati e ordini religiosi. Le scuole dell'infanzia comunali, gestite dal comune di appartenenza, rientrano nella macro area delle scuole non statali con tutti i requisiti delle scuole paritarie.

tificato negli anni un buon numero di esperienze positive, di progetti che hanno portato buoni risultati, di modalità di lavoro concreto che hanno fatto fare passi in avanti all'integrazione. Queste conoscenze a volte però fanno fatica a diffondersi e diventare un corpus sedimentato e consultabile di esperienze consolidate. La prima esperienza positiva che viene in mente, pensando all'Esquilino, è quella dell'Istituto Comprensivo Statale "Daniele Manin" che, ormai da molti anni, costituisce un'interessante realtà di studio sui processi formativi implementati nell'ultimo decennio all'interno di un contesto multiculturale. La programmazione dell'Istituto è progettuale, individualizzata e caratterizzata dall'approccio interculturale che riguarda anche la sperimentazione di nuovi curricula. Altra particolarità dell'Istituto è la sua forte apertura verso l'esterno, intendendo per esterno non solo l'ambiente circostante, pur denso di stimoli, ma anche quello lontano. Tutti i linguaggi hanno grande valore, per cui si inventano percorsi, si affrontano progetti e si creano curricula per tutti e su tutti i livelli (CNEL, 2009). L'Istituto si configura, a livello territoriale, come un centro promotore di strategie utili al superamento di stereotipi e pregiudizi, in ottica interculturale (Fiorelli e Catarci, 2015). È fondamentale anche un accenno all'Associazione Genitori "Scuola Di Donato", costituitasi nel 2003 da un gruppo di genitori coadiuvati dall'allora preside Bruno Cacco: i vecchi scantinati della scuola sono diventati un "bene comune" in cui si alternano attività ricreative, sportive e culturali finalizzate anche a incoraggiare le forme di convivenza, rivalorizzando lo spazio pubblico. L'apertura di questi spazi ha innescato un processo virtuoso che ha visto progressivamente convergere le energie delle numerose componenti della scuola e le varie istituzioni, in nome di una comune valorizzazione del bene pubblico⁸ (Cossetta e Cappelletti, 2013; Farro e Maddanu, 2015). L'Istituto "Manin" e l'Associazione Genitori "Di Donato" sono due esempi delle "buone prassi" messe in atto nel rione Esquilino. Sono realtà molto conosciute e molto studiate (es: Ongini, 2011; Iacomini e Taglia, 2013; Farro e Maddanu, 2015), a cui sicuramente se ne potrebbero aggiungere altre, anche relative alla scuola dell'infanzia gestita dal Comune.

Nel Municipio Roma I Centro il servizio delle scuole dell'infanzia comunali è particolarmente ampio: ci sono 23 scuole dell'infanzia comunali e solamente 5 statali. La capienza delle due tipologie di scuole è molto diversa: le scuole statali tendono a essere piccole perché, negli anni, il personale non è aumentato, sono tipicamente scuole di un paio di sezioni o poco più. Il I Municipio ha un'offerta molto capillare: non c'è un punto del municipio che non abbia una scuola entro 10 minuti a piedi, ossia entro un 1.200 metri al massimo, è anzi facile che vi sia più di una scuola vicina: il Comune è quindi in grado di offrire/proporre una scuola a tutti quelli che lo chiedono.

⁸ Un bene pubblico è un bene di cui tutti possono usufruire in modo tale che il suo consumo da parte di ciascun individuo non vada ad ostacolare o ad impedire il consumo di quello stesso bene da parte di un altro individuo. Un bene pubblico può quindi essere fornito ad un individuo singolo tanto facilmente quanto può essere fornito ad ogni altro individuo (Samuelson e Nordhaus, 1992).

È fondamentale prendere in considerazione che i requisiti d'accesso sono diversi fra scuola statale e scuola comunale: l'accesso a quest'ultima è un po' più problematico, non tanto per le graduatorie quanto per la scelta dei criteri sottesi alla formazione delle stesse. Per l'iscrizione dei bambini nelle scuole dell'infanzia, sia statali sia comunali, viene fatto un bando a cui seguono delle graduatorie; questa procedura al giorno d'oggi lascia il tempo che trova, essendo l'offerta della scuola comunale superiore all'effettiva domanda. I criteri di punteggio, invece, sono molto differenti tra le scuole comunali e ciascuna scuola statale, che ha i suoi criteri ed è autonoma. Il Comune adotta invece un unico sistema e i municipi hanno un'autonomia molto ridotta nell'assegnazione dei punteggi ai criteri. Possono accedere alla scuola comunale solamente coloro che sono residenti nel territorio comunale, con la conseguenza che tantissimi bambini non residenti a Roma non possono essere iscritti. Tra questi rientrano sicuramente i minori stranieri non accompagnati, che non sono pochi, e i bambini che appartengono a famiglie che, per qualche motivo, hanno dovuto mantenere la residenza fuori Roma e che, a volte, vi abitano stabilmente. Inoltre, ci sono molti lavoratori e lavoratrici pendolari che desidererebbero portare i propri figli nella scuola più vicina alla propria attività professionale, ma le loro domande non possono essere accolte. Questa scelta, che nasce dall'idea che ogni comune debba offrire dei servizi ai propri cittadini, fa sì che le scuole statali, con la loro ridotta capienza, siano l'unica alternativa possibile per tanti bambini. Solo per fare un esempio, nei rioni Esquilino e Monti ci sono due scuole dell'infanzia statali (una è la scuola 'Di Donato', che ha un'infanzia statale oltre che un'infanzia comunale, e l'altra è la 'Vittorino da Feltre' che ha solo l'infanzia statale) e spesso accade che tutti quei bambini che non possono essere iscritti alla comunale vengano iscritti in queste due scuole. Da questo punto di vista le due offerte si integrano anche se può risultare screditato il sistema scolastico comunale perché si costituisce come una scuola non aperta a tutti e soprattutto non aperta ai più deboli, ai bambini non residenti, agli irregolari o a coloro che sono in attesa di permesso di soggiorno.

Per osservare adeguatamente il fenomeno dell'inclusione dei bambini stranieri all'interno dei servizi all'infanzia, occorrerebbe indagare, in ottica comparativa, scuole comunali e statali perché in queste ultime l'accoglienza è più forte: per iscrivere un bambino a una scuola statale non occorre niente, anche nella scuola dell'infanzia che non è scuola dell'obbligo.

Il tema della scuola dell'infanzia è anche un tema di scolarizzazione. Nel I Municipio si ha un tasso di scolarizzazione notevolmente inferiore al 100%, anche negli ultimi anni della scuola dell'infanzia: al nido, la sezione dei piccoli non arriva al 10% rispetto alla popolazione residente, si supera il 60% nella scuola dell'infanzia, arrivando all'80% nell'ultimo anno della stessa. È chiaro che il paragone con la popolazione residente è, almeno in parte, fuorviante. Non è detto, infatti, che tutti i residenti vadano a scuola vicino a dove abitano. Questo dato cambia col crescere dell'età. Il rapporto tra popolazione residente e popolazione scolastica, nella stessa coorte di età, diventa un rapporto di 5 a

1 nelle scuole secondarie di II grado in cui, nel municipio, ci sono 5 volte più iscritti che residenti, nelle scuole secondarie di I grado ci sono pochi più iscritti che residenti, nelle scuole elementari un po' di meno ancora, nell'infanzia e nei nidi ancora di meno: i bambini tendono a rimanere vicino a casa quando sono piccoli e a venire invece in centro quando sono grandi. Tra l'altro il centro di Roma è particolarmente ricco di scuole secondarie di II grado ed è molto grande la loro capienza rispetto alla popolazione. Ci sono circa 6.000 immatricolazioni, ogni anno, nelle scuole secondarie di II grado del centro, con una coorte demografica inferiore a 1.500 residenti.

Il punto è che la scolarizzazione non è un fenomeno socialmente omogeneo: probabilmente i bambini con background migratorio frequentano meno la scuola quando sono più piccoli rispetto a quando diventano più grandi, forse a causa di possibili barriere culturali o di alfabetizzazione dei propri genitori. Per esempio, fare la domanda di iscrizione alla scuola comunale presuppone delle abilità informatiche non ovvie, non facili da conseguire (ad esempio ci vogliono le credenziali SPID per accedere al sito del comune di Roma) e questo potrebbe essere un grosso problema per una famiglia straniera. Si riesce, attualmente, ad accogliere qualche iscrizione in più con le domande fuori termine, che sono ancora cartacee: ci sono diverse decine di bambini che arrivano in corso d'anno e vengono inseriti dove c'è posto. L'impegno del I Municipio è quello di aumentare la scolarizzazione a tutti i livelli scolastici, a partire dai nidi e dalle scuole dell'infanzia, coinvolgendo quelle famiglie che forse neanche sanno che esiste questo servizio per l'infanzia o non sanno che è un servizio di alta qualità. A tal fine, nella fase delle iscrizioni, gli uffici del municipio offrono dei servizi di assistenza (anche coinvolgendo i ragazzi dell'alternanza scuola-lavoro) per i genitori che incontrano difficoltà nell'inviare la pratica.

Nelle scuole dell'infanzia dell'Esquilino, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, non ci sono molti bambini cinesi. Le famiglie cinesi hanno infatti l'abitudine di far stare i loro figli in Cina, per i primi due o tre anni di vita, o di tenerli con loro anche durante le ore di lavoro, o di mandarli alle scuole dell'infanzia private. Ci sono molti meno cinesi nelle prime classi dei nidi e dell'infanzia di quanti ce ne siano nel quartiere anche se le cose poi cambiano nella scuola dell'obbligo. Le etnie della zona delle Indie sono sicuramente molto numerose nell'Esquilino e anche i sudamericani sono numerosi, ma forse meno che altrove. Ci sono scuole addirittura con 30 nazionalità diverse, fra cui anche nazionalità europee, nordamericane, sudamericane: la composizione etnica è attualmente molto varia all'Esquilino così come in tutta la città di Roma.

A livello di background socio-culturale delle famiglie, il territorio dell'Esquilino è molto vario e funziona molto bene: la disuguaglianza fra chi risiede nel quartiere (di solito famiglie benestanti) e chi frequenta il quartiere perché ci lavora e, quindi, ci iscrive a scuola i suoi figli, viene percepita quasi ovunque come una risorsa. Soprattutto quando si tratta di famiglie italiane non solo agiate ma anche colte, la convivenza non viene vista come un'inva-

sione ma, al contrario, come un'opportunità. L'integrazione può essere invece più difficile nei quartieri periferici dove, spesso, la disomogeneità economica e sociale fra autoctoni e stranieri è più ridotta e può essere più facilmente percepita come una competizione. In centro, la comunità interculturale nasce proprio come contaminazione tra classe benestante italiana e il mondo dell'Esquilino e dell'immigrazione. Il fascino che ha avuto questo rione in una determinata fase storica, e che ha portato anche l'insediamento di alcuni intellettuali con le loro famiglie, è dovuto anche a questo: l'Esquilino ha, tra i suoi fattori attrattivi, proprio l'atmosfera multietnica e la vivacità delle iniziative sociali e culturali (Banini, 2019). Le componenti etniche e socioculturali sono, in ogni caso, tante: nell'Esquilino ci sono, ad esempio, i lavoratori domestici, i portieri, tanti lavori in cui la prevalenza della manodopera è straniera. Ad esempio, i lavoratori domestici conviventi, che oggi sono pochi ma che sono chiaramente nei quartieri del centro, portano a un tipo di convivenza che si vive proprio nella quotidianità, a livello familiare, prima ancora che a scuola. A volte, invece, l'integrazione a parità (similarità) di classe sociale è più difficile di quanto non possa esserlo quando il divario è evidente.

Il I Municipio di Roma tiene particolarmente ai rapporti con le associazioni esponenziali delle comunità scolastiche con il programma "Scuole Aperte e Partecipate"⁹ per stipulare dei patti di collaborazione con le predette associazioni e le scuole (si tratta quindi di accordi trilaterali), patti che prevedono una collaborazione intensa sul piano della programmazione e della definizione di obiettivi tali da rendere la scuola centro di riferimento della comunità territoriale. Su questi progetti vengono anche investite delle risorse finanziarie, non enormi ma comunque significative.

3. La scuola dell'infanzia: nascita, storia e finalità educative

La scuola dell'infanzia, all'epoca denominata "Scuola materna", nasce il 18 marzo 1968 (legge 444). Si rivolge ai bambini dai tre ai cinque anni. Sebbene facoltativa, ha visto aumentare negli anni il numero di iscritti, grazie alle nuove esigenze familiari (madre lavoratrice, assenza di una rete familiare di sostegno, eccetera) e alla maggiore consapevolezza da parte dei genitori della sua importante funzione educativa, di cura e di socializzazione.

La scuola rappresenta un grande ed imprescindibile tassello dello scenario socio-culturale odierno, deve tenere il passo di una società in continua evoluzione, connotata da un massiccio e dinamico flusso di informazioni dove chi funge da maestro non deve avere la veste del "so tutto", ma dell' "andiamo, se-

⁹ Il Municipio Roma I Centro intende, con il progetto "Scuole Aperte e Partecipate", promuovere, sviluppare e rafforzare gli interventi delle scuole diretti all'ampliamento, integrazione e potenziamento dell'offerta formativa coerenti con le finalità in favore dei propri alunni, armonizzandoli con le iniziative promosse dal Municipio in favore della popolazione giovanile e degli adulti,

guitemi e scopriamo insieme”, non deve limitarsi a trasmettere conoscenze ma incentivare lo sviluppo di competenze¹⁰. È importante quindi che l’insegnante sappia fare leva sulle conoscenze e attitudini di cui ogni bambino è portatore e, da queste, partire per scoprire, capire e stimolare le capacità e abilità del singolo. Fare scuola oggi significa “mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un’opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa creare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita” (MIUR, 2012, p. 10).

In quest’ottica si inseriscono i documenti redatti dalla Comunità Europea e dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca che caratterizzano l’attuale assetto del sistema scolastico italiano. *Le Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (2018), ultimo atto di una lunga storia legislativa¹¹, descrivono un paesaggio educativo divenuto molto complesso, in cui “l’intesa tra adulti non è più scontata ed implica la faticosa costruzione di un’interazione tra famiglie e la scuola, in cui ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità di culture, in cui a fianco di una grande ricchezza formativa sono presenti vecchie e nuove forme di marginalizzazione culturale e di alfabetismo” (MIUR, 2018a, p. 5).

La scuola, in questo scenario, ha il compito di “fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un’identità consapevole e aperta” (MIUR, 2012, p. 14) e di garantire “il successo scolastico di tutti gli studenti, con particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio” (MIUR, 2012, p. 14).

Per raggiungere questo scopo è necessario attuare, usando un’espressione cara a Dewey, una “rivoluzione copernicana” ovvero l’allievo deve diventare il fulcro del suo percorso formativo. Questo spostamento di ottica viene evidenziato molto bene nelle *Indicazioni nazionali* (2012): “la realizzazione e la definizione delle strategie educative e didattiche deve sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e della sua fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e formazione. Lo studente deve essere posto al centro dell’azione educativa in tutti i

¹⁰ Queste ultime sono state definite nelle Raccomandazioni del 23 aprile 2008 come la “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazione di lavoro o di studio o nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia”.

¹¹ *Orientamenti scolastici* del 1991, legge Moratti del 28 marzo 2003, *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati per le attività educative per la scuola dell’infanzia* decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, *Indicazioni Nazionali per il curricolo* del 31 luglio 2007, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* decreto n. 254 del 16 novembre 2012”.

suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi” (MIUR, 2012, p. 16). Un altro punto focale delle Indicazioni è l’educazione per la Cittadinanza: “Insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito ancora oggi ancora più ineludibile rispetto al passato, perché sono molti i casi nei quali le famiglie incontrano difficoltà più o meno grandi nello svolgere il loro ruolo educativo (...). La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimolano in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa società bisogna crearla continuamente insieme. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quelle nazionali, quella europea, quella mondiale” (MIUR, 2012, p. 17).

Nel rispetto e nella valorizzazione dell’autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto che la comunità professionale è chiamata ad assumere e contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazioni coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale. Il curricolo di istituto è espressione della libertà di insegnamento e dell’autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplica le scelte della comunità scolastica e l’identità dell’istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e si organizzano la ricerca e l’innovazione educativa. Ogni scuola predispone il curricolo all’interno del Piano dell’offerta formativa con riferimento al profilo dello studente, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni grado scolastico.

La scuola dell’infanzia si propone come finalità educativa principale la promozione e lo sviluppo di cinque campi di esperienza¹²: il sé e l’altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni e colori; i discorsi e le parole e la conoscenza del mondo. Questi ambiti del fare e dell’agire sono strettamente connessi al concetto di identità, di autonomia, di competenza e di cittadinanza.

Consolidare l’identità significa vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a riconoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica ed irripetibile. Vuol dire sperimentare diversi ruoli e forme di identità.

Sviluppare l’autonomia significa avere fiducia in sé e fidarsi degli altri, provare soddisfazione nel fare da solo e saper chiedere aiuto o poter esprimere frustrazione elaborando progressivamente risposte e strategie, esprimere

¹² Il concetto di campo di esperienza è stata introdotto dagli Orientamenti scolastici del 1991 per delineare settori specifici di competenza, sono definiti nel testo legislativo: “i diversi ambienti del fare e dell’agire del bambino e quindi i settori specifici ed individuabili di competenze nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di un’esperienza che si svolge entro i confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento”.

sentimenti ed emozioni, partecipare alle decisioni esprimendo proprie opinioni, imparare ad operare scelte ed esprimere atteggiamenti sempre più consapevoli.

Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti. Significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare ed immaginare, ripetere, con simulazione e giochi di ruolo, situazione ed eventi con linguaggi diversi. Vivere le prime esperienze da cittadinanza significa "scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai suoi bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise, implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti, significa porre le fondamenta per un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura" (MIUR, 2012, p. 28). Tali finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazione, di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e del dialogo sociale e educativo con le famiglie e la comunità.

Nella scuola dell'infanzia la centralità di ogni allievo nel processo di crescita è favorita dal particolare contesto educativo: "è la scuola dell'attenzione e dell'intenzione, del curriculum implicito e di quello esplicito che si articola in campi di esperienza. Questi mettono al centro dell'apprendimento l'opera del bambino, la sua corporeità, le sue azioni, i suoi linguaggi. Nella scuola dell'infanzia non si tratta di organizzare e insegnare precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che amplificano l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e rilanci promossi dall'intervento delle insegnanti" (MIUR, 2018a, p. 8).

Un elemento che caratterizza la scuola odierna è la presenza di un pubblico sempre più multiculturale, la scuola si trova a gestire allievi che hanno differenti appartenenze nazionali, portatori di un background migratorio che influenza il loro modo di apprendere e di rapportarsi con il gruppo classe: spesso sono vittime di discriminazione, vivono in bilico tra diverse identità senza riconoscersi pienamente in alcuna, "pendolari tra mondi diversi e spesso dissonanti" (Ambrosini e Molina, 2004, p. 13).

L'inclusione sociale, il successo scolastico e la partecipazione democratica di tutti gli allievi sono gli obiettivi perseguiti dall'educazione interculturale. Quest'ultima non deve essere intesa come un'ulteriore materia da insegnare ma un approccio trasversale che investe l'intero sistema scolastico, un orizzonte culturale, una risposta alle problematiche multiculturali e all'esigenza dell'incontro con l'altro, per usare le parole del sociologo Agostino Portera "un progetto pedagogico sulla realtà multiculturale, la cui finalità è la promozione di

una tutela e di un arricchimento reciproco a partire dallo scoprimento delle potenzialità dialogiche e di incontro con l’alterità” (2006, p. 15).

La scelta dell’Italia di intraprendere e sostenere un progetto educativo interculturale nasce dalla consapevolezza che gli studenti di origine straniera, come quelli italiani, sono innanzitutto “persone” e, in quanto tali, sono titolari di diritti e doveri che prescindono dalla loro origine nazionale. Questo diritto è sancito dall’articolo n. 34 della Costituzione¹³ (1947), dall’articolo n. 2 della Dichiarazione Universali dei Diritti Umani¹⁴ (1948) e dalla Convenzione sui diritti dell’infanzia¹⁵ (1989, ratificata dall’Italia nel 1991). Scegliere la piena integrazione di tutti nella scuola e l’educazione interculturale come orizzonte culturale (MIUR, 1990) implica la creazione di una “scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell’identità nazionale, capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi” (MPI, 2007, p. 3).

L’educazione interculturale rappresenta lo sfondo da cui prendono vita percorsi formativi rivolti non esclusivamente agli studenti stranieri ma a tutti. Anzi, come sostiene Francesco Susi, se si dovesse scegliere paradossalmente di lavorare solo su un gruppo bisognerebbe dedicarsi in primis agli italiani, essendo la maggioranza incidono fortemente sulle dinamiche di inclusione della minoranza, sono loro che devono favorire il sorgere di un clima di accoglienza positivo, coltivare uno spirito di apertura e di empatia verso l’altro, favorire occasioni di incontro e di conoscenza reciproca e potenziare il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze (1995). Per favorire un clima scolastico positivo occorre sia de-costruire gli stereotipi e i pregiudizi sia costruire e potenziare un rapporto “fra pari” caratterizzato dal dialogo, dal rispetto e dalla conoscenza reciproca. Come sostiene Kurt Lewin, “la relazione tra i gruppi sono un problema bifronte. Ciò significa che per migliorare le relazioni tra i gruppi, è necessario studiare entrambi i gruppi oggetto dell’interazione. Negli ultimi anni si è iniziato a comprendere che i cosiddetti problemi della minoranza sono di fatto i problemi della maggioranza, che il problema del negro è quello del bianco, che la questione ebraica è la questione dei non ebrei” (1980, p. 261).

La scuola è il luogo ideale dove può avvenire la costruzione e la condivisione di regole comuni, base per una educazione alla cittadinanza che conduca alla realizzazione di una società democratica.

¹³ “La scuola è aperta a tutti. L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”.

¹⁴ “Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di sesso, di colore, di lingua, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione”.

¹⁵ “Gli stati parte si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione e a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione pubblica o altra del fanciullo e dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita e da ogni altra circostanza”.

Scegliere l'ottica interculturale significa "assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastici). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi e la folklorizzazione [...] La via dell'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dà particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni" (MPI, 2007, p. 9).

I testi ministeriali di riferimento per l'inclusione scolastica degli studenti di origine straniera sono *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli studenti stranieri* (MPI, 2007) e le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2018b): in questi documenti sono descritte le linee di azione da seguire per favorire un modello di integrazione interculturale. Le finalità perseguite sono: garantire il diritto allo studio, la parità dei percorsi di istruzione, la partecipazione alla vita scolastica. Le linee di azioni che interessano in particolar modo la scuola dell'infanzia sono:

- *Accoglienza e rapporto con la famiglia.* Il momento dell'accoglienza e del primo inserimento risulta cruciale ai fini del processo di integrazione perché in questa fase si pongono le basi per un percorso scolastico positivo. La scuola dell'infanzia rappresenta per molte famiglie straniere uno dei primi luoghi di mediazione con la società italiana, in questo contesto si deve creare un rapporto di fiducia tra genitori ed insegnanti basato sul rispetto e sulla conoscenza reciproca. Le informazioni devono essere trasmesse ai genitori in modo fruibile (utile ad esempio è la creazione di un opuscolo informativo, tradotto in più lingue, che spieghi l'organizzazione della scuola e le finalità educative che si vogliono raggiungere, contenente anche il calendario degli incontri scuola-famiglia, i giorni di festività, eccetera), dovrebbero essere predisposti in segreteria moduli di iscrizione in italiano e in inglese. Molto utile in questa prima fase sarebbe la presenza di un mediatore culturale in grado di orientare le famiglie tra i vari passaggi burocratici. Devono essere previsti colloqui individuali con i genitori per instaurare un rapporto di ascolto che permetta di evincere le criticità ed esigenze della famiglia. La scuola deve incentivare una partecipazione attiva e corresponsabile delle famiglie immigrate alle iniziative scolastiche, alla conoscenza e condivisione del progetto formativo, ad un'alleanza pedagogica che valorizzi le specificità educative. Importanti sono anche le associazioni dei genitori: in questo contesto, infatti, lo scambio reciproco di esperienze e suggerimenti tra le famiglie, uno a supporto dell'altra, può favorire un positivo contributo all'integrazione dell'intero gruppo familiare. Particolare attenzione deve essere data alla formazione del gruppo classe (numero di bambini stranieri e le nazionalità di origine devono es-

sere distribuiti in modo equo in tutte le sezioni) e alle dinamiche relazionali tra pari poiché un clima scolastico positivo favorisce l'inclusione del nuovo arrivato nel gruppo classe e il benessere scolastico dell'intera sezione.

- *Mediatori culturali.* Il mediatore culturale è una figura ponte tra scuola, allievo e famiglia, il suo compito è favorire i rapporti tra questa triade restando il più possibile neutrale. Il mediatore è una persona adulta che ha sperimentato in prima persona il viaggio migratorio, che vive da almeno due anni in Italia, che ha ottenuto una qualifica di mediatore culturale e possiede ottime competenze linguistiche sia in lingua madre sia in italiano. Caratteristiche che deve possedere il mediatore sono l'empatia, la propensione all'ascolto, la capacità di comprendere ed interpretare i codici culturali sia del paese di origine sia di quello di accoglienza e un atteggiamento neutrale che gli consenta di essere *super partes*. Il mediatore si definisce quindi come un operatore competente che funge da cerniera tra le famiglie immigrate e la scuola. Questa figura interviene nelle seguenti attività: intermediazione linguistica, accompagnamento nei percorsi individuali, facilitazione degli scambi tra la famiglia di origine straniera, i docenti e il personale non docente (dirigente, collaboratori scolastici, personale di segreteria, eccetera). Analizza i bisogni e le risorse dell'alunno di origine straniera, orienta e progetta iniziative e strumenti che aiutino l'inclusione. La figura del mediatore è riassunta in modo emblematico nelle parole di Alexander Langer "costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera" (1994).
- *Formazione interculturale dei docenti.* I docenti si trovano, oggigiorno, ad insegnare ad un pubblico sempre più multiculturale, non possono più limitarsi ad improvvisare strategie didattiche emergenziali per tamponare situazioni critiche ma devono rapportarsi con la realtà migratoria come un fenomeno oramai strutturale in Italia, una realtà, un dato di fatto da tenere in considerazione nella stesura del progetto formativo. Occorre saper pianificare una didattica interculturale che tocchi tutti gli ambiti didattici in modo trasversale e che includa tutti i soggetti educativi. Per far questo il docente deve essere formato in un'ottica interculturale (esami di educazione interculturale durante il percorso accademico, corsi di aggiornamento in servizio, partecipazione a congressi, lettura di libri specialistici, apertura a progetti interculturali proposti dalle associazioni del territorio, eccetera). La classe interculturale si presenta come "un luogo di scambio con l'esterno, uno spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni, ed in particolare di quelli immigrati, dove compito dell'insegnante sarà quello di favorire l'ascolto, il dialogo, la comprensione nel senso più profondo del termine (...) Si tratta di fare della classe un luogo di comunicazione e cooperazione. In questo senso, sono da sviluppare le strategie di apprendimento cooperativo che, in un contesto di pluralismo, possono favorire la partecipazione di tutti ai processi di costruzione delle cono-

scenze. L'intercultura come cambiamento nelle relazioni, infine, riguarda soprattutto l'insegnante; l'effetto specchio induce il docente a confrontarsi e a criticarsi, svelando rigidità e stereotipi del proprio modo di pensare, aprendo nuove modalità di comprensione" (MPI, 2007, p. 12). Questo lavoro richiede di partire dalla realtà che l'insegnante ha in classe e su questa improntare la didattica, prevedendo attività compensative e strategie educative capaci di includere tutti gli allievi nel percorso formativo con l'intento di portare tutti agli stessi risultati. L'uguaglianza scolastica, infatti, non consiste nell'aver accesso allo stesso percorso formativo, ma al raggiungimento degli stessi risultati degli autoctoni.

- *Rapporto con il territorio*. Nelle Indicazioni nazionali (2012) si sostiene che "la scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con la comunità di appartenenza, locali e nazionali". Anche la recente legge 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, riconosce come imprescindibile l'apertura della scuola al territorio e alle famiglie. Si afferma infatti, al comma 2 che "le istituzioni scolastiche garantiscono la partecipazione alla decisione degli organi collegiali e la loro organizzazione è orientata alla massima flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia del servizio scolastico, nonché all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e di coordinamento con il contesto territoriale. In tale ambito, l'istituzione scolastica effettua la programmazione triennale dell'offerta formativa per il potenziamento dei saperi e delle competenze degli studenti e delle studentesse e per l'apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali". Grazie all'autonomia la scuola può creare alleanze con la famiglia e il territorio che non si limitano a rapporti fugaci, circoscritti ai momenti critici o di emergenza, ma che facciano parte di un progetto chiaro, trasparente e condiviso. La scuola, per essere realmente inclusiva, deve favorire la crescita e la partecipazione attiva di tutti. La valenza educativa e formativa delle risorse del territorio (centri culturali, sportivi, di aggregazione sociale) deve essere utilizzata dalla scuola per fornire agli studenti un aiuto in grado di superare l'aula scolastica, capace di protrarsi nel pomeriggio e nella sfera del tempo libero. Secondo il modello delle Buone Prassi (Canevaro e Ianes, 2002), tra i più rilevanti fattori essenziali per un'inclusione scolastica di qualità vi sono proprio quelli legati alla collaborazione in rete e alla costruzione di percorsi integrati. Un valido strumento per valutare la realizzazione di forme di progettazione democratica e partecipata, il coinvolgimento attivo dei soggetti esterni ed il grado complessivo di inclusività della singola scuola, è l'*Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow e Davigo, 2014). Secondo gli autori dell'*Index*, l'inclusione nell'educazione

implica necessariamente la valorizzazione del ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori condivisi e la promozione del sostegno reciproco tra scuola e comunità.

4. Le scuole comunali dell'infanzia nel rione Esquilino. Esempi di “buone prassi”

Nel paragrafo precedente sono state delineate le linee guida per l'inclusione scolastica degli studenti di origine straniera emanate dal MIUR e dalla Comunità Europea. In questa parte invece si vuole mettere in luce come queste strategie educative vengono messe in pratica nella scuola.

Sono state prese in esame due scuole dell'infanzia comunali dell'Esquilino: l'Istituto Di Donato (posizionato nel cuore del rione) e l'Istituto Baccharini (situato tra Esquilino e Monti). Le due scuole scelte sono caratterizzate da una realtà multiculturale presente sul territorio da più di vent'anni. Sono state scuole “pioniere” nell'ambito interculturale, hanno visto aumentare il numero di stranieri anno dopo anno, superare il numero di iscritti italiani, sono addirittura diventate scuole “ghetto” abbandonate dagli autoctoni che le consideravano non idonee ai propri figli. Sono riuscite a risollevarsi, ad attirare di nuovo gli allievi italiani trasformando la loro dimensione interculturale in un punto di forza¹⁶. Come ci sono riuscite? Costruendo un curriculum scolastico interculturale allettante non solo per i genitori stranieri, ma anche per quelli autoctoni, sponsorizzando e facendo conoscere alle famiglie le attività e le finalità perseguite dalla scuola grazie ad *open day* organizzati con cura e professionalità, seguendo il bambino e le famiglie in tutte le fasi scolastiche, sin dal momento dell'iscrizione, lavorando in sinergia con il territorio. La scuola non si è chiusa in se stessa come un'isola incantata ma si è aperta al contesto territoriale, ne è divenuta lo specchio, è uscita dalle aule e si è riversata nei giardini di piazza Vittorio insieme alle associazioni, è diventata visibile, “accattivante”, competitiva. Non si è limitata ad essere presente nel tempo scolastico ma ha esteso la sua influenza all'extra scuola, ha aperto gli spazi scolastici alle famiglie favorendo attività post-scolastiche rivolte a tutta la popolazione del quartiere (grandi e piccoli).

Queste due scuole hanno costruito in questi anni un'offerta formativa fortemente interculturale, non hanno considerato le molteplici nazionalità presenti in classe come un problema ma come una risorsa indispensabile per formare cittadini cosmopoliti. Uno spunto per parlare di culture “altre”, per conoscere fiabe

¹⁶ Questi passaggi hanno caratterizzato in particolar modo la scuola dell'infanzia Di Donato, mentre la scuola Baccharini ha mantenuto nel tempo una percentuale di italiani e stranieri equilibrata. Queste differenze sono dovute probabilmente alla collocazione geografica degli istituti nel quartiere. La scuola Di Donato, inoltre, è collegata al nido “La porta magica” caratterizzato da un'utenza fortemente straniera. Il passaggio facilitato dei bambini dal nido all'infanzia (continuità verticale) è un ulteriore fattore in grado di spiegare la presenza maggiore di alunni stranieri rispetto alla scuola Baccharini.

provenienti da luoghi lontani, per assaggiare cibi esotici, per indossare abiti di carnevale ispirati a tradizioni orientali e per ballare a ritmi di musica africana. Un viaggio fra continenti lontani fatto restando comodamente in classe: non sono le culture ad incontrarsi a scuola, ma i bambini a giocare e a conoscersi reciprocamente, le famiglie ad entrare in relazione tra loro. Tutti questi soggetti diventano parte integrante di uno spazio sociale chiamato scuola, un luogo che accoglie, valorizza le differenze e mette in luce le similitudini. Questo passaggio da problema ad opportunità è descritto in modo eloquente da Alexander Langer, il quale sostiene che “la convivenza pluri-etnica può essere percepita e vissuta come arricchimento ed opportunità in più piuttosto come condanna: non servono prediche contro il razzismo, intolleranza e xenofobia, ma esperienza e progetti positivi ed una cultura della convivenza” (1994). Scegliere la convivenza vuol dire impegnarsi a trovare strategie per facilitare il vivere insieme, la prima è sicuramente il conoscersi, creare momenti di aggregazione: se conosciamo l’altro non abbiamo paura di lui e non lo consideriamo più straniero.

Nelle scuole menzionate questi momenti di incontro sono stati progettualizzati in due attività laboratoriali. Il primo laboratorio è stato denominato “Tutto il mondo è paese”: una volta a settimana una mamma di origine straniera entra in classe per fare un laboratorio con tutti i bambini presenti dove illustra un aspetto della sua “cultura” di provenienza, ad esempio una mamma belga ha condotto un laboratorio di cucina dove ha preparato i *gaufre di Bruxelles*, un dolce tipico del suo paese. Questo espediente permette alla famiglia di sentire considerata e valorizzata la propria cultura all’interno della scuola, mentre i bambini hanno la possibilità di entrare in contatto con usi e costumi diversi dai propri, di scoprire nuovi punti di vista, di conoscere meglio il compagno di classe.

Il secondo laboratorio invece è rivolto ai genitori che, in occasione della festa del bambino, organizzano uno spettacolo dove diventano essi stessi attori. Il tema è una storia della tradizione italiana rivisitata in un’ottica interculturale (la trama della storia viene modificata per far spazio ad elementi delle altre culture presenti in classe) e il fine è costruire uno spettacolo in cui tutto il pubblico si possa riconoscere. La recita è un’occasione per le famiglie per dialogare, confrontarsi e conoscersi. Creare legami tra i genitori vuol dire avere una rete di sostegno a cui ogni famiglia può far riferimento per scambiarsi dubbi, perplessità ed informazioni sul percorso educativo dei propri figli. Questa rete non favorisce solo l’inclusione degli studenti di origine straniera, ma l’integrazione dell’intero gruppo familiare.

Anche il carnevale è un’occasione per proporre attività in chiave interculturale: le maschere fatte a scuola per la sfilata di carnevale riprendono il tema del progetto formativo della scuola che di solito riguarda la conoscenza di uno o più paesi (l’anno scorso il tema ad esempio era la Cina e l’Africa). I bambini vestiti con travestimenti ispirati a questi due macro-universi culturali sfilano sotto i portici di Piazza Vittorio¹⁷. Questa attività è lo spunto per un lavoro di

¹⁷ Per motivi di sicurezza questa manifestazione è stata sospesa da due anni.

conoscenza sui paesi di provenienza di alcuni gruppi nazionali presenti a scuola e nel quartiere, i bambini sono preparati dalle insegnanti e dai mediatori provenienti da questi contesti culturali e hanno una visibilità all'esterno della scuola. Questo punto è molto importante perché l'attività svolta in aula rispecchia la realtà multiculturale presente nel territorio ed è una risposta ad essa, per questo sfilare per le strade del rione vuol dire restituire questa progettualità al territorio da cui prende vita. Questo dialogo tra scuola e territorio crea percorsi virtuosi che valorizzano l'operato della scuola calato nella realtà sociale di riferimento. Anche la festa "Intermundia"¹⁸, che si tiene in primavera a Piazza Vittorio, vede la scuola partecipare in prima linea insieme alle associazioni presenti sul territorio (Cies, Capodarco, Casa dei diritti sociali, Associazione dei genitori Di Donato, eccetera). Infine, le feste appartenenti alle altre nazionalità, come ad esempio il Capodanno Cinese, diventano feste di tutta la scuola, occasioni per conoscersi meglio e condividere momenti goliardici. Gli orizzonti culturali si allargano tramite il divertimento e la partecipazione.

Il mediatore interculturale è una figura importante nella scuola: oltre ad aiutare ad organizzare le attività sopra descritte, conduce laboratori in classe con i bambini (ad esempio alla Baccharini è stato condotto da un mediatore un laboratorio sui ritmi dell'Africa), aiuta i genitori stranieri nel percorso di iscrizione e accoglienza e illustra alle insegnanti le problematiche culturali legate a quella specifica nazionalità, cura i rapporti tra tutti i soggetti educativi. Le criticità su questa figura però sono diverse, in primo luogo il mediatore non è sempre disponibile nella scuola né quest'ultima può scegliere quando coinvolgerlo (i fondi scolastici non sono legati ai tempi didattici, anzi di solito si concentrano a fine anno scolastico quando il grosso del lavoro è già stato fatto). Inoltre, nella scuola non è presente un'unica nazionalità ma diverse, quindi un solo mediatore non può rappresentare una realtà così composita.

Molte volte l'opera di mediazione è svolta da terze persone: dai genitori stranieri che parlano meglio l'italiano e si fanno portavoce del connazionale che non parla la lingua, oppure da un amico straniero che parla bene la lingua e accompagna il genitore a scuola, anche i figli più grandi spesso fungono da mediatori per le loro famiglie. Un caso emblematico sono le famiglie del Bangladesh in cui è il padre, di solito, a parlare bene la lingua italiana e a farsi da portavoce della famiglia con la scuola, la madre che non conosce l'italiano si limita ad accompagnare e riprendere i figli senza interagire realmente con gli

¹⁸ La scuola Di Donato è scuola polo Intermundia. Il polo Intermundia è un centro educativo dedicato alle scuole e alle famiglie fondato dal Comune di Roma nel dicembre 2004. Si tratta di uno spazio fisico, organizzato in cui si svolgono progetti e iniziative di incontro, confronto e scambio per promuovere l'intercultura. Partecipano alle attività scuole, comunità di diverse nazioni, associazioni e ONG che si occupano di progetti sociali e culturali dedicati alle scuole e al territorio. Tra le iniziative attivate: corsi di italiano e di lingua di origine, sportelli di informazione, ascolto e mediazione culturale, attività sociali e di sostegno alle famiglie e all'integrazione scolastica, attività culturali, laboratori, corsi di formazione, attività di partecipazione civica. Le attività sono gratuite.

insegnanti. Questo limita la sua partecipazione alla vita scolastica e relega la figura materna sullo sfondo. Di solito si passano le informazioni sulle attività scolastiche (riunioni, feste, eccetera) tra genitori connazionali e si presentano alle riunioni quasi sempre in coppia con qualcuno che parla bene la lingua. I docenti, per superare questi problemi di traduzione, utilizzano cartelli plurilingui per le informazioni. Questo strumento però non sembra particolarmente efficace (passano inosservati, poche persone li leggono), maggiori risultati li ottengono invece il passaparola tra genitori (grazie anche all'utilizzo di *WhatsApp* e dei *social network*) e i continui solleciti delle maestre al momento dell'uscita.

Gli insegnanti che devono gestire questa realtà sempre più multiculturale si trovano a richiedere una formazione specifica in grado di supportarli nelle scelte educative, didattiche e relazionale. La scuola comunale ha sempre dimostrato una grande attenzione all'aggiornamento del corpo docente sia per il quantitativo di ore dedicato¹⁹ a questa attività sia per la qualità dei corsi di aggiornamento proposti. Entrambe le scuole esaminate hanno privilegiato in questi anni corsi di aggiornamento riguardanti l'intercultura²⁰.

L'intero percorso di inclusione scolastico viene seguito dal coordinatore scolastico e dalle insegnanti, le famiglie straniere vengono aidate nella compilazione on line della domanda di iscrizione. Attraverso i colloqui individuali e le riunioni di plesso il coordinatore scolastico illustra il piano dell'offerta formativa della scuola e la programmazione annuale. Le classi sono formate in modo equilibrato (tenendo conto dell'età, genere, nazionalità, disabilità presenti) e le attività proposte sono condotte in un'ottica interculturale che mira all'inclusione di tutto il gruppo classe e al raggiungimento degli stessi traguardi formativi. Questi traguardi sono raggiunti a fine ciclo da tutti i bambini e questo probabilmente è il più grande successo delle due scuole in questione. Questo risultato positivo è dovuto probabilmente all'instaurarsi di un clima scolastico positivo, di accettazione delle differenze e valorizzazione delle ugaglianze. A questo livello scolastico la competenza linguistica non appare un problema, il bambino apprende velocemente l'italiano e raggiunge lo stesso livello degli autoctoni²¹. Più problematica è l'accettazione delle differenze fisiche: il colore della pelle e i tratti somatici differenti sono evidenti ai bambini, generano dubbi e paure. Il compito dell'insegnante è far conoscere le differenze e far capire che sono variabili fisiche che non aggiungono o tolgono nulla al-

¹⁹ 20 ore di aggiornamento.

²⁰ Questi corsi sono stati organizzati e diretti dal CIES (Centro informazione e educazione allo sviluppo) e sono inerenti a quattro macro-aree dei corsi di formazione proposti dal CIES: aspetti psico-affettivi dell'apprendimento, temi legati all'educazione alla cittadinanza globale, metodologie didattiche partecipative ed innovative, progettazione su bandi locali, nazionali ed europei rivolti alle scuole.

²¹ Il problema della lingua è presente nel rapporto con i genitori. La scarsa padronanza della lingua italiana da parte dei genitori potrebbe diventare un problema alla primaria, ad esempio nello svolgimento dei compiti a casa il bambino non potrà contare sull'aiuto della famiglia.

l'essere bambino. Per far questo ad inizio anno le maestre svolgono un laboratorio di pittura in cui ogni bambino dipinge il compagno, in questo modo il piccolo allievo si rende conto che ognuno di loro ha dei tratti fisici diversi che caratterizzano il soggetto. Questi tratti combinati insieme²² rendono la persona unica ed irripetibile: ogni bambino è diverso da qualunque compagno di classe, non esiste un bambino uguale ad un altro. Anche osservare la gamma dei colori della pelle presente in classe ci insegna che ci sono un'infinità di sfumature di rosa, nero, giallo. Per questo non ha senso parlare di un colore predominante o considerare questo elemento una fonte di pregiudizio. Il motto di queste iniziative è "siamo tutti diversi ma tutti bambini".

Un ultimo elemento che caratterizza soprattutto la scuola Di Donato nel processo di inclusione degli studenti stranieri è la collaborazione con un'importante associazione territoriale composta dalle famiglie che frequentano la scuola in questione: l'associazione "Genitori Scuola Di Donato" di cui si è parlato nel secondo paragrafo. Attualmente questa associazione conta un centinaio di soci che prestano volontariamente e gratuitamente le loro forze per la gestione di laboratori, nella palestra o nei cortili della scuola, in orari extrascolastici. Alcuni dei laboratori effettuati sono:

- "Ci vuole un fisico bestiale": un laboratorio settimanale scientifico per bambini e ragazzi che unisce giochi, esperimenti scientifici ed attività fisica, questa attività è portata avanti da *The science zone* (associazione di divulgazione scientifica);
- "Libri in circolo": Rosaria Marracino, libraia esperta in editoria per l'infanzia, propone settimanalmente un percorso di lettura e scrittura creativa adatto ai bambini;
- "Lingua portoghese": l'associazione culturale Brasilvivo offre ad adulti e bambini un corso di lingua portoghese con insegnanti madrelingua provenienti dal Centro Culturale dell'Ambasciata brasiliana a Roma;
- "Danza Africana": un corso di balli e percussioni rivolti ad un'utenza adulti;
- "Coro di Donne *Le Coeur*": un coro di donne che ha come finalità valorizzare il femminile e favorire spazi di condivisione tra donne.

L'associazione dei genitori è diventata un importante punto di riferimento nel rione Esquilino, inserita in una rete di rapporti con le altre associazioni, progetti, enti, che lavorano per la costruzione di una città a misura di bambino²³. Grazie alle attività proposte da questa associazione è avvenuta la riva-

²² A titolo gratuito, per i residenti nel rione Esquilino.

²³ "Una città a misura di bambino" è il nome di una manifestazione portata avanti dall'associazione dei genitori. È dedicata a Mark Christian Matibag, un bambino di 10 anni che ha perso la vita il 10 luglio 2005, è stato investito sulle strisce pedonali mentre andava a giocare a minibasket. Ogni anno si organizza in onore di Mark una giornata di sport e di gioco per tutti i bambini del quartiere. Questa giornata rappresenta un'occasione di riflessione tra i cittadini e le istituzioni su come i bambini vivono a Roma, ed in particolare nel rione Esquilino. Il fine di questa manifestazione è una richiesta di impegno da parte degli adulti, genitori, istituzioni a favorire la costruzione di una città e di scuole

lutazione della scuola vista come uno spazio aperto che permette di ampliare il curriculum formativo degli allievi che la frequentano.

5. Conclusioni

Alla luce delle esperienze delineate, possiamo concludere che le due scuole dell'infanzia comunali indagate rappresentano indubbiamente dei laboratori di educazione interculturale che potrebbero fare da esempio per altre zone della città o del paese a forte caratterizzazione etnica.

Innanzitutto, le due scuole, anche grazie all'operato dei mediatori culturali, hanno saputo costituirsi come uno dei primi luoghi di integrazione con la società italiana per le famiglie straniere, oltre che per i loro figli: i servizi educativi per l'infanzia sono gli spazi in cui s'inaugura un percorso di reciproco avvicinamento e approssimazione, tra adulti e tra bambini, il cui esito si riflette poi sulle successive tappe della scolarità e dell'integrazione (Favaro, 2011). In quest'ottica, la scelta di mandare i propri figli alla scuola dell'infanzia è legata non solo a motivi pratici, come i tempi dell'attività lavorativa o l'assenza di una rete familiare di sostegno (Bestetti, 2007), ma anche alla consapevolezza che questo segmento scolastico, seppur non obbligatorio, sia determinante per lo sviluppo, cognitivo e sociale, dei bambini (Premazzi e Ricucci, 2014).

Un altro aspetto fondamentale delle due scuole dell'infanzia è il curriculum scolastico interculturale, attraente sia per le famiglie straniere sia per le famiglie autoctone. La prospettiva interculturale, nei nostri casi di studio, è realmente riuscita ad arricchire la programmazione stessa e a diventare una guida pedagogico-educativa contrassegnata da una struttura aperta (Silva, 2011).

Le due scuole indagate, inoltre, sono molto legate al contesto territoriale, tanto da aprire gli spazi scolastici alle famiglie e da favorire attività post-scolastiche rivolte a tutta la popolazione del rione (grandi e piccoli). Al pari delle strutture scolastiche, gli spazi esterni alla scuola possono avere un ruolo educativo fondamentale e le numerose collaborazioni con le associazioni presenti sul territorio possono ampliare qualitativamente e quantitativamente l'esperienza e i vissuti degli alunni, delle loro famiglie e di tutto le persone coinvolte (Zinant e Zoletto, 2018).

Emerge con forza la necessità di continuare ad investire nella formazione interculturale degli insegnanti di questo specifico segmento scolastico, sia iniziale sia in servizio, in quanto, se è vero che l'integrazione comincia proprio dai più piccoli (Favaro, 2011), i bisogni educativi delle persone coinvolte in questo processo vanno ascoltati e soddisfatti per ottenere strategie educative sempre più efficaci.

a misura di tutti i bambini, da ovunque essi provengono e qualunque sia la loro condizione sociale e cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- AMBROSINI M. – MOLINA S. (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Milano.
- BANINI T. (2019). Dinamiche demografiche, in Banini T. (a cura di), *Il rione Esquilino di Roma. Letture, rappresentazioni e pratiche di uno spazio urbano polisemico*, Nuova Cultura, Roma, pp. 92-97.
- BENEDETTI M. – MEBANE M. – OANCEA D. (2010). “Promozione del dialogo interculturale in un quartiere multietnico attraverso una ricerca intervento sui profili di comunità”, *Psicologia di comunità*, 1, pp. 87-97.
- BESTETTI G. (2007). *Piccolissimi al nido*, Armando, Roma.
- BOOTH T. – AINSCOW M. – DOVIGO F. (2014, a cura di). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- BRINT S. (2007). *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- CANEVARO A. – IANES D. (2002, a cura di). *Buone Prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento.
- CATARSI E. (2000). *La nuova scuola dell'infanzia*, Armando, Roma.
- CESAREO V. (2010). Quale integrazione ?, in Cesareo V., Blangiardo G. C. (a cura di), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Franco Angeli, Milano, pp. 11-28.
- CNEL (2009). *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*, Roma.
- CORBETTA P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- COSSETTA A. – CAPPELLETTI P. (2013). “Participation as a product of generativity: Reflection on three case studies”, *Working Paper Series FVeP*, 28.
- DI GIACINTO M. (2018). Identità culturali a scuola: il territorio come laboratorio d'integrazione, in Di Rienzo P. e Azara L. (a cura di), *Learning city e diversità culturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 99-110.
- EACEA (2009). *Early childhood education and care in Europe. Tackling social and cultural inequalities*, Euridyce, Bruxelles.
- FARRO A. L. – MADDANU S. (2015). “La scuola del mondo in un quartiere. Genitori ed esperienze di rigenerazione della vita sociale”, *Scuola Democratica*, 1, pp. 211-230.
- FAVARO G. (2011). *L'integrazione comincia dai più piccoli. Idee e pratiche narrative nella scuola dell'infanzia multiculturale*, De Bastiani, Vittorio Veneto.
- FIORUCCI M. – CATARCI M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Conoscenza, Roma.
- GIANTURCO G. (2004). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini, Milano.
- GORDEN R.L. (1975). *Interviewing. Strategy, techniques, and tactics*, Dorsey Press, Homewood.
- IACOMINI M. – TAGLIA S. (2013). “Nella scuola, oltre la scuola. Un'esperienza di scuola aperta”, *Scuola democratica*, 1, pp. 253-259.

- LANGER A. (1994). *Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica*, Trento, <https://www.alexanderlanger.org/it/32/104>.
- LEWIN K. (1980). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano.
- MIUR (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, Roma, <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>.
- MIUR (2018a). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma.
- MIUR (2018b). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma.
- MIUR (1990). *Circolare ministeriale del 26 luglio 1990, n. 205, La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola e articolo 36 della legge 40/98*.
- MOSS P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: a properly political question, in Moss R. (a cura di), *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship*, Routledge, Milton Park, Oxon, pp. 2-49.
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli studenti stranieri*, Roma.
- ONGINI V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- PINTO MINERVA F. (2002). *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- PREMAZZI V. – RICUCCI R. (2014). *Oltre l'accesso. Educazione e cura per la prima infanzia tra famiglie italiane e straniere*, Fieri, Torino.
- PORTERA A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento.
- ROMA CAPITALE (2018). *Le scuole d'infanzia a Roma capitale. Anno Educativo 2017-2018*, Roma.
- SAMUELSON P.A. – NORDHAUS W.D. (1992). *Economics*, McGraw-Hill, Sydney.
- SILVA C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo.
- STRINGHER C. (2016). "Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework", *Italian Journal of Sociology of Education*, 8, 1, pp. 102-128.
- SUSI F. (1995). *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma.
- TANI I. (2008). Formazioni e trasformazioni di spazi linguistici e sociali – Appunti sull'Esquilino, in Leone M. (a cura di), *La città come testo. Scritture e riscritture urbane*, Anicia, Roma.
- VANDO F. (2007). *Esquilino dei mondi lontani*, Caritas, Roma.

ZINANT L. – ZOLETTO D. (2018). “Quale pedagogia nelle scuole dell’infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive di ricerca con gli insegnanti”, *Pedagogia Oggi*, XVI, 2, pp. 171-186.