

Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia

Chiara Bove, Susanna Mantovani¹

Abstract

In questo articolo proponiamo una riflessione sulla relazione scuola-famiglia a partire da un 'dialogo virtuale' tra genitori immigrati e insegnanti nelle scuole dell'infanzia italiane. L'obiettivo è provare a comprendere le motivazioni, i modelli, le aspettative che portano l'una o l'altra parte a comportarsi e ad attivare specifiche modalità comunicative nell'interazione quotidiana a scuola. Formuliamo l'ipotesi che questo tentativo di connessione tra le voci dei protagonisti della relazione ci aiuti a comprendere meglio ciò che ciascuno pensa dell'altro permettendoci anche di cogliere le reciproche aspettative che spesso complicano le modalità e le forme dell'incontro e della comunicazione nel contesto oggi plurale della scuola. Pensiamo anche che possa darci degli orientamenti per ripensare alle potenzialità e ai limiti del modello culturale dominante di 'buone relazioni tra scuola e famiglia' e per rinnovare le pratiche quotidiane nella scuola.

Parole chiave: famiglie immigrate, pedagogie implicite, stili di *parenting*, dialogo, scuola dell'infanzia.

Abstract

In this article, we reflect on a virtual dialogue between teachers and immigrant parents in Italian schools and attempt to unravel the motivations, models and expectations influencing the behaviors and specific modes of communication. Our goal is to enhance our understanding, first of what each thinks of the other, and subsequently, of the mutual expectations conditioning the modes and forms of encounter and communication between immigrant parents and teachers characteristic of the school setting. We also use this analysis of parent and teacher reflections to explore the strengths and weaknesses of the dominant cultural model in Italy of 'effective home-school interaction' and to provoke a quest for new practices.

Keywords: immigrant families, hidden pedagogies, parental styles, dialogue, preschools.

¹ Chiara Bove è professore associato in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Milano - Bicocca. Susanna Mantovani è professore ordinario in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Milano - Bicocca. L'articolo è esito del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, i paragrafi 1, 2 sono di Susanna Mantovani mentre i paragrafi 3, 4, 5 di Chiara Bove.

1. *Voci in dialogo*

Sami, una donna madre di quattro figli di origini somale, sta raccontando la sua esperienza a un gruppo di genitori durante un momento di incontro in una scuola dell'infanzia a Milano. Mentre parla, si sofferma su un aneddoto tratto dalla sua ultima esperienza di madre con la figlia più piccola. Proviamo ad ascoltare la sua voce.

Sami: (.) mi ricordo, mi colpiva quando mi dicevano... mi accusavano (.) perché io quando prendevo la bambina, vedevo (..) un papà, una mamma italiana: ha mangiato? ha dormito? ha giocato? ed io non chiedevo mai ((ride)). Sinceramente non chiedevo. Poi un giorno mi accusano le insegnanti che io forse non ho interesse verso mia figlia e non lo chiedo. E io le ho detto: "Scusa, per forza ti devo chiedere se ha dormito? [...] Se non ha dormito, dormirà quando ha sonno. Se non ha mangiato, mangerà quando ha fame. Se non ha fatto cacca, farà quando ha bisogno. Cosa devo chiedere io?". Io ero sincera con loro; l'amore che un genitore ha per tutti i figli è uguale, ma io non chiedo, non oso chiedere, perché il bambino quando ha la sua necessità lo farà (..). Poi parlare di cibo da noi è una vergogna, non si parla mai come cultura.

Ricercatore: Noi parliamo sempre di cibo.

Sami: [...] Infatti, io non mi trovo ()

Nadia [Mamma immigrata dal Marocco]: Ma perché, non si parla?

Sami: Non si parla.

Nadia: Io chiedo se ha mangiato ()

Sami: [Io no. Da noi] Si mangia, e si dice al massimo «è buono». (..) Io dopo ho imparato, non ho mai chiesto se mia figlia ha dormito, ha mangiato, ha giocato. Non ho mai chiesto, perché i bambini naturalmente lo fanno, io ci credo naturalmente lo fanno [To, FG genitori].

Che cosa ci dice Sami di ciò che pensano alcuni genitori *immigrati*² della loro relazione con le insegnanti nella scuola italiana? Che cosa si aspetta Sami dalle insegnanti e come interpreta il suo ruolo di madre in relazione all'esperienza scolastica dei suoi figli? E le insegnanti che cosa si aspettano dai genitori, e in particolare come parlano di madri come

² Pur consapevoli della complessità terminologica e dei rischi di eccessiva semplificazione nell'uso di termini complessi quali *immigrato*, *migrante*, *straniero*, o minore *immigrato* o *straniero* (di prima o seconda generazione) utilizzeremo in questo articolo il termine generico (madre-padre-genitore/i) *immigrato/i* o *migrante/i* per indicare genitori che hanno alle spalle riferimenti culturali, linguistici, simbolici, religiosi, educativi diversi e che stanno educando un figlio/a nel nostro paese, senza con questo voler aderire necessariamente all'una o all'altra denominazione/classificazione.

Sami? Quali sono i loro pensieri, nei confronti di genitori che vengono da paesi non conosciuti ma ai quali vengono attribuiti tratti comuni? Questa voce, che abbiamo scelto per un dialogo a distanza non è solo la voce di Sami e ci permette di «ascoltare», o almeno di immaginare, molte altre voci di altri genitori che ci parlano attraverso le sue parole (Bachtin, 1975, trad. it. 2000).

Proviamo ora ad ascoltare quello che le insegnanti della stessa scuola hanno detto dei genitori senza parlare di nessun genitore in particolare:

Insegnante I (Anna): lasciamo perdere le mamme arabe, pensiamo alle mamme (...).

Insegnante II (Lucia): Nigeriane.

Insegnante I (Anna): Nigeriane, no?! Eh (...) ragazze. Lì veramente una percezione dell'infanzia completamente diversa

Conduttore. Può farmi un esempio?

Insegnante I (Anna): Sono bambini che spesso vengono portati in classe, mollati in malo modo e che (...) a cui non si dà neanche il tempo non so di, di capire dove sono, no? Bambini che vengono proprio portati a scuola e (...) mollati. Nel senso che arrivano quando vogliono, non hanno il senso dell'orario, non hanno il senso della ritualità in una giornata scolastica, che è importante che un bambino arrivi quando deve arrivare perché dopo c'è il cerchio, dopo ci sono i riti di inizio di una giornata scolastica.

Insegnante I (Anna): C'è anche una percezione dell'infanzia completamente diversa.

Insegnante III (Francesca): E comunque c'è (...) quasi una gestione comunitaria, secondo me.

Insegnante III (Francesca): E quindi logicamente non c'è a chi chiedere «com'è andata, cosa ha fatto, cos'è successo» (...).

Insegnante II (Lucia): Partono da due punti diversi.

Insegnante III (Francesca): Completamente diversi.

Insegnante II (Lucia): Per cui le aspettative sono diverse, ma perché proprio il punto di partenza è diverso [To, FG insegnanti].

Di chi stanno parlando queste insegnanti? Forse Sami, la voce che abbiamo ascoltato prima, è una di quelle «mamme che mollano i figli» di cui parlano le insegnanti in questo brano? Questo è un dialogo a distanza, tra una madre che ha l'occasione, stimolata dal video e resa più libera dalla presenza di interlocutori esterni alla scuola di esprimere le sue idee, i suoi disagi, la sua vulnerabilità e alcune educatrici che, nella fatica quotidiana del loro lavoro scelgono delle vie brevi, note e semplificanti, per parlare, generalizzando di gruppi di madri africane (non distinguendo tra «arabe» e «nigeriane») e via via portano, nella discussione, un livello

più sfumato di discorso, nel quale si possono individuare o ipotizzare livelli più complessi.

Si tratta di voci, voci che pur non parlando ancora tra loro o forse proprio per questo – probabilmente, in un dialogo diretto non avrebbero espresso queste opinioni e reciproche aspettative – hanno dietro di sé gruppi, idee e molte altre voci (Bachtin, 1975, trad. it. 2000) e dimensioni culturali. Questo pseudo dialogo, che abbiamo qui giustapposto, può farci pensare a due gruppi (genitori e insegnanti), nei quale ciascuno parla al conduttore e, attraverso altri che parlano al conduttore ciascuno ottiene risposte, pur senza rivolgersi direttamente all'altro. Questo genera, evidentemente, una grande responsabilità in chi conduce il dialogo (il facilitatore) e soprattutto in chi, potendo ascoltare queste voci nel loro insieme o simulandone i turni, tenta di interpretarle. Questi genitori e queste insegnati hanno parlato con noi, si sono espressi con libertà manifestando molte emozioni, fiducia, sollievo, stanchezza, vulnerabilità, perplessità, frustrazione, rabbia. Noi – che abbiamo condotto questa ricerca trans-culturale in ambito italiano – crediamo di non sapere quasi nulla dei genitori immigrati che hanno voluto parlare con noi, delle loro storie e delle loro culture. Sapevamo qualcosa di più dei bambini, della scuola e delle insegnanti. Ma le voci che abbiamo ascoltato, ci hanno fatto vedere quello che forse sapevamo, o meglio che credevamo di conoscere, in modo diverso. Sono voci il cui ascolto ci ha cambiato e che può forse aiutare a cambiare quello che non va o non va più nella nostra scuola. Una scuola che è formalmente per tutti, ma che forse per tutti non è e che comunque non riesce ancora a riposizionarsi in un mondo che è cambiato, allargandosi, nel quale è necessario rimettere in discussione le certezze educative, i contesti quotidiani, i significati e gli obiettivi delle pratiche oggi dati per scontati. Questo processo ci ha coinvolte, nell'ascolto di genitori e insegnanti e nella discussione con il nostro peer group, formato dai ricercatori di altri paesi in un esercizio interculturale a più livelli. Oggi, ad alcuni anni di distanza, ci fa pensare di comprendere un po' meglio punti di vista e prospettive diverse, tra cui quelle che scegliamo e amplifichiamo qui sono solo alcune voci che mettiamo a confronto e in dialogo per costruire retoricamente, attraverso di esse, un discorso nuovo, orientato da ipotesi interpretative che non abbiamo potuto discutere e negoziare con i protagonisti. Ci chiediamo quanto sia lecito mettere virtualmente in dialogo questi interlocutori, e quanto questo sia un esercizio di 'potere' da parte dei ricercatori, mentre ci resta il desiderio di poter restituire l'iniziativa di questa 'ricomposizione' ai protagonisti.

In questo articolo cercheremo di ragionare su questo dialogo *virtuale* attraverso alcune delle voci³ che abbiamo ascoltato durante i focus group stimolati da video condotti nel corso della ricerca *Children Crossing Borders* (Bernard Van Leer Foundation, 222.2004-039⁴) – da noi condotta in alcune scuole dell’infanzia italiane – provando a comprendere le motivazioni, i modelli, le aspettative che portano l’una o l’altra parte ad attivare specifiche modalità comunicative nell’interazione quotidiana a scuola. Formuliamo l’ipotesi che questo tentativo di connessione tra le voci dei protagonisti della relazione ci aiuti a comprendere meglio ciò che ciascuno pensa dell’altro, permettendoci anche di cogliere le reciproche aspettative che spesso complicano le modalità e le forme dell’incontro e della comunicazione nel contesto plurale della scuola. Pensiamo che possano anche darci orientamenti per ripensare alle potenzialità e ai limiti del modello culturale dominante di buone relazioni tra insegnanti e genitori e alle relative pratiche, riducendo i rischi di fare della relazione scuola-famiglia un mero esercizio di retorica e un insieme di automatismi comportamentali. Il senso è quello di mettere a disposizione degli insegnanti, attraverso la formazione, e dei genitori, in forme che dobbiamo inventare, le nostre ipotesi come stimolo a un nuovo dialogo e alla ricerca di pratiche i cui significati e i cui fini siano dicibili e condivisi.

Se da un lato sono molti gli studi che a livello internazionale hanno messo a fuoco i nessi tra le relazioni scuola-famiglia, il benessere dei bambini nei contesti prescolastici e poi il successo scolastico (Coleman, 1997), dall’altro lato il livello di «retorica» (Epstein *et. al.*, 2009) e la vaghezza che circondano questo ambito rendono difficile individuare le pratiche con-

³ Ringraziamo tutti i genitori e le educatrici coinvolte nella ricerca e incontrate nelle scuole dell’infanzia di diverse città italiane per aver condiviso con noi le loro esperienze.

⁴ La ricerca nel corso della quale sono state ascoltate le voci che discutiamo in questo articolo, denominata *Children Crossing Borders* (Bernard Van Leer Foundation, 222.2004-039), è stata coordinata a livello internazionale da Joseph Tobin e per l’Italia da Susanna Mantovani (Prin, 2005) e ha visto la realizzazione di diversi momenti di discussione e confronto con i genitori (autoctoni e immigrati) e gli insegnanti in molte scuole dell’infanzia italiane a partire dalla visione e discussione di filmati costruiti ad hoc dall’equipe di ricerca. In Italia, il filmato è stato realizzato in una scuola dell’infanzia di Milano e successivamente usato come stimolo per avviare momento di confronto con genitori e insegnanti a Milano, Firenze, Parma, Roma (Prin, 2005) e Torino. La parte internazionale della ricerca ha coinvolto gruppi di genitori e insegnanti a Parigi, Berlino, Birmingham e Phoenix. Per un approfondimento della ricerca e dei suoi risultati a livello italiano si veda, a titolo esemplificativo, Mantovani (2007), Bove (2007, 2009), Bove, Mantovani, Zaninelli (2010), Tobin, Mantovani, Bove (2010), Zaninelli (2008), Pastori (2008).

gruenti con gli ideali della relazione e dunque realmente orientate a creare benessere, partecipazione attiva e co-educazione da parte di tutti i soggetti coinvolti. Studi recenti mettono in luce come spesso i genitori continuano a vivere esperienze di disagio nella relazione con le insegnanti dei propri figli, non sentendosi sempre completamente liberi o legittimati a esprimersi (Adair, Tobin, 2008; Hadley, De Gioia, 2008), o sentendosi impotenti e «chiamati in causa solo di fronte a problematiche comportamentali o legate all'apprendimento dei figli, le cui cause sembrano essere attribuite (quasi sempre) alla famiglia» (Bove, 2015, p. 182). Altre volte i genitori sembrano ritirarsi, assumono il modello della divisione delle responsabilità e pertanto evitano ingressi a scuola che potrebbero essere percepiti come «interferenze» piuttosto che come «partecipazione attiva» (García, 1990; Vanderbroeck *et. al.*, 2009) o scelgono di restare a latere – *sulla soglia* – perché non hanno «le parole, a volte, per dire ciò che pensano» (Silva, 2004, p. 101). La poca conoscenza dell'altro si somma in questi casi alle difficoltà linguistiche o differenze culturali che «causano incomprensioni talvolta anche banali, ma che però, se protratte nel tempo, degenerano fino a indurre da una parte i genitori ad assumere un atteggiamento distaccato nei confronti delle istituzioni educative e dall'altra gli insegnanti a costruirsi un'immagine stereotipata delle famiglie immigrate» (Silva, 2008, p. 25).

Le insegnanti, dall'altra parte, mostrano difficoltà e frustrazione nella relazione con le famiglie e si sentono oggi particolarmente vulnerabili esprimendo preoccupazioni e senso di impotenza (Pianta, 2001; Zaninelli, 2014). In questo quadro si costruisce il discorso dominante sulla relazione scuola-famiglia e sulla «partecipazione» in modo a volte unilaterale. Spesso si parla di relazione tra genitori e insegnanti in modo etnocentrico, forse retorico – o *romantico*, come evidenzia nei suoi lavori Paola Dusi (2012) – senza tener conto delle diverse interpretazioni culturali dei soggetti protagonisti e quasi mai coinvolgendo i genitori stessi.

Una seconda ipotesi che formuliamo è che l'ascolto e l'analisi delle voci in dialogo (virtuale) tra insegnanti e genitori immigrati rendano più evidenti e visibili molti temi e questioni che riguardano non semplicemente «noi» (insegnanti italiani) e «loro» (genitori immigrati), oppure «noi» (genitori immigrati) e «loro» (insegnanti e genitori italiani), bensì «tutti noi» (genitori, insegnanti, italiani, immigrati) e «tutti i nostri bambini», o meglio «all our children»⁵, e sia dunque un'opportunità e

⁵ *All Our Children* è il titolo di un libro che è stato pubblicato in Europa negli anni Settanta (Tizard, Moss, Perry, 1976) quando lo sviluppo dei servizi per l'infanzia era

un *evidenziatore* prezioso delle essenzialità e delle urgenze che stanno a fronte di una scuola che intenda non solo essere realmente inclusiva e comunitaria (partecipata), ma che rifletta sulle responsabilità educative gravose e dunque necessariamente da condividere in nuove forme di partecipazione attiva *rinnovata*, che riconoscano e mettano in gioco le risorse di tutti. Gli esempi che proponiamo in questo articolo sono stati scelti a partire da queste considerazioni.

2. *Alcune considerazioni preliminari*

Prima di soffermarci sull'analisi critica degli esempi proposti ci premono alcune considerazioni. Non vi è dubbio che il primo fine della ricerca a cui facciamo riferimento, e cioè quello di dare voce ai genitori immigrati nel contesto pubblico della scuola dell'infanzia attraverso un percorso di «etnografia-visuale e multivocale» (Tobin, Wu, Davidson, 1989, trad. it. 2000), sia prioritario ma perde senso, a nostro avviso, se non si accompagna seriamente all'idea che i genitori immigrati siano prima di tutto genitori che a pieno diritto, come tutti gli altri, affidano i loro bambini a una scuola libera e universale (aperta e accessibile a tutti).

Non vanno ascoltati solo in quanto minoranze che hanno diritto alla parola, al rispetto e al riconoscimento, ma in quanto soggetti con i quali condividiamo di fatto le responsabilità educative. Sono voci che ci dicono qualcosa su tutti noi ma, dicendocelo in modi e lingue/linguaggi diverse/i, percepiti come discrepanti e tali da mettere in evidenza contraddizioni e incoerenze nel nostro discorso quotidiano, ci costringono ad abbandonare automatismi, semplificazioni o, secondo la definizione di Tversky e Kahneman (1973, 1984) le nostre «euristiche», vale a dire quelle scorciatoie del pensiero che ci consentono di valutare e trarre conclusioni con una certa rapidità nelle situazioni di ogni giorno, in particolare quando non abbiamo a disposizione informazioni precise e sufficientemente ampie e siamo incalzati da compiti e fini prioritari che non consentono reali pause riflessive. Gli insegnanti, chiamati a realizzare un progetto educativo ufficiale o in merito al quale si sentono competenti, sono privi di una cultura antropologica ampia e diversificata e immersi in un contesto nel quale il discorso pubblico non incoraggia

orientato a sostenere processi di inclusione per i bambini provenienti da condizioni di svantaggio socio-culturale.

la problematizzazione, l'ascolto e il dialogo. Creare gli spazi, il tempo e i contesti adeguati alla parola e all'ascolto è difficile (come abbiamo anche noi sperimentato pur nel 'lusso' della nostra ricerca) e può diventare addirittura difficilissimo nella quotidianità della scuola dove ogni giorno si incontrano, come a Milano, più di 150 lingue e provenienze culturali, religiose, linguistiche, etniche diverse.

La natura libera e universale della scuola dell'infanzia italiana, a tempo pieno e dunque luogo di vita, non obbligatoria, nata per i bambini di famiglie più bisognose ma oggi frequentata da tutti, dovrebbe poter attingere alle proprie caratteristiche profonde e originarie per consentire nuove forme di coralità nelle quali le diverse voci si possano udire ma anche combinare in modi nuovi nella definizione dei reciproci ruoli. Questo processo si è avviato negli anni Sessanta e Settanta quando, assieme allo sviluppo della scuola dell'infanzia, si è compiuto il processo di integrazione degli immigrati dal Sud del Paese, ma appare oggi – in un momento di scarso slancio, di contrazione delle risorse e di arroccamento culturale – particolarmente difficile. Ciononostante esiste ancora, nella scuola dell'infanzia, la convinzione di fare parte di un sistema aperto e inclusivo, una disponibilità generica all'accoglienza che si traduce in una pedagogia benevola ma poco modulata che ci porta a dire che, rispetto ai bambini e ai genitori immigrati, si sia «alle soglie della consapevolezza» (Bove, Mantovani, 2006).

Un'indagine recente condotta a Milano⁶ indica infatti da un lato un bisogno rinnovato di relazione/partecipazione attiva da parte delle famiglie e dall'altro numerose ambivalenze, soprattutto da parte degli insegnanti, i quali sono sfiduciati, scontenti, critici nei confronti dei genitori (in generale e in particolare italiani!). L'analisi dei dati raccolti coinvolgendo insegnanti e coordinatori pedagogici delle diverse scuole cittadine evidenzia una certa e diffusa 'stanchezza' rispetto a modelli di partecipazione delle famiglie che in un certo senso sembrano aver «per-

⁶ L'indagine condotta a Milano tra il 2006 e il 2008, e coordinata da Luigi Anolli e Susanna Mantovani (Università di Milano-Bicocca) in collaborazione con il Comune di Milano, nasce dal bisogno di riprendere il discorso sulla partecipazione delle famiglie estendendo in parte i dati e i temi emersi da una ricerca etnografica sulla relazione scuola-famiglia condotta in Italia tra il 1998 e il 2001 (New, Mallory, Mantovani, 2001; Bove, New, 2007). In questa indagine insegnanti, genitori, responsabili dei servizi si sono trovati a ragionare insieme sulle sfide e le risorse della partecipazione delle famiglie oggi nei nidi e nelle scuole dell'infanzia di Milano. Per un approfondimento, si vedano: Mantovani, Anolli, Agliati, Zaninelli, 2008; Zaninelli, 2014.

so quella connotazione ideale che aveva[no], per assumere più l'aspetto di condivisione educativa e di collaborazione tra adulti su un progetto educativo più calato nel quotidiano» (Zaninelli, 2014, p. 9). I genitori, in larga maggioranza italiani, esprimono invece ancora una forte fiducia negli insegnanti anche se criticano la burocratizzazione/ritualizzazione e la scarsa *transparency* delle richieste o modalità di incontro e affermano di aspirare da un lato a una maggiore personalizzazione/individualizzazione e dall'altro a essere più ascoltati nelle loro preoccupazioni come gruppo di genitori ai quali venga riconosciuta l'agency e una forte titolarità nelle scelte educative che riguardano i figli.

Secondo New e Mallory (2005), studiosi americani da tempo osservatori delle politiche e delle pratiche educative prescolastiche del nostro paese, esiste in Italia una forte tradizione di responsabilità sociale condivisa e i servizi per la prima infanzia sono considerati un luogo privilegiato e comunità ideali per promuovere la responsabilità e la partecipazione civica. Si tratta di contesti, suggeriscono gli studiosi, ideali per la costruzione di forme di relazione e di partecipazione tra pari e tra adulti e bambini. Il fatto stesso che, pur in un periodo di crisi economica, nessuna amministrazione del nostro paese (né a livello di governo centrale né locale) abbia mai messo in discussione le necessità di estendere i servizi per la prima infanzia fino a raggiungere il 100% della disponibilità di accesso gratuito per i bambini dai 3 ai 6 anni e di allargare il più possibile l'accesso ai servizi per i bambini da 0 a 3 anni è un fatto politico che conferma questa ipotesi. Le relazioni tra genitori e insegnanti, dunque, primo passo per altre forme di partecipazione (sociale, civile, politica), sono evidentemente un tema cruciale nella riflessione pedagogica italiana sull'infanzia e la scuola.

I dati emersi a livello nazionale dalla ricerca a cui facciamo qui riferimento, che in parte confermano quanto evidenziato a livello internazionale (Tobin, Arzubiaga, Adair, 2013), sembrano ribadire quell'idea di scuola dell'infanzia come «luogo di relazione tra adulti educatori», di confronto, di «partenariato» e «co-educazione» (Milani, 2001, 2009) e di «corresponsabilità educativa» (Pati, Dusi, 2011) già evidenziata da altre ricerche empiriche su questi temi (New, Mallory, Mantovani, 2001; Bove, New, 2007; Silva, 2004). La scuola dell'infanzia italiana offre con una certa sistematicità occasioni di incontro con le famiglie a livello individuale (i colloqui e i momenti di confronto sul bambino/a) e a livello di gruppo (le riunioni, le occasioni di lavoro insieme, i momenti di festa, i gruppi di parola o i laboratori del fare). I genitori si sentono accolti e percepiscono la predisposizione alla relazione, peculiare dello stile

educativo delle insegnanti «accoglienti» (Catarsi, 2008, pp. 7-22; Silva, 2008, pp. 23-36). Le insegnanti, a loro volta, si dicono convinte del valore e del significato pedagogico della *partecipazione* e del coinvolgimento della famiglia, dandolo quasi per scontato nella pedagogia e nel curriculum della scuola dell'infanzia.

In questo quadro la presenza di un numero sempre più elevato di 'nuove famiglie' rende urgente riflettere su come creare occasioni rinnovate di scambio e confronto sulle idee di scuola e di responsabilità educativa. La maggioranza degli insegnanti che abbiamo incontrato tende a non affrontare direttamente o, qualche volta, a negare il problema. I bambini sono bambini, i genitori sono genitori, sì a volte i genitori stranieri sono diversi, ma più spesso, ci hanno detto ripetutamente le insegnanti incontrate nelle scuole, «più rispettosi» e «meno esigenti e difficili» dei genitori italiani.

Leggendo con attenzione i testi che proponiamo come esempi, relativamente rari nel corpus dei nostri dati, emerge infatti un quadro complesso e non lineare in cui i genitori immigrati sembrano silenziosi, quasi «invisibili» ma a nostro avviso emblematici. Le modalità con cui le insegnanti parlano dei genitori e in particolare degli immigrati, le parole che usano, gli esempi che riportano, gli aggettivi che scelgono, come abbiamo già avuto modo di evidenziare in lavori precedenti (Bove, 2011), rivelano una certa inconsapevolezza del peso che le dimensioni nascoste dell'appartenenza culturale, etnica o di status e potere possono avere nell'influenzare la qualità della relazione. Anche le parole usate dai genitori per descrivere la propria esperienza nella scuola dell'infanzia italiana mettono in luce come la scuola sia pronta ad accogliere, ma non sempre capace di spiegare il senso delle proprie tradizioni, dei propri riti e delle proprie pratiche e non sempre pronta a proporre contesti e spazi di negoziazione e dialogo in chiave interculturale.

3. Pedagogie parentali e aspettative di sviluppo

In questo contesto, torniamo ora all'esempio che ha aperto questo capitolo in cui Sami, la donna somala madre di quattro figli, sta raccontando un aneddoto tratto dalla sua esperienza come madre in una scuola dell'infanzia a Torino. Proviamo ad ascoltare ancora una volta la sua voce: «Ha mangiato? Ha dormito? Ha giocato?».

«Sinceramente io non chiedevo mai» racconta Sami all'inizio del dialogo ripensando alla sua esperienza di madre in una scuola dell'infanzia, e così continua: «poi un giorno viene, mi accusano le insegnanti che

io forse non ho interesse verso mia figlia [...] ma io non chiedo, se un bambino ha fame mangerà [...]». In questo episodio Sami non ha posto la domanda che la scuola si aspettava da lei e, come conseguenza, l'insegnante l'accusa e la giudica. La domanda assente di questa donna genera infatti l'idea che la madre, in questo esempio, sia a sua volta assente o manchevole di qualcosa. In una parola, disinteressata. Ma «disinteressata» rispetto a chi, che cosa o a quali idee o valori? Che madre o genitore «ideale» ha in mente l'insegnante? E siamo sicuri che l'insegnante abbia detto con chiarezza a questa donna che cosa si aspettava da lei? In questo esempio le barriere istituzionali, che sempre si intrecciano alle dimensioni individuali nella comunicazione quotidiana, complicando gli incontri tra genitori e insegnanti a scuola, si sommano, come evidenzia Sara Lawrence Lightfoot nei suoi lavori (2003), alle «barriere invisibili» e spesso invalicabili della diversità linguistica e culturale: l'insegnante giudica il comportamento di Sami senza chiedersi, ad esempio, perché si comporti così o per quali ragioni – educative, culturali, valoriali, individuali – abbia scelto di non chiedere se la figlia avesse mangiato. Non si interroga sui significati di questa *non* domanda. Non prova a domandarsi, ad esempio, se il fatto che Sami non chieda se la figlia abbia mangiato significhi che sia interessata ad altro, oppure che ella ritenga non sia così necessario verificare se i propri figli abbiano mangiato o non mangiato a scuola. L'insegnante non va oltre la non domanda del suo interlocutore aumentando così la distanza tra le parti, senza comprendere i significati dei suoi comportamenti, né tanto meno interrogandosi sui propri. Si genera così una situazione di doppio *impasse* comunicativo che si radica su una distanza profonda e che risiede in ciò che «l'altro conosce, pensa, crede e che, da emigrato-immigrato non sempre si sente nelle condizioni di poter esplicitare» (Sayad, 1999, trad. it. 2002).

L'automatismo tra non chiedere ciò che l'altro si aspetta (l'altro in questo caso è l'insegnante con tutte le barriere che l'istituzione porta con sé e che l'insegnante in quanto tale rappresenta) ed essere considerati *disinteressati* è evidente e genera in Sami un dilemma: fingere e fare le domande giuste o tacere ed essere se stessi? Sami arriva a percepire il problema, a comprendere che le insegnanti non colgono la sua pedagogia, ma siccome si sente «accusata», cioè interpellata in modo critico e provocatorio (non sappiamo se da parole, sguardi, toni, allusioni), non si sente autorizzata a esplicitare il suo punto di vista, o almeno, pur soffrendone, non ne vede la possibilità o l'utilità. Le insegnanti, in questo caso, sembrano pensare che la mamma giusta o la più *adeguata* sia colei che sa porre la domanda da loro *attesa*, ma nuovamente va detto che

non è chiaro che le attese (intese quali obiettivi di una pedagogia della partecipazione e un'esplicitazione delle idee e degli obiettivi educativi relativi al benessere dei bambini), siano state comunicate e quindi rese decodificabili e negoziabili per i genitori e a maggior ragione per chi ha tradizioni culturali e linguistiche diverse alle spalle.

La voce di Sami testimonia un altro livello interessante e cioè il peso delle convinzioni parentali o pedagogie materne (Super, Harkness, 1896): Sami è convinta, come si legge nel testo, che «se il bambino ha fame mangerà e se ha sonno dormirà». La soddisfazione dei bisogni primari quali la fame, la sete, il sonno non costituisce un problema di regolazione: secondo Sami il bambino è in grado di regolarsi anche senza l'intervento dell'adulto. «Perché mai dovrei chiedere?» si domanda Sami, convinta che «se un bambino ha fame, mangerà e se ha sonno, dormirà». Questa idea di sviluppo *naturale*, le cui tappe vanno seguite senza preoccupazioni e senza accelerazioni, evoca la tradizione della pedagogia europea su cui si è fondata la scuola dell'infanzia: da Rousseau a Pestalozzi, a Steiner fino alla Montessori e alle sorelle Agazzi. Su questa pedagogia si è andata innestando nel tempo una «pedagogia delle relazioni» influenzata dalla teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1972, 1975, 1983) e una «pedagogia del benessere» molto centrata sulle *routines* quotidiane (Goldschmied e Jackson, 1994, trad. it. 1996; Emiliani, 2002), ma anche una prospettiva culturale profondamente radicata che dà spazio nella scuola alle esperienze di convivialità e condivisione. Joseph Tobin, antropologo dell'educazione, quando girammo il filmato a Milano agli inizi della nostra ricerca (maggio 2004) affermò di essere rimasto colpito dalla *durata* del momento del pasto nelle nostre scuole e dal suo carattere *festoso*.

Il tema del valore educativo dei momenti di routine è ampiamente presente nei diversi testi che si sono succeduti negli anni come le «Indicazioni Nazionali per il Curriculum della Scuola dell'infanzia» (2007, 2012) e ritorna nelle parole di molti dei nostri interlocutori anche se, al tempo stesso, non dovrebbe far sentire come invisibili o estranee altre *pedagogie*. Per Sami e per la pedagogia che esprime con i suoi comportamenti e con le sue parole, il bambino è competente e sa leggere i segnali del suo corpo, ed è dunque insensato porre la domanda relativa ai bisogni primari quali la soddisfazione della fame o del sonno. Perché chiedere all'insegnante se il proprio bambino ha fatto ciò che si pensa faccia in modo del tutto naturale e autonomo senza bisogno dell'intervento regolatore dell'adulto? Perché chiederlo come se si dubitasse della sollecitudine delle insegnanti nel farlo stare bene? È difficile sapere in quale proporzione questi due atteggiamenti – certezza delle competenze

dei bambini e fiducia o rispetto/cautela nei confronti della professionalità dell'insegnante – si combinino nelle parole e nell'atteggiamento di Sami, ma sorprende che le insegnanti non colgano (o non ascoltino) la pedagogia del bambino attivo e competente che hanno conosciuto e che costituisce parte di quel bagaglio di conoscenze e teorie sullo sviluppo e l'educazione di cui sono portatrici, e che lamentino e rimpiangano spesso nei confronti delle madri italiane che, a loro dire, così poco incoraggiano l'autonomia e l'autocontrollo delle funzioni del corpo.

Sami è consapevole che, dal momento che la bambina frequenta una scuola italiana dove i modelli e regole dell'agire corrispondono ai modelli di cultura normativi e istituzionalizzati dominanti e alle interpretazioni degli stessi da parte degli interlocutori, deve imparare ad adeguare le sue norme implicite familiari alle richieste (implicite o esplicite) del contesto. Sami sa, e presto deve rendersene conto sulla sua pelle, che le regole dei due contesti (famiglia e scuola) non sono le stesse, né lo sono le relative interpretazioni culturali. Osserva che tutti i giorni le mamme e i papà chiedono alle insegnanti se il proprio bambino o la propria bambina abbia mangiato; lei sa che in Italia si parla «sempre» di cibo, ma dice anche, con la franchezza di chi osserva l'altro per capire, che in questo parlare sempre di cibo «lei non si trova». Ed è proprio questa consapevolezza critica, dettata dalle sue condizioni di outsider, culturalmente parlando, che consentirà a questa donna di passare dall'*impasse* comunicativo con l'insegnante a un'azione competente in senso interculturale che le consente di utilizzare la sua esperienza, l'osservazione e la conoscenza del senso comune e delle regole dell'agire dell'istituzione con cui ha a che fare per comunicare, da ora in avanti, nel modo che si ritiene più adeguato. Sami alla fine, come lei stessa dirà, «impara e chiede»; detto altrimenti, capisce e si adegua alle regole del contesto.

Siamo di fronte a una madre con delle convinzioni sull'educazione dei figli molto ben radicate nella propria esperienza e con delle competenze che la portano ad andare oltre l'asimmetria della relazione posizionandosi in quanto interlocutore (capace dunque di comprendere le regole della comunicazione, di adeguare le proprie a quelle dell'altro, di oltrepassare le barriere della comunicazione interculturale). Sami sembra oltre quella «cultura dell'esodo» (Gozzoli, Regalia, 2005) che spesso tende a far prevalere i silenzi e le insicurezze dell'immigrato: lei impara a chiedere. Possiamo formulare l'ipotesi che Sami si sia costruita gli strumenti (linguistici, culturali, comunicativi) per prendere le distanze da posizioni periferiche e interagire. Ma la disparità e la distanza tra le parti rimane ed è proprio quella che fa sì che il non dialogo tra questa mamma

e l'insegnante in un certo senso rimarchi l'asimmetria della relazione tra genitori e insegnanti riducendo anche le potenzialità del confronto, del dialogo e della discussione pur nelle differenze e nei disaccordi. Come mai l'insegnante non vede la competenza e la pedagogia familiare del suo interlocutore? Che cosa le impedisce di ascoltare *anche* questa parte del dialogo con i genitori?

Per rispondere a queste domande, proviamo ora a tornare al dialogo che ha aperto la nostra riflessione, ma questa volta cerchiamo di ascoltare le voci delle insegnanti. Anna, Lucia, Francesca, tre insegnanti che lavorano nella stessa scuola dove abbiamo incontrato Sami, stanno parlando dei genitori e delle famiglie immigrate, senza riferimenti specifici, dopo aver visto il filmato da noi realizzato nel corso della ricerca e rappresentativo di una giornata-tipo in una scuola milanese: Anna racconta di quelle «mamme nigeriane che mollano i figli a malo modo» e di quei «bambini a cui non si dà neanche il tempo di capire dove sono, bambini che vengono portati a scuola, mollati...», mentre Lucia e Francesca discutono e si confrontano su «quelle madri che hanno una gestione comunitaria dei figli che le porta a non chiedere come è andata, cosa è successo» e che partono da punti di vista diversi. Ma di chi stanno parlando queste insegnanti? Chi hanno in mente quando dicono che le mamme «mollano i figli a malo modo» e «non rispettano le ritualità dei bambini»?

All'inizio dell'articolo, dopo aver messo virtualmente in dialogo la voce di queste insegnanti con quella di una mamma tra le tante ascoltate nel corso di questo lavoro, ci siamo chieste se Sami non fosse proprio una di quelle mamme di cui stanno parlando le insegnanti in questo brano. Anche adesso potremmo porci la stessa domanda, ma vorremo andare oltre e provare a comprendere che cosa ci stanno dicendo le insegnanti su come *loro* vedono i genitori immigrati e su che cosa *loro* pensano delle relazioni con le famiglie.

Da un lato Anna e Francesca sembrano proporre visioni o classificazioni stereotipate delle madri suddividendole, in modo semplicistico e culturalmente ingenuo, per gruppi come nel caso della frase che apre il dialogo: «lasciamo perdere le mamme arabe». Si tratta di un'affermazione che mentre lascia intravedere le difficoltà dell'educatrice nell'interazione con le mamme generalmente classificate «arabe», dice anche molto (implicitamente) sulle mamme «non arabe» (le altre mamme). Dall'altro lato c'è la descrizione delle madri «nigeriane» (parlando nuovamente in modo del tutto generico) che, invece, «mollano i propri figli a malo modo (...) e non hanno orari...». C'è poi la critica esplicita e il disappunto di

Anna che commenta il comportamento delle madri «nigeriane» dicendo che non hanno quel senso di ritualità «che è importante per i bambini».

L'immediatezza e quasi l'ingenuità dei giudizi, il ricorso a forme semplificate e categorizzanti (le arabe, le nigeriane), l'uso senza censura di termini colloquiali (li mollano) ci fanno pensare anche al fatto che di questi temi e di queste attese le insegnanti non parlino nemmeno in modo approfondito e quindi, più che inconsapevolmente, provocano e in alcuni casi feriscono. Questa considerazione aprirebbe a un altro approfondimento che non è possibile fare in questa sede, e cioè l'analisi e il confronto tra le sensibilità linguistiche degli insegnanti italiani e degli altri paesi del progetto CCB nell'utilizzare il linguaggio nel discorso sui temi dell'immigrazione quanto c'è di *excitable speech* che involontariamente provoca o ferisce (Butler, 1997) e quanto di modalità informali di parlare anche di temi delicati più frequenti in Italia che non in altri paesi?

Le «mamme nigeriane», sembra dire tra le righe l'insegnante, «non riconoscono un bisogno importante dei bambini», ma non si interroga sui significati di questo comportamento da lei indicato né si chiede, esattamente come aveva fatto l'insegnante nella storia raccontata da Sami, come mai queste mamme abbiano queste teorie o convinzioni sui bambini. Anna non si ferma a osservare i comportamenti delle mamme «nigeriane» nel tentativo di capirli, non si pone domande in merito, né prova a riflettere su che tipo di impatto potrebbe avere questo comportamento, per lei così insolito o stravagante, sui bambini in generale. Non le viene spontaneo chiedersi che cosa abbiano in più o di diverso queste mamme e questi bambini che vengono abituati a crescere secondo una concezione di tempo e del rituale apparentemente diversa da quella che pensiamo corrisponda al nostro senso comune. Non sente e non riconosce posizioni pedagogiche a lei familiari e a volte rimpiante dalle insegnanti nei confronti dei genitori italiani.

Il dialogo che stiamo commentando non è tuttavia monocorde. C'è al suo interno anche la voce più moderata di chi, invece, prova a spiegarsi questa diversità di stili e di comportamenti parentali associandola alle diverse percezioni o concezioni di infanzia di cui sono portatori i genitori. Franca, ad esempio, riporta il discorso alle motivazioni culturali che determinano i diversi comportamenti, dicendo infatti che i genitori «partono da due punti di vista diversi, per cui le aspettative sono diverse perché il punto di partenza è diverso».

Si crea qui lo spazio per un cambio di prospettiva: da una interpretazione dei comportamenti dell'altro in base alle proprie aspettative, alla consapevolezza che ci siano delle ragioni individuali, sociali, culturali,

religiose e legate a specifici valori educativi (i punti di partenza) che possono aiutarci a spiegare e comprendere il comportamento dell'altro oltrepassando il rischio del giudizio e della visione stereotipata (che non consente il dialogo o la comunicazione). Ma questo salto interculturale non sembra accadere nel caso che stiamo discutendo e che esemplifica una situazione di dialogo mancato sull'educazione e i comportamenti ritenuti più adeguati per sostenere lo sviluppo e la crescita dei bambini. Come mai non accade? Quali sono le ragioni di queste occasioni perse/perdute di dialogo che potrebbero fornire esperienze quotidiane nuove (e quindi di superamento di alcune scorciatoie euristiche) di mediazione, di incontro, di scambio e di confronto sull'educazione dei bambini pur nella diversità di visioni, opinioni, comportamenti e stili educativi?

Anna, Lucia, Francesca e le molte insegnanti che abbiamo incontrato nella nostra ricerca parlano con scioltezza dei genitori e delle famiglie, descrivono i loro comportamenti, commentano i loro stili educativi, dichiarano le loro difficoltà, ma sembra non siano abituate a parlare con i genitori di questo e più in generale delle pedagogie, dei temi e degli obiettivi educativi fondamentali: nel caso che stiamo discutendo questo atteggiamento emerge nei confronti dei genitori immigrati, forse perché i linguaggi sono particolarmente diversi ma anche perché, è questa la nostra ipotesi, la riduzione di occasioni di effettivo scambio e discussione su temi educativi (le teorie o concezioni sull'educazione e lo sviluppo dei bambini) sembra un fenomeno ormai generalizzato reso forse solo più evidente dalla relazione con le famiglie immigrate che fungono da evidenziatori/catalizzatori di aree problematiche e sulle quali è necessario riflettere e intervenire (Mantovani, 2007).

Infatti – e questa per noi è una sfida – abbiamo raccolto esempi di discorsi simili anche nei confronti dei genitori italiani: «Penso ancora a quanto mi sia sentita in difficoltà quando lei, una mamma italiana (...) non mi chiese “a che ora mangiate o cose pratiche cose relative al benessere psicofisico dei bambini”. Lei quel giorno mi chiese “ma che attività fate?”. È stato straordinario, tre anni, non avevo mai sentito questa domanda. Questi sono quei tipi di genitori che si preoccupano per lo sviluppo cognitivo dei bambini».

Sembra cioè che i genitori, a prescindere dalle caratteristiche individuali e culturali di ciascuno, non pongano mai la domanda giusta: non importa se siano italiani o immigrati, in ogni caso non fanno «quasi mai» la domanda che ci si aspetta da loro. Ma, ci chiediamo, come potrebbero conoscere la domanda giusta? O meglio, perché non potrebbero porre le loro domande giuste e perché la scuola non riesce a incuriosirsi di

fronte alle domande *stravaganti*? L'incontro con l'altro, in questo caso con famiglie che hanno alle spalle altri riferimenti culturali e linguistici, svolge una funzione di «critica culturale per noi stessi» (Marcus, Fischer, 1986, trad. it. 1998) ed è questa, oltre la fatica, la ricchezza e la risorsa in prospettiva pedagogica. Ma perché ciò accada, c'è bisogno di sviluppare nuove competenze.

4. *Incontri a scuola, feste e «genitori arrabbiati»*

Le relazioni tra adulti nella scuola plurale non sono solo quelle tra genitori e insegnanti: emergono dai nostri dati elementi interessanti per ragionare anche sulle relazioni tra genitori e in particolare tra genitori italiani e immigrati. Ricerche recenti hanno messo a tema il valore della relazione tra genitori nei servizi per l'infanzia per contrastare quel senso di disconnessione, di esclusione o emarginazione che spesso caratterizza la condizione della famiglia immigrata (Hadley, De Gioia, 2008).

Fin dalla metà degli anni Ottanta si sono diffuse in Italia esperienze di socializzazione per bambini e genitori, collegate ai servizi per l'infanzia, che si ponevano come obiettivo prioritario la socializzazione tra genitori ai fini di evitare il loro isolamento e favorire il loro *empowerment*. Si tratta dei servizi chiamati *integrativi* dalla legge 285 del 1997 che, come è noto, hanno avuto un ruolo decisivo nel mettere a fuoco il tema della relazione tra adulti, avendo come uno dei motivi originari la constatazione dell'isolamento in cui si trovavano spesso le coppie di genitori e la necessità di confronto, scambio, condivisione, sostegno reciproco (Mantovani, 2005). Fin da allora alcune di queste esperienze coinvolgevano, per la prima volta, anche genitori immigrati ampliando la gamma di esperienze di socializzazione tra adulti: «gruppi del fare, esperienze condivise, nascita di reti di collaborazione, e modalità di coordinamento e di conduzione da parte di educatori e pedagogisti, improntate alla supervisione pedagogica volta a promuovere nei genitori la consapevolezza delle proprie risorse e a potenziare così quel *fattore protettivo* fondamentale che è la relazione vissuta con fiducia e senso di competenza con il proprio bambino, nella consapevolezza della fatica condivisa dell'essere genitore» (Mantovani, 2009, p. 74). Attraverso le esperienze tra pari, i genitori venivano incoraggiati a un maggiore protagonismo nei servizi, insolito al di là delle forme di partecipazione organizzata definite gestione sociale, il cui risultato si attestava in migliori capacità, da parte loro, di mediare le prime esperienze dei figli all'ingresso nella scuola dell'infanzia e

in una maggiore disponibilità ad assumere ruoli attivi nelle successive esperienze scolastiche dei figli. Fin da quegli anni si metteva l'accento sull'importanza dei gruppi di genitori come gruppi di pari (occasioni di dialogo tra pari e con esperti), pur nelle differenze culturali allora vissute in modo meno drammatico, data l'estensione ancora ridotta del fenomeno migratorio dall'estero e il superamento dei pregiudizi nei confronti dell'immigrazione dal Sud Italia.

I dati emersi dalla nostra ricerca sono in linea con queste considerazioni ma si notano altresì, talora tra le righe e talora in modo drammatico, le difficoltà che le famiglie immigrate possono incontrare quando cercano di costruire reti di connessioni, dialogo, amicizia informale con altre famiglie. A tratti le famiglie raccontano il «distacco» di molti genitori una volta passati alla scuola elementare e perfino la difficoltà a incontrarne gli sguardi.

Le insegnanti, dall'altra parte, sembrano porre l'accento più sul ruolo sociale (in senso generale o generico) della scuola italiana che sulle difficoltà o le fatiche quotidiane e concrete che affrontano nel tentare di creare dei legami tra genitori con alle spalle riferimenti diversi e tendono a evitare di parlare di sofferenze o di conflitti più o meno espliciti. La scuola, nelle voci delle insegnanti, «integra» e crea le condizioni perché si avvii quel processo di socializzazione spontanea tra pari che può contrastare isolamento ed esclusione sociale/discriminazione: «è la scuola che integra», dice infatti un'insegnante raccontando il caso di feste di compleanno il cui invito viene esteso in genere a tutti i bambini. «I bambini in genere invitano tutti» continua l'insegnante «ma non partecipano tutti».

Il tema delle feste di compleanno emerge spesso come spunto per affrontare la delicata questione dei rapporti tra bambini che hanno alle spalle famiglie di diverse provenienze culturali e sociali, e tra genitori immigrati e non. L'invito (o il non invito) dei bambini alle feste di compleanno, oggi sempre più diffuse come fenomeno di socializzazione extrascolastica tra i bambini e come «rituale simbolo della trasformazione della posizione dei bambini e dei cambiamenti nelle forme di socializzazione e di socievolezza» (Sirota, 2010, p. 107) è, agli occhi delle insegnanti, un indicatore di processi di aggregazione o discriminazione sociale e culturale. L'invito travalica i confini della scuola e modifica le relazioni nel gruppo dei pari e tra gli adulti. Il rituale dell'invito, osserva Régine Sirota nei suoi studi, «viene celebrato in tre agenzie di socializzazione: nella famiglia, con il gruppo dei pari, nella scuola. Ognuna di queste agenzie di socializzazione, le quali simultaneamente comunicano con le altre e adottando specifiche forme, pur tuttavia partecipando tutte

alla celebrazione dell'individualità e dell'appartenenza a un gruppo sociale, contribuiscono al processo di socializzazione» (ivi, p. 108). E ciò determina processi di interazione tra le norme dei gruppi dei pari: quello dei genitori e quello dei bambini, dentro e fuori dalla scuola, in un processo che include le complesse dinamiche dell'inclusione-esclusione che a cascata coinvolgono l'intero nucleo familiare. Il bambino dunque, e in questo caso il suo essere attore-sociale di un rito (il compleanno), diventa motore di inclusione, o al contrario può essere causa e oggetto di esclusione.

Le insegnanti, tuttavia, sembrano difendere un'idea di scuola che «naturalmente integra» e dunque che crea il contesto perché bambini di diverse culture o con diversi linguaggi si parlino e creino reti e relazioni tra loro e gli adulti, oltrepassando così i pericoli e rischi impliciti ai processi di inclusione-esclusione sopra descritti. Ma la realtà è sempre più complessa e difficile da afferrare di quello che sembra, come ci fanno capire le voci di alcune donne immigrate che, mentre raccontano la propria esperienza, così affermano: «Comunque i bambini sono ancora piccoli e le maestre sono ancora molto brave, credo che arriveremo alla realtà più avanti [...] quando inizia la scuola. Perché i bambini crescono e i genitori si incattiviscono».

Un rituale dunque apparentemente innocuo e celebrativo come quello del compleanno diventa a tutti gli effetti un oggetto sociale potente in una società complessa come quella in cui viviamo, che chiama in causa la partecipazione dei genitori a tutti gli effetti e le responsabilità educative degli insegnanti. Come tale, se resta implicito e sotteso alle forme visibili dell'incontro e del dialogo tra genitori e tra genitori e insegnanti, può diventare un'ulteriore occasione di incontro e di integrazione, ma può anche essere causa di nuove esclusioni.

5. *Prospettive*

I servizi per l'infanzia sono contesti nei quali tutti i genitori che vivono in Italia, a prescindere dal fatto che siano autoctoni o migranti, entrano in un contesto pubblico e, spesso per la prima volta, incontrano insegnanti e altri genitori con i quali possono intraprendere esperienze di incontro, di partecipazione civica, in contatto con la comunità, le sue regole, le sue opportunità. Nidi e scuole dell'infanzia sono considerati spazi ideali (piazze) per incontri e negoziazioni a molti livelli. Tuttavia oggi la confusione politica sui ruoli e le regole, vent'anni di assenza di

opportunità di partecipazione dal basso all'alto, un clima di paura sul futuro e di resistenza o ambivalenza nei confronti degli immigrati hanno scosso profondamente gli ideali e la fiducia degli educatori dei piccoli.

In questo clima i genitori e i bambini immigrati introducono comunque nuove domande e richiedono culture educative nuove e forme *rinovate* di comunicazione e di partnership. La nostra ricerca mette in evidenza che, se si offrono opportunità, tempi e materiali – nel nostro caso il film relativo alla vita dei bambini a scuola che abbiamo utilizzato come spunto e stimolo per avviare processi di dialogo tra genitori e insegnanti nei focus group – le insegnanti e i genitori hanno voglia di comunicare e hanno tante cose da dire e da dir(si). E il dialogo di gruppo sul tema dei bambini e del loro sviluppo facilita la condivisione dei sentimenti, delle interpretazioni, e nuovi significati emergono. Nuovi attori, come i genitori immigrati che hanno alle spalle tradizioni di partecipazione, impegno, coinvolgimento civico diverse, nel contempo *insiders* e *outsiders* e dunque capaci e autorizzati a porre domande sulle cose che spesso restano implicite o a suggerire nuove interpretazioni sono importanti catalizzatori per indurre il cambiamento. Insegnanti giovani e meno giovani hanno bisogno di nuove prospettive e di formazione. Come possiamo utilizzare ciò che abbiamo imparato a diversi livelli dalla nostra ricerca – gli *impasse*, le curiosità, gli incidenti, i fraintendimenti, la pazienza dell'ascolto, la frustrazione nel tentativo di capirsi, di farsi capire e di tradurre, i piccoli passaggi dalla resistenza alla curiosità – per aiutare le insegnanti a diventare più fiduciose e competenti nel creare nuove opportunità di dialogo con i genitori?

Noi ci abbiamo provato, anche solo in modo marginale, nell'ultima fase della ricerca, attivando modalità di incontro tra genitori e insegnanti partendo dai nostri stessi dialoghi, trascritti integralmente, o da videoregistrazioni realizzate nelle scuole: parlare insieme a genitori e insegnanti dei bambini e dei *nostri* obiettivi di sviluppo per il loro benessere (le aspettative) recuperando la voglia e la curiosità di discutere e ridirsi perché e per quali fini educiamo insieme i bambini oggi (gli obiettivi, le finalità) è stata una possibilità che ha aperto nuove prospettive e su cui stiamo continuando a lavorare.

Bibliografia

- Adair J., Tobin, J.J. (2008): Listening to the voices of immigrant parents. In: C. Genisha, A. Ln Goodwin (a cura di): *Diversities in early childhood educational Rethinking and doing*. Routledge: New York.

- Bachtin M., (1975): *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2000.
- Bove, C. (2015): La relazione fra genitori e insegnanti e nei contesti educativi e nella scuola. In: E. Nigris (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi*. Milano: Pearson, pp. 179-208.
- Bove C., Mantovani S., Zaninelli F. (2010): Ascoltare la voce dei genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell'infanzia italiane. *Rivista di Studi Familiari*, n. 1, pp. 60-75.
- Bove, C. (2011): How teachers talk and think about parents in ECEC in Italy today. In: *Educazione familiare e servizi per l'infanzia. Education familiare et services pur l'enfance*. Firenze: Firenze University Press, vol. 1.
- Bove C., Mantovani S. (2006): Alle soglie della consapevolezza. In: G. Favaro, S. Mantovani, T. Musatti, (a cura di): *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli, pp. 13-34.
- Bove C., New R.S. (2009): Idee e pratiche di relazione scuola-famiglia. In: A. Fortunati, G. Tognetti (a cura di): *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*. Azzano San Paolo: Junior, pp. 95-112.
- Butler J. (1997): *Excitable Speech: A politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Catarsi E. (2008): Insegnanti accoglienti. La relazione con le famiglie immigrate. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 7-22.
- Coleman M. (1997): Families and schools. In search of common ground. *Young children*, n. 52 (5), 14-21.
- Dusi, P. (2012): The family-school relationships in Europe. A research Review. *C.E.P.S. Journal*, n. 2 (1), pp. 13-33.
- Emiliani F. (a cura di) (2002): *I bambini e la vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Epstein J., Sandler M.G., Sheldon S.B. et. al. (2009): *School, Family and community partnerships: your handbook for action*. 3rd ed. Cowrin Press: Thousand Oaks, CA.
- Epstein J.L. (2011): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press,
- Garcia D.C. (1990): *Creating parental involvement: A manual for school children and parents interacting program*. Miami: Florida International University.
- Goldschmied E., Jackson, S. (1994): *Persone da zero a tre anni*. Trad. it. Bergamo: Edizioni Junior, 1996.
- Gozzoli C., Regalia C. (2005): *Migrazioni e famiglie: percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: il Mulino.
- Hadley F., De Gioia K. (2008): Facilitating a sense of belonging for families from diverse backgrounds in early childhood settings. *Early Childhood Matters*, n. 111, pp. 41-46.
- Hayden J., De Goia K., Hadley F. (2004): *A handbook for enhancing partnerships and networks with culturally and linguistically diverse families in early childhood settings*. Sydney: University of Western Sydney.
- Harkness S., Super C.M. (1996): *Parents Cultural Belief Systems: their origins, expression and consequences*. New York: Guilford Press.

- Lawrence-Lightfoot S. (2003): *The Essential Conversation: What Parents and Insegnantes Can Learn Each Other*. New York: Random House.
- LeVine R., New R.S. (2008): *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 2009.
- Maher V. (a cura di) (2012): *Genitori migranti*. Torino: Rosenberg e Sellier.
- Mantovani S. (2003): La partecipazione delle famiglie nei servizi per l'infanzia. *Impresa sociale e politiche per l'infanzia*, n. 67, pp. 7-33.
- Mantovani S. (2005): Per la prima volta insieme: Tempo per le famiglie a Milano. In: T. Musatti, M. Picchio. *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Il Mulino: Bologna.
- Mantovani S. (2006): Educazione familiare e servizi per l'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 71-80
- Mantovani S. (2007): Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia di cinque paesi. *Educazione Interculturale*, 5 (3), pp. 323-339.
- Mantovani S, Anolli L., Agliati A., Zaninelli F., (2008) "La relazione scuola – famiglia e gli organi collegiali. Indagine sulla partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi educativi", Indagine condotta nell'ambito della Convenzione tra il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione "Riccardo Massa" e il Settore Servizi Educativi del Comune di Milano, Rapporto di Ricerca, Milano, Giugno 2008
- Marcus M.G., Fischer M.M.J. (1986): *Antropologia come critica culturale*. Trad. it. Roma: Meltemi, 1998.
- Milani P. (a cura di) (2008): *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani P. (2009): Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare confini e barriere invisibili. *Studium Educationis*, n. 3, pp. 111-120.
- Milani P. (2012): Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 25-37.
- New, R., Mallory, B. (2005): Children as catalysts for adult relations: New perspectives from Italian Early Childhood Education. In: O.N. Saracho, B. Spodek (a cura di), *Contemporary Perspectives on Families, Communities, and Schools for young children*. Age Publishing, pp. 163-179.
- New R., Mallory B., Mantovani S. (2001): Adult Relations in Italian Early Care and Education. In: *Innovations in Early Education. The international Reggio Exchange*. Wayne State University: the Merrill-Palmer Institute.
- New R.S., Mallory B., Mantovani S. (2000): Cultural images of children, parents, and teachers: Italian interpretations of home-school relations. *Early Education and Development*, n. 11 (5), pp. 597-616.
- Pati L., Dusi E. (2011): *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Pianta R. (1999): *La relazione bambino-insegnante*, Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2001.

- Sayad A. (1999): *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 2002.
- Silva C. (2004): *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto fra scuola e famiglie immigrate*, Milano: Unicopli.
- Silva C. (2008): La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 23-36.
- Sirota R. (2010): Quando l'invito di compleanno bussava ripetutamente alla porta. In: Belotti V., La Mendola S. (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*. Milano: Guerini Associati, pp. 107-143.
- Smerekar C., Cohen-Vogel L. (2001): The voices of Parents. Rethinking the intersection of Family and School. *Journal of Education*, n. 76 (2), pp. 75-100.
- Super C.M., Harkness S., (1986): The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, n. 9, pp. 545-569.
- Tizard J., Moss P., Perry J. (1976): *All our children. Pre-school services in a changing society*. Temple Smith: Cornell University.
- Tobin J.J., Wu D., Davidson D. (1989): *Infanzia in tre culture. Cina, Giappone, Stati Uniti*. Trad.it. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Tobin J.J., Arzubiaga A., Adair J. (2013): *Children Crossing Borders. Immigrant parents and teacher perspectives on preschools*. US: Sage Publications.
- Tobin J.J., Arzubiaga A., Mantovani S. (2007). The hundred languages of parents. *Early Childhood Matters*, n. 108, 34-38.
- Vandenbroeck M., Roets G., Snoeck A. (2009): Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 17 (2), June, pp. 203-216.
- Zaninelli F.L. (2014): La partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi educative per l'infanzia in Italia. In: Guerra M., Luciano E. (a cura di), *Costruire partecipazione*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Junior, pp. 99-111.
- Winnicott D.W. (1965): *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Trad. it. Roma: Armando, 1974.