

Voci di famiglie immigrate e insegnanti a confronto: una riflessione su alcuni focus group condotti nelle scuole dell'infanzia fiorentine

Nima Sharmah¹

Dal confronto alla riflessione

*A incontrarsi o a scontrarsi
non sono culture, ma persone.
(M. Aime)*

Riflettere sulla realtà multietnica della scuola italiana significa molte cose. Significa prima di tutto ripensare al fenomeno migratorio e alla sua evoluzione, ponendo attenzione a quelle motivazioni socio-economiche che negli ultimi anni hanno portato a una sempre maggiore stanzialità delle famiglie immigrate anche nel nostro Paese. Si tratta di trasformazioni che hanno provocato l'esplosione di nuove contraddizioni sociali e culturali, unitamente allo svilupparsi di importanti potenzialità educative che possono e devono trovare nella scuola *in primis* un fertile terreno di espressione (Catarsi, 2002). L'universo scolastico è infatti spazio d'incontro per eccellenza, luogo di scambio e di relazione, non tanto «tra culture diverse, [...] quanto tra persone culturalmente differenti» (Rossi, 2004, 121). E «culturalmente differenti» siamo tutti noi, in quanto individui unici, ognuno con una propria storia e con una propria poliedrica identità, a prescindere dall'appartenenza o meno al medesimo contesto culturale di riferimento. In questo senso, ogni servizio educativo, inteso come luogo di convivenza di più individui che entrano in relazione tra loro, si pone

¹ Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione.

come potenziale “spazio d’interculturalità”, imponendoci una riflessione non solo sull’altro ma anche su noi stessi e sulla nostra storia.

Si capisce allora quanto importante sia il ruolo degli insegnanti in un contesto di questo tipo, e quanto urgente debba essere l’investimento su una formazione che, da una parte, sappia fornire nuove conoscenze sul fenomeno migratorio e sulle culture di provenienza dei bambini; e dall’altra, riesca a puntare sulla valorizzazione e interiorizzazione di un *atteggiamento mentale interculturale*, ossia decentrato, aperto, accogliente e a-valutativo, nella consapevolezza che «non c’è bisogno dell’incontro di etnie diverse perché ci siano fenomeni di interculturalità. L’incontro (e/o lo scontro) tra “mentalità” diverse lo troviamo già all’interno delle nostre istituzioni educative» (Ritscher, 2000, 15). Oggi più che mai, anche alla luce delle nuove proposte ministeriali che vogliono trasformare la scuola perdendo in gran parte di vista gli intenti e i presupposti che la sorreggono, diventa necessario ribadire con forza quanto sia importante sostenere la qualità formativa che le nostre scuole hanno con fatica cercato di raggiungere puntando su dinamiche socializzanti, di integrazione, di scoperta, di interazione.

Centrale diventa dunque la dimensione relazionale e il volto individualizzato o collettivo che essa può assumere all’interno della scuola. Ecco allora che appare importante riflettere sugli spazi d’incontro previsti con le famiglie, sulle strategie comunicative adottate dalle insegnanti, sulla partecipazione o meno dei genitori alla vita scolastica, sulle aspettative reciproche e sull’influenza che esse possono avere sulla concreta realizzazione del legame.

È a partire da questi presupposti che nell’anno scolastico 2006-2007 sono stati condotti alcuni *focus group* in due scuole dell’infanzia del Comune di Firenze, coinvolgendo insegnanti e genitori allo scopo di stimolare confronti e discussioni su questi temi. La realizzazione dei *focus* ha rappresentato una delle fasi metodologiche della ricerca regionale “Bambini e genitori immigrati nei servizi per l’infanzia in Toscana: modelli educativi e questioni di metodo” coordinata dal Professor Enzo Catarsi nell’ambito del programma PRIN del MIUR, e inserita all’interno di una più ampia indagine che ha coinvolto, oltre all’Università di Firenze, anche l’Università di Milano-Bicocca, l’Università di Parma e il Consiglio Nazionale delle Ricerche di Roma. La ricerca aveva finalità conoscitive e formative e si proponeva di affrontare il tema dell’interculturalità nei contesti educativi prescolastici toscani, offrendo a genitori e insegnanti alcuni momenti di discussione e confronto rispetto ai propri metodi educativi, alle modalità di crescita dei bambini, alla scuola e alle

reciproche responsabilità pedagogiche che istituzione e famiglia vengono ad assumere. Oggi, infatti, la presenza di bambini nati in famiglie immigrate, oltre a costituire un fenomeno sempre più permanente che esige di essere riconosciuto per poter progettare una scuola accogliente, può altresì divenire un importante evidenziatore della cultura della scuola dell'infanzia italiana, che spesso rimane implicita e necessita di occasioni di dialogo e di approfondimento. La ricerca in questione si basava, appunto, sull'ipotesi che l'attivazione di spazi di dialogo e confronto sulle pratiche educative tra insegnanti e genitori (e in particolare tra genitori di diversa provenienza culturale) potesse promuovere importanti processi di conoscenza dei modelli educativi e delle rappresentazioni sociali sull'infanzia e sulla scuola attuale, contribuendo a una progettazione rigorosa di contesti culturalmente ricchi e pedagogicamente efficaci.

Gli strumenti di ricerca adottati a tal fine sono stati pensati in modo da potersi muovere su uno sfondo metodologico bidirezionalmente orientato in senso sia qualitativo che quantitativo, nell'intento di ottenere risultati per quanto possibile esaurienti. Dopo aver somministrato due questionari agli insegnanti e ai genitori stranieri di alcune scuole dell'infanzia toscane, con lo scopo di ottenere un primo quadro descrittivo di riferimento, sono stati dunque condotti e analizzati alcuni *focus group* per approfondire i dati quantitativi emersi. I *focus* sono stati realizzati con la presenza di un facilitatore della comunicazione che, anche attraverso l'utilizzo di tecniche di incoraggiamento verbale di derivazione rogersiana, cercava di stimolare il confronto e la discussione tra i partecipanti. Il facilitatore è stato sempre accompagnato da un assistente con funzioni di supporto tecnico e di osservazione. I *focus* così svolti sono stati registrati e in seguito sbobinati e analizzati.

In questa sede daremo conto nello specifico dei temi emersi durante i quattro *focus group* (due con le insegnanti e due con i genitori) condotti presso la scuola dell'infanzia dell'Istituto degli Innocenti di Firenze, con il coinvolgimento dei genitori e delle insegnanti di questa scuola e della vicina scuola dell'infanzia Cairoli². Di fatto sono stati realizzati due *full group* durante i primi due incontri, con la partecipazione di 13 genitori e di 7 insegnanti, e due *mini group* durante gli ultimi incontri, con la partecipazione di 2 genitori e di 4 insegnanti (Zammuner, 2003). Al fine di fornire spunti per la discussione, all'inizio di ogni incontro è stato proiettato un filmato di venti minuti relativo alla giornata tipo di

² Le due scuole coinvolte si trovano nel centro storico fiorentino (Q1).

una scuola dell'infanzia. I video sono stati forniti dall'unità di ricerca milanese che ne ha visto la realizzazione all'interno di un progetto di ricerca internazionale. Nello specifico, durante il primo incontro è stato visionato il filmato girato nella scuola italiana, mentre durante il secondo è stato visto quello relativo alla scuola inglese.

Vediamo dunque quali sono stati i temi emersi da questi incontri, quali le domande, le aspettative, le percezioni reciproche.

Non solo lingua

*Mamma, domani a scuola si parla italiano di nuovo.
Però ora parliamo persiano. Ora siamo un po' più persiane.
...Va bene?
(N., 4 anni)*

«[...] Devo dire che quando un genitore si sente accolto tutto è diverso, e questo vale anche per gli italiani. Anche perché a volte le famiglie straniere vengono da situazioni difficili, magari di clandestinità eccetera, e allora far vedere una scuola-amica aiuta».

Una scuola che accoglie, che sostiene, che accompagna, è certamente auspicabile a prescindere dalla provenienza delle famiglie frequentanti, ma è a maggior ragione indispensabile nello stabilire una relazione con i genitori stranieri, come ben sottolinea questa insegnante. Possiamo allora domandarci cosa significhi "accogliere" in contesti interculturali e quali possano essere le strategie adottabili al fine di aiutare l'integrazione e la partecipazione delle famiglie. «Noi, ad esempio» continua la stessa insegnante «quando prendiamo le iscrizioni facciamo compilare delle schede già bilingue fatte con il COSPE³ dieci anni fa. Oggi ci sono in tutte le scuole ma noi ci lavoriamo da tanto... [...] Noi cerchiamo di accogliere il bambino accogliendo anche la mamma del bambino... per esempio facciamo spesso vedere ai genitori quello che i bambini hanno fatto durante il giorno, e così il messaggio di accoglienza passa. Poi io ho anche notato una cosa nel video [della scuola milanese], ossia che i genitori accompagnano

³ Il COSPE (Cooperazione per lo Sviluppo dei Paesi Emergenti) è un'organizzazione non governativa operante sul territorio dal 1983.

e riprendono i bambini sulla porta. Ecco, da noi invece i genitori entrano molto anche nella classe, così si sentono accolti anche in questo senso».

Un'accoglienza, dunque, resa esplicita dalla valorizzazione di una relazione che, lungi dal dover essere data a priori, si costruisce invece insieme giorno dopo giorno lungo un percorso che parte dall'avvicinamento, per poi approdare all'affidamento e alla conseguente appartenenza. Non di rado nella scuola dell'infanzia (ma a volte anche nel nido) il rapporto si ferma alla fase dell'affidamento che identifica nel genitore l' "utente" più che il "partner" (Milani, 2006), contribuendo a mantenere quel distacco che poi mina la partecipazione stessa, non solo dal punto di vista quantitativo, ma anche qualitativo, laddove le famiglie partecipino più per rispondere a una richiesta delle insegnanti che per reale maturazione di un *desiderio* di condivisione. Alcune realtà toscane sono riuscite ad andare "oltre" e a vivere il partenariato valorizzando il percorso che porta a radicare in ognuno, nei genitori, ma prima ancora nelle insegnanti, quel senso di appartenenza che ci fa "sentire parte di un tutto", parte importante, significativa e quindi desiderosa di esserci e di prendersi cura del contesto in cui si vive. Oggi si sa che una richiesta di fiducia e di partecipazione necessita di alcuni presupposti che solo il tempo e la conoscenza reciproca possono dare, in quel percorso di "addomesticamento" che Saint-Exupéry [1974 (1943)] riteneva fondamentale al fine di "creare dei legami".

Con le famiglie non autoctone tutto questo diventa, se vogliamo, ancora più importante, o forse solo più evidente. I piccoli gesti quotidiani di avvicinamento possono allora prendere forma, come raccontava l'insegnante citata, anche attraverso la valorizzazione della lingua d'origine dei bambini, che può, per esempio, essere utilizzata per creare cartelloni di benvenuto plurilingue. Importanti sono anche tutti quei volantini in più lingue che hanno la doppia funzione, da un lato, di "esplicitare l'implicito" dando conto delle motivazioni sottostanti le scelte della scuola; e dall'altro di far passare alle famiglie un messaggio di "stima" e rispetto nei confronti della loro lingua. Quest'ultima non rappresenta dunque più soltanto un veicolo di comunicazione, ma le viene riconosciuto anche un valore più specificatamente culturale. Non a caso si cerca oggi di dare importanza, perlomeno da un punto di vista teorico, non solo all'apprendimento della lingua italiana (L2), ma anche al mantenimento della lingua d'origine (L1), privilegiando un approccio linguistico che, soprattutto con i più piccoli, si avvalga di una prospettiva relazionale più che didattica, come spiega questa insegnante che afferma: «a me sembra che magari un bambino piccolo impari di più dalle azioni, dal contesto, quando gioca con i pari, più che da un cartellino... (riferendosi al metodo

del *carpet* di immagini da elencare utilizzato invece nella scuola inglese)». In questa prospettiva la recente proposta governativa di creare le cosiddette “classi di inserimento” all’interno della scuola elementare, per facilitare l’apprendimento dell’italiano da parte dei bambini stranieri, appare quantomeno poco pensata, dal momento che, oltre a creare di fatto separazione ostacolando l’integrazione e la scoperta delle risorse che essa porta con sé, non tiene conto del fatto che i più piccoli apprendono molto di più e meglio attraverso le interazioni con i coetanei, sostenuti anche e soprattutto dalla *motivazione* ad apprendere finalizzata all’interazione. Diventa allora altresì importante incentivare i genitori a parlare con i figli la propria lingua madre, anche se su questo punto le insegnanti hanno espresso opinioni discordanti. «Noi» spiega per esempio una di loro «chiediamo di parlare italiano a casa fino a quando la bambina non ha una certa padronanza della lingua. Poi, dopo, possono riprendere a parlare la loro lingua. All’inizio secondo me è importante che parlino italiano». «Qualche anno fa» racconta un’altra insegnante «una rappresentante della comunità cinese che lavorava al COSPE andava a insegnare il cinese ai bimbi cinesi nati in Italia perché non dimenticassero il cinese. E diceva che i genitori devono continuare a parlare il cinese perché altrimenti perdono il legame con il passato e i bambini non riescono più a comunicare con i parenti in Cina. Quindi ci dicevano che le famiglie devono parlare cinese e i bambini imparano poi l’italiano a scuola».

Analizzando gli interventi più da vicino, sembra che, al di là delle strategie di volta in volta utilizzate, manchi dunque in generale una reale riflessione comune sul tema dell’apprendimento linguistico e sul suo significato in tenera età. A questo proposito occorre forse riflettere sull’importanza dell’utilizzo, da parte dell’adulto, di una lingua che gli sia “vicina” dal punto di vista emotivo, perché il linguaggio usato con i più piccoli è fatto di relazione, di scambio affettivo, di contatto, molto più che di regole grammaticali. Allo stesso modo, per quel che riguarda la L2, possiamo riflettere sul fatto che, se è la *motivazione* a spingere i bambini all’apprendimento, allora il desiderio di relazioni può senz’altro diventare un buon motore verso l’uso della lingua. Valorizzare la dimensione relazionale a scuola significa quindi, in questo senso, anche incentivare l’apprendimento linguistico.

«[...] Mi ricordo di due bambine» afferma un’altra insegnante «una veniva dalla Germania e una dalla Moldavia, e non sapevano l’italiano, quindi per comprendersi la gestualità era importante. In quel caso lì io mi ero raccomandata alle mamme di parlare in italiano con le bambine anche a casa, assicurandole sul fatto che le bambine non si sarebbero dimenticate la lingua madre... e infatti le mamme hanno fatto così e le

bambine in poco tempo hanno imparato l'italiano. Addirittura a volte le mamme parlavano in lingua e le bambine rispondevano in italiano! E anche i genitori così piano piano hanno imparato l'italiano». Appare importante, a questo proposito, anche la consapevolezza, da parte delle insegnanti, dell'autorevolezza che un genitore dovrebbe sempre poter mantenere di fronte al figlio. Un genitore "incapace" di esprimersi può apparire inadeguato agli occhi di un bambino, fino ad arrivare ai casi estremi in cui quest'ultimo viene indebitamente utilizzato come "traduttore" dei messaggi che scuola e famiglia si scambiano. Il rischio è quello di iperresponsabilizzare i bambini e di confondere i ruoli in una situazione già di per sé delicata come può essere quella dell'immigrazione (Omodeo, 2002). In questi casi la figura del mediatore linguistico-culturale può essere di grande aiuto, purché inserita dentro una cornice di riferimento che si nutra di un approccio sistemico capace di integrare questa professionalità all'interno del gruppo di lavoro, con un ruolo che sia chiaro per tutti. Spesso infatti il mediatore viene ridotto a semplice traduttore, oppure si assume *in toto* la responsabilità della relazione, perdendo di fatto quel carattere di mediazione che, appunto, dovrebbe rivestire la sua funzione. Egli rappresenta, in altri termini, un tramite tra insegnante e genitore, capace di rendersi gradualmente "inutile" per lasciare spazio alla *loro* relazione, nella consapevolezza che occorre che gli insegnanti stessi siano in un certo senso *mediatori interculturali*, ossia professionisti in grado di operare sempre nella prospettiva dell'ascolto, dell'apertura, del decentramento (Demetrio, Favaro, 1997).

Tra aspettative e realtà: le delicate maglie della relazione

Nessun luogo è lontano
(R. Bach)

Centrale diventa quindi la comunicazione con le famiglie, il dialogo, lo scambio quotidiano che sostiene l'integrazione consentendo a tutti di esserci, di conoscere e conoscersi, per aiutare ognuno a sentirsi maglia della rete.

I genitori, da parte loro, esplicitano il piacere di poter "entrare" nella scuola, di poter "vedere" quel pezzo di vita del figlio dal quale sono in qualche modo esclusi. Molti esprimono il famoso desiderio di essere "una moschina" che scruta quel che accade dentro le mura scolastiche, come afferma questa mamma che dice «in generale, a me è piaciuto vedere cosa

fanno i bambini a scuola, nel senso che poi noi non li vediamo mai, li portiamo e li prendiamo [...] Alla fine, quello che noi sappiamo della scuola ci viene più che altro dai nostri bambini, dall'impressione che loro hanno della scuola. E invece credo che se ci fosse un lavoro con le insegnanti... io ormai lo so che cosa fanno perché è il terzo anno, ma ci sono arrivata attraverso la mia bambina eccetera. Ecco, se con le insegnanti ci fosse un lavoro più continuo durante l'anno, credo che noi saremmo più tranquilli, ci sarebbe uno scambio che ci rassicura. Perché alla fine non è tanto cosa fanno secondo me che è importante, ma come stanno a scuola».

Le famiglie, autoctone e non, chiedono dunque maggior dialogo, confronto, scambio. Chiedono di essere fatte entrare. E le insegnanti, da parte loro, sembrano volere che i genitori entrino, lamentandosi a volte della loro scarsa partecipazione. C'è dunque una richiesta da una parte, e un'apparente corrispondente risposta dall'altra. Vista in questi termini, la mancata realizzazione del legame che a volte caratterizza la realtà scolastica appare quasi paradossale. Occorre allora riflettere, oggi più che mai, sui *gap* comunicativi tra scuola e famiglia, sui differenti codici utilizzati, sulle incomprensioni e i conflitti irrisolti che a volte si cronicizzano stagnando la relazione con i genitori in generale, e con quelli non autoctoni in particolare. «Io» racconta in proposito un'insegnante «avevo incontrato una mamma albanese che non voleva assolutamente che il figlio venisse sgridato, e quando questo è successo, la mamma mi disse che noi ce ne approfittavamo perché loro sono stranieri. Io le ho spiegato che non era così, ma...». Altre volte, la disponibilità a mettersi in discussione e in dialogo con sé e con gli altri, aiuta a comprendere chi ci sta di fronte, e quindi a superare le incomprensioni, come nel caso di questa insegnante che racconta: «[...] nella mia esperienza ho spesso avuto difficoltà con i genitori albanesi per coinvolgerli. Poi abbiamo fatto un corso di aggiornamento in cui un'operatrice albanese ci ha spiegato come funziona la scuola albanese, e allora lì mi si è aperto un mondo, perché noi molte volte diamo per scontate alcune cose che magari in altre culture vengono viste in altro modo. In Albania pare che i genitori vengano molto colpevolizzati se il figlio va male a scuola. Allora io ho cambiato atteggiamento, sono andata da questa mamma albanese e le ho detto "signora, sono contentissima del suo bambino, venga che ne parliamo", e così si rompe la barriera piano piano perché la scuola viene vista sennò come "accusatrice". Ecco io questo non l'avevo capito prima, mi sembrava che i genitori albanesi fossero chiusi, quasi presuntuosi, e invece...».

A questo proposito occorre ricordare che non di rado sono le diverse aspettative nutrite a condizionare la relazione. Da un lato ci sono infatti

le aspettative delle insegnanti, che possono influenzare la comunicazione con i genitori, ma anche i tempi di apprendimento dei bambini e l'integrazione di questi ultimi nel gruppo: può accadere, ad esempio, che l'inconsapevole pregiudizio nei confronti delle capacità dei bambini stranieri induca le insegnanti ad aspettarsi "poco" da questi ultimi, portando indirettamente i piccoli a modificare le proprie modalità di inserimento e apprendimento per rispondere all'immagine che l'adulto ha di loro. Dall'altro lato c'è il complesso rapporto con la nuova realtà sperimentato dalle famiglie non autoctone, le quali si aspettano a volte di trovare nella scuola italiana alcuni presupposti che fanno parte del sistema scolastico del paese d'origine. Classico l'esempio della "libertà espressiva" che anima gli interventi educativi italiani in età prescolare e che può trovare scarsa condivisione da parte di famiglie che provengono da paesi in cui invece gli aspetti didattici vengono già largamente impiegati nella realtà prescolastica. «Il problema è che qui la scuola è molto diversa» racconta per esempio questa mamma di origine egiziana «In Egitto, all'età di mia figlia sanno tutto l'alfabeto arabo, anche tutto inglese, come contare, e invece qui la mia bambina non sa né l'alfabeto italiano né quello arabo». «Io» replica una mamma italiana «non ho capito a cosa serve che un bambino di 4 anni sappia scrivere e leggere! [...] Questa rincorsa a far diventare i bambini piccoli-grandi io non la condivido». Le differenti aspettative di cui le famiglie si fanno portatrici possono rendere difficile il rapporto con la scuola, laddove non ci sia, da parte di genitori e insegnanti, la disponibilità a mettersi in discussione e a scoprire le potenzialità di approcci differenti, nonché la consapevolezza dell'importanza del "mettere in comune", dell'esplicitazione e condivisione delle scelte portate avanti. D'altra parte, dietro ai dubbi espressi da alcune famiglie non autoctone, si nascondono spesso paure ben più profonde, legate al timore di una perdita di autorevolezza nei confronti del figlio, che potrebbe preferire i metodi di insegnamento della scuola italiana a quelli dei genitori. «La mia bambina, per esempio» continua infatti la mamma egiziana «non impara nulla da me, impara sempre dal maestro, secondo lei la maestra è brava, sa le regole. [Per lei quello che dice la maestra è vero] e invece quello che dice la mamma no! ((ridono)) ...Ma io faccio vedere alla mia bambina dei cartoni con l'alfabeto arabo [...], per imparare, ma questo per la nostra lingua, ma non per l'italiano». Spetta allora alla scuola *in primis* intervenire in questi casi, sostenendo la valorizzazione delle culture d'origine dei bambini, per restituire la debita dignità a ognuno e non correre il rischio di creare autentici spazi di incomunicabilità non solo tra scuola e famiglia, ma anche tra bambini e genitori.

Non sempre, però, l'approccio "interculturale" fa realmente parte della realtà scolastica, e alcune lodevoli dichiarazioni di intenti hanno a volte poco seguito, finendo per alimentare quell'intricata maglia di contraddizioni che spesso abita la scuola italiana. Non è un caso, ad esempio, che la maggiorparte delle insegnanti che ha compilato il nostro questionario, dichiara di incentrare molta attenzione sulla dimensione interculturale, per poi rispondere però, alla domanda successiva, di non modificare il programma in relazione alla presenza di bambini non autoctoni nella propria classe. Si tratta di questioni delicate, difficilmente indagabili in maniera approfondita tramite un questionario, ma è comunque importante riflettere su questi temi, sulle consapevolezze o inconsapevolezze che li abitano, sullo scollamento a volte troppo evidente tra teoria e prassi.

D'altro canto, dalle parole delle insegnanti che hanno partecipato ai nostri *focus*, emerge una certa sensibilità verso il tema delle differenze e delle comunanze che fa parte della dimensione educativa. Il valore delle diversità si alimenta infatti del valore delle somiglianze e viceversa, e di questo le insegnanti sembrano essere consapevoli. Nel commentare la scelta della scuola italiana mostrata nel video, di affiggere un cartello nel refettorio che indicasse quali bambini dovevano seguire una dieta "musulmana", un'insegnante dice per esempio: «[...] a me non è piaciuto quando c'era scritto nel refettorio "diete musulmane" ... Mi sembrava un po' ... Cioè, noi si scrive accanto a ogni nome, nell'elenco, "no pesce", "no carne", senza stare a specificare se sono diete mussulmane o altro... "Diete mussulmane" è brutto, è discriminante». In continuità con questo tipo di sensibilità, è spesso presente nelle parole delle insegnanti il tentativo di comprendere la realtà delle famiglie straniere. Tentativo non tanto supportato da conoscenze specifiche, quanto dalla concreta esperienza quotidiana, come dimostra la riflessione di questa insegnante che dice: «ci sono [...] tante mamme che non sono assunte regolarmente e allora se si assentano dal lavoro perdono il posto. A me è successo un anno che c'erano molti casi di pediculosi, e purtroppo succedeva sempre con lo stesso bambino e veniva la zia e noi le dicevamo che per riprendere il bambino a scuola ci voleva il certificato del pediatra. Loro ci dicevano che non ce l'avevano e che per andare dal medico dovevano prendere mezza giornata al lavoro, e se si assentavano ancora una volta venivano mandati via. E io non sapevo come risolvere la cosa».

Occorrono dunque strumenti e occasioni che favoriscano l'incontro scongiurando il rischio di una cronicizzazione dell'incomprensione.

Concludendo

*Se pensate come un dato assoluto,
le culture divengono un recinto invalicabile,
che alimenta nuove forme di razzismo.
Ogni identità è fatta di memoria e oblio. Più che nel passato
va cercata nel suo costante divenire*
(M. Aime)

L'analisi dei *focus group* condotti a Firenze ha aperto alcune interessanti riflessioni sui temi oggetto della ricerca regionale, mettendo in particolare in luce l'influenza delle aspettative di ognuno sull'effettiva concretizzazione del legame tra scuola e famiglia. Gli incontri si sono del resto svolti all'interno di una realtà, quella dell'Istituto degli Innocenti, che ha storicamente operato secondo una prospettiva di apertura e di decentramento, non a caso esplicitata dalle parole delle insegnanti coinvolte. Sarebbe comunque auspicabile alimentare le occasioni di scambio tra insegnanti e genitori al fine non solo di esplicitare e condividere le scelte educative effettuate, ma anche di stimolare il confronto tra le famiglie stesse. Parallelamente occorrerebbe prevedere spazi di incontro per le insegnanti, perché possano riflettere, mettere in comune le idee e allenarsi a mantenere sempre teso il filo che lega i propri intenti alle pratiche educative adottate.

Urgente appare quindi puntare su una formazione del personale scolastico di tipo interdisciplinare, capace di investire su quella dimensione relazionale che rappresenta oggi sempre più il perno della scuola, nella consapevolezza che la nuova *forma mentis* dell'educatore non può che essere aperta all'altro, riflessiva, problematica, disponibile a farsi domande per aggiornare continuamente le proprie risposte (Cambi, 2001; Cambi, 2003).

Bibliografia

- Belpiede A. (1998), *La mediazione culturale nei servizi sociali*, in "Animazione Sociale", a XXVIII, n. 121, pp. 84-89
- Cambi F. (2001), *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma
- Cambi F. (2003), *Una professione tra competenze e riflessività*, in Cambi et al., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma

- Catarsi E. (2002), *Prefazione*, in Silva C., *Educazione interculturale. Modelli e percorsi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI)
- Demetrio D., Favaro G. (1997), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze
- Milani P. (2006), *Partner si nasce o si diventa (1° parte)*, in "Bambini", anno XXII, n.7, pp. 26-31
- Omodeo M. (2002), *La scuola multiculturale*, Carocci, Roma
- Ritscher P. (2000), *Cosa faremo da piccoli? Verso un'intercultura tra adulti e bambini*, ed Junior, Bergamo
- Rossi B. (2004), *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano
- Saint-Exupéry A. [1974 (1943)], *Il piccolo principe*, trad. it., Bompiani, Milano
- Silva C. (2004), *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*, Unicopli, Milano
- Zammuner V. L. (2003), *I focus group*, Il Mulino, Bologna