

Sentirsi parte e prendere parte. Il contributo delle famiglie straniere alla progettazione dei servizi per l'infanzia

Feel part and participate. The contribution of foreign families to the design of childcare services

Alessandra Augelli^a, Elisabetta Musi^b

^a Università Cattolica del Sacro Cuore, Sede di Piacenza, aleaugelli@virgilio.it

^b Università Cattolica del Sacro Cuore, Sede di Piacenza, elisabetta.musi@unicatt.it

ABSTRACT

In child education foreign parents are welcomed but rarely considered stakeholders in the process of critical and participative inquiry on pre-school services. How can we grasp multicultural representation of childhood through the voice of parents? How can we support foreign parents to become active and critical partners? These are the main questions leading the mixed-method research we want to present in this paper. Through some focus-groups and in-depth interviews, the experiences and representations of some mothers with children aged 0-6 have been collected and explored. The topics of discussion were: the conception of a 0-6 child, the idea of education and the role of the adults, community life in childcare services and the families' participation.

SINTESI

Nei servizi educativi i genitori stranieri vengono accolti ma raramente assunti come interlocutori con cui attivare pratiche di rilettura critica di nidi e scuole d'infanzia. Come cogliere la rappresentazione multiculturale dell'infanzia attraverso la voce dei genitori stranieri? Come sostenere i genitori stranieri nel farsi portavoce di riflessioni e pratiche partecipative nei servizi? Queste le domande generative della ricerca *mixed-method* che si illustra nel contributo. Attraverso focus group e interviste in profondità sono state raccolti i pensieri di alcune mamme straniere con figli di età 0-6 anni. Temi del confronto sono stati: la concezione di bambino 0-6, l'idea di educazione e il ruolo dell'adulto, la vita di comunità nei servizi per l'infanzia, la partecipazione delle famiglie.

KEYWORDS: foreign parents, participation, interculture, childhood services, project design

PAROLE CHIAVE: famiglie straniere, partecipazione, intercultura, servizi "zerosei", progettualità

1. Partecipare come partire da sé

Ne “Le città invisibili” di Italo Calvino, Marco Polo, “straniero” nei territori dell’imperatore, sollecita l’erranza del Gran Khan, condotto dalla fervida fantasia del viaggiatore veneziano in città inesistenti ma custodi di verità concrete.

«Dimmi ancora di un’altra città», insisteva l’instancabile sovrano:

«Era l’alba quando [Marco Polo] disse: – Sire, ormai ti ho parlato di tutte le città che conosco.

– Ne resta una di cui non parli mai.

Marco Polo chinò il capo.

– Venezia, – disse il Kan.

Marco sorrise. – E di che altro credevi che ti parlassi?

L’imperatore non batté ciglio. – Eppure non ti ho mai sentito fare il suo nome.

E Polo: – Ogni volta che descrivo una città dico qualcosa di Venezia.

– Quando ti chiedo d’altre città, voglio sentirti dire di quelle. E di Venezia, quando ti chiedo di Venezia.

– Per distinguere le qualità delle altre, devo partire da una prima città che resta implicita. Per me è Venezia.»¹

Ognuno di noi ha una sua Venezia, una città fatta di luoghi che hanno forgiato i paesaggi dell’anima, a partire dai quali avvengono le conoscenze successive. Non è detto che l’esplicitazione dei luoghi delle origini renda più efficace l’inserimento in una nuova città, in un contesto culturale, in una concezione educativa. Ma, di certo, contemplare l’esistenza di queste mappe biografiche – insieme geografiche, sociali, politiche, emotive, educative – è un primo riconoscimento che conferisce dignità e valore al *background* culturale a fondamento dell’identità di ognuno.

La presenza e la voce dell’altro non possono essere solo contemplate, accolte, ascoltate. Devono produrre cambiamento, sovvertire logiche consolidate, creare spiazzamento. Diversamente, sorge il sospetto che alle famiglie immigrate sia tacitamente riservata quella che Freire definiva “pedagogia depositaria”, in cui l’unico margine di azione è di ricevere “i depositi” di nozioni educative formulate altrove e da altri, conservarli e tenerli in archivio, fuori dalla ricerca, fuori dalla prassi (Freire, 2002, p. 58).

Prestare attenzione alla partecipazione delle famiglie immigrate – in particolare nei servizi per la prima infanzia, che costituiscono una sorta di *imprinting*, di calco su cui prendono forma anche le esperienze successive, legate soprattutto ai rapporti con le istituzioni educative e scolastiche – non risponde solo a principi di equità sociale, democrazia e civiltà, ma avvia un positivo modellamento, secondo la

¹ I. Calvino, “Le città invisibili”, Mondadori, Milano, 1993, p. 86.

prospettiva di Bandura (Bandura, 1997), tra il comportamento del professionista e il genitore che sarà portato a trasferire quel comportamento nella sua pratica educativa parentale (Milani, 2018, p. 121). In altre parole, mettere in atto comportamenti di ascolto trasformativo, con evidenti e positive ricadute nel miglioramento dell'organizzazione e nel funzionamento di un servizio, crea una sorta di relazione omotetica tra operatore-genitore e genitore-figlio: «genitori più rispettati, più riconosciuti e più sostenuti nelle loro competenze e responsabilità potranno essere genitori più rispettosi e più protettivi nei confronti dei loro figli; i bambini hanno maggiori probabilità di essere “bentrattati” dai loro genitori quando i loro genitori sono stati “bentrattati” dai differenti attori sociali coinvolti nell’accompagnamento della genitorialità» (*ibidem*, cfr. inoltre Jesu, Gabel & Manciaux, 2000). È nella vita in famiglia, infatti, che si radica innanzitutto l’impulso alla partecipazione rispetto ad altri contesti e che prende le mosse il rispetto per la *agency* dei bambini, con effetti irreversibili e duraturi nel tempo (Alderson, 2000).

Da queste convinzioni e premesse ha preso vita il lavoro di ricerca che viene presentato in queste pagine, con cui si è inteso riservare uno spazio di ascolto ai genitori – in particolare mamme – sull’esperienza e la rappresentazione della partecipazione sociale, assunta come condizione e come categoria politica più corretta ed efficace rispetto alla riflessione e alla pratiche di inclusione sociale, che presentano alcuni lati oscuri in riferimento all’ambigua complementarità tra soggetti inclusi e inclusivi, ovvero tra beneficiari e garanti dell’inclusione.

2. Il disegno di ricerca

2.1. Premessa

Il decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni”, ha dato vita al sistema integrato “zerosei”, che trova nel documento-base “Linee pedagogiche per un sistema educativo integrato”, in corso di definizione, i riferimenti pedagogici per la sua concreta istituzione. Dopo aver dedicato la prima parte ai diritti dell’infanzia, le Linee pedagogiche, nella seconda parte del documento, si concentrano sull’ecosistema formativo, con cui i diritti possono essere concretamente ed efficacemente perseguiti. Il primo paragrafo di questa seconda parte affronta le sfide del presente, focalizzandosi in particolare su: “Disuguaglianze e povertà”, “Famiglie senza “reti” e pluralità dei modi di essere famiglia” e “La dimensione interculturale e multilingue”. Evidenti sono le connessioni tra questi temi e condizioni: la persistenza di barriere linguistiche e distanze culturali può determinare vissuti di isolamento e solitudine, penalizzando in particolare famiglie senza reti naturali di supporto e protezione. Questa situazione rischia di aumentare disuguaglianze e povertà, come attestano i dati Istat, che denunciano nel 2020 un netto peggioramento delle condizioni delle famiglie con figli (con più elevati tassi di povertà assoluta tra le famiglie straniere)². La povertà economica, peggiorata a

² https://www.istat.it/files/2021/06/REPORT_POVERTA_2020.pdf.

causa del COVID-19, è strettamente collegata alla povertà educativa: le due si alimentano reciprocamente e si trasmettono di generazione in generazione (come scrive Paola Milani: «la continuità tra le generazioni è più forte delle discontinuità, i bambini subiscono ancora la fatalità del destino a cui sono soggetti per condizioni di nascita, piuttosto che essere soggetti autori del loro personale progetto di vita» (Milani, 2018, p. 42). Frutto del contesto economico, sociale, familiare in cui vivono i minori, la povertà educativa non è solo legata alle cattive condizioni economiche, ma investe anche la dimensione emotiva e sociale, riducendo lo sviluppo di *capabilities* (Nussbaum, 2011; Sen, 1985) necessarie a trasformare le risorse in funzionamenti e i diritti generici in diritti esigibili. Ciò che può «interrompere il circolo vizioso dello svantaggio sociale», come raccomanda la Commissione europea³, è un'antropologia comunitaria fondata su interazioni positive, contesti responsivi e relazioni supportanti, che permettano l'espressione delle potenzialità umane. A questo proposito, decisiva è l'azione dei servizi educativi, in grado di sostenere precocemente i genitori nei loro compiti di accudimento e cura (Stiglitz & Greenwald, 2015), attraverso azioni di *parenting support* e *parental engagement*, incidendo così sui processi di sviluppo dei bambini, particolarmente sensibili nel periodo che va dalla gravidanza agli 8 anni circa (il cosiddetto ECD: *Early Child Development*, che riguarda l'area cognitiva, socio-emozionale, del linguaggio e della salute fisica).

2.2. Interrogare l'esperienza attraverso l'approccio fenomenologico-eidetico

La ricerca, di tipo qualitativo, ha assunto come metodologia di riferimento l'approccio fenomenologico-eidetico, mutuato dalla fenomenologia di Husserl (Husserl, 2002; *ibidem*, 2005) e declinato in prospettiva pedagogica (Bertolini, 1988; *ibidem*, 2001; Iori, 1988).

Nel fondare la fenomenologia come scienza eidetica, Husserl punta a cogliere le essenze di quanto accade ed è vissuto dai soggetti, essenze che sono da intendere quali strutture costanti e generali dell'esperienza. In questo senso la fenomenologia, come suggeriscono Gallagher e Zahavi, «non ha tanto come scopo la descrizione dell'esperienza in senso idiosincratico, del qui e dell'ora che ciascuno inevitabilmente esperisce, quanto piuttosto tenta di catturare le strutture stabili dell'esperienza» (Gallagher & Zahavi, 2009, p. 43). Strutture che individuano, a un tempo, ciò che è essenziale di un'esperienza e le fonti di significato per come si danno in ciò che appare applicando la riduzione fenomenologica.

Come già avevano intuito gli strutturalisti, la struttura è la fonte del significato, che può essere colta mettendo fuori gioco le precomprensioni e le conoscenze anticipate. In questo modo, si giunge al mondo delle invarianze, oggetto di studio della fenomenologia eidetica e obiettivo della ricerca fenomenologica. È possibile

³ Commissione europea, *Investire nell'infanzia: spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, 20 febbraio 2013.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A32013H0112>.

seguire questo stesso procedimento anche per indagini realizzate in ambito educativo?

La ricerca educativa, che ha le qualità di una scienza di esperienza, è interessata a cogliere la specificità di ogni situazione, i tratti unici e individuali di ogni oggetto (soggetto, relazione, situazione), ha a che fare con la realtà sempre mutevole e imprevedibile del divenire; studia il fenomeno in sé, nella sua unicità concreta e irripetibile.

Dunque, come conciliare la propensione della ricerca eidetica, tesa a cogliere nell'oggetto di studio le sue qualità ideali, e la ricerca pedagogica, che si interessa dei tratti individuali specifici con cui si presenta l'evento educativo?

Il punto d'incontro sta nella reciproca implicazione tra essenza ed esperienza, ovvero in quel mondo della vita, fatto di persone, situazioni, società, istituzioni, artefatti umani, che costituisce la realtà quotidiana a cui la ricerca fenomenologica e la ricerca pedagogica guardano.

Le essenze, infatti, non esistono indipendentemente dal mondo e dal soggetto che le coglie, poiché, secondo l'orientamento fenomenologico, coscienza e mondo sono legati in un'unità strutturale. Dunque, ricercare l'essenza significa anzitutto calarsi nell'esperienza, accoglierne le particolarità e l'unicità, ma anche intuirne la sua costituzione fondamentale e invariabile, che per Husserl rappresenta il fondamento ontologico delle scienze empiriche. Come spiega Luigina Mortari: «Cercare l'essenza significa andare oltre il contingente, la qualità unica e singolare di un fenomeno, per individuare i predicati essenziali. Il concetto di essenza è rilevante in ambito epistemologico, poiché cogliere l'essenza significa cogliere qualcosa d'essenziale» (Mortari, 2010, p. 145).

2.3. I soggetti della ricerca

Le famiglie straniere costituiscono un soggetto sociale particolarmente vulnerabile e l'azione dei servizi educativi è cruciale nella valorizzazione delle competenze genitoriali, che possono così essere utilizzate in modo via via più consapevole e intenzionale, consentendo l'acquisizione di forza, potere e protagonismo, secondo una logica di *empowerment*.

La prospettiva di *empowerment* si avvantaggia di relazioni positive tra individuo e ambiente, consentendo ai soggetti di esercitare una certa influenza su ciò che riguarda l'esercizio delle loro responsabilità.

La ricerca, di carattere esplorativo, ha inteso sondare tra alcuni genitori stranieri la concezione di partecipazione nei servizi per l'infanzia, assumendo la narrazione per dare voce a vissuti, aspettative ed esperienze.

Il confronto è avvenuto grazie alla mediazione dell'associazione culturale di promozione sociale "Mondo Aperto", che opera nel territorio di Piacenza a favore delle famiglie immigrate, con l'obiettivo di sostenerle nel riconoscimento dei loro diritti e nella conoscenza delle opportunità di integrazione offerte dalla città.

All'invito di "Mondo Aperto" hanno risposto per lo più mamme con figli di età significativamente eterogenea, che sono state riunite in due gruppi in relazione all'età dei figli. Per dare voce ai vissuti paterni, sono state invece realizzate in seguito alcune interviste che hanno coinvolto i papà.

Attraverso questi *focus group* e le interviste in profondità sono state esplorate le rappresentazioni dei servizi "zerosei" di cui tutti le partecipanti alla ricerca avevano esperienza; in particolare, sono state oggetto di confronto e discussione l'idea e l'esperienza di partecipazione che i genitori avevano vissuto.

Un *focus group* è stato realizzato online, mentre le interviste in profondità, per le quali sono state utilizzate le stesse griglie di domande semistrutturate, sono state realizzate in presenza, per favorire gli scambi che si sono fatti via via più approfonditi.

Il primo *focus group* ha visto la presenza di 9 mamme, provenienti in prevalenza dal Marocco, ma anche dalla Malesia, dalla Tunisia, dall'Algeria e dall'ex Jugoslavia, di età compresa tra i 25 e i 52 anni, in Italia da molti anni (in media, da oltre 15 anni), con una buona conoscenza della lingua e della cultura locale e che hanno raccontato della loro esperienza dei servizi relativa a un arco temporale piuttosto ampio.

Al secondo *focus group* hanno partecipato 12 mamme di età compresa tra i 30 e i 35 anni, provenienti in maggioranza da diversi stati dell'Africa subsahariana (Nigeria, Senegal, Burkina Faso), oltre che da Costa d'Avorio, Marocco ed Egitto, in Italia da pochi anni (2-5), in alcuni casi con scarsa conoscenza della lingua e, in generale, della cultura locale e dell'organizzazione dei servizi.

La presenza di mediatrici linguistico-culturali è stata fondamentale per favorire la comprensione reciproca e la decostruzione di concetti che, seppur di uso comune, hanno rivelato concezioni assai diverse, specie in relazione alla partecipazione.

2.4. I dispositivi di costruzione della conoscenza: i *focus group* e la pedagogia narrativa

Assumere l'esperienza della realtà dal punto di vista dei soggetti che la vivono permette di comprendere le situazioni dall'interno, puntando alla costruzione di un sapere per la pratica educativa che si misura continuamente con gli orizzonti di significato dei soggetti coinvolti nei processi educativi. La conoscenza che si persegue è quella di chi si racconta a partire dai propri mondi vitali.

Lo studio dei contesti e delle relazioni educative richiede approcci e strumenti che permettano di avvicinarsi al mondo di esperienza dei soggetti e cogliere il loro punto di vista sulla realtà. Compito del ricercatore è dare voce a quei vissuti di esperienza, raccogliendoli fedelmente, evitando il più possibile che la comprensione sia condizionata da convinzioni personali, presupposti e chiavi di lettura predefinite.

Questo è possibile attraverso strumenti di ricerca che aprano vie di accesso all'esperienza vissuta. In questo caso, sono stati proposti il *focus group* e la raccolta di brevi narrazioni mediante una griglia prima trasmessa individualmente online e poi ripresa nel confronto diretto (avvenuto in presenza in occasione delle interviste in profondità).

Con questa modalità di ricerca si è cercato di riconoscere e leggere le variazioni di un'esperienza che per ciascun soggetto è unica e irripetibile, assumendola al contempo come oggettiva, secondo l'accezione di oggettività intersoggettiva indicata dalla fenomenologia. «Ogni esperienza è connessa con una soggettività» scrive Chiara Sità (2012, p. 12): questa, tuttavia, non è chiusa in un universo soggettivistico, ma è comunicabile e comprensibile da parte di altri soggetti, per il fatto che tutti abitano un medesimo mondo della vita e hanno accesso vicendevolmente a vissuti che non risultano mai, dunque, totalmente estranei gli uni agli altri.

Nei *focus group* è stato lasciato ampio spazio alla narrazione personale nella convinzione che più che da una logica esplicativa o dimostrativa, il pensiero è sostenuto dal desiderio di riattraversare un vissuto mediante l'investimento di altre facoltà percettive e cognitive – la memoria, l'intelligenza emotiva, l'intuizione, l'ascolto, la speranza – che gli strumenti proposti potevano recepire con particolare efficacia.

Il pensiero narrativo esprime il modo particolare con cui l'esperienza prende forma, e suggerire il racconto di piccole storie permette di organizzare la comprensione dell'esperienza attraverso codici eloquenti, flessibili, altamente comunicativi. La narrazione riconduce l'esperienza a un testo leggibile e comunicabile, ma soprattutto solleva dalla preoccupazione di dover concorrere a una conoscenza universalmente valida, modellizzabile ed estendibile.

La pratica narrativa lambisce un registro suggestivo, in cui intuizioni e significati profondi non sono comunicati direttamente, ma si trovano appena dopo il racconto: “e-vocano”, “suggeriscono” (portano il pensiero a cogliere ciò che “sta sotto”, come indica l'etimologia *suggèrere*), sollecitano comprensioni latenti. Come scrive Robert Atkinson: «La narrazione rende esplicito l'implicito, porta alla luce ciò che è nascosto, dà forma a ciò che non ha forma, e porta chiarezza dove c'era confusione» (Atkinson, 2002, p. 13). In questo modo, essa si configura come una realtà manifesta, a cui fa da contraltare una realtà invisibile, costituita dalle dinamiche di relazione e influenza, dalle preoccupazioni e dalle difese, dalle aspirazioni, da ambivalenze e contraddizioni, e, soprattutto, da quel propulsore delle pratiche educative a volte implicito e sempre fondamentale che è l'intenzionalità.

2.5. Gli esiti della ricerca

Al termine della ricerca, ovvero della raccolta di testimonianze, della rilettura organica di quanto è stato costruito, e, soprattutto, in seguito all'analisi di quanto è emerso grazie alle mamme incontrate, è stato possibile avere una visione

complessiva del percorso, ricostruzione che ha permesso l'individuazione di ricorrenze e trasversalità a partire dal censimento delle unità significative focalizzate nell'elaborazione dei *focus group* e delle interviste.

Seguendo la metodologia dell'analisi fenomenologica (Giorgi, 1985; Sità, 2012), questa fase della ricerca è stata dedicata a sintetizzare le sollecitazioni fornite dall'indagine e le intuizioni di senso che ne sono scaturite, per pervenire a una descrizione generale del nesso partecipazione-famiglie immigrate.

Quando infatti il lavoro di raccolta dati, la formulazione dei fondamenti teorici che ne costituisce le premesse, la riflessione critica su quanto è emerso dalla rilevazione sul campo sono ultimati, il compito del ricercatore non è ancora terminato. Anzi, si può dire che tutto il lavoro svolto trovi compimento e giustificazione proprio in quest'ultimo passaggio, che consiste nel dare risposta alla domanda iniziale ("Come dar voce all'esperienza vissuta dei genitori migranti nei servizi della prima infanzia?"), delineando una teoria critica e organica che superi la frammentarietà dell'indagine e la parzialità delle riflessioni.

2.6. La persistente soggezione della cultura del paese di approdo

A. ha raccontato che col primo figlio non si è trovata bene al nido, glielo riconsegnavano sporco e piangeva sempre: sia quando lo portava che quando lo ritirava. La situazione è durata un anno. Non sapeva come cambiarla, non si è legittimata a chiedere un confronto risolutivo. Per gli altri figli ha chiesto alla sorella di venire in Italia ad aiutarla e ha ridotto il proprio lavoro da *full time* a *part time*.

Anche altre mamme hanno raccontato di non aver compreso non solo il funzionamento della struttura, ma nemmeno se fosse loro possibile chiedere spiegazioni qualora qualcosa non fosse chiaro. Si sono limitate a emulare i comportamenti delle altre mamme, cercando così di contenere il senso di inadeguatezza, già fortemente presente riguardo a molti aspetti della loro quotidianità straniera. Ne è scaturito un effetto domino: da una mancata intesa è derivato un mancato dialogo, fino a un allontanamento del figlio dal servizio e alla richiesta alla sorella di venire in aiuto.

2.7. Il confronto ha permesso uno sguardo "evolutivo" sui servizi

A fronte di chi è rimasto sulla soglia del servizio, senza riuscire a entrare nelle maglie del suo funzionamento, diverse mamme hanno invece raccontato esperienze di incontro e intesa con le educatrici a cui avevano affidato il proprio figlio. Per la verità, a domande di approfondimento tese a capire quanto investimento vi fosse stato per costruire relazioni soddisfacenti, le mamme presenti ai *focus group* non hanno fornito ulteriori dettagli. La sensazione è stata piuttosto quella di rilevare sintonie fortuitamente positive, senza cioè che da parte delle famiglie vi fosse una particolare ricerca di dialogo e interazione.

Poiché complessivamente nei *focus group* erano presenti donne di diverse età e quindi con esperienze di frequentazione dei servizi molto differenti, chi ha ora figli grandi ha raccontato di personale e ambienti poco professionali e qualificati, in cui forte ed evidente era la condizione custodialistica e assistenziale. In generale, più positivo è il racconto delle madri più giovani, accomunate dall'impressione che il personale educativo sia oggi più attento e preparato, soprattutto nei confronti dei bambini; mentre, con le mamme presenti ai *focus group* e con quelle intervistate, il personale è risultato cordiale ed educato, ma non è stato avvertito un cambiamento significativo rispetto alla volontà e capacità di stabilire relazioni intense e supportive.

2.8. La professionalità tra formalità e informalità

Proprio la riflessione su ciò che deve essere garantito dai servizi, e che quindi li classifica come professionali, ha evidenziato, nei confronti realizzati, alcuni limiti. Invitate infatti a esprimersi su come secondo loro dovrebbe essere un servizio, le mamme intervistate hanno fornito indicazioni piuttosto distanti da quanto viene proposto dalla cultura dei servizi per l'infanzia, e cioè: «un buon servizio per i bambini dovrebbe essere più simile a una famiglia, per esempio, con nonne che aiutano il personale e riportano quella dimensione di cura materna che contribuisce al calore di una relazione e di una casa» (dichiarazione di F.). Diverse mamme convenivano con questa proposta di cambiamento delle consuete logiche di funzionamento di un servizio; sollecitate a pensare alle possibili difficoltà presenti nel realizzare questa idea (problemi legati alla copertura assicurativa di personale non regolarmente assunto, possibili implicazioni sindacali, ecc.), tutte le interlocutrici hanno mostrato una certa difficoltà nel comprendere la natura dei problemi e ancora di più la loro insormontabilità. Altre hanno detto che un servizio dovrebbe garantire ciò che i bambini dovrebbero avere come diritto e che, in molti casi, e non per cattiva volontà dei genitori, non hanno. Per esempio, un cortile, uno spazio verde, compagni e giochi.

«Un genitore si trova bene in un servizio non solo quando è ben accolto, ma quando vede che il proprio bambino è protagonista»: questa è la sintesi del pensiero di una mamma con tre figli, di cui due gemelli, i quali hanno frequentato il servizio insieme. I due gemelli erano molto uniti e probabilmente chiusi nella loro unità: giocavano tra loro, parlavano la lingua madre tra loro, si sostenevano a vicenda. L'educatrice si è sempre lamentata di questa chiusura con la mamma, che quindi ha ricevuto rimandi negativi dei propri figli. L'incomprensione è durata tutto l'anno educativo e alla fine la mamma ha cambiato struttura. Quando poi ha inserito un'altra figlia, ha notato una condizione solo apparentemente svantaggiosa per la bimba: il fatto che fosse sola la portava ad aprirsi maggiormente agli altri. La partecipazione è stata più positiva per la bambina e per la mamma.

Troppe variabili insondate impediscono di trarre qualsiasi conclusione (magari nella prima esperienza la mamma era meno sicura e quindi disorientante anche per i figli; questo può aver creato una certa tensione tra la mamma e l'educatrice; inoltre, può essere che i gemelli si sostenessero a vicenda e che quindi l'educatrice

avesse valutato come non opportuno dividerli, accogliendo questa loro forma di incoraggiamento reciproco); in ogni caso, la conclusione per la mamma è stata che se l'educatrice, invece di lamentarsi, avesse affrontato il problema, forse avrebbero trovato una soluzione.

L'episodio, seppur particolare e non generalizzato tra le mamme incontrate, mette in luce un atteggiamento piuttosto diffuso tra le intervistate: la propensione alla delega. Questa, una volta evidenziata apertamente, è stata giustificata con motivazioni molto diverse: espressione di fiducia, possibilità di sgravio o almeno di condivisione di un compito – educativo e di cura – tra i tanti a cui invece non è possibile sottrarsi (in primis, preoccupazioni di diversa natura), difficoltà a trovare le modalità di uno scambio.

2.9. Il tema controverso della mediazione

La riflessione ha toccato il tema della mediazione linguistico-culturale, che facilita il dialogo e la comprensione reciproca. Nei servizi non è in genere presente la figura del mediatore mentre le mamme ne hanno ribadito invece l'utilità. Una mamma ha raccontato che dialoghi e relazioni cambiavano significativamente alla presenza del marito, che conosceva la lingua e facilitava gli scambi. Non è infrequente che siano spesso i familiari a facilitare i dialoghi, addirittura a volte i figli, quando sono sufficientemente grandi per comprendere e tradurre. Ma, evidentemente, non è il caso dei bambini che frequentano i servizi per l'infanzia. E, tuttavia, a detta delle mamme intervistate, non è previsto il servizio di mediazione linguistico-culturale nei servizi, nemmeno su richiesta o almeno in occasione del primo colloquio o degli incontri per i genitori.

La presenza di una mediatrice culturale, oltre a facilitare il dialogo e la comprensione reciproca attraverso la traduzione linguistica, contribuirebbe a contrastare il senso di solitudine che patiscono i genitori stranieri, conferendo al contempo più dignità a una cultura che per qualcuno è fonte di riconoscimento e di identità.

2.10. Se i genitori non chiedono non è per disinteresse, ma per pudore o disagio

Una mamma ha raccontato di aver portato anni fa il proprio bambino al nido e di non essere mai stata invitata a vedere dove si svolgeva la giornata del piccolo. In anni di frequenza del figlio non sapeva cosa succedeva dopo il saluto mattutino. Per quanto si tratti di una situazione che si è verificata molti anni fa (anche in questo caso la mamma ha figli ormai maggiorenni) e che, molto probabilmente, non accade più da anni, questo ha comunque messo in luce due questioni:

- che si proiettano i vissuti o le abitudini/credenze della propria cultura di origine in quella di approdo («nel mio paese i genitori sono lasciati fuori dai servizi, è proprio richiesta una delega agli operatori e pensavo che anche qui funzionasse così»);

- che si istituiscono comportamenti sulla base di informazioni vaghe (questa mamma non aveva mai portato i suoi figli in una struttura del suo paese) e che comunque su quelle impressioni si costruiscono dei passaparola difensivi, che rischiano di creare barriere attuali.

A questo proposito, in un gruppo è emersa la proposta di invitare i genitori a essere presenti nel servizio una volta al mese a rotazione, in modo che tutti vedano cosa succede, evitando così che certe iniziative siano partecipate solo dai genitori percepiti come risorsa (attrezzati culturalmente), che si propongono senza difficoltà (per esempio, per la lettura o l'animazione di storie, per la gestione del prestito della biblioteca, ecc.). In questo modo, i genitori stranieri conoscerebbero direttamente e internamente la realtà del servizio e gli operatori avrebbero un incontro privilegiato anche con le mamme straniere, oltre a quelli più formali dei colloqui e degli incontri di sezione.

Ci si dimentica forse che per gli autoctoni la conoscenza dei servizi avviene in molti modi, già prima che un figlio venga iscritto e frequenti. Per le mamme straniere invece non è così. La mamma che ha raccontato la propria estraneità al servizio ha poi posto questioni che sono rimaste per lei irrisolte, senza risposta: «se io non parlo la lingua locale e mio marito nemmeno, se la bimba piange mi telefoneranno come fanno agli altri genitori?». È significativo che anche da parte delle altre mamme il quesito non abbia trovato risposta.

2.11. Da chi inizia la generatività dell'accoglienza? Dalle mamme o dai bambini?

È una domanda di certo un po' contorta, ma che cerca di ribaltare quello che sembra un assioma della pedagogia dei servizi per la prima infanzia: non basta accogliere un bambino al nido, occorre innanzitutto accogliere i suoi genitori. Eppure, alcune mamme, tra le intervistate, erano di opinione diversa: una ha detto di aver investito il servizio di fiducia e apprezzamento dopo aver visto la figlia essere serena e vivere con piacere la possibilità di tornare a giocare con i suoi amici ogni giorno. «I bambini sentono l'amore con cui vengono trattati e lo portano a casa», ha detto un'altra. In questo caso, quindi, i bambini completano il progresso di ingresso di un genitore al nido o alla scuola dell'infanzia. Forse in questo modo si carica involontariamente un bimbo piccolo di un peso eccessivo (dalla sua buona esperienza di vita di relazione in un servizio educativo dipende quella del genitore), ma queste dinamiche avvengono senza che spesso il personale se ne accorga e sono tacitamente accolte con favore se poi gli scambi sono positivi e le relazioni crescono.

2.12. Esclusioni involontarie

Una mamma con figli ormai grandi, che opera come volontaria nel sostegno delle mamme straniere ha raccontato che ora si adopera affinché le mamme e i servizi prestino particolare attenzione alle bambine: queste ultime hanno bisogno

di supporto all'autostima, di incoraggiamento per imparare a prendere la parola e diventare autonome e intraprendenti. La differenza di genere nell'esperienza migratoria e nei processi di inclusione è rilevante e occorre tenerne conto fin da piccoli. La stessa mamma ha raccontato poi di un maestro che invitava i genitori ad analizzare con lui i prodotti dei bambini: era competente, affascinante e formativo.

Parlava a tutti e apriva varchi di dialogo in cui tutti potevano facilmente inserirsi: «questo sarebbe un accorgimento da raccomandare», ha detto questa mamma. «Non si possono dare indicazioni nella lingua locale, parlando velocemente e facendo riferimento a norme o aspetti educativi che possono non essere compresi e condivisi da tutti: occorre mantenersi vicini all'esperienza, ai vissuti dei bambini, con una comunicazione semplice, lineare, continuamente verificata riguardo alla comprensione» (dichiarazione di F.).

F. ha aggiunto poi che in una scuola, che ha frequentato come mamma e continua a seguire come volontaria, ha notato che le insegnanti cercano di valorizzare le conoscenze e le competenze che hanno i singoli genitori e che possono condividere. In questa struttura, accolgono la loro storia e li aiutano a focalizzare quanto potrebbe essere motivo di scambio e apprendimento reciproco. Sono insegnanti che hanno molto presente il punto di vista dei genitori stranieri, che li ascoltano e declinano la programmazione nelle loro capacità di comprensione, poi realizzano incontri di confronto e scambio durante l'anno, per fare diventare quella programmazione qualcosa di vivo e vitale.

2.13. Modelli differenti, non per forza arretrati

Una delle mamme intervistate ha evidenziato la necessità di ribadire la specificità dei ruoli educativi: il terreno comune di incontro si fonda sul rispetto degli obiettivi dei contesti educativi a cui il bambino è affidato e dove può crescere nella socializzazione, nella scoperta e nell'apprendimento. Non deve esserci complicità o amicizia o eccessiva familiarità tra genitori e educatori, ciascuno offre il proprio contributo senza intromissioni. Nel confronto con un modello culturale dialogico e interattivo, questa prospettiva potrebbe sembrare di delega e di mancato coinvolgimento, un modello apparentemente superato rispetto a processi evolutivi successivi, ma che denota anche la possibilità di garantire spazi di autonomia, di fiducia e di rispetto reciproco. Invece, «Le ragioni che inducono le famiglie immigrate a privilegiare una postura di minor coinvolgimento e di non interferenza sono molto più complesse di quanto si potrebbe immaginare» (Vanderbroek, Roetsn & Snoeck, 2009; Bove, 2020, p. 67).

2.14. Dalla delega alla complicità

Nel confronto, S. ha ammesso che spesso il suo atteggiamento, e quello di mamme che ha incontrato o con cui si è confrontata, è di delega: si delega alle educatrici la cura dei figli, ma anche il processo della loro inclusione. E, nel caso questo non si attivi, non si può che riconoscersi complici – e perciò corresponsabili

– di ciò che si biasima. Questo induce a soffermarsi su un'altra questione: se non si ha un'idea di partecipazione – se non chiara almeno desiderata – non ci si sofferma su quanto non va per cambiarlo, lo si registra e si accetta con dispiacere e lo si critica senza prevedere alternative.

Una mamma a questo proposito ha suggerito che sarebbe utile che le educatrici frequentassero corsi di formazione insieme ai genitori, quando si parla dell'accoglienza degli stranieri, ma anche quando si individuano teorie pedagogiche per la prima infanzia, progetti e proposte di lavoro. Si farebbe alternativamente fatica a comprendere, ma proprio questo concorrerebbe a superare distanze e creare prossimità.

2.15. Dalla condivisione alla partecipazione

Sempre nella logica della metalettura critica, R. ha aggiunto che la condivisione è la premessa per la partecipazione, altrimenti mancano i riferimenti comuni e i genitori rischiano di non comprendere i contesti di vita dei figli, i loro percorsi di crescita, che ricevono input sconosciuti agli stessi genitori. Ricorda che un formatore disse a questo stesso gruppo di mamme: «che genitore vuole la scuola?», per aiutarle a capire l'organizzazione scolastica. Ma forse, ha aggiunto R., si dovrebbe rivolgere anche alla scuola la domanda: «come dovrebbero essere l'educatrice e l'insegnante secondo i genitori?». Questo non per mettere in atto logiche di adattamento e condizionamento reciproco, ma per stanare aspettative che, se non corrisposte, possono creare fraintendimenti, equivoci, distanze. Sollecitata da questa riflessione, una mamma ha riferito di aver visto che in una scuola dell'infanzia i bambini erano stati invitati a spiegare come funziona la scuola ai loro genitori e, sulla base di quei racconti, i genitori si erano poi incontrati per confrontarsi. Le scuole, ha concluso, non prestano sufficiente attenzione ai processi di comunicazione: già nei servizi non ci sono le mediatrici, ma spesso non ci sono nemmeno traduzioni che presentino il servizio e il suo funzionamento.

Conclusioni

La complessità del tema e il confronto con cui è stato affrontato hanno permesso di guardare alla realtà da punti di vista differenti. Più volte, infatti, momenti di disagio e di *shock culturale* (Cohen Emerique, 2017), esperiti nell'incontro tra ricercatrici e mamme hanno reso evidenti “sfasature” e modi differenti di intendere la realtà, che si sono rivelati il vero guadagno della ricerca. L'invito trasversale, sommesso e tacito, che pare infatti emergere è quello di riconsiderare i presupposti di partenza e di mettere in discussione quelle rappresentazioni del modello partecipativo a cui siamo approdati in occidente in questi ultimi anni, che rischiano di apparire una conquista per il nostro orizzonte culturale a cui far sottostare anche tutti coloro che provengono da culture differenti. «La ricerca antropologica sull'educazione ci ha insegnato che quanto può essere desiderabile, ovvio, auspicabile a livello educativo per la cultura di accoglienza può essere invece stravagante per le culture di origine» (Bove, 2020, p. 62).

Questo rende delicato il compito degli educatori dei servizi della prima infanzia, i quali devono imparare a camminare sui confini delle differenze e discernere quando alcune posizioni sono frutto di livelli di consapevolezza non ancora esplorati, da rispettare e accogliere, e quando invece occorre un percorso di accompagnamento e sostegno nella maturazione di un pensiero più critico e attivo.

Il processo di partecipazione si attua all'interno di un posizionamento dei soggetti, che assumono la dignità del proprio esserci innanzitutto attraverso il prender parola. Ciò significa che i soggetti che vivono una posizione di debolezza sono chiamati a un allenamento della capacità di affrontare la paura della libertà: spesso, dice Freire, si preferisce che la situazione di ingiustizia non arrivi a essere percepita da coloro che la subiscono, in quanto si teme il disordine e la distruttività. La parola delle persone che vivono ai margini della cultura dominante è particolarmente preziosa, non solo perché crea attivazioni di riflessione e di azione concreti, ma perché può svelare paradossi, contraddizioni e ambivalenze interne alla cultura stessa, non ancora evolute in forme compiute. Il percorso di ricerca ha mostrato che il metodo di creare luoghi di parola, dove la lingua non è tanto vissuta in chiave strumentale, quanto soprattutto in una dimensione espressiva, è di per sé un guadagno partecipativo interculturale. Se, difatti, comunicare significa mettere in comune con l'altro qualcosa di sé, tale processo richiede un accompagnamento formativo che non offra soltanto equivalenza di parole e significati, ma che metta a disposizione spazi per educare posture relazionali, per esplorare assieme possibilità di espressione complementari e congiunte. In caso contrario, l'assenza di comunicazione determina una difficoltà partecipativa. La mancanza di parole per raccontare scelte e interpretazioni della realtà può essere letta in modi differenti; le persone straniere spesso non prendono parola per via dell'oppressione che vivono (Freire, 2002): tutto ciò che è offerto pare più una concessione, un dono elargito che un diritto e, quindi, è da accettare nella sua interezza («Posso permettermi di parlare nella posizione in cui sono?»). Inoltre, molto spesso non trova parola ciò che non è avvertito come problema: le persone immigrate alle prese emotivamente, mentalmente, concretamente con bisogni basilari – il sostentamento, il lavoro, la rielaborazione dei vissuti della migrazione, ecc. - rischiano di distogliere facilmente lo sguardo da questioni meno vitali, considerandole di sfondo anche quando creano disagio e sofferenza. Infine, le parole fanno fatica a prendere forma quando si è taciuto per molto tempo: se la gola è rimasta asciutta, arida, a lungo, perché non c'è stata interlocuzione su alcuni aspetti, il processo di presa di parola diventa più prolungato e più elaborato e questo ci spinge a credere in dispositivi di ricerca-azione che non portano soltanto risultati di consapevolezza per i ricercatori, ma creano dispositivi di trasformazione nei soggetti stessi, in termini di postura partecipativa (Pescarmona, 2021; Merizow, 2016).

La parola si fa azione esterna e interna: accanto, infatti, a una riflessività personale, «come capacità della persona umana, attraverso la quale il soggetto esamina continuamente se stesso e delibera cosa fare in sé e fuori di sé», si sviluppa una «riflessività che riguarda la relazione sociale, tra Ego e Alter, quando essi riflettono non solo internamente a sé stessi, e non solo l'uno in quanto si pensa in relazione all'altro, ma in quanto la riflessività viene applicata alla loro relazione come realtà

distinta dai termini che collega. È la realtà del bene (o male) relazionale considerato nei suoi effetti su chi lo produce» (Donati, 2019, pp. 295-296). Infine, il processo attiva anche una riflessività comunitaria, «come un meccanismo inerente ai sistemi sociali e culturali, i quali possono favorire o inibire le operazioni attraverso cui il sistema si riproduce o si modifica. [...] i sistemi sociali e culturali permettono, stimolano o impediscono che gli attori possano “riflettere” (di più o di meno, in vari modi) sulle stesse istituzioni e strutture» (*Ibidem*). Le dinamiche della partecipazione, così delicate e sottili, richiedono dunque un affinamento della coscienza interculturale di tutti i soggetti in campo, che si esplica nella capacità di accogliere la propria parzialità – riconoscersi parte e non tutto – nelle visioni e nelle azioni, nelle rappresentazioni e nelle posizioni. Ciò si concretizza nella possibilità, all'interno dei servizi, di moltiplicare le domande, creare aree di soglia, assumere punti di vista diversi con cui leggere l'organizzazione e i modelli educativi, diversificare le possibilità di presenza e interazione per i genitori, affinché ognuno possa trovare il proprio livello di partecipazione.

Bibliografia

ALDERSON, P. (2000). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. Jessica Kingsley.

ATKINSON, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Cortina.

BANDURA, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Erickson.

BERTOLINI, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.

BERTOLINI, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. La Nuova Italia.

BOLOGNESI, I., & DI RIENZO, A. (2016). *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*. FrancoAngeli.

BOVE, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. FrancoAngeli.

COHEN EMERIQUE, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Erikson.

DONATI, P. (2011). *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*. Il Mulino.

FREIRE, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Ega.

GALLAGHER, S., & ZAHAVI, D. (2009). *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*. Cortina.

GIORGI, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Duquesne University Press.

- GOBBO, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Carocci.
- GRANATA, A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Carocci.
- HUSSERL, E. (2002). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Il Saggiatore.
- HUSSERL, E. (2005). *La filosofia come scienza rigorosa*. Laterza.
- IORI, V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. La Nuova Italia.
- JÉSU, F., GABEL, M., & MANCIAUX, M. (2000). *Bienveillances. Mieux traiter familles et professionnels*. Fleurus.
- MEZIROW, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Cortina.
- MILANI, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- MORO, M. R. (2002). *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*. Cortina.
- MORO, M. R. (2011). *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*. FrancoAngeli.
- MORTARI, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.
- NUSSBAUM, M. C. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. The Belknap Press.
- PESCARMONA, I. (2021). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Progedit.
- SANTERINI, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Mondadori.
- SEN, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam–New York, North Holland. Elsevier Science Pub. Co, Sole distributors for the USA and Canada.
- SITÀ, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Carocci.
- STIGLITZ, J. E., & GREENWALD, B. C. (2015). *Creating a Learning Society: a new approach to growth, development, and social progress*. Columbia University Press.
- TAROZZI, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- VANDEBROEK, M., ROETS, G., & SNOECK, A. (2009). Immigrant mothers crossing border: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203–216.

ZOLETTO, D. (2015). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli.