



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di laurea in

CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

Tesi di Laurea

**FAMIGLIE CON BACKGROUND MIGRATORIO A SCUOLA: COME LE
INSEGNANTI DI UNA SCUOLA DELL'INFANZIA FAVORISCONO
L'INCONTRO**

**FAMILIES WITH MIGRATORY BACKGROUND: HOW SOME TEACHERS
PROMOTE THE RELATIONSHIP AT PRE-SCHOOL**

Relatore

Prof. Stefano Allievi

Laureanda: Veronica Pettenuzzo

Matricola: 1239002

Anno Accademico 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO I- LA SCUOLA COME LABORATORIO DI INTEGRAZIONE	9
1.1 Integrazione formale e informale:	9
1.2.L'integrazione informale a scuola: la prospettiva interculturale	13
1. 3 L'educazione interculturale nei servizi 0-6.....	16
1.4. Nuove competenze per gli insegnanti.....	20
1.5. Una nuova figura per la scuola interculturale: il mediatore linguistico-culturale ...	24
1.6. Il mediatore linguistico-culturale nei contesti educativi	29
CAPITOLO II- IL RAPPORTO TRA INSEGNANTI E GENITORI CON BACKGROUND MIGRATORIO NELLA SCUOLA	33
2.1. Essere famiglie con background migratorio	33
2.2 Essere madri con background migratorio.....	38
2.3 Il rapporto scuola- famiglia: perché è necessario	41
2.4. Fattori di ostacolo e di risorsa nella relazione scuola- famiglia: il punto di vista degli insegnanti.....	48
2.5. Fattori di ostacolo e di risorsa nella relazione scuola-famiglia: il punto di vista delle famiglie con background migratorio	51
2.6 Relazione scuola- famiglia e coinvolgimento genitoriale: spunti pratici	54
2.7. La relazione genitori-insegnanti nella scuola dell'infanzia	60
CAPITOLO III- GESTIONE DELLE RELAZIONI CON FAMIGLIE CON BACKGROUND MIGRATORIO IN UNA SCUOLA DELL'INFANZIA.....	69
3. 1 L'intervista dialogica: sintetica presentazione.....	69
3.2 Interviste dialogiche: indicazioni di metodo	72

3.3 Il punto di vista di alcune insegnanti di una scuola dell'infanzia: panoramica generale	73
3.4 Il punto di vista delle insegnanti di una scuola dell'infanzia: le interviste dialogiche	76
CONCLUSIONI.....	99
BIBLIOGRAFIA:.....	103
SITOGRAFIA:	111
ALLEGATI.....	115
Allegato 1: Diario di bordo.....	117
Allegato 2: Riflessioni finali delle donne che hanno partecipato alla prima attivazione dello Sportello Arcobaleno	125

INTRODUZIONE

Affrontare il tema dei soggetti in migrazione significa, necessariamente, affrontare anche quello del loro inserimento e della loro stabilizzazione nel contesto di accoglienza, poiché costituiscono uno degli snodi e degli obiettivi centrali.

Si tratta di una sfida non sempre facile, spesso sfaccettata e caratterizzata da multidimensionalità, che si carica di complessità ulteriore quando a spostarsi non sono singoli individui, ma interi nuclei familiari, ai quali è chiesto di occuparsi di un nuovo progetto di vita in un paese diverso da quello esperito fino a quel momento.

Oltre a dover gestire l'impatto con valori, visioni e riferimenti culturali diversi, infatti, le famiglie si trovano anche a dover rivedere l'intero assetto familiare e a dover trovare una nuova modalità di conciliazione tra i due o più orizzonti culturali tra i quali sono divisi.

L'arrivo o la presenza di figli nel nuovo contesto, inoltre, li mette di fronte alla necessità di prendere contatto con servizi di vario genere, ognuno dei quali dotato di una propria mission e di propri obiettivi e regole, talvolta implicite, che possono apparire difficili da decifrare, soprattutto in mancanza di un'adeguata rete di supporto.

Nel cercare di fornire un aiuto concreto per muoversi all'interno di questa complessità, allora, si colloca la scuola, che appare, a tutti gli effetti, una risorsa preziosissima per i minori di origine straniera e per le loro famiglie. Essa, infatti, insieme agli altri luoghi di istruzione e formazione, si configura come un importante laboratorio di integrazione informale per tutti, ma, soprattutto per i soggetti con background migratorio, per i quali riveste una funzione cruciale, quasi essenziale, diventando il principale ambiente dove promuovere l'educazione interculturale, improntata al dialogo e all'incontro con l'altro, del quale si riconoscono e si rispettano tutte le differenze.

La scuola, pertanto, cerca di perseguire l'obiettivo della promozione di un pensiero plurale, aperto e flessibile, attraverso la progettazione di attività educativo-didattiche, ma anche tramite la predisposizione quotidiana di tempi e spazi per l'interazione tra tutti coloro che transitano al suo interno.

Di fatto, che quest'ultima sia un ambiente favorevole per lo scambio e il dialogo è tanto vero per gli studenti che vivono a contatto diretto con essa, quanto per i loro genitori, per i quali rappresenta spesso uno dei primissimi servizi del paese ospitante con il quale

cominciare ad instaurare un rapporto continuativo e grazie al quale poter esercitare la propria agency e individuare anche una rete di supporto.

Tuttavia, questo potenziale positivo e “generatore” è in grado di concretizzarsi solo se ogni istituzione educativa riesce ad aprirsi veramente alle famiglie, cogliendo le loro diversità e i loro aspetti di complessità, valorizzandoli. Insegnanti ed educatori, pertanto, sono chiamati a mettere in campo le proprie strategie e le proprie competenze e ad acquisirne di nuove per riuscire a far fronte alle nuove sfide che si stanno profilando, dando vita a vere e proprie forme di partecipazione delle famiglie alla vita scolastica dei propri figli. Appare chiaro, inoltre, come tale vicinanza sia tanto più prioritaria, quanto più è precoce l’età dei soggetti presi in carico, dal momento che nei primi anni di vita, scuola e famiglia rappresentano i due principali microsistemi in cui l’individuo cresce e si forma: è essenziale che riescano a dialogare e lavorare in sinergia tra loro per garantire uno sviluppo armonico e coerente di ogni soggetto, a maggior ragione nel caso di appartenenze plurali. Tuttavia, nella pratica concreta, questi obiettivi di vicinanza e di intreccio tra la realtà scolastica e quella familiare, si scontrano con una serie di ostacoli, difficoltà e incomprensioni che emergono soprattutto nel confronto con la dimensione della differenza-distanza culturale e linguistica che viene percepita molte volte più come una barriera che come una risorsa. A tal proposito, può, allora, essere determinante il ricorso alla professionalità del mediatore linguistico-culturale che si pone proprio come figura “ponte” nel cercare di favorire una comprensione reciproca e nel “migliorare l’esperienza” dello scambio e del dialogo, chiarendo dubbi, aspettative e visioni reciproche. A questo prezioso strumento devono, però, essere affiancate altre tipologie di interventi e di strategie che ogni educatore ed insegnante deve saper attuare per trasmettere accoglienza, disponibilità e apertura al confronto, per poter poi realizzare una vera e propria azione congiunta di co-educazione. Il presente lavoro, dunque, si pone proprio l’obiettivo di fare il punto sul tipo di strategie e metodologie a cui la scuola può ricorrere per gestire la complessità di caratteristiche, bisogni e domande provenienti dalle famiglie con background migratorio che si presentano al suo interno, concentrandosi, in particolare, sulla scuola dell’infanzia, che rappresenta il livello scolastico in cui si registra il più alto grado di vicinanza tra scuola e famiglia, ma anche uno tra i più alti numeri di provenienze diverse tra i propri utenti.

Seguendo un percorso che si articola in tre parti principali, si cercherà, pertanto, di arrivare a comprendere come, concretamente, alcune insegnanti di una scuola dell'infanzia tentano di lavorare per favorire una reale partecipazione di queste famiglie.

Il primo capitolo, *“La scuola come laboratorio di integrazione”*, mira ad esaminare come essa riesca a promuovere, attraverso azioni informali, una visione democratica e rispettosa della pluralità che si registra al suo interno e che riflette, riproducendola in piccola scala, quella che si ritrova anche nella più ampia società in cui alunni, insegnanti e genitori sono inseriti. Viene, pertanto, fatto un breve excursus generale sulle principali modalità di regolazione delle differenze adottate nel corso del tempo, per giungere ad approfondire il modello dell'intercultura, che rappresenta la modalità di convivenza più adatta per conciliare la valorizzazione dell'individualità dei singoli, ma anche dei principi universali fondamentali. Successivamente, si passa ad analizzare in che modo tale prospettiva possa essere facilmente calata all'interno dei servizi 0-6, che rappresentano, di fatto, il contesto più favorevole per poter iniziare ad educare alla diversità.

L'inserimento di questi obiettivi nelle agende programmatiche dei servizi educativi e scolastici richiama, inevitabilmente, alla necessità di fornire agli educatori e agli insegnanti competenze e strumenti diversificati per poter far fronte alle nuove sfide e ai nuovi compiti che si stanno profilando. Per queste ragioni, viene approfondito anche il tema dell'utilizzo del dispositivo della mediazione linguistico-culturale che, all'interno di tale prospettiva, si configura come una risorsa essenziale per la gestione della pluralità che caratterizza, ad oggi, gli ambienti educativi.

Il secondo capitolo affronta il tema de *“il rapporto tra insegnanti e genitori con background migratorio nella scuola”* partendo dal riconoscimento di quanto la scuola attuale si stia interfacciando con soggetti nuovi, ognuno con le proprie caratteristiche, i propri bisogni e le proprie visioni. Ad una prima panoramica sulle diverse tipologie di famiglie con background migratorio, segue un piccolo insight sulla maternità in migrazione, da prendere in considerazione perché sono spesso le mamme di origine straniera ad interfacciarsi maggiormente con i servizi del nuovo paese, in special modo con quelli frequentati dai propri figli.

Si prosegue poi con la spiegazione delle ragioni che rendono necessario un lavoro di tessitura di legami tra scuola e famiglia, prima di tutto per i benefici che ne ricavano i soggetti in formazione, e, in seconda istanza, per i vantaggi che possono trarre genitori e insegnanti. Vengono, in seguito, presentati i punti di vista di entrambe le agenzie educative coinvolte in questa alleanza, focalizzando l'attenzione sugli ostacoli, le difficoltà e i fallimenti comunicativi, ma anche sulle risorse che si registrano nelle interazioni quotidiane. A partire da queste ultime, viene, poi, realizzata una panoramica sugli strumenti necessari per dare vita a delle vere e proprie pratiche dialogiche e sui tipi di interventi che si possono realizzare, utilizzando come guida per l'azione alcuni riferimenti ricavati dalla letteratura sul tema, in particolare il modello di coinvolgimento genitoriale proposto dalla sociologa americana Joyce Epstein.

In seguito, il campo viene ristretto alle specifiche interazioni che si realizzano all'interno della scuola dell'infanzia, cercando di calare, nella pratica concreta, le indicazioni fornite all'interno del progetto Erasmus + Ka2 del 2021 "*Families And Schools. The involvement of Foreign Families In Schools*".

Il terzo capitolo, "*Gestione delle relazioni con famiglie con background migratorio in una scuola dell'infanzia*", rappresenta, invece, la parte più pratica dell'elaborato, all'interno della quale vengono raccolti, attraverso la realizzazione di una serie di interviste dialogiche, i racconti e le rappresentazioni delle insegnanti di una scuola dell'infanzia. Il focus, allora viene rivolto al rapporto con le famiglie di origine straniera con l'obiettivo di indagare quali modalità vengono adottate per favorire il legame e la partecipazione, quali barriere o difficoltà si incontrano e quali sono le strategie utilizzate per ovviare a questi ostacoli.

CAPITOLO I

LA SCUOLA COME LABORATORIO DI INTEGRAZIONE

1.1 INTEGRAZIONE FORMALE E INFORMALE:

“Abitare poeticamente il mondo o abitare umanamente il mondo, in fondo, è la stessa cosa”

Bobin, C., 2019 in Deluigi, 2002; p. 105.

La storia umana è sempre stata scandita da flussi di persone in entrata e uscita dai territori, al punto che, ripercorrendo a ritroso il percorso delle civiltà che hanno abitato il mondo, è facile riconoscere quanto il fenomeno migratorio sia connaturato all'essere umano. Tuttavia, a partire dalla fine del secolo scorso, i processi di globalizzazione¹ economica, tecnologica, culturale, tecnico-scientifica, delle comunicazioni, ne hanno accelerato l'andamento e amplificato dimensioni, impatto ed effetti, contribuendo a generare una delle più grandi trasformazioni strutturali- tuttora in atto- mai sperimentate prima. Il cambiamento è, pertanto, arrivato a rappresentare “la cifra costituente delle società post-moderne” (Luhmann, 1979 in Ferrante, L., 2021; p. 28) ed è permeato in ogni ambito di vita degli individui, generando, di conseguenza, anche una trasformazione e una revisione degli aspetti culturali più profondi.

Questo insieme di processi, pertanto, ha agito simultaneamente e ha dimostrato una forza inaudita, che ha letteralmente portato ad uno stravolgimento, ad una vera e propria “perturbazione culturale” (Pattaro, C., 2010; p. 13).

Di fatto, si è arrivati a ‘mettere vicine’ persone, linguaggi, valori, abitudini e visioni che un tempo erano molto lontani tra loro, dando origine ad un enorme crogiolo di differenze che ha avuto e- probabilmente ha ancora- bisogno di trovare una modalità di regolazione, un modo per poter realizzare al proprio interno una convivenza pacifica e democratica.

¹Con il termine globalizzazione ci si riferisce, nel presente lavoro, alla terza fase del fenomeno, quella che ha avuto origine a partire dagli anni Ottanta del Novecento e tuttora in corso.

Le varie comunità di individui, infatti, hanno sempre cercato di trovare le *proprie* modalità di gestione delle differenze, sperimentando nel corso del tempo diverse strategie, più o meno aperte all'incontro con l'altro. Queste possono essere generalmente ricondotte all'interno di una serie di modelli principali che, in vari momenti, hanno caratterizzato le politiche in materia di immigrazione dei vari paesi europei. Si tratta, in prima istanza, del *modello assimilazionista*, tipico del contesto francese, secondo il quale ogni soggetto che emigra ha il dovere di adattarsi in maniera totale al contesto di arrivo, immergendosi completamente nella sua lingua, nella sua cultura e nelle sue abitudini, rinunciando contemporaneamente al legame e alla continuità con le proprie origini. Dal canto suo, tuttavia, ogni società di accoglienza deve impegnarsi ad agevolare questo processo, lavorando su più fronti, per esempio, facilitando ed accelerando il percorso di acquisizione della cittadinanza.

In totale contrasto con questo modello, si trova invece, quello *multiculturale*, improntato alla valorizzazione e al rispetto delle differenze etniche e culturali di ognuno. Secondo questo paradigma, le varie minoranze hanno diritto assoluto di poter partecipare con le proprie visioni, il proprio credo e i propri valori alla vita sociale. Si tratta, in sostanza, di un'impostazione in base alla quale ogni singola peculiarità ha necessità di essere riconosciuta e non deve, per nessuna ragione, essere modificata o intaccata: il rischio, però, insito in questo tipo di gestione delle differenze è che si generi un panorama plurale in cui tanti piccoli gruppi co-abitano in uno stesso territorio senza, di fatto, entrare mai in contatto tra loro.

Il *funzionalismo* applicato all'ambito della gestione delle migrazioni rappresenta, invece, una posizione intermedia tra le due precedenti perché prevede "il riconoscimento di diritti e libertà individuali limitatamente ad alcuni aspetti della vita sociali" (Gozzo, S. in Gelmi, N., 2019). Seppur per ragioni diverse, tutte queste posizioni appaiono oggi anacronistiche e inadeguate a gestire la complessità a cui ci si trova sottoposti. Sono cambiati i soggetti delle migrazioni, le ragioni che spingono allo 'spostamento' e soprattutto sono cambiati gli effetti e gli obiettivi a lungo termine di questo processo: ad oggi, quello migratorio è, a tutti gli effetti, un fenomeno strutturale che ha quasi sempre come obiettivo la stabilizzazione e la costruzione di un progetto di vita nel paese di accoglienza.

È per questo motivo che, quando si parla di migrazioni, la modalità più adatta di gestione delle differenze appare indubbiamente l'integrazione, che ne rappresenta lo snodo

centrale, l'obiettivo finale. Non a caso, essa può essere intesa come “il processo del divenire una parte accettata della società” (Penninx e Martiniello, 2007 in Ferrante, L., 2021; p. 100), mantenendo la propria identità e le proprie peculiarità, in un dialogo e in una convivenza costante con il resto della collettività che “prevenga situazioni di emarginazione, frammentazione e ghettizzazione che minacciano l'equilibrio e la coesione sociale” (L. 6 marzo 1998, n. 40, art. 40. “*Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*”). Si tratta di una dinamica, o meglio, di un *processo* che mira a promuovere l'inserimento, e in parte anche l'adattamento, dei soggetti migranti nella società di accoglienza, lavorando su tutti i principali contesti di vita, da quello lavorativo, scolastico, abitativo, di accesso ai servizi ecc., senza per questo chiedere di rinunciare alla propria integrità e soprattutto umanità, valorizzando i particolarismi, ma mantenendo sempre sullo sfondo l'attenzione ai principi universali. Questo, in altri termini, significa che il migrante accetta di adattare una parte di sé, pur mantenendo la propria diversità, che, però, continuamente si incontra, si scontra e si rimodella insieme a quelle presenti nella società di arrivo. Ognuno cede una parte di sé. Proprio per questo motivo, si può affermare che a livello semantico e non solo, quello di integrazione appare come un concetto dinamico, attorno al quale ruotano diverse cornici di significato che permettono di considerarlo, al contempo, in termini di risultati e di processo.

Nel primo caso, si tratta di concepirlo come lo stadio o il livello raggiunto da ogni soggetto nel suo percorso di inserimento. Invece, quando si considera l'integrazione in termini di processo le si attribuisce anche una connotazione politica, programmatica richiamando entrambe le parti coinvolte, cioè soggetti migranti e autoctoni, ad un impegno costante per un obiettivo comune. Tuttavia, nella realtà pratica, quest'ultimo aspetto appare spesso poco chiaro, arrivando a costituire un forte elemento di ambiguità, generativo di confusione e fraintendimenti nel discorso comune: l'integrazione, infatti, è spesso intesa come un meccanismo unilaterale, che grava unicamente sulle spalle dei migranti e prevede un loro completo adattamento alla società di accoglienza, arrivando a coincidere in buona parte con quella che, in realtà, costituisce la politica assimilazionista. Negli ultimi decenni, invece, si è fatta strada l'idea che essa abbia un carattere fortemente bidirezionale perché improntata allo scambio, alla condivisione e alla messa in comune di risorse, valori, visioni. Si tratta, quindi, di una continua e costante interazione da cui si ricava un arricchimento reciproco. Non a caso, la prima definizione del termine

‘integrazione’ fornita dall’enciclopedia Treccani la intende ‘in senso generico, il fatto di integrare, di rendere intero, pieno, perfetto ciò che è incompleto o insufficiente a un determinato scopo, aggiungendo quanto è necessario o supplendo al difetto con mezzi opportuni’(Treccani). E questo è proprio il senso di questo scambio reciproco, quello di uscirne arricchiti, più completi. Mettendo insieme tutti gli elementi emersi fino ad ora, la definizione più completa di questo concetto appare, allora, quella che lo intende come “uno scambio reciproco di esperienza umana sul piano psicologico, (...) uno scambio culturale dal quale emerga una prospettiva più ampia e matura e (...) un inserimento dell’immigrato nella nuova struttura sociale come una parte vitale e funzionale che arricchisce l’insieme” (Alberoni e Baglioni, 1965, in Cellini, E., Fideli, R., 2015; p. 60). Spostandosi, invece, su un piano più pragmatico, appare utile riconoscere come il costruito analizzato fino ad ora si connota anche per una certa multidimensionalità e apra alla possibilità di operare una distinzione al suo interno tra due forme diverse di integrazione, quella *formale* e quella *informale* che aprono, a loro volta, a scenari diversi, anche se legati tra loro. Nel primo caso, si fa riferimento a tutte quelle procedure, soprattutto burocratiche che permettono al soggetto di aumentare progressivamente il grado di inclusione nel contesto di accoglienza in cui si trova e che prevedono, in primis, le pratiche per il rilascio del permesso di soggiorno e poi della cittadinanza, ma anche l’inserimento lavorativo, la ricerca di una soluzione abitativa, l’accesso ai servizi. In sostanza, raccoglie tutta quella serie di prassi specificatamente riconosciute, gestite e organizzate a livello normativo che costituiscono l’iter ‘obbligato’ per chiunque si trovi a dover ricostruire un nuovo progetto di vita in un paese diverso da quello di origine. Sull’altro versante, si collocano, invece, tutta una serie di dinamiche che mirano anch’esse a promuovere l’inserimento dell’individuo nel contesto di arrivo ma che, contrariamente al caso precedente, non sono regolamentate né precostituite, ma sono quasi del tutto prive di formalità e sono rappresentate dalle “reti sociali informali della nuova società (...), che possono essere veicolo di identità culturale e sociale, forme di supporto materiale e psicologico, non solo nelle situazioni di difficoltà, ma anche nelle circostanze della vita quotidiana” (Pattaro, C., 2010; p. 8). Esse, infatti, svolgono un’importantissima funzione di sostegno emotivo e di contrasto al senso di sradicamento che si genera in conseguenza all’esperienza migratoria, ma rivestono anche un ruolo cruciale di orientamento e avvio verso una piena integrazione, a partire dai passi più basilari. Quanto più ogni rete sarà

“collegata al territorio e unita al suo interno, tanto più sarà capace di appoggiare i processi di adattamento dei neo-arrivati” (Vinciguerra, M., 2013; p. 94). È proprio a questo proposito, allora, che per i soggetti delle migrazioni appare cruciale riuscire ad accedere e a partecipare a questi intrecci di relazioni che permettono loro di sviluppare tutta una serie di abilità utili ad incrementare il proprio capitale sociale, bagaglio preziosissimo per la vita nel nuovo contesto. E, a tal riguardo, quando si parla di famiglie e soggetti in condizione di migrazione, è, prima di tutto, la scuola a rivestire un ruolo cruciale nel favorire l'integrazione informale perché all'interno di essa è possibile attivare una serie di dinamiche in grado di stimolare l'interazione, lo scambio e il confronto tra tutti i soggetti che transitano al suo interno.

1.2. L'INTEGRAZIONE INFORMALE A SCUOLA: LA PROSPETTIVA INTERCULTURALE

“L'operazione complessa che spetta a ciascuno di noi è quella di 'abitare la distanza', cioè non tenere distanziate, separate le culture che ci riguardano, ma 'stare dentro la distanza, spostarsi verso e nella distanza'”

Giusti, M., 1996; p. 15

Se l'integrazione informale riveste un ruolo cruciale nel determinare l'esito dell'esperienza migratoria e il modo in cui verrà vissuta, appare altrettanto importante analizzare quali siano i principali contesti in grado di contribuire maggiormente alla sua realizzazione. Si tratta, fondamentalmente, di ambienti con cui il migrante viene in contatto precocemente, cioè già poco dopo il suo arrivo nella società di accoglienza, che gli permettono di cominciare in poco tempo a costruirsi una rete sociale più o meno solida, allargata e supportiva, all'interno della quale poter vivere dinamiche di interazione e di scambio. Assumendo questa prospettiva e considerando, in particolare, il caso delle famiglie e dei figli con background migratorio, appare evidente come sia in primis la scuola a rivestire un ruolo di primo piano per l'integrazione sociale.

Essa, infatti, nel corso del tempo “ha cambiato la propria identità proponendosi come luogo di accoglienza, di confronto, di integrazione e insieme di valorizzazione delle diverse culture” (Giusti, M., 1996; p. 11), fino ad arrivare ad oggi, in cui occupa una

posizione assolutamente centrale nei processi che hanno come denominatore comune la promozione dell'incontro, del dialogo e della partecipazione di tutti i soggetti che ospita al suo interno. Essa, infatti, si configura come luogo ideale per l'attivazione di una conoscenza reciproca e per la valorizzazione delle differenze, in ragione della sua funzione formativa e degli ideali educativi che persegue, ma soprattutto perché è letteralmente un laboratorio di differenze e ospita al suo interno una molteplicità e una pluralità di culture. Di fatto, mostra una presenza consistente di alunni provenienti da un'ampia varietà di contesti diversi che "permette una quotidiana elaborazione educativa dello straniero, più consapevole e riflessiva" (Fischer L., Fischer M.G., 2002 in Pattaro, C., 2010; p. 40), nonché di tutti quegli elementi legati all'individualità di ognuno che possono essere letti come elementi di differenza. Allo stesso tempo, però, la scuola appare, soprattutto per i soggetti con background migratorio, un luogo attraverso il quale venire a contatto con la cultura del paese di accoglienza e in cui poter esprimere e provare a realizzare le proprie aspirazioni per il futuro. Non va dimenticato, inoltre, come essa sia spesso uno dei primi servizi con cui le famiglie prendono contatto stabilmente una volta arrivate nel nuovo contesto e, pertanto, rappresenti talvolta anche un'ancora di salvataggio, una prima forma di sostegno, un primo luogo protetto per percorsi di integrazione. Tuttavia, essa ha il potenziale di poter mettere in moto anche dei veri e propri percorsi di costruzione di relazioni che generano, di conseguenza, anche un ampliamento delle reti amicali e di supporto ed un miglioramento della qualità della vita, sia per gli alunni che per i loro genitori, seppur in misura diversa. In aggiunta, grazie alla regolarità e al carattere routinario delle pratiche e dei rituali che si svolgono al suo interno, il contesto scolastico può diventare presto anche un luogo significativo in cui riconoscersi, in cui costruire una parte della propria identità, mettersi alla prova e agire concretamente, sviluppando contemporaneamente quel senso di appartenenza ad un gruppo che è uno dei bisogni fondamentali dell'uomo (Dusi, P., 2012; p. 22).

"La scuola è dunque al centro" (Pattaro, C., 2010; p. 9) dei processi di integrazione informale e lo è per tutti nel momento in cui ogni attore coinvolto è messo nelle condizioni di poter partecipare attivamente, condividendo una comune visione di fondo che guida ogni azione. Di fatto, affinché la scuola riesca a proporsi effettivamente come laboratorio di integrazione e di valorizzazione delle differenze, è necessario che tutti i soggetti che

transitano al suo interno assumano una stessa prospettiva che, considerando le sfide delle società attuali, non può essere altro che quella interculturale.

Si tratta, infatti, di un approccio che permette di far fronte in maniera adeguata e completa alla situazione di forte eterogeneità del punto di vista culturale, religioso, linguistico che caratterizza non solo la scuola italiana, ma anche l'intera società, fornendo una serie di indicazioni, pratiche didattiche, strumenti e competenze utili per sviluppare un pensiero più aperto e complesso. Essa si rifà ad un campo del sapere teorico-pratico, la pedagogia interculturale, per l'appunto, che promuove attivamente il dialogo e lo scambio reciproco, per arrivare ad un riconoscimento e ad una valorizzazione delle differenze e raggiungere poi un ideale di coesione sociale. E il focus della questione risiede proprio in questo: solo attraverso l'educazione è possibile passare da una situazione di multiculturalità, in cui le diverse culture semplicemente convivono in uno stesso spazio, ad una in cui queste ultime entrano veramente in interazione, conoscendosi, accettandosi, e, talvolta, anche integrandosi tra loro. Proprio per queste ragioni, la prospettiva interculturale propone nuove modalità di relazione basate, prima di tutto, sul dialogo inteso come "un processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse" (Consiglio d'Europa, 2008; p.17), ma anche su un'intenzionalità, su un ascolto attivo e su continui tentativi di confronto e comprensione reciproca. Per riuscire in questo intento, allora, si deve sempre cercare di operare una sintesi, di conciliare e tenere assieme due principi fondamentali, universalismo e relativismo, per richiamare al riconoscimento dell'uguaglianza sostanziale tra gli individui e, contemporaneamente, recuperare il valore delle differenze e delle specificità del singolo. Pertanto, la vera sfida sta nel "vivere la differenza nell'eguaglianza" (Todorov, 1992 in Giusti, M., 1996; p. 30), cioè nel fare in modo che nessun elemento di diversità si trasformi in disuguaglianza ma, al contrario, costituisca una risorsa, una spinta per attivare processi di apprendimento di nuove competenze e abilità. Per tali ragioni, l'educazione interculturale non intende modificare la struttura generale della scuola o del sapere, ma mira, piuttosto, a generare un cambio di prospettiva, di forma mentis, che permetta di "acquisire e di sviluppare le attitudini e le competenze di cui necessitano gli individui per adattarsi alle sfide della nostra società in continuo cambiamento" (Centro Nord- Sud del Consiglio d'Europa, 2012; p. 76).

È, infatti, tramite l'esercizio dell'incontro e del dialogo quotidiano con l'altro, che si riescono a sviluppare atteggiamenti di empatia, rispetto, apertura e appartenenza ad una comune umanità, ma anche conoscenza e accettazione di culture diverse, decentramento e adozione di punti di vista diversi su uno stesso problema. Al contempo, il soggetto diventa capace di riflessioni critiche su problemi globali, di far fronte a situazioni di complessità e di incertezza, di cooperare e di sviluppare un senso di responsabilità in quanto cittadino del mondo. Per tutte queste ragioni, l'educazione interculturale si pone come sapere trasformativo, in grado di generare "un cambiamento profondo e strutturale delle premesse del pensiero, dei sentimenti e delle azioni" (Centro Nord- Sud del Consiglio d'Europa, 2012; p.13), fornendo ad ogni soggetto degli strumenti concreti per muoversi nella realtà di oggi e per parteciparvi attivamente. Già più di due decenni fa, la dichiarazione di Maastricht² (2002) la definiva "un'educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti umani per tutti" (Panarello, P., 2016; p. 496). Si comprende, allora, come l'adozione di questa prospettiva generi indubbiamente una trasformazione nei singoli, ma, allo stesso tempo, giovi anche a tutto il resto della comunità che si percepisce come parte di un 'tutto' più coeso.

1. 3 L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE NEI SERVIZI 0-6:

In ragione del suo carattere trasformativo e di auto-trasformazione, l'approccio interculturale domina da ormai qualche decennio i discorsi e soprattutto le pratiche educative e didattiche di tutti gli spazi scolastici di ogni ordine e grado. Tuttavia, negli ultimi tempi è apparso particolarmente rilevante anche all'interno dei servizi educativi per la prima e seconda infanzia, portando ad un graduale cambiamento e arricchimento delle loro funzioni. Infatti, pur perseguendo finalità diverse tra loro, nido e scuola dell'infanzia si stanno quotidianamente confermando come contesti di interazione e socializzazione e non più di mero assistenzialismo, come, invece, accadeva in passato,

²Si tratta della 'Dichiarazione di Maastricht sull'educazione interculturale', documento realizzato dal Congresso europeo sull'educazione interculturale in cui vengono individuate una serie di strategie, ma anche di obiettivi per lo sviluppo dell'educazione interculturale in Europa, da raggiungere entro il 2015

mostrando un carattere inedito e proponendosi come ambienti favorevoli per “promuovere un nuovo modello di relazione tra le culture” (Silva, C., 2008; p. 24).

Le ragioni che spiegano questo cambiamento e che lo rendono al contempo assolutamente necessario sono svariate e possono essere, in primis, ricondotte alla pluralità etnica, religiosa, culturale e linguistica che è presente all’interno di questi contesti. Infatti, sono soprattutto le scuole dell’infanzia a costituire, ad oggi, uno dei livelli scolastici con la più alta percentuale di famiglie provenienti da paesi diversi. Questo permette, allora, di rilevare che sono prima di tutto proprio le famiglie con background migratorio stesse a riconoscere l’importanza che tali servizi svolgono per loro e per i loro figli, scegliendo sempre più consapevolmente di accedervi e di cominciare un percorso all’interno di essi. Contemporaneamente, la loro presenza mette inevitabilmente in luce anche il carattere multiculturale di questi ambienti: sono infatti, tra i primi contesti frequentati dal bambino dove è possibile “coltivare sin dai primi anni di vita un approccio positivo con la diversità” (Silva, C., 2011; p. 11), dove *educare* alla diversità. Di fatto, i servizi educativi e le scuole dell’infanzia basano la propria mission educativa sulla centralità dell’individuo, considerato nella propria interezza e valorizzato per le proprie potenzialità e le proprie peculiarità che lo rendono diverso da tutti gli altri e che devono entrare in relazione tra loro e provare a dialogare. È bene tenere presente, inoltre, che la fascia d’età zero-sei “non segue un andamento lineare, è fortemente influenzata dal contesto” (dm 21 novembre 2021, n. 334 “*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*”; p.18) e percorre tempistiche di crescita che sono diverse per ognuno e per queste ragioni richiede un impegno attento e la presenza di una professionalità adeguata, in grado di tenere assieme tutti questi elementi di discontinuità. Tutto ciò appare ancora più prioritario se si considera che è proprio in questi primi anni di vita che prende avvio in ogni soggetto il processo di costruzione identitaria: nel riuscire ad affrontare questa sfida evolutiva nel migliore dei modi, si ha la necessità di possedere una visione armonica delle proprie sfaccettature e delle proprie molteplici appartenenze per potersi costruire un’immagine unitaria e coerente di sé. Tuttavia, il carattere inclusivo di questi contesti educativi si estende anche ai percorsi di vita e alle identità delle famiglie che transitano al loro interno: ognuna possiede la propria biografia, le proprie aspettative e le proprie personali concezioni di educazione, di cura e di infanzia e il loro accesso a questi servizi costituisce un’importantissima risorsa per generare occasioni di confronto su varie tematiche e per

sentirsi supportati nel proprio ruolo di genitori, arricchendo contestualmente il proprio bagaglio di conoscenze e le proprie idee. Nei servizi 0-6, infatti, vengono predisposti tempi e spazi di incontro e di condivisione in cui si intrecciano storie e provenienze diverse che permettono di ampliare la propria visione educativa e di superare posizioni dogmatiche, rigide e permeate da pregiudizi. Così facendo, ci si avvicina sempre di più alla creazione di strategie educative condivise, fondamentali per lo sviluppo armonico di ogni bambino, e si lavora per contrastare l'isolamento socio-culturale delle famiglie e dei loro figli. C'è poi un altro aspetto di particolare rilevanza: attraverso la predisposizione di contesti e attività di gioco, i servizi zeroesi permettono, in particolar modo ai bambini di origine straniera, di acquisire competenze nuove in maniera estremamente naturale e piacevole e di entrare in relazione con i propri pari e con gli adulti di riferimento, familiarizzando con la lingua del paese di accoglienza e acquisendo regole e routine essenziali per la propria crescita futura. Si può, perciò, affermare che "l'inserimento educativo precoce può fare la differenza determinando la qualità e la stabilità dell'integrazione" (Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale³, 2022; p. 17).

Inoltre, appare evidente quanto, nella realtà specifica del nido e della scuola dell'infanzia, gli obiettivi della prospettiva interculturale vengano perseguiti semplicemente attraverso tutte le pratiche che normalmente svolte all'interno di essi, comprendendo sia le attività educative intenzionalmente programmate, sia il gioco libero che i momenti di routine (Cimonetti, E., Magistrati, L., Pedrinolla, M., 2015).

In particolare, questi ultimi assumono un ruolo di primo piano all'interno dei servizi considerati, perché ne scandiscono rigidamente la giornata e permettono ad ogni bambino di muoversi all'interno di essi con grande sicurezza: in ragione del loro carattere di ripetitività, appaiono, infatti, rassicuranti e permettono la conquista di autonomia e autostima e lo sviluppo di abilità cognitive. Lavorare sulle routine in chiave interculturale significa, pertanto, ripensare l'intera quotidianità dei servizi attraverso una lente nuova che permetta di allargare lo sguardo per cogliere quante più visioni possibili e per comprendere come qualsiasi attività possa assumere una valenza diversa per ognuno e possa essere realizzata secondo modalità differenti, in base al contesto di provenienza.

³D'ora in poi indicato solo con Osservatorio Nazionale

È bene tenere a mente, infatti, che i momenti di routine si costituiscono come “sequenze di azioni ripetute, organizzate culturalmente” (De canale, B., 2015; p. 192), cioè come strumenti pratici, operativi, utilizzati per trasmettere aspetti cruciali della propria cultura senza per forza avvalersi del linguaggio, ma passando attraverso il ‘fare’, i gesti. E questo appare particolarmente rilevante in relazione alla fascia d’età qui considerata, quella della prima e della seconda infanzia, dove l’aspetto verbale occupa, almeno fino ad un certo periodo di tempo, una posizione marginale rispetto ad altri canali di comunicazione.

Tuttavia, la riflessione su questi aspetti rimanda anche ad un altro concetto fondamentale: i momenti di routine appena considerati si configurano sempre come ‘*pratiche di cura*’, dove per ‘cura’ si intende un atteggiamento relazionale verso l’altro, che gli comunica apertura, disponibilità, riconoscimento del suo valore e della sua dignità, ma anche accoglienza dei suoi bisogni e della sua affettività. Si tratta, insomma, di tutta una serie di elementi che implicano una condivisione e una partecipazione *con* l’altro e che rappresentano, a tutti gli effetti, altre ulteriori occasioni favorevoli per lavorare in prospettiva interculturale. In aggiunta, va specificato che anche le attività educative intenzionalmente progettate per ogni fascia d’età possono essere pensate in chiave interculturale, a condizione che a fare da sfondo vi sia sempre un’idea di programmazione intesa come un processo duttile, flessibile, che si costruisce in fieri. Questo significa, in altri termini, mettersi in una posizione di osservazione, progettando e ri-progettando tutte le pratiche a partire dai singoli soggetti a cui queste ultime sono rivolte, dai loro interessi, dai loro contesti di vita e dalle loro esperienze, ‘aggiustando’ i propri interventi in base ai feedback ricevuti. Per tutte queste ragioni, anche il lavoro di programmazione educativa, se realizzato in chiave interculturale, contribuisce a portare in primo piano il tema della valorizzazione del singolo e delle sue caratteristiche, definendosi come una “programmazione in situazione” (Bolognesi, I., 2023; p.69).

Pertanto, alla luce di quanto detto fino ad ora, è possibile affermare che la prospettiva interculturale nel nido e nella scuola dell’infanzia possiede un carattere di trasversalità che attraversa la quotidianità di questi servizi e che va “ad arricchire la programmazione stessa, se intesa come una guida pedagogico- educativa contrassegnata da una struttura aperta” (Silva, C., 2011; p. 83).

1.4. NUOVE COMPETENZE PER GLI INSEGNANTI

Il “crescente pluralismo culturale” (Osservatorio Nazionale, 2022; p. 5), analizzato fino ad ora, è ormai divenuto, a tutti gli effetti, una caratteristica strutturale dei contesti scolastici delle società attuali. È per questo che i più recenti “*Orientamenti interculturali*”, curati dall’Osservatorio Nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale e datati marzo 2022, si aprono proprio sottolineando l’impegno che il sistema scolastico italiano intende mettere in campo per far fronte a questa rinnovata situazione e per accogliere tutte le nuove sfide che si stanno delineando attualmente. Proponendosi in continuità con le altre linee guida presenti sul tema, questo documento, infatti, mette in evidenza una serie di interventi e di strategie allo scopo di generare una riforma dell’intero sistema scolastico, per arrivare finalmente e pienamente ad “assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola” (Osservatorio Nazionale, 2007; p. 4). Si tratta, in realtà, di un cambiamento pensato a partire ‘dal basso’, cioè a partire da chi opera al suo interno, primariamente personale docente e dirigenti scolastici, e che chiama in causa un forte interesse e coinvolgimento attorno al tema della loro preparazione interculturale, intesa come un tassello essenziale nel grande processo di costruzione di quel clima di dialogo, apertura e comprensione reciproca tanto auspicato. Di fatto, questo tipo di formazione viene concepito come una “componente costitutiva fondamentale della moderna professionalità docente” (Marone, F., in Donadio, P., Gabrielli G., Massari, M., 2014; p. 148), in grado di offrire un ventaglio sempre più ampio di strategie, metodologie e soprattutto competenze indispensabili per far fronte alle richieste e alle sfide della ‘nuova scuola’.

Tuttavia, il vero elemento di complessità risiede nella non immediatezza dei risultati: quello che si profila è un percorso che, di fatto, non si conclude mai del tutto, che è sempre in divenire e che porta alla costruzione di una vera e propria *forma mentis* nuova, rinnovata. I risultati, perciò, non sono visibili nell’immediato, ma richiedono un investimento costante e un impiego di attenzioni e impegno. L’interculturalità, infatti, “non è un atteggiamento spontaneo” ma “è una sensibilità da costruire e sostenere sulla base di conoscenze e di convinzioni, attraverso analisi rigorose e l’assunzione di precisi impegni morali” (Santelli Beccegato, L., 2015; p. 152).

Pertanto, appare essenziale, per la formazione di ognuno, riuscire a tenere sempre sullo sfondo una serie di concetti teorici fondamentali che fungono da base per l'agire e anche per la costruzione di questo nuovo atteggiamento interculturale. Quest'ultimo passa, inevitabilmente, anche attraverso la ricostruzione del preciso retroterra culturale, antropologico e sociologico su cui si basa e questo, a sua volta, chiama in causa l'idea di una nuova e diversa concezione di cultura e di cittadinanza che deve essere fatta propria da tutti coloro che si trovano a gestire e a vivere situazioni di pluralismo culturale.

Nel primo caso, il punto di partenza per riuscire a mettersi veramente in una prospettiva di apertura e riconoscimento dell'Altro e delle sue differenze è concepire la cultura come una costruzione dinamica che si realizza nell'interazione e nella relazione, come un insieme di "creazioni, o meglio, ri-creazioni e negoziazioni ininterrotte dei confini immaginari tra <<noi>> e <<l'Altro>>" (Scabini, E., Rossi, G., 2008; p. 74), tramite i quali è possibile far emergere i valori e i significati che esistono in comune. L'idea di fondo è, perciò, quella di un nesso inscindibile tra cultura e riconoscimento: affinché possa avvenire un incontro e uno scambio tra due o più culture diverse, non è necessario individuare aprioristicamente aspetti comuni, ma al contrario, è proprio dall'interazione e dal mescolamento che si scoprono e si accettano punti di contatto inediti, insieme a quelli di distanza. Ed è da qui che scaturisce, di conseguenza, anche un nuovo concetto di cittadinanza, concepita in maniera attiva, e attribuita a tutti quei soggetti che "si riconoscono, si rispettano e si relazionano nel tempo e negli spazi della vita quotidiana" (Colussi, E., 2021; p. 19), manifestando la propria agency nella realtà plurale in cui sono inseriti. Ricostruito lo sfondo teorico su cui si innesta la formazione interculturale, è possibile passare poi ad analizzarla sotto un profilo più concreto, partendo proprio dalla terminologia utilizzata per riferirsi ad essa all'interno della letteratura sul tema: già da una prima panoramica è possibile notare una tendenza frequente a qualificarla con il termine '*competenza*', per riferirsi proprio ad un tipo di sapere interiorizzato, nel quale è necessario tenere assieme e integrare le proprie competenze tecniche, con i saperi personali, fatti di conoscenze, atteggiamenti e abilità (Reggio, P., Dodi, E., 2017; p.19). Esso si configura, dunque, come un concetto sfaccettato, dinamico che, di fatto, si compone di diversi elementi, tutti messi in luce in maniera puntuale dal linguista ed

interculturalista Fantini⁴. Secondo l'autore, la competenza interculturale (IC) consta, prima di tutto, di una serie di caratteristiche, alcune innate e altre acquisite, rappresentate, ad esempio, dalla flessibilità, dall'apertura, dalla tolleranza e dalla curiosità, ecc.

Contemporaneamente, a questi tratti appena elencati, si affiancano anche quattro dimensioni fondamentali, rappresentate da conoscenze, abilità, attitudini (positive) e consapevolezza (*knowledge, skills, attitudes e awareness*) che costituiscono il 'sapere, saper fare e saper essere' di ogni soggetto. In particolare, è proprio la consapevolezza a giocare un ruolo cruciale nel percorso di formazione di ognuno e nel determinare la sua capacità di azione: essa è strettamente legata all'attitudine individuale a compiere un'analisi critica su se stessi e sulle dinamiche sociali in cui si è inseriti e permette, dunque, di allargare il proprio punto di vista, sradicando il proprio bagaglio di saperi "dalla cultura originaria a favore di una via intermedia, una terza via, dove il processo di confronto e scambio attiva un cambiamento reciproco" (Grazioli, B., Persichilli, A., 2018; p. 5). Per tali ragioni, allora, la competenza interculturale si compone sempre di aspetti cognitivi, motivazionali e comportamentali e può essere padroneggiata da ogni soggetto in misura diversa e secondo gradi diversi, nel corso nel tempo. Sono, quindi, del tutto fisiologici momenti di regressione, di avanzamento o di stagnazione, che sono determinati, in parte, anche dalle specifiche situazioni in cui ci si trova ad agire. Infatti, questo tipo di competenza possiede altresì un carattere di contingenza e un alto grado di variabilità perché si configura, a tutti gli effetti, come un sapere situato, in azione.

Essa, inoltre, si compone anche di un'altra importante capacità, quella di padroneggiare un'altra lingua, requisito necessario- ma non sufficiente- per comprendere e comunicare con chi è culturalmente distante. Non va, infatti, dimenticato lo stretto legame che intercorre tra lingua e cultura, dal momento che la prima rappresenta uno dei veicoli principali per la trasmissione del proprio orizzonte culturale e che la seconda funge da supporto allo strumento linguistico (Serragiotto, G., 2000): ad ogni cultura corrisponde una precisa visione del mondo e il linguaggio è uno degli strumenti principali per trasmetterla e per costruire significati condivisi; allo stesso tempo, però, una comunità di persone è in grado di costruirsi una rappresentazione di sé, solo se ha a disposizione un costruito, una serie di elementi a cui riferirsi.

⁴ Dott. Alvino E. Fantini, Professore Emerito della Scuola di Formazione Internazionale ed ex Presidente di SIETAR International. Educatore, linguista e interculturalista. <https://alvinoefantini.com/>

In realtà, ciò che viene primariamente richiesto ai soggetti nelle interazioni con gli altri è la capacità di riuscire ad utilizzare in maniera appropriata tutti i codici, sia verbali che non, per raggiungere uno scopo all'interno di una precisa situazione relazionale.

Pertanto, si parla ad oggi, di *competenza comunicativa interculturale* (ICC) per indicare quel continuo tentativo di operare “una integrazione tra obiettivi linguistico-comunicativi, da un lato, e obiettivi di competenza interculturale, dall'altro” (Ciliberti, A., 2012; p. 7).

In altri termini, l'intento è quello di riuscire a comunicare efficacemente con persone appartenenti a culture diverse, coltivando, però, contemporaneamente tutte le dimensioni e le componenti dell'agire che sono in grado di attivare dinamiche positive di confronto, scambio e incontro. Per tutti questi motivi, la formazione interculturale richiede ad ogni docente di assumere una precisa postura relazionale e di essere promotore, ma, soprattutto, protagonista di pratiche dialogiche interculturali. Il dialogo, infatti, si sviluppa sempre lungo un'asse portante, che è quella del riconoscimento: riconoscimento dell'esistenza dell'altro, delle sue caratteristiche e dei suoi aspetti di differenza, riconoscimento dell'irriducibilità del suo valore. Accettare l'esistenza e la presenza della diversità e tenerne necessariamente conto, permette di scoprire la dignità e l'integrità di ognuno in quanto persona, avendone cura e rispettandone libertà e diritti. Dall'unione di questi due elementi, riconoscimento e rispetto, si giunge, poi, ad una nuova modalità di relazione, ad “una dimensione dinamica del rapporto con l'Altro, che prende forma nella reciprocità, vero e proprio schema di azione” (Colussi, E., 2021; p. 19), che ha come fulcro lo scambio. Queste riflessioni, di conseguenza, allargano ulteriormente il ventaglio di compiti e di conoscenze che vengono richieste agli insegnanti che, in molte circostanze, si trovano ad assumere anche il ruolo di facilitatori nel processo di riconoscimento della valenza positiva delle culture ‘altre’, e di mediatori di idee, credenze e sistemi di rappresentazioni differenti. Elemento imprescindibile per realizzare tutto ciò, tuttavia, è la capacità di sospensione del giudizio sulle proprie e altrui visioni, di decentramento cognitivo, affettivo ed esistenziale (Fiorucci, M., 2019) per poter vedere oltre il proprio punto di vista e per comprendere come spesso quest'ultimo sia parziale e inadeguato a fornire una visione dinamica della realtà. Decentrarsi, in questo senso, chiama in causa una presa di distanza duplice: dall'Altro per osservarlo e conoscerlo meglio, e da se stessi, per prendere coscienza delle proprie categorie di pensiero, delle proprie idee preconcepite e anche dei propri limiti. (La Mendola, S., 2009). E nell'agire quotidiano dei contesti

educativi e delle relazioni che si instaurano con gli studenti e con i loro genitori, questa postura, questo “mettersi in prospettiva” (Bove, C., 2021; p. 95) si deve tradurre anche nella capacità di rimettersi in gioco e di rinunciare a posizioni di potere, a relazioni di asimmetria predeterminate, per cogliere il contributo che si può trarre dallo scambio reciproco e la trasformazione che ne scaturisce. Contemporaneamente, questo deve funzionare da specchio per far sì che il valore dell’incontro e del dialogo venga assunto come modello da tutti, soprattutto da coloro che rappresentano i cittadini del futuro. È pertanto importante anche che ogni docente metta in moto dinamiche e pratiche che promuovano la partecipazione democratica, l’assunzione di responsabilità e l’adozione di tutti quei comportamenti che permettono di conciliare l’uguaglianza sostanziale che accomuna tutti, con il bagaglio linguistico, culturale e personale di ognuno.

Per tutte queste ragioni la formazione interculturale dei docenti si configura, sicuramente, come uno strumento di azione e di riflessione educativa (Fiorucci, M., 2019; p. 10) che arriva a costituire una vera e propria sensibilità personale, in grado di creare uno “spazio psicologico ampio, aperto all’esplorazione, al decentramento e al pensiero divergente, capace di reggere le contraddizioni e la pluralità di significati, ma anche di produrre una ricomposizione dei diversi punti di vista” (Colussi E., 2021; p. 20).

1.5. UNA NUOVA FIGURA PER LA SCUOLA INTERCULTURALE: IL MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE

Nell’ottica di quel rinnovamento della scuola ‘che parte dal basso’ e che chiama in causa tutti i soggetti che transitano al suo interno, la sola formazione dei docenti risulta spesso insufficiente a gestire la complessità di domande, bisogni, aspettative e visioni che la costellano. Da un po’ di tempo, pertanto, si è sentita la necessità di collaborare con una nuova tipologia di figura professionale, quella del mediatore linguistico-culturale⁵, che ha da poco avuto un inquadramento professionale più chiaro.

Nel cercare individuare le principali funzioni a cui assolve, si individua, in prima istanza, la promozione di una comunicazione efficace nel paese di accoglienza, che passa, necessariamente, attraverso la facilitazione della comprensione reciproca tra soggetti che

⁵Indicato anche con la sigla MLC

parlano lingue diverse e che possiedono riferimenti culturali differenti e che conduce, poi, all'obiettivo più ampio di una piena integrazione e di una convivenza democratica.

Pertanto, nell'esercizio della sua professione, il mediatore persegue, prima di tutto, una finalità informativa nei confronti dei neoarrivati perché chiarisce le modalità organizzative, i vincoli e le richieste dei servizi con cui essi entrano in contatto e cerca di eliminare il più possibile le barriere linguistiche, culturali e relazionali che si possono generare nell'incontro con la nuova realtà. Contemporaneamente, però, si occupa anche dell'“interpretazione di espressioni, intenzioni, percezioni e aspettative di ogni gruppo culturale nei confronti dell'altro, che significa favorire e bilanciare la comunicazione tra di essi” (Trad. Taft, 1981; p. 53 in Siebetchu, R., 2012; p.14).

È per queste ragioni, allora, che il mediatore linguistico può essere definito anche come una ‘figura-ponte’, dal momento che gran parte del suo lavoro ruota attorno alla necessità di operare un collegamento, una connessione tra le varie parti coinvolte. Non è un caso, infatti, che il termine ‘mediazione’ derivi dal latino *mediatio*, *-onis* e, ancora prima, dal verbo *mediare*, composto da “cum”, che significa ‘insieme’ e “finis”, che si può tradurre con ‘fine’, ‘termine’. Da qui si ricava il significato di ‘stare nel mezzo’.

Ma, di fatto, da ‘cum’ e ‘finis’ deriva anche il concetto di ‘confine’, che può assumere sfumature diverse di significato: può essere lo spazio aperto, che unisce e che, allo stesso tempo, separa e ha una fine, un termine, ma può anche essere quello nel quale si ‘finisce insieme’, cioè dove ci si ritrova, inevitabilmente, l'uno di fronte all'altro, a confrontarsi e scontrarsi. E, di fatto, il lavoro del mediatore sta anche in questo, nel cercare di generare un terreno di avvicinamento, di incontro e di contaminazione reciproca.

Tuttavia, attraverso il dispositivo della mediazione, si tenta anche di perseguire gli ideali di uguaglianza e di tutela e rispetto del valore di ognuno: il lavoro del MLC, allora, deve articolarsi anche in una serie di interventi atti a garantire accoglienza, diritti e accesso a pari opportunità, scuola, servizi e mondo del lavoro. Deve, inoltre, porre ogni soggetto nella condizione di poter esprimere i propri bisogni e le proprie esigenze, i propri dubbi e i propri timori e adoperarsi per fare in modo che l'operato di ogni servizio sia sempre basato su una logica “di integrazione, interazione ed intercultura” (Blini, L., 2008, p. 132). In quest'ottica, allora, co-partecipazione e di “bi-culturalità” (Trad. Taft, 1981 in Siebetchu, R., 2012) appaiono i primi elementi costituenti di questa figura relativamente nuova che difficilmente può essere sovrapposta o resa interscambiabile con quella

dell'interprete o del traduttore, come, invece, spesso avviene nel linguaggio comune: di fatto, la prima ingloba le altre due e si inserisce in dinamiche e questioni più ampie che non rimangono limitate all'ambito linguistico e prettamente tecnico della traduzione-interpretariato, ma coinvolgono tematiche etniche, culturali, socio-economiche e legate alla sensibilità umana. La caratteristica peculiare del MLC, infatti, "sta nel fatto che opera in un campo d'azione dove la differenza linguistica-culturale delle parti in gioco caratterizza tutte le componenti e variabili del suo lavoro" (Gruppo di lavoro istituzionale sulla mediazione interculturale, 2014; p.6): ai normali conflitti o scontri che si possono generare nell'incontro con l'alterità, si sommano sempre anche le difficoltà di comunicazione, i pregiudizi e gli stereotipi di cui si caricano tutte le informazioni che vengono veicolate "attraverso il filtro della differenza fra culture" (Gruppo di lavoro istituzionale sulla mediazione interculturale, 2014; p. 6).

Cercando di compiere un'analisi più specifica dell'articolazione di questa professione, è importante riconoscere, poi, quanto ampio sia il suo raggio di azione, dal momento che il mediatore linguistico-culturale, in Italia, si trova ad operare in settori anche molto eterogenei tra loro. Uno degli ambiti in cui si registra maggiormente la sua presenza è, indubbiamente, quello educativo, seguito subito dopo da quello *sanitario*, dove si occupa, fondamentalmente, di facilitare l'accesso ai servizi, di decodificare le richieste di tutte le parti coinvolte e di accompagnare il paziente di origine straniera nel suo percorso di cura, dando voce ai suoi timori, alle sue paure e ai suoi bisogni. La presenza di questa figura professionale si ritrova poi anche in ambito *Giuridico*, impiegata soprattutto in tribunali, carceri o questure, nel settore *Lavorativo* (centri per l'impiego, agenzie interinali, ...) e in quello *Amministrativo*, dove si mette a disposizione dei cittadini neoarrivati che si interfacciano con gli sportelli di comuni, province o prefetture.

Tuttavia, a contribuire alla multidimensionalità di questo profilo professionale non è solo l'ampia variabilità di aree di intervento e di soggetti destinatari, ma è anche l'insieme delle capacità e delle competenze richieste per poter esercitare. Per riuscire a fare ordine e chiarezza su questo, può essere utile ricorrere nuovamente al concetto di competenza, presentato nel paragrafo precedente in merito alla formazione interculturale, dove si parla proprio di un intreccio tra conoscenze tecniche e saperi personali: di fatto, già nella prima teorizzazione di questo concetto, formulata dallo psicologo statunitense David

McClelland⁶ viene evidenziato come la sola conoscenza formale, cioè il cosiddetto '*formal learning*' - frutto di istruzione e formazione obbligatoria- non sia in grado da solo di determinare il successo e la bravura di un soggetto in un determinato ambito, ma che piuttosto, a questi aspetti più tecnici ed esterni, si debbano sommare e integrare anche una serie di tratti più intimi, rappresentati, ad esempio, dai valori, dalle concezioni, dalla percezione di sé che ognuno possiede. Da questo primo modello si ricava, pertanto, l'articolazione del costrutto di competenza professionale in tre sotto-componenti, rappresentate, anche in questo caso, dalle conoscenze, abilità e attitudini di ogni individuo ("*Knowledge, Skills e Attitudes*"⁷). Riportando ognuna di esse allo specifico caso della professione del mediatore interculturale, si individua, prima di tutto, il livello della *Conoscenza (Knowledge)* o *cultura formale*: qui è chiamato in causa, fondamentale, il bagaglio di conoscenze, di nozioni e concetti precisi riguardanti la padronanza di uno o più codici linguistici: al MLC è richiesta, infatti, una buona padronanza dell'italiano e di un'altra lingua, sia nella comprensione che nella produzione, scritta e orale, nonché la conoscenza del linguaggio e dei termini specifici di alcuni contesti in cui si trova ad operare (es. sistema scolastico, ospedale, sistema giuridico...).

In aggiunta, possono essere fatti rientrare all'interno di questa macrocategoria anche l'insieme di informazioni in merito al/ai paesi di provenienza dei soggetti destinatari dei suoi interventi e le "conoscenze riguardanti il ciclo di vita della famiglia e della società, (...) l'effetto della migrazione, della separazione matrimoniale, dell'isolamento, la gestione del conflitto, (...) normative e pratiche dell'UE e italiane legate all'immigrazione e all'asilo" (Katan, D., 2015; p. 375).

Ad un secondo livello si colloca, invece, il '*saper fare*' di ogni mediatore, che ingloba tutte le sue *Abilità/ le Skills* di cui riesce ad impadronirsi tramite la pratica sul campo e l'esperienza maturata nel corso tempo. In questo caso, si fa riferimento principalmente alle sue competenze comunicative e di interazione, che sono ciò che gli permette di riuscire ad "essere un costruttore di relazioni e un manutentore delle stesse" (Tosolini, A., 2003; p. 10). Di queste fanno parte, allora, anche tutta una serie di sotto-abilità che svolgono un ruolo fondamentale per la buona riuscita dell'interazione, comunicando

⁶Si tratta del cosiddetto 'Modello delle competenze', elaborato attorno agli anni '70 (Castiello D'Antonio, A., 2024)

⁷Nella letteratura sul tema vengono spesso indicate attraverso l'utilizzo dell'acronimo 'KAS'

accoglienza e comprensione e aiutando, così, l'interlocutore ad esprimersi al meglio e a lasciarsi andare. Spicca, in primis, la capacità di ascolto, che si manifesta dando valore al soggetto, chiedendogli spiegazioni e chiarimenti riguardo ai termini e ai significati utilizzati e rilanciando la conversazione a partire dalle ultime cose dette. Contemporaneamente, risultano centrali anche la capacità di porre attenzione a tutti i segnali, verbali e non verbali, inviati dalla persona con cui si è in interazione, e le abilità di cogliere il suo punto di vista e di esplicitare i suoi bisogni, le sue richieste e le sue aspettative. Da non trascurare è, poi, la capacità di negoziare continuamente, trovando accordi, punti in comune e punti di differenza, cambiando anche stile e registro comunicativo quando la situazione lo richiede.

Il terzo livello è, invece, quello della cosiddetta '*cultura informale*', quello delle *Attitudini (Attitudes)*, che richiamano alla sfera emotiva, più intima e profonda del soggetto e comprendono i suoi sentimenti, i suoi valori, le sue credenze, ma anche le sue motivazioni e i suoi atteggiamenti nei confronti di diverse tematiche. Si tratta, dunque, di quella serie di atteggiamenti e di modi di porsi nei confronti della relazione e dell'altro, che difficilmente si riescono ad apprendere tramite specifici programmi di formazione, ma che sono, piuttosto, radicati nella parte più interiore di ogni soggetto, sono individuali, soggettivi e danno carattere e unicità al suo lavoro. Essi includono, ad esempio, la tolleranza della diversità e il riconoscimento di quest'ultima come risorsa, la capacità di adottare un atteggiamento di apertura mentale, di curiosità, di rispetto e di rassicurazione. O ancora, l'abilità di sapersi mettere in atteggiamento empatico con l'altro, di sapersi identificare in lui e di sapersi decentrare, quando è necessario.

A fare da sfondo e da base a tutte le competenze analizzate fino ad ora, si individua la complessa abilità di saper trovare sempre il giusto equilibrio, il giusto grado di tensione tra due tendenze fondamentali nel lavoro di mediazione, che ne costituiscono uno dei nodi cruciali, quella all'*advocacy* e quella all'*empowerment*.

Nel primo caso, si fa riferimento, essenzialmente, a tutte quelle azioni messe in campo dal mediatore per affiancare e sostenere i soggetti nella gestione delle difficoltà e degli ostacoli legati all'esperienza della migrazione e all'impatto con il paese di accoglienza, facendosi rappresentante dei loro diritti e dei loro bisogni e aiutandoli ad accedere a tutte le opportunità di cui hanno diritto. Con '*empowerment*' si intende, invece, il complesso di interventi che mirano a responsabilizzare il soggetto, a renderlo autonomo, ma

soprattutto consapevole delle proprie potenzialità e delle proprie risorse, donandogli ampio spazio di azione, ma assicurandolo sulla presenza di un aiuto e di un sostegno nel caso di necessità. Attraverso queste due tendenze complementari, allora, il soggetto impara gradualmente a cimentarsi in sfide sempre nuove, sapendo di essere appoggiato e incoraggiato in questo. È in tal modo, quindi, che “il processo di empowerment diventa anche un processo di ‘capacitazione’, un’azione educativa, che persegue l’emancipazione e la fioritura del soggetto, specialmente il più debole” (Pentini, A.A., 2019; p. 45).

La vera sfida per il mediatore risiede, pertanto, nel saper negoziare e ri-bilanciare continuamente il peso che queste due azioni possono avere all’interno dell’interazione, capendo quando propendere più da una parte e quando dall’altra, tenendo sempre come focus il benessere e la crescita del soggetto che ha di fronte.

1.6. IL MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE NEI CONTESTI EDUCATIVI

Scuola e contesti educativi rappresentano, ad oggi, assieme a servizi sanitari, gli ambiti principali in cui è richiesta maggiormente la presenza e l’intervento di mediatori linguistico- culturali.

Le ragioni che si celano dietro a questo bisogno urgente sono molte, ma tutte riconducibili alla necessità e al desiderio di “proporre orizzonti comuni a partire da riferimenti e percorsi diversi” (Favaro, G., Fumagalli, M., 2004; p. 161), cioè di avanzare proposte diversificate e rispettose delle caratteristiche e delle peculiarità di ognuno, mantenendo sempre sullo sfondo, i principi fondamentali di uguaglianza e di rispetto. Nella quotidianità della vita scolastica, quindi, il dispositivo della mediazione si configura come un supporto tecnico, ma anche e soprattutto pedagogico che si delinea all’interno di alcune principali aree di intervento: una riguarda il sostegno e l’affiancamento al personale docente nelle fasi di accoglienza e di integrazione degli alunni con background migratorio, mentre l’altra ha a che fare con la gestione degli scambi comunicativi con le famiglie, per chiarire richieste e aspettative da entrambe le parti.

Tuttavia, il mediatore linguistico-culturale svolge anche un lavoro di “messa in scena delle culture” (Favaro, G., Fumagalli, M.; p. 172) rivolta a tutti gli studenti, sia autoctoni che non, per favorire la conoscenza e l’incontro reciproco e stimolare lo sviluppo di un

atteggiamento di empatia e di apertura mentale. In ogni caso, si tratta di una figura che deve essere concepita, a tutti gli effetti, come una risorsa ordinaria all'interno dell'organico, dotata di funzioni diverse ma complementari a quelle dei docenti.

Il primo passo per la sua introduzione nell'ambito scolastico può essere fatto risalire alla pubblicazione della circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990, "*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*": qui viene fatto per la prima volta ricorso in ambito scolastico a questa figura e gli vengono attribuite due funzioni principali, "agevolare la comunicazione nell'ambito scolastico ed i rapporti scuola-famiglia" e attuare iniziative di "valorizzazione della lingua e cultura d'origine" (cm del 26 luglio 1990, n. 205, parte V).

Attualmente, a distanza di circa 34 anni, considerando anche le esperienze maturate nel tempo, è possibile definire in maniera molto più ampia, precisa e puntuale in che modo si concretizzano gli interventi di mediazione all'interno dei contesti scolastici, distinguendo, per praticità, tra diverse tipologie di funzioni. Ad un primo livello si individuano, allora, i compiti legati all'*Accoglienza*, dal momento che il mediatore ha, prima di tutto, la responsabilità di gestione del primo inserimento del bambino o ragazzo neoarrivato all'interno del nuovo contesto educativo, fornendo sostegno ed esplicitando e rendendo più chiaro il funzionamento del servizio. Tuttavia, il termine 'accoglienza' non è scelto in maniera casuale perché ciò che appare primariamente importante in questa prima fase è letteralmente accogliere, dare ospitalità e fare spazio alle paure, ai dubbi e alle emozioni, dando loro voce, ma, soprattutto, dando sostegno. È importante, allora, porsi come una figura salda di riferimento, tenendo sempre a mente il forte senso di disorientamento che si prova nell'impatto con un contesto completamente nuovo e nel tentativo di ricostruire un nuovo percorso formativo e scolastico. Il MLC, insomma, deve aiutare "il bambino neo-arrivato a superare i problemi e i vissuti del 'trasloco' tra i due mondi" (Favaro, G., Fumagalli, M., 2004; p. 173). Tuttavia, mentre accoglie, svolge anche una funzione *Informativa* orientata verso più direzioni: da un lato funge da supporto agli insegnanti, aiutandoli nella conoscenza del nuovo studente e della sua famiglia e restituendo anche un quadro generale sul funzionamento del sistema scolastico e sui modelli pedagogico-educativi del loro paese di provenienza; dopodiché, ricostruisce anche la storia personale e scolastica di ogni allievo neoarrivato, per riuscire a comprendere il livello di

competenza e le conoscenze possedute, al fine di realizzare una progettazione didattica individualizzata.

Sull'altro versante, invece, facilita la conoscenza e l'accesso ai servizi educativi a tutti i genitori con background migratorio, fornendo orientamento e permettendo loro di comprendere regole e modalità di organizzazione, richieste, vincoli e offerte. Diversamente, i compiti di *Comunicazione e relazione*, sono legati, piuttosto, ad un lavoro che non si limita all'interpretariato e alla traduzione di colloqui o documenti e materiali informativi provenienti dalla scuola, ma si concretizza in una vera e propria facilitazione della relazione tra scuola e famiglia. È proprio in questi casi, quindi, che il mediatore arriva ad essere la figura 'ponte', descritta precedentemente, perché fa da collegamento tra i due contesti, quello educativo e quello familiare, per riuscire ad arrivare ad una condivisione di intenti e di orizzonti comuni per il benessere di ogni studente.

Ad un ultimo livello, si individua, infine, una funzione che potrebbe essere definita di *Cultura ed intercultura*, nella quale il MLC si inserisce all'interno del lavoro didattico di educazione interculturale, in qualità di figura professionista ed esperta: egli contribuisce, pertanto, a mettere in luce le varie culture, facendole conoscere, valorizzandole e dando loro legittimità all'interno della scuola, proponendo attività di narrazione e animazione interculturale e, talvolta, anche laboratori di apprendimento di lingue e culture diverse.

In altre parole, sfrutta le sue conoscenze culturali su paesi apparentemente 'lontani' per riproporne un'immagine positiva e suscitare curiosità e riconoscimento del valore e delle potenzialità. Si può dire, insomma, che tramite l'esercizio di tutte queste funzioni intrecciate tra loro, la mediazione linguistico-culturale è in grado di mettere in contatto tra loro tutti gli attori che agiscono all'interno dei contesti scolastici, sia autoctoni che non, avvicinandoli gradualmente alla bellezza dell'incontro con l'Altro e dello scambio reciproco.

CAPITOLO II

IL RAPPORTO TRA INSEGNANTI E GENITORI CON BACKGROUND MIGRATORIO NELLA SCUOLA

2.1. ESSERE FAMIGLIE CON BACKGROUND MIGRATORIO

Si è visto, fino ad ora, quanto le dinamiche di mobilità che investono continuamente le nostre società, stiano modificando in maniera graduale anche i soggetti che transitano all'interno delle principali istituzioni sociali, coinvolgendo in larga parte anche quelle scolastiche, che spesso rappresentano una riproduzione in piccola scala della realtà 'macro'. Nel corso del tempo, infatti, sono cambiate sempre di più le tipologie di utenza con cui la scuola ha iniziato ad interfacciarsi, portandola a confrontarsi con nuove sfide, nuove necessità e nuovi bisogni. In particolare, assieme agli alunni con storie, lingue e provenienze sempre più diversificate, sono arrivate anche le loro famiglie, ognuna con il proprio mondo di valori, affetti e risorse, (Favaro, G., 2007) da conoscere e valorizzare. Di fatto, si tratta di tipologie di famiglie nuove, che modificano le dinamiche che si innestano all'interno di questi servizi e richiedono al personale educativo maggiore attenzione e competenze sempre nuove.

Ciononostante, affinché si possa adottare la giusta prospettiva nel guardare alla loro presenza e alle relazioni con loro, appare prioritario un chiarimento terminologico che permetta di comprendere per quale ragione sia, ad oggi, più corretto preferire il termine "background migratorio" al generico utilizzo di aggettivi come 'migranti', 'straniere', 'immigrate'. La prima ragione è determinata dalla possibilità di inglobare traiettorie di vita diverse all'interno di un unico concetto-ombrello, raggruppando sia coloro che hanno vissuto l'esperienza della migrazione in prima persona, sia chi l'ha sperimentata solo in maniera indiretta, come nel caso delle cosiddette '*seconde generazioni*'.

In seconda istanza, questa scelta terminologica consente di fare "un cambio di passo rispetto alle definizioni del passato" (Santagati, M., Colussi, E., 2020; p. 9) continuando a riconoscere i bisogni, le risorse e le difficoltà legate all'esperienza della migrazione, ma senza qualificare i soggetti unicamente per questo aspetto, spostando piuttosto il focus sull'investimento in termini di integrazione, istruzione e formazione che ognuno di loro tenta di realizzare nel contesto di accoglienza.

Tuttavia, parlare oggi di famiglie con background migratorio non risulta affatto semplice: ci si trova di fronte ad una categoria sociale non omogenea di cui è difficile creare una rappresentazione univoca a causa della forte eterogeneità dei percorsi, delle condizioni di vita e degli esiti diversi e imprevedibili.

Esiste, di fatto, “una pluralità di tipologie familiari connesse all’immigrazione, che compongono un universo ancor più variegato rispetto a quello degli autoctoni, poiché arricchito da fattori connessi alla diversità etnica, linguistica, culturale e religiosa, oltre che al vissuto della migrazione di tutti o di alcuni dei loro membri” (Silva, C., 2011; p. 61): una prima distinzione, allora, può essere fatta a partire dal modo in cui si sono formate e dalla loro storia familiare. Per queste ragioni, si possono individuare famiglie definite come neo-costituite, che si sono formate per la prima volta nel paese di arrivo e che, pertanto, hanno iniziato e proseguito con il proprio percorso insieme direttamente nel paese di accoglienza. Dal lato opposto, invece, si trovano quelle cosiddette *ricongiunte*, cioè le famiglie che dopo un momento di separazione, più o meno lungo, si trovano a dover gestire la ‘frattura’ tra la vita nel paese di origine e quella nel nuovo contesto, rielaborando insieme anche la propria identità, i propri rapporti e i propri ruoli. In aggiunta, si individuano anche coppie miste e *famiglie spezzate*, chiamate anche famiglie transnazionali, nelle quali l’esperienza della vita familiare viene vissuta in contesti diversi perché uno o più membri si trova a vivere lontano, in un altro paese.

Ad ogni modo, pur considerando la grande varietà dei percorsi, è possibile individuare una serie di aspetti ricorrenti, di vicinanza che accomunano ogni tipologia di famiglia e ne costituiscono i denominatori comuni. Primo fra tutti vi è sicuramente l’aspetto dell’esperienza della migrazione che può essere vissuta in maniera diversa da ogni soggetto, a seconda delle ragioni che lo hanno spinto a spostarsi, delle risorse che ha a disposizione, della sua personalità e della modalità con cui è avvenuto l’impatto con il nuovo contesto, ma che rappresenta, in ogni caso, sempre un evento critico all’interno della sua vita personale e familiare, un momento di ‘rottura’. Di fatto, “crea uno strappo biografico” (Vinciguerra, M., 2013; p. 91) e “segna e trasforma il vissuto quotidiano” (Cicciarelli, E., 2019; p. 16), facendo vivere un’esperienza che può, a tutti gli effetti, essere definita come divisa tra perdita e guadagno: da un lato, offre la possibilità di ottenere condizioni di vita migliori e di avere più strumenti per realizzare le proprie aspirazioni, dall’altro, però, il prezzo da pagare è, almeno all’inizio, molto alto.

La persona che emigra si trova a perdere improvvisamente tutto ciò che ha sempre avuto, a partire dal riconoscimento giuridico, ma arrivando poi ad uno sgretolamento dei propri riferimenti, delle proprie competenze comunicative e linguistiche, delle proprie abitudini e dei propri legami. Tutto ciò genera, pertanto, sentimenti di disorientamento, ma anche di ambivalenza, di divisione tra il desiderio di ricominciare a tracciare un percorso migliore, e quello di tornare nel proprio paese, dove spesso sono rimasti tutti gli affetti. Per queste ragioni, l'altro cruciale aspetto che accomuna tutti i volti delle famiglie con background migratorio è quello dell'essere *'tra'*, "tra le istanze della società di accoglienza e della società di origine [...]; tra due o più lingue, ciascuna con il suo portato simbolico [...]; tra diversi tempi e luoghi; [...] tra sistemi di valori diversi" (Gozzoli, Regalia, 2005 in Scabini, E., Rossi, G., 2008; p. 80). Vi sono, poi, un'altra serie di elementi ricorrenti che accomunano quasi tutte le esperienze familiari e hanno a che fare, principalmente, con la loro composizione interna, tra cui, per esempio, l'assenza quasi costante di una generazione di anziani che spesso sono rimasti in patria e provocano nella famiglia emigrata un impoverimento in termini affettivi, valoriali, di ruolo (Favaro, G., 2007). Si individuano, inoltre, anche la prevalenza di relazioni orizzontali e la scelta di appoggiarsi di frequente a forme di supporto informali, proprio per la mancanza di una rete familiare alle spalle. Ad ogni modo, al di là degli elementi elencati fino ad ora, è possibile individuarne uno ulteriore, che appare sempre trasversale a tutte le tipologie di famiglie con background migratorio, ma che, più di tutti, le rende soggetti sociali da analizzare e conoscere: si tratta, indubbiamente, del difficile esercizio della genitorialità in condizione di migrazione. Di fatto, la nascita o l'arrivo di figli nel paese di accoglienza rappresenta per queste famiglie un ulteriore elemento di complessità che si aggiunge a quelli già sperimentati nella gestione del proprio progetto migratorio: specialmente quando ci si deve occupare del loro inserimento nei servizi educativi, si assiste ad un'ennesima riorganizzazione dell'assetto familiare e dei ruoli di ognuno, ma, soprattutto, ci si trova di fronte ad uno spostamento definitivo dei propri investimenti, sia economici che affettivi e simbolici, nel luogo di arrivo, spingendo verso una progressiva stabilizzazione e un passaggio di status.

Si passa, pertanto, dall'essere una presenza provvisoria, al costruire un vero e proprio progetto di vita nel nuovo contesto, lavorando sulla propria crescita e sulla propria integrazione e giungendo ad una "condizione di pieno riconoscimento e cittadinanza"

(Granata, A., Mejri, O., Rizzi, F., 2015; p. 78). Tuttavia, si tratta di un processo di rielaborazione e ridefinizione - di status, ruoli, abitudini- che non appare sempre lineare perché si scontra spesso “con orizzonti di senso, culturali e valoriali diversi, distanti e in alcuni casi opposti” (Bove, C., Mantovani, S., Zaninelli, F., 2010; p. 68) e fa sì che l’adempimento dei compiti legati alla genitorialità appaia, per queste famiglie, ancora più complesso di quanto non lo sia già normalmente, talvolta anche ambivalente.

Per una migliore comprensione, è utile partire dal concetto fondamentale di “organizzazione culturale del parenting” (Valtolina, G. G, 2012; p. 454).

In base ad esso, i modelli di parenting, cioè le relazioni di cura che ogni genitore instaura con il proprio bambino e l’insieme dei comportamenti, delle scelte, delle esperienze e degli stili comunicativi che adotta nei suoi confronti (Musi, E., 2018), sono strettamente legati e influenzati dal proprio contesto culturale di riferimento, in special modo per quanto concerne i valori e gli scopi che vengono mostrati come prioritari.

Ciò significa che è proprio attraverso le interazioni quotidiane tra genitore e bambino che quest’ultimo apprende le conoscenze e le competenze più utili per lo specifico ambiente in cui vive ed è sempre attraverso queste interazioni ripetute nel tempo che avviene quel processo di inculturazione e poi di socializzazione, che parte proprio dalla famiglia.

Il problema è che, nel fare questo, le famiglie con background migratorio, a differenza di quelle autoctone, si trovano divise tra due mondi culturali diversi- il proprio e quello della società che li sta accogliendo- e tentano di operare una conciliazione tra di essi, soprattutto in merito alle pratiche di cura e alla trasmissione dei valori, che rappresentano il principale terreno di scontro, di conflitto interno. Di fatto, le famiglie sentono il desiderio di lasciare una parte di sé ai propri figli, trasmettendo le proprie origini, il proprio bagaglio e le proprie credenze, ma, contemporaneamente, è forte anche la volontà di lasciare che assorbano le parti più positive della nuova cultura in cui sono immersi e nella quale si dovranno integrare. La difficoltà risiede, allora, nella capacità di tracciare un confine, una linea di demarcazione del proprio nucleo familiare, che sia il più permeabile possibile, evitando di sbilanciarsi eccessivamente verso una totale assimilazione o una totale chiusura, cercando, quindi, di “*educare ad una doppia appartenenza*” (Silva, C.,2011; p. 73). Contemporaneamente, sono anche le aspettative che provengono da entrambi i contesti di riferimento a contribuire alla creazione di una situazione di forte ambivalenza: da un lato, si percepiscono i desideri e le pressioni da parte della famiglia rimasta nel

paese di origine, ma dall'altro, si sente anche la necessità di adeguarsi, almeno in parte, alle richieste del nuovo ambiente, negoziando continuamente le proprie credenze e i propri significati. A tal proposito, va specificato che, in realtà, essere genitori con background migratorio comporta l'assunzione di una "*triplice consapevolezza*" (Iavarone, M.L., Marone, F., Sabatano, F., 2015; p. 55) che richiede proprio di far convivere e conciliare istanze diverse. Prima di tutto, la propria idea di genitore, ciò che ci si sente di essere, anche sulla base del proprio passato di figli; in secondo luogo, la propria rappresentazione di genitore, costruita a partire dal proprio bagaglio culturale e dalle norme sociali della cultura di provenienza. Quest'ultima comprende anche tutto l'insieme di convinzioni riguardo ai figli, al loro sviluppo e alle scelte più giuste per il loro benessere, le cosiddette "etnoteorie parentali" che sono, per l'appunto, definite culturalmente (Ciulla, A., Garro, M., Vinciguerra, M., 2010; p. 100).

Infine, queste due rappresentazioni vanno integrate con quelle riguardanti il tipo di genitore che si desidera essere, considerando le attese e le richieste dell'ambiente in cui si è inseriti. Per questo motivo, la costruzione e la continua ridefinizione del proprio ruolo genitoriale in situazione di migrazione comporta spesso difficoltà, smarrimenti, bisogno di tenere insieme parti diverse. C'è da riconoscere anche che la presenza di figli nella società ospitante e la costruzione di un progetto di vita in cui siano coinvolti appieno, richiede necessariamente che queste famiglie prendano contatto con diverse tipologie di servizi, si muovano al loro interno e interagiscano in maniera stretta con essi ed è proprio in queste dinamiche che possono emergere con grande evidenza i reali problemi di comunicazione e di integrazione. Ma non solo. Si possono generare spesso anche insicurezze, senso di inadeguatezza, esacerbate dal confronto, inevitabile – e, talvolta, necessario- con altre idee di genitorialità. Tuttavia, le considerazioni su questo tema, aprono anche ad un'altra grande riflessione che permette di riconoscere come la famiglia con background migratorio sia un soggetto sociale cruciale, protagonista indiscusso della maggior parte delle dinamiche che riguardano la migrazione. Ciò significa, in altri termini, allargare lo sguardo e considerare la migrazione come un progetto che chiama in causa i singoli, ma che molto spesso si configura anche come "processo e sfida familiare" (Scabini, E., Rossi, G., 2008; p. 243). Solo in questo modo, infatti, è possibile cogliere lo stretto legame che intercorre tra la famiglia e il resto della comunità in cui è inserita. Questo permette, allora, di dare voce e visibilità a tutte le nuove modalità di 'fare famiglia'

e di essere genitori, trovando soluzioni ai problemi e alle richieste poste dal fenomeno migratorio attraverso l'assunzione di un punto di vista più ampio, proiettato verso il futuro, non più appiattito sul presente e basato su interventi di tipo emergenziale. È solo in questo modo che la migrazione può cominciare ad essere concepita come un fenomeno multidimensionale, che si divide tra aspetti economici-sociali, ma anche affettivi ed educativi e che, ora più che mai, necessita di essere considerato nella sua globalità, tenendo insieme 'individuale' e 'sociale'. Va, inoltre, riconosciuto che migrazione e famiglia si influenzano e si strutturano in maniera reciproca. La prima, infatti, è spesso determinata da ragioni che riguardano la seconda, sia nella spinta ad emigrare, sia nelle modalità in cui avviene lo spostamento; allo stesso tempo, però, è anche la migrazione ad influenzare in modo consistente la struttura e il funzionamento familiare, in ogni fase del processo, al punto che, nella maggior parte dei casi, la famiglia che si ricostruisce dopo l'esperienza della migrazione, non è mai uguale a com'era prima. Pertanto, quando si considera il fenomeno migratorio, non è quasi mai possibile restare all'interno di un'ottica individualista. È importante, piuttosto, riconoscere come, in realtà, la famiglia sia il grande vero regista di queste dinamiche, riconoscendo, al contempo, anche tutte le tensioni e le fragilità che porta con sé.

2.2 ESSERE MADRI CON BACKGROUND MIGRATORIO

Preso atto degli elementi di complessità che caratterizzano i nuclei familiari con background migratorio e il loro esercizio delle funzioni genitoriali, appare utile una breve analisi sul ruolo rivestito dalle donne e dalle madri all'interno di queste dinamiche. Sono, infatti, la figura che, generalmente, trascorre la maggior parte del tempo a casa con i figli, ma sono anche coloro che si interfacciano maggiormente con i servizi educativi a cui essi partecipano, sviluppando un rapporto stabile e continuativo con le figure che vi lavorano all'interno. Guardare con i loro occhi tematiche come la gestione dei costi della migrazione, l'educazione, la crescita dei figli o il rapporto con le istituzioni del paese di approdo, significa, pertanto, poterli analizzare da una prospettiva privilegiata, quella di chi si trova esattamente 'nel mezzo', tra il contesto familiare e quello di accoglienza, ma anche di chi, talvolta, paga il prezzo più alto dovuto alla solitudine e all'esclusione che la scelta di emigrare comporta. Esattamente come accade quando si parla di famiglie con

background migratorio, anche quando si considerano le traiettorie di vita delle donne e madri in migrazione ci si trova di fronte ad uno scenario piuttosto eterogeneo. Si può distinguere, in prima istanza, tra donne che affrontano gravidanza e parto nel paese di origine e si spostano solo in un secondo momento, oppure tra donne che vivono entrambi questi delicati momenti in un contesto nuovo. Nel primo caso, poi, può essere l'intero nucleo a spostarsi nel nuovo paese, oppure solo la donna individualmente, determinando, così, una separazione, seppur non definitiva, dai propri figli. Si individuano, infine, storie di donne già madri nella terra di origine, che rivivono nuovamente la stessa esperienza in un paese nuovo. In aggiunta, in tutti questi casi, le funzioni materne possono essere esercitate in completa solitudine, con il solo aiuto del partner, oppure, con l'ulteriore supporto della famiglia di appartenenza.

Tuttavia, nonostante l'eterogeneità dei percorsi di vita, i vissuti della maternità in migrazione presentano tutti una serie di elementi ricorrenti che permettono di individuare un denominatore comune all'interno del complesso universo che vanno a comporre.

Il primo elemento individuabile è quello legato all'esperienza della 'doppia frattura' vissuta da ogni donna, da un lato quella simbolica e culturale con la propria madrepatria, dovuta all'evento migratorio, e dall'altro "quella generazionale, rispetto ai modelli delle proprie madri e nonne" (Mussi, A., 2017; p. 259). A tal proposito, torna utile il concetto di triplice consapevolezza nell'esercizio della genitorialità⁸, secondo il quale ogni soggetto costruisce una propria personale rappresentazione di genitore e delle sue funzioni, non solo a partire dalle proprie convinzioni e dai valori in cui crede, ma anche sulla base del proprio passato di figlio e del bagaglio, soprattutto culturale, che gli è stato trasmesso dalla famiglia. Pertanto, le donne che si trovano sprovviste del supporto e della vicinanza dei riferimenti familiari possono incorrere più facilmente in situazioni di disorientamento e solitudine. Va precisato, infatti, che spesso, quando si parla di famiglia all'interno dello scenario delle migrazioni, non si intende quasi mai la coppia genitoriale, ma piuttosto la famiglia di origine, allargata, i cui membri possono essere, per la maggior parte, rimasti in patria. In alcuni casi questa assenza viene percepita come una possibile occasione "di emancipazione, di liberazione da modelli tradizionali ritenuti ingombranti" (Silva, C., 2008; p. 94), in particolare quando la famiglia viene percepita come troppo controllante e impositiva. In tutto il resto dei casi, invece, la mancanza di riferimenti

⁸Per una spiegazione più chiara si rimanda al paragrafo 2.1

familiari si traduce in un'assenza di supporto pratico, ma anche e soprattutto culturale, specie per quanto riguarda il confronto su tematiche come l'educazione, la trasmissione dei saperi e dei valori della tradizione o la cura dei figli.

Per tutte queste ragioni, allora, in special modo gravidanza e parto assumono una rilevanza ancora maggiore, nel caso in cui vengano vissute in un paese non conosciuto, arrivando a costituirsi come fasi estremamente delicate, nelle quali si fa ancora più forte il senso di vulnerabilità e il bisogno di vicinanza e di sostegno da parte dei propri familiari. Nel caso di donne con background migratorio, allora, queste esperienze si caricano spesso di momenti di tensione e debolezza, ma anche di senso di confusione e di inadeguatezza a causa della scarsa padronanza della lingua e dei codici culturali del paese di accoglienza: le donne sentono di avere ridotte possibilità di esprimere i propri bisogni e le proprie paure e si trovano a doversi confrontare con regole, molto spesso implicite, che faticano a riconoscere e a comprendere da sole. Tuttavia, l'assenza di una rete familiare di supporto produce effetti che si manifestano anche nei momenti successivi, andando ad incidere in maniera preponderante sulla ridefinizione dei ruoli e delle funzioni di donna e madre: tradizionalmente, infatti, "la cura dei figli (...) è distribuita tra le varie figure, soprattutto femminili, della famiglia allargata" (Mussi, A., 2022; p. 33), ma, in assenza di quest'ultima, i compiti ricadono tutti su un unico soggetto, la madre, che può sentirsi spesso schiacciata dal peso delle incombenze e dall'invisibilità sociale alla quale rischia di essere relegata. Per tali ragioni, la possibilità di avere accesso ad un reticolo informale di supporto nel contesto di accoglienza può rappresentare una risorsa essenziale, in primis per queste donne, ma anche per i loro figli. È proprio per questo che, "come descritto da molti autori, le donne giocano un ruolo particolarmente importante nel processo di acculturazione al nuovo contesto" (trad. Bolognesi, I., 2017; p. 194).

Esse rappresentano, a tutti gli effetti, una sorta di figura-ponte, impegnata nella trasmissione del patrimonio della propria tradizione, ma, allo stesso tempo, intenta ad integrarlo con gli elementi più utili e più validi provenienti dal nuovo ambiente.

Ne consegue, quindi, inevitabilmente, la messa in luce di una forte capacità di reinterpretazione e negoziazione tra riferimenti diversi, senza il bisogno di ripiegare nell'estremismo di una totale chiusura nel proprio passato o di una completa assimilazione al presente: così facendo, le donne permettono ai loro figli di transitare più facilmente tra più culture e di costruirsi identità plurali, ma soprattutto portano vantaggi

anche a se stesse, riuscendo ad individuare un potenziale positivo anche nei cambiamenti innescati dalla migrazione, come quelli legati alla ristrutturazione dei ruoli e delle funzioni. Riescono, infatti, a sfruttare a proprio vantaggio queste trasformazioni che appaiono pressoché inevitabili, svolgendo compiti che mettano in luce le loro risorse e i loro punti di forza. Di conseguenza, grazie alla loro inedita funzione di mediazione tra molteplici appartenenze, le donne con background migratorio con figli, arrivano spesso ad essere anche il principale interlocutore delle istituzioni educative a cui questi ultimi hanno accesso. Generalmente, rimangono nell'ombra durante i primi incontri con i servizi, lasciando che sia il marito ad interfacciarsi in misura maggiore, dal momento che spesso è anche colui che ha maggiore familiarità con la lingua parlata nel paese di accoglienza, ma sono, tuttavia, loro a mantenervi, poi, un contatto quotidiano e prolungato nel tempo. Si può dire, quindi, che quella femminile è la figura che, in genere, arriva per ultima ad interfacciarsi con le istituzioni del nuovo contesto, ma anche quella maggiormente coinvolta nella costruzione di un rapporto stabile e continuativo con esse, garantendosi, così, la conquista di una maggiore rilevanza sociale, ma anche occasioni di scambio e confronto tra stili genitoriali diversi.

2.3 IL RAPPORTO SCUOLA- FAMIGLIA: PERCHÉ È NECESSARIO

“Mi sveglio sempre in forma e mi deformato attraverso gli altri”

A. Merini

Se l'essere famiglie o madri con background migratorio comporta l'assunzione di un grado decisamente maggiore di complessità nell'esercizio delle proprie funzioni genitoriali, lo stesso si può dire anche dei loro figli, che si trovano spesso a subire i costi della migrazione senza averla, di fatto, sperimentata in prima persona.

Nel loro percorso di crescita, infatti, si trovano molte volte divisi tra riferimenti diversi, talvolta antitetici, immersi in una complessità che difficilmente riescono da soli a gestire. Con i loro coetanei autoctoni condividono ritmi, bisogni e sfide evolutive molto simili tra loro, ma, al contempo, devono affrontare anche compiti specifici e inediti, legati proprio all'esperienza di vivere in un paese diverso da quello di origine.

Essi, ad esempio, sono impegnati nell'apprendimento di regole e consuetudini nuove, nel padroneggiamento di una nuova lingua e di una nuova visione del mondo e anche nel difficile compito di promozione dell'accettazione di sé all'interno del gruppo dei coetanei autoctoni, evitando, contemporaneamente, l'esclusione e l'etichettamento da parte di quest'ultimo, soprattutto in riferimento a questioni legate al genere, alla sessualità, alle scelte di condotta (Christopoulou e Rydin, 2004 in Pattaro, C., 2010; p. 113).

E anche il processo di costruzione identitaria, si carica di ulteriori significati ed elementi di complessità se si considera il caso dei giovani di seconda generazione. Si tratta, infatti, di una tappa essenziale dello sviluppo individuale di ognuno, che si dipana lungo tutto il corso della vita e richiede di mettere insieme tutti i propri riferimenti e le proprie molteplici appartenenze, cercando di rispondere ad un bisogno di coerenza: prima di tutto interna, ma anche rispetto ai feedback che provengono dall'esterno.

Per queste ragioni, nel cercare rispondere alla domanda 'chi sono io?', il soggetto cerca anche di sentirsi parte accettata di un gruppo o di una società e di vedere riconosciuta dagli altri la rappresentazione di sé che ha formulato.

Pertanto, si comprende bene che più sono diversificati i riferimenti e i contesti in cui egli è inserito, maggiori saranno le sue difficoltà di conciliazione e di integrazione tra di essi. Non a caso, i giovani di seconda generazione sono l'emblema di questa "eccessiva frammentazione" (Silva, C., 2011; p. 36) dalla quale è difficile ricavare un 'tutto' unitario e coerente. Essi sono, fondamentalmente, divisi tra due mondi, quello del paese di origine, rappresentato dai legami familiari, e quello del paese di accoglienza, rappresentato in larga parte dalla scuola, entrambi promotori di valori, visioni e regole molto spesso differenti tra loro. Famiglia e scuola costituiscono, per i giovani di seconda generazione, ma anche per i loro coetanei autoctoni, le due agenzie educative primarie. La famiglia, in particolare, rappresenta il primo contesto nel quale ogni soggetto riesce a trarre dati e informazioni per sviluppare il proprio senso di appartenenza-identità (Iavarone, M. L., Marone, F., Sabatano, F., 2015; p. 61): successivamente, con l'accesso ai servizi educativi, l'attenzione del singolo si sposta anche verso l'esterno ed inizia ad inglobare elementi diversi di una realtà più ampia. Ed è proprio "a questo punto che si intensifica un processo di confronto e negoziazione interculturale tra i riferimenti familiari e quelli della società esterna" (Pattaro, C., 2010; p.27).

Tuttavia, nessun soggetto in età evolutiva- bambino o ragazzo che sia- è in possesso degli strumenti e delle risorse per riuscire *da solo* a gestire questa complessità e a crearsi un'identità plurale che tenga insieme orizzonti culturali diversi, generando interconnessioni coerenti. Di conseguenza, sono i suoi due principali contesti di crescita a dover “creare le condizioni affinché egli possa integrarsi produttivamente nella società di accoglienza, senza dover per questo rinunciare alle proprie radici culturali” (De Canale, B., 2015; p. 187). Alla scuola e alle famiglie, in particolare a quelle con background migratorio, è richiesto, allora, di cooperare per arrivare alla creazione di occasioni di incontro e dialogo autentico, per esplicitare i propri punti di vista e le proprie aspettative, trovando dei punti di contatto e lavorando in sinergia per perseguire finalità comuni e complementari. Di fatto, insegnanti e genitori fanno esperienza dello stesso soggetto in contesti differenti ed è, quindi, importante che riescano ad integrare le proprie diverse visioni e i propri punti di vista per ottenerne un'unica visione unitaria e coerente, mantenendo come focus principale sempre il benessere e lo sviluppo dell'individuo nella sua totalità. A tal proposito, allora, risulta imprescindibile il riferimento al pensiero di uno dei maggiori teorici della ricerca psicosociale, Urie Bronfenbrenner che, con la sua *Teoria ecologica dello sviluppo umano*, ha messo proprio in luce quanto lo sviluppo e la crescita di ogni soggetto non possano essere spiegati in termini di rapporti lineari di causa-effetto, ma siano influenzati in larga parte dal tipo di relazioni e interazioni che intercorrono tra i diversi contesti a cui egli partecipa in maniera più o meno diretta. Al centro della sua visione, sono sempre collocati il bambino e il suo sviluppo emotivo, cognitivo e sociale, inseriti in “una complessa rete di strutture che comprendono (...) l'ambiente, i gruppi, la società nel suo insieme” (Capurso, M., 2008; p. 36). Il sistema ecologico da lui delineato si compone, allora, di “un insieme di strutture incluse l'una nell'altra” (Bronfenbrenner, U., 1986, p. 31 in Capurso, M., 2008; p. 368) e si costituisce a partire dal *microsistema*, cioè a partire dall'insieme dei contesti in cui il soggetto partecipa in prima persona e di cui fa esperienza in modo diretto, come ad esempio la famiglia, la scuola, le associazioni di vario tipo.

Al livello successivo, quello del *mesosistema*, invece, l'attenzione si sposta sulle relazioni tra i singoli ambienti appena considerati: si vanno, perciò, a prendere in esame le connessioni, i legami e i tipi di interazione che si instaurano tra i principali ambienti di vita del soggetto. La terza struttura, che rappresenta anche il terzo livello di questa

struttura ecologica, è l'*esosistema*, composto da tutte le aree e le situazioni in cui l'individuo non è coinvolto e a cui non partecipa, ma da cui è comunque influenzato perché, a causa degli eventi che si verificano all'interno di esse, si producono conseguenze anche all'interno del micro e del mesosistema.

All'ultimo livello si colloca, infine, il macrosistema "che rappresenta il modello di gerarchia superiore del sistema ecologico (...) ed è composto, per esempio, dalle leggi, dai sistemi di valori, politici, etici e religiosi che regolano una data società" (Capurso, M., 2008; p. 38). In un certo senso, allora, il macrosistema costituisce lo sfondo generale di tutte le strutture precedenti perché ne determina le caratteristiche e conferisce coerenza all'intero sistema. Alla luce di quanto detto fino ad ora, si può, perciò, notare come, all'interno della sua teoria ecologica, Bronfenbrenner proponga l'immagine di un individuo che cresce nella relazione e grazie ad essa e sottolinei quanto sia importante che le relazioni tra tutti i suoi ambienti di vita vengano curate, valorizzate e anche analizzate a fondo.

Sulla stessa linea di pensiero, si colloca anche la proposta di un'altra importante autrice, Joyce Epstein, divenuta ad oggi un vero e proprio riferimento nel panorama internazionale con il suo '*Overlapping spheres of influence model*'. Essa, di fatto, parte proprio dalla teoria sistemica dello psicologo russo, e giunge ad un nuovo modo di guardare alla relazione tra insegnanti e genitori, partendo dallo stesso assunto di base: il vero focus deve sempre essere il soggetto in crescita perché "l'apprendimento, lo sviluppo e il successo dei bambini, definiti in termini generali, sono le ragioni principali della partnership tra casa e scuola" (trad. Epstein, J., 1992; p. 10). In altri termini, questo significa che ogni bambino ha assolutamente bisogno di un investimento e di un impegno costante da parte di entrambe le principali istituzioni che si occupano della sua crescita e della sua educazione e socializzazione.

Tuttavia, ciò che differenzia questo modello teorico dal precedente, è la modalità attraverso cui si realizza questo impegno condiviso: non si tratta più di analizzare "le inter-azioni e le inter-relazioni tra i contesti secondo una prospettiva sistemica" (Bolognesi, I., 2023; p. 1022), ma di guardare alle differenti modalità con cui i diversi ambienti riescono a cooperare fino ad arrivare ad una vera e propria sovrapposizione dei compiti, delle funzioni e degli obiettivi. Di fatto, la Epstein propone di immaginare graficamente la scuola e la famiglia come due grandi 'sfere' separate, che possono avere

diversi gradi di sovrapposizione, generando uno spazio comune che può essere più o meno ampio. La possibilità che tra queste due entità ci sia un avvicinamento o, al contrario, un allontanamento, dipende dalle forze che vengono messe in campo, cioè dalle percezioni, credenze, visioni e rappresentazioni reciproche di ognuna, che guidano poi anche i loro comportamenti e possono fungere da ostacolo o da elemento facilitatore di azioni congiunte. Tuttavia, ad esercitare un'importante influenza sul grado di sovrapposizione, è anche il fattore temporale: è stato, infatti, dimostrato che, a mano a mano che l'età degli alunni aumenta e si prosegue negli ordini e nei gradi scolastici, il coinvolgimento dei genitori diminuisce progressivamente (Epstein, J., 1992; p. 13).

Per tutte queste ragioni, allora, secondo il modello delle *Overlapping spheres*, esiste un'ampia variabilità di sovrapposizioni possibili tra le due sfere, che si colloca lungo un continuum che va da una situazione in cui entrambe portano avanti i loro compiti in maniera indipendente, ad una in cui si raggiunge il massimo grado di partecipazione in collaborazione anche con la comunità, che viene aggiunta come ulteriore sfera di influenza⁹. Naturalmente, è proprio quest'ultima forma di coinvolgimento a portare il maggior numero di vantaggi allo sviluppo perché, in questo caso, famiglia, scuola e comunità arrivano a conoscersi e a rafforzarsi a vicenda. Esse, infatti, diventano maggiormente in grado di auto-modificarsi e di adattare le proprie visioni e le proprie pratiche sulla base delle altre, integrandole e dando al soggetto più coerenza e stabilità per muoversi al loro interno.

Appare chiaro, dunque, che “il ‘*Modello delle sovrapposizioni*’ va nella direzione del potenziamento” (Bolognesi, I., 2023; p. 102) del benessere del bambino, che si realizza proprio lavorando su ognuno degli ambienti in cui egli fa esperienza e sulle loro interrelazioni. A tal riguardo, un'ampia varietà di ricerche nel panorama internazionale ha, infatti, dimostrato che esiste una stretta correlazione tra la costruzione e il mantenimento di una solida relazione scuola-famiglia, e il miglioramento dell'esperienza scolastica dei figli. Nello specifico, si riscontra che “il coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche esercita numerosi vantaggi a diversi livelli” (Wandersman, Stone Motes et. al., 2002 in Cardinali, P., Migliorini, L., 2013; p. 110), come l'aumento del rendimento e dei risultati, che appaiono indipendenti dallo status socio-economico o dal livello di istruzione della famiglia, e la diminuzione dei tassi di abbandono scolastico.

⁹Questa viene definita dalla Epstein proprio come ‘*Collaboration with the community*’.

Si notano, inoltre, una maggiore frequenza scolastica e un incremento della motivazione ad apprendere, che dipende in larga misura dallo sviluppo di un'attitudine più positiva nei confronti della scuola: questo avviene perché il soggetto sente di appartenere a due ambienti che collaborano, si stimano e si sostengono a vicenda e questo fa sì che si possa sentire più sicuro e che abbia anche una maggiore autostima.

Quando gli studenti percepiscono che scuola e famiglia sono in grado di fare rete tra loro, si attivano maggiormente a livello cognitivo perché colgono il grado di vicinanza o, al contrario, di discontinuità tra i due contesti. Sono, inoltre, più propensi ad investire maggiore impegno per il raggiungimento dei propri obiettivi scolastici e “lavorano per realizzare il loro massimo potenziale” (trad. Epstein, J., 2010; p. 86).

Il miglioramento del vissuto scolastico contribuisce, a sua volta, anche allo sviluppo emotivo di ogni alunno, al suo funzionamento sociale e anche alla messa in atto di comportamenti prosociali (Germani, S., De Santis, C., 2022 p. 400).

Tuttavia, è importante ricordare che entrambi i modelli teorici appena visti, prima di tutto quello di Bronfenbrenner e poi, ancora di più, quello della Epstein, parlano di influenze reciproche tra i vari sistemi: per questa ragione, appare necessario ricordare che, a beneficiare delle relazioni tra insegnanti e genitori, non siano solo gli studenti, bensì tutti i soggetti coinvolti. Per questa ragione, si riconosce che “la relazione e il dialogo tra insegnanti e genitori si costruisce *per* i bambini e le bambine, *per* i ragazzi e le ragazze e, facendo questo, si arricchisce la loro esperienza, ma ci si arricchisce e ci si *rinforza* anche come adulti” (Bove, C., 2021; p. 145). Nel prendere parte ai processi educativi dei propri figli, infatti, i genitori riescono a mobilitare il proprio potenziale, sia educativo che sociale: hanno, prima di tutto, la possibilità di conoscere più a fondo la realtà dei servizi ai quali accedono quotidianamente e di sentirsi più competenti nel muoversi al loro interno, migliorando così il proprio grado di soddisfazione e il senso di autoefficacia. Possono, però, anche allargare le proprie reti amicali e sociali, aumentando il loro capitale sociale, risorsa importante soprattutto per chi si trova in condizioni di fragilità socio-economiche. Riescono, inoltre, ad esercitare ulteriormente le proprie funzioni di parenting, fungendo da sostenitori della crescita, grazie al supporto dei docenti e dell'istituzione scolastica in generale. In altri termini, tutti questi dati permettono di affermare che è proprio attraverso la costruzione di una relazione dialogica e partecipativa, che si viene a realizzare un autentico lavoro di sostegno alla genitorialità, che porta la scuola a configurarsi a tutti gli

effetti come un “contesto potenziale di educazione degli adulti” (Demetrio, D., 1993 in Pattaro, C., 2010; p. 45). Essa, di fatto, offre un confronto continuo su svariate tematiche, aprendo a visioni e prospettive differenti che consentono, poi, di avere uno sguardo diverso e più ampio su ogni bambino, che sente che chi si prende cura di lui, investe energie e risorse per la sua crescita e il suo benessere.

Per tutte queste ragioni, “l’esistenza di una solida relazione e intesa tra scuola e famiglia, a maggior ragione in situazione di immigrazione o di contatto tra culture differenti, rappresenta quell’indispensabile risorsa capace di consentire al bambino di mantenere la rotta nella complessità e nella confusione dell’intero sistema” (De Canale, B., 2015; p. 196). E, di fatto, sul piano pratico, essa trova piena concretizzazione all’interno del *Patto Educativo di Corresponsabilità*, entrato in vigore con il DPR 235 del 2007¹⁰, che definisce le linee guida di gestione della scuola e prevede “una comune assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti a dividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni” (Miur, 2012; p.6¹¹). Esso, pertanto, chiama in causa scuola e famiglia, definendone diritti e doveri e regolandone i rapporti, al fine di promuovere il benessere e il successo formativo degli alunni, in qualsiasi condizione. In altri termini, concretizza e amplia quanto anticipato già qualche anno prima all’interno della legge n. 53 del 2003, grazie alla quale si è cominciato a profilare il ruolo di “primo piano delle famiglie nell’iter scolastico dei propri figli (...), prevedendo una cooperazione tra scuola e famiglia e un coinvolgimento nella definizione del portfolio e dei piani personalizzati” (Scorpiniti, M., 2006; p. 2). Il patto di corresponsabilità, pertanto, prevede che le due principali istituzioni educative si confrontino e collaborino per la realizzazione di progetti formativi condivisi e per la ricerca di possibili soluzioni a problemi comuni, pur mantenendo ruoli e funzioni differenti. L’idea alla base di questo accordo è, dunque, quella di un’assunzione condivisa di responsabilità nel rispetto dei contenuti e degli impegni che prevede, mantenendo, contemporaneamente, il focus sul “ruolo attivo dei genitori” (Vinciguerra, M., 2023; p.76). È, infatti, grazie all’introduzione di nuovi modelli didattico-educativi per la gestione delle relazioni tra i vari ambienti formativi che si è passati da una visione dei genitori come meri partecipanti agli organi collegiali, a quella

¹⁰Esso modifica e sostituisce il DPR n. 249 del 24 giugno 1998

¹¹ Si tratta di un documento emanato dal Miur nel quale vengono riportate le Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa", trasmesse con nota 22 novembre 2012, prot. n. 3214 (Miur, 2012)

di veri e propri partner attivi nella costruzione dei progetti e dei percorsi formativi dei propri figli.

2.4. FATTORI DI OSTACOLO E DI RISORSA NELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA: IL PUNTO DI VISTA DEGLI INSEGNANTI

Analizzando su un piano concreto le interazioni quotidiane che si realizzano tra insegnanti e genitori con background migratorio, sorge spontaneo interrogarsi su quanto sia effettivamente possibile mettere in dialogo i modelli teorici proposti da Bronfenbrenner ed Epstein, con la pratica concreta. Ci si domanda, insomma, come possano trovare una loro reale applicazione, soprattutto considerando che “le sfide antropologiche poste dalle società contemporanee” stanno rendendo “più evidenti, in qualche caso anche più aspre, le differenze, mettendo in ombra le somiglianze e ponendo limiti o ostacoli all’incontro tra le parti” (Aime, M., 2004 in Bove, C., 2021; p. 25).

Di fatto, gli incontri che avvengono all’interno della realtà scolastica attuale appaiono sempre carichi di risorse e punti di forza, ma anche di difficoltà, incomprensioni e ‘incidenti comunicativi’, che emergono tutti nel contatto tra persone e gruppi con culture e provenienze diverse. Nei loro rapporti, infatti, docenti e genitori sono spesso guidati da percezioni, aspettative e visioni che, se non opportunamente valorizzate e decodificate, arrivano a rappresentare delle vere e proprie barriere, in grado di generare conflitti e allontanamenti, esacerbando il senso di insoddisfazione. Essenziale, allora, è riuscire a riconoscere la presenza di questi ostacoli e lavorare per ridurre il loro impatto, rigenerando e dando nuova vita alle interazioni quotidiane nella scuola, per far sì che siano sempre arricchenti per tutti.

Considerando la letteratura sul tema, varie tipologie di fattori sembrano influenzare le relazioni tra le due agenzie educative primarie. In primo luogo, si individuano i fattori di tipo culturale, che assumono un ruolo centrale, soprattutto in conseguenza del carattere multiculturale delle nostre società. Essi fanno riferimento all’insieme di elementi che condizionano i comportamenti e gli atteggiamenti di ogni individuo o gruppo e che sono, fondamentalmente, legati alla provenienza. Comprendono, allora, i valori, i riferimenti, le rappresentazioni e le abitudini di ognuno. Si riscontrano, poi, i fattori interpersonali di cui fanno parte quegli elementi in grado di influenzare la comunicazione diretta tra le

parti coinvolte nell'interazione. Contengono al loro interno la disponibilità all'ascolto e allo scambio, ma anche la capacità di condivisione, di collaborazione per uno scopo comune e di mantenimento di un atteggiamento di apertura nei confronti dell'altro.

I fattori strutturali, infine, sono strettamente legati allo status socio-economico di ogni soggetto e chiamano in causa anche il tipo di rapporti che egli riesce ad instaurare con i servizi del territorio di accoglienza. Al loro interno, vengono, quindi, prese in considerazione le condizioni di vita delle famiglie, l'offerta fornita loro dal sistema di welfare, il loro grado di accesso a quest'ultimo.

Cercando di calare ognuna di queste macrocategorie nella pratica concreta, appare interessante considerare, in prima istanza, il punto di vista di chi opera e agisce attivamente all'interno dei contesti scolastici, ovvero insegnanti ed educatori, che si stanno interfacciando sempre più con nuove tipologie di famiglie, ognuna con il proprio bagaglio, le proprie peculiarità e i propri bisogni, non sempre facili da intercettare.

Riflettendo sulla propria professione essi segnalano, in primis, difficoltà legate all'area linguistica: la mancata conoscenza della lingua parlata dal proprio interlocutore costituisce una barriera per gli scambi comunicativi, da qualsiasi prospettiva li si consideri. Inoltre, lo scarso rilievo attribuito alle lingue di origine parlate dalle famiglie viene segnalato dagli stessi insegnanti come un ulteriore elemento che sembra generare distanza, perché veicolante un messaggio di scarso interesse e rispetto. Per questo motivo, appare cruciale il ricorso al dispositivo della mediazione che permette di appianare le asimmetrie, sia linguistiche che non, che possono emergere nell'interazione. Viene, inoltre, riconosciuta anche l'importanza dell'utilizzo di strumenti di comunicazione meno convenzionali e sicuramente meno 'formali', come i gruppi Whatsapp, dove si possono creare anche occasioni di "peer education" tra genitori con lo stesso background culturale (Cavagnini, C., 2019; pp. 78).

Tuttavia, quella linguistica non è l'unica "barriera invisibile" che rischia di permeare questi rapporti, dal momento che si individuano anche altri fattori interpersonali che fungono da facilitatori o inibitori. Nel primo caso, si fa riferimento, ad esempio, agli atteggiamenti di fiducia e stima reciproca: in particolare, quando sono i genitori a manifestare fiducia nei confronti dell'istituzione scolastica e degli insegnanti, sembra esserci una maggiore stabilità nella relazione e anche una maggiore volontà di collaborazione reciproca perché i docenti sentono di vedere riconosciuto il proprio lavoro

e il proprio impegno. Al contrario, invece, visioni stereotipate e cariche di pregiudizi costituiscono un importante fattore di allontanamento. Si nota, infatti, frequentemente il ricorso a scorciatoie di pensiero, che portano ad assumere una posizione prevenuta nei confronti di alcune tipologie di famiglie, generalmente caratterizzate da provenienza culturale diversa e da status socio-economico medio-basso, arrivando a percepirlle talvolta come diffidenti e distanti, svogliate o poco rispettose.

Proprio a questo riguardo, uno degli elementi che viene maggiormente segnalato dagli insegnanti è quello relativo alla scarsa partecipazione delle famiglie con background migratorio alle occasioni di incontro organizzate dalla scuola, soprattutto se confrontata con la partecipazione delle famiglie autoctone.

Tuttavia, la maggior parte dei docenti riconosce, allo stesso tempo, anche la presenza di una serie di ostacoli di tipo strutturale alla partecipazione, legati allo specifico background dei nuclei familiari considerati. Tra questi si individua, ad esempio, l'incompatibilità tra gli orari previsti per gli incontri collettivi o individuali a scuola, e quelli di lavoro dei genitori. A ciò si lega, a sua volta, anche l'assenza di una rete familiare adeguata a cui appoggiarsi per la cura e la custodia dei figli in caso di necessità, che impedisce molte volte ai genitori di potersi assentare.

Ad ogni modo, tra i fattori che, più di tutti, vanno ad incidere sulla relazione tra scuola e famiglia, vi sono, indubbiamente, quelli culturali, che veicolano spesso visioni dalle quali è difficile discostarsi per cogliere il punto di vista dell'altro. E proprio per questo motivo, appare importante riconoscere la tendenza frequente a parlare di "relazione tra genitori e insegnanti in modo etnocentrico (...), senza tener conto delle diverse interpretazioni culturali dei soggetti protagonisti" (Bove, C., Mantovani, S., 2015; p. 14).

Il rischio, allora, è quello di pensare che ad essere determinati culturalmente siano solo gli atteggiamenti e i comportamenti del proprio interlocutore, mentre, di fatto, lo sono quelli di entrambe le parti coinvolte, perché la cultura non è "solo quella degli altri" (Rogoff, 2003, trad. 2004 in Granata, A., Mejri, O., Rizzi, F., 2015; p. 83).

Molte volte, ad esempio, le famiglie appaiono agli occhi degli insegnanti come deleganti e scarsamente interessate alla vita scolastica dei loro figli. Ritengono, inoltre, che queste ultime sottostimino il loro operato e che abbiano poca fiducia nei confronti dell'istituzione scolastica. In realtà, dal canto loro, le famiglie concepiscono spesso il tema del coinvolgimento e della partecipazione in maniera completamente diversa,

perché abituate ad una differente organizzazione dei rapporti scolastici nel proprio paese di origine: per molte culture, infatti, rivolgere domande all'insegnante e desiderare di partecipare attivamente ai processi di presa di decisione, viene interpretato come un'eccessiva ingerenza, come un desiderio di controllo e veicola, pertanto, un chiaro messaggio di sfiducia. Inoltre, emerge come la visione dei docenti sia permeata spesso anche da precise aspettative riguardanti i comportamenti che i genitori dovrebbero assumere per essere considerati adeguati, attese che, però, nella maggior parte dei casi, non vengono rese esplicite o decodificabili. In linea generale, dalle ricerche condotte sul tema emerge che, secondo il sistema di aspettative degli insegnanti, un 'buon genitore' è colui che "condivide e ri-crea la cultura dell'ambiente scolastico", sostiene il bambino, "è partecipe e condivide l'obiettivo di educarlo all'autodisciplina e all'acquisizione del senso di responsabilità" (Pillet- Shore, 2012 in Dalledonne Vandini, C., Cino, D., 2023; p. 24). Tuttavia, queste concezioni non trovano totale riscontro e conferma in culture differenti e rischiano di innalzare ulteriori barriere, invece che di ridurle. È, allora, importante, saper allargare il proprio sguardo e adottare una lente diversa, sospendendo momentaneamente il giudizio e analizzando criticamente le azioni dell'Altro per allontanarsi da una visione pregiudiziale di quest'ultimo.

Per tutte queste ragioni, sono soprattutto gli insegnanti a doversi interrogare sul proprio agire professionale e sulle precise idee che fanno loro da guida, per far sì che si pongano realmente come facilitatori delle relazioni e non contribuiscano, invece, a generare ulteriori disuguaglianze.

2.5. FATTORI DI OSTACOLO E DI RISORSA NELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA: IL PUNTO DI VISTA DELLE FAMIGLIE CON BACKGROUND MIGRATORIO

Analizzando più da vicino i rapporti tra scuola e famiglia, appare importante considerare anche il punto di vista delle famiglie con background migratorio, perché ciò contribuisce a facilitare quel processo di 'messa in prospettiva', fondamentale per riuscire ad incontrarle, conoscerle e comprenderle realmente.

Spostando lo sguardo dalle proprie convinzioni e dalle proprie idee, infatti, docenti ed educatori, hanno la possibilità di riconoscere quanto le visioni e le aspettative di ognuno

siano difficili da decodificare o interpretare e conducano, molte volte, ad interpretazioni distorte, che generano allontanamenti e conflittualità.

È per questo che, anche in questo caso, vengono individuate barriere comunicative e relazionali, legate soprattutto ai precisi sistemi di riferimento di ognuno e intrecciate, ancora una volta, con ostacoli e risorse di tipo linguistico, strutturale, interpersonale.

Ad esempio, il vissuto delle famiglie con background migratorio all'interno delle realtà scolastiche si caratterizza spesso per essere carico di paure, legate soprattutto al timore che i figli possano perdere le proprie radici culturali, la conoscenza della lingua d'origine e i propri riferimenti culturali e religiosi di appartenenza, in favore di modelli educativi in netto contrasto con le loro tradizioni. Si tratta, però, spesso di paure e preoccupazioni che non vengono lette dall'esterno o che vengono semplicemente interpretate a partire da un'unica visione, quella dell'istituzione scolastica, nella quale vengono fatte rientrare delle precise idee su quale sia l'unico modo corretto per partecipare e collaborare al percorso formativo e di crescita degli studenti. Ciononostante, è importante mettere in luce che, molte volte, questi sentimenti di preoccupazione si intrecciano anche con un altrettanto forte senso di speranza e desiderio di investimento: le famiglie, infatti, vedono nell'istituzione educativa una risorsa preziosa per il riscatto sociale, su cui investire per fare in modo che i propri figli riescano a raggiungere una migliore collocazione nel contesto di accoglienza.

Tuttavia, questo aspetto fatica spesso ad emergere in maniera chiara, a causa della presenza di ostacoli alla partecipazione delle famiglie, primo fra tutti, ancora una volta, la scarsa padronanza della lingua parlata nel contesto di accoglienza, che genera sentimenti di inadeguatezza, proprio per la difficoltà di comprensione di ciò che viene realmente richiesto. A tal proposito, le famiglie segnalano difficoltà legate soprattutto alla formalità e alla complessità del linguaggio utilizzato dalle insegnanti, alla scelta dei termini e degli esempi riportati per chiarire alcuni concetti, che fanno tutti parte dello specifico vocabolario della realtà scolastica e che sono, naturalmente, culturalmente determinati. Vengono, allora, apprezzate maggiormente le occasioni in cui insegnanti o educatori si attivano in prima persona per creare materiale informativo multilingue o per cercare di semplificare e 'pulire' il più possibile le comunicazioni, mantenendo solo le informazioni essenziali e cercando di ridurre al minimo il gap culturale presente,

attraverso la scelta di termini ed espressioni che siano il più possibile ‘culture-free’ o, perlomeno, facilmente traducibili senza distorsioni di significato.

I genitori, inoltre, lamentano il possesso di scarse informazioni riguardanti l’organizzazione interna alla scuola che si traduce, inevitabilmente, anche in una scarsa libertà di azione: spesso il sistema scolastico del nuovo contesto di vita appare, per queste famiglie, molto distante da quello presente nel proprio paese di origine, generando un forte senso di disorientamento. Molte volte, inoltre, non c’è nemmeno un’adeguata attenzione e cura nell’illustrare loro le modalità di funzionamento del servizio, le sue regole e i suoi scopi e questo va a complicare l’incontro, ostacolando la comprensione delle richieste che provengono da una e dall’altra agenzia educativa.

Sentendosi poco competenti rispetto a ciò che la scuola chiede loro, i genitori, allora, preferiscono spesso rimanere nelle retrovie, non intervenire e non essere coinvolti in ciò che succede, per il timore di sentirsi inadeguati. Talvolta, anche la specifica esperienza scolastica vissuta personalmente nel paese di origine può andare ad influenzare il tipo di atteggiamento adottato, incidendo anche su aspettative, timori e interrogativi principali. Il riferimento è, allora, anche in questo caso, alla differenza di visioni che porta, ad esempio, a concepire il rispetto e la non ingerenza di alcune famiglie nei confronti della realtà scolastica come una mancanza di interesse. In realtà, invece, in molte culture, alla figura del docente viene attribuita forte autorevolezza e il ricorso a comportamenti che possono essere interpretati come un’‘intrusione’ può essere percepito come una mancanza di rispetto. Tuttavia, molti degli atteggiamenti di auto-esclusione adottati dalle famiglie con background migratorio nascono anche dalla sensazione di non sentirsi legittimate ad esprimere le proprie opinioni e di essere, effettivamente, interpellate dagli insegnanti solo in caso di difficoltà legate al comportamento o all’apprendimento dei propri figli, difficoltà che, in buona parte dei casi, vengono attribuite al loro operato o alle loro caratteristiche interne. Lamentano, inoltre, la percezione di essere svalutate in merito a tematiche relative alla cura e all’educazione dei figli, vedendo messe in secondo piano le proprie conoscenze, in favore di una visione, quella caratterizzante la postura educativa del servizio, che viene assunta come dominante.

Al lato opposto, però, le famiglie sembrano apprezzare particolarmente il ricorso a strategie in grado di mettere in luce il loro bagaglio di risorse, partendo, prima di tutto,

dalla valorizzazione degli aspetti legati alla loro cultura d'origine per arrivare, poi, a mettere in risalto anche le loro competenze e i contributi che possono offrire.

È anche grazie a questo lavoro di potenziamento, allora, che si contribuisce ad un avvicinamento tra insegnanti e genitori, che alimenta, poi, il desiderio di una collaborazione reciproca.

2.6 RELAZIONE SCUOLA- FAMIGLIA E COINVOLGIMENTO GENITORIALE: SPUNTI PRATICI

“A incontrarsi o a scontrarsi non sono culture, ma persone”

M. Aime in Sharmahd, N., 2008; p. 37

Per riuscire a superare realmente gli ostacoli e le barriere all'incontro tra scuola e famiglia e arrivare a tessere un vero e proprio rapporto di alleanza educativa e di partnership, appare imprescindibile un lavoro di “cura della dimensione relazionale” (Cardinali, P., Migliorini, L., 2013; p. 8), che passi attraverso l'attenzione ai processi e alle dinamiche comunicative e la creazione di tempi e spazi dedicati ad esse.

Le istituzioni scolastiche, infatti, si trovano a dover affrontare un'importante sfida nel cercare di non rimanere più “sulla soglia dell'incontro” (Cicciarelli, E., 2019; p. 10), ma di far sì che le famiglie possano entrare effettivamente negli spazi scolastici, vivendoli e facendone esperienza in prima persona. Questo, in altri termini, significa saper dare vita a delle vere e proprie pratiche di partecipazione e coinvolgimento, per non considerarle più come semplici utenti, fruitori di un servizio, ma cominciare a percepirle, invece, come veri e propri partner con cui condividere e realizzare azioni congiunte: è, quindi, in questo modo che i docenti possono cominciare a riconoscere i genitori come una risorsa importante per lo svolgimento del loro lavoro educativo, come esperti “in possesso di risorse educative potenziali di grande interesse e che possono rivelarsi molto utili” (Catarsi, E., 2008; p. 20), consentendo di avere un ulteriore sguardo più “da vicino” sul soggetto considerato. Tuttavia, l'impegno richiesto per realizzare questo patto di corresponsabilità educativa si colloca spesso all'interno di un grande paradosso: per adempiere ad esso, scuola e famiglia si attivano perseguendo obiettivi e finalità analoghe

e complementari, all'interno di tempi e spazi che si intrecciano e si fondano tra loro, ma, molte volte, non riescono ad incontrarsi realmente. E il problema risiede proprio qui: "non c'è educazione se non in chiave partecipativa" (Bove, C., 2021; p. 22) e questo significa che l'unico modo per riuscire veramente a cooperare e a lavorare in maniera sinergica per il benessere di ogni soggetto è quello di accordarsi, di negoziare e di trovare una possibile combinazione tra le regole, le visioni, le strategie di azione, i ruoli e le responsabilità di ogni parte coinvolta. È facile comprendere, allora, quanto sia assolutamente necessario attivarsi, prima di tutto all'interno degli spazi scolastici, per pensare e progettare veri e propri momenti di incontro quotidiano in cui entrare in contatto con l'Altro, per cogliere le sue peculiarità, i suoi elementi di differenza e anche i contributi inediti che può fornire. Genitori e insegnanti devono, pertanto, riuscire a dare vita a pratiche dialogiche, cioè a precise forme di interazione che li vedano coinvolti contemporaneamente, in una dimensione di simmetria, impegnati nella costruzione di nuovi significati condivisi. Secondo questa prospettiva, dunque, il dialogo non esaurisce la sua funzione in un mero "scambio di informazioni, di conoscenze, di opinioni, ma realizza un incontro di soggettività orientate a costruire nuove prospettive di interpretazione e di significazione dell'esperienza" (Mortari, L., 2008 in Bolognesi, I., 2023; p. 25).

Pertanto, già da una prima panoramica generale è possibile mettere in rilievo un aspetto insito nella pratica dialogica, rappresentato dall'elemento della reciprocità, che si ritrova già nell'etimologia del termine. Dialogo, infatti, deriva dal greco *diá-lógos* che significa letteralmente 'parola tra due' (Dusi, P., 2012. p. 98). Esso, infatti, rappresenta ciò che trasforma il legame tra due persone in una vera e propria relazione e si basa su un assunto generale, che rappresenta, poi, anche la premessa essenziale per l'incontro fra gli individui, quello del riconoscimento di una comune appartenenza alla medesima umanità che ci rende uguali, pur nella nostra diversità. Questo principio prevede, pertanto, l'assunzione di una postura di accoglienza e riconoscimento del proprio interlocutore che passa anche attraverso il superamento delle dinamiche di disequilibrio e dominio, per collocarsi entrambi sullo stesso piano, superando così le asimmetrie legate "alle differenze linguistiche e culturali, ma anche alla disparità di ruoli e funzioni" (Silva, C., 2008; p. 35): ognuno deve essere in grado di potersi mettere in gioco e di poter dare il

proprio contributo, sentendosi parte attiva di un impegno comune, generando un cambiamento e una trasformazione arricchente per chiunque ne prenda parte.

Per queste ragioni, dunque, il dialogo può configurarsi anche come un'esperienza formativa e un'occasione di apprendimento reciproco. Per riuscire a mettere in pratica il principio -etico e pratico- della reciprocità, allora, è importante, prima di tutto, riuscire a realizzare quello che viene definito come ascolto partecipante, disponendosi nei confronti del proprio interlocutore con un atteggiamento di apertura verso le sue parole, i suoi punti di vista e le sue emozioni, mettendo, al contempo, tra parentesi le proprie visioni e rappresentazioni. Ciò non si traduce, ovviamente, in un'accettazione indistinta delle sue opinioni e dei suoi pensieri, ma significa, piuttosto, cercare di ascoltare e di ascoltarsi, di comprendere anche la sua comunicazione emotiva e non verbale, per guardarlo da una prospettiva che sia il più libera possibile da vincoli o visioni stereotipate.

Pertanto, operativamente, l'ascolto attivo richiede anche azioni di decentramento cognitivo e l'assunzione di un atteggiamento empatico.

Nel primo caso, si tratta di saper “mantenere una giusta distanza dai propri valori, in modo da potersi avvicinare il più possibile a quelli dell'altro” (Bolognesi, I., 2023; p. 29), non per sostituirli, ma per riuscire ad analizzarli nel modo più critico possibile, per poterli guardare ‘da fuori’. L'empatia, invece, è ciò che permette di mantenere la rotta nella complessità che l'incontro con l'Alterità rappresenta: essa permette di ‘sentire con’, di riuscire a percepire come propri i sentimenti e le emozioni dell'Altro, mantenendo sempre chiari i confini del proprio sé. Questo, dunque, richiede di effettuare un costante lavoro di auto-sorveglianza, mettendosi contemporaneamente in contatto profondo con il proprio interlocutore e prestando particolare attenzione a tutti i segnali non verbali provenienti da lui e dal suo corpo. La relazione, ad ogni modo, è fatta anche e soprattutto di parole, di scambi comunicativi, che non si configurano mai come qualcosa di neutrale, ma sono sempre permeati da visioni e rappresentazioni che, talvolta, rimangono implicite. Esse, infatti, sono “alla base della natura della comunicazione (...) e sono elementi psicologici potentissimi in grado di orientare l'intera relazione” (Capperucci, D., Ciucci, E., Baroncelli, A., 2018; p. 237), ma, se non esplicitati e resi chiari, possono generare malintesi e misconoscimenti. Per queste ragioni, è importante riservare una particolare attenzione anche alle forme verbali utilizzate perché, anch'esse sono veicolo di una precisa visione del mondo e possono ostacolare o bloccare le dinamiche di conoscenza e

di dialogo, piuttosto che farle progredire, soprattutto in presenza di differenze linguistiche e culturali. È importante, dunque, evitare tutte le espressioni assertive o che possono apparire giudicanti. È più opportuno, invece, lasciare trasparire una tendenza alla flessibilità e all'apertura verso le opinioni dell'altro, con la possibilità di modificare il proprio pensiero sulla base di queste ultime. Allo stesso tempo, è utile concentrarsi sulla scelta di termini che possano trasmettere una reale volontà di collaborazione e di cooperazione, cioè di tutte quelle forme lessicali in grado di comunicare la presenza di una progettualità condivisa a cui prendere parte.

Tuttavia, è bene riconoscere che, soprattutto in contesti fortemente eterogenei dal punto di vista linguistico e culturale, “parlarsi non equivale necessariamente a parlarsi bene” (Bove, C., 2021; p. 130): è, quindi, necessario che entrambe le parti coinvolte nel dialogo si ingaggino e si mettano in gioco in prima persona, per dare vita ad un tipo di comunicazione aperta, ma soprattutto bidirezionale, sincera, autentica e rispettosa delle idee, delle aspettative e dei ruoli (Bramanti, D., Bosoni, M. L., 2021).

La relazione che si prospetta tra le due principali agenzie educative ha, quindi, bisogno di essere dialogica, basata sulla fiducia, collaborativa e indubbiamente fondata su regole e questo impone di riflettere, inevitabilmente, anche sul senso che entrambe attribuiscono al termine ‘partecipazione’. Chiarire cosa si intende con essa, cosa ci si aspetta, quali significati porta con sé, in realtà, è importante perché consente di tracciare in maniera ben marcata i confini tra scuola e famiglia, per chiarire le aspettative e le richieste reciproche e contribuire ancora una volta alla buona riuscita del rapporto di alleanza auspicato: è l'unico modo per riuscire a “passare da un territorio all'altro, per sconfinare e contaminarsi positivamente, costruire dialoghi e progetti fattibili” (Milani, P., 2013; p. 27). Apparentemente, si ha l'impressione di trovarsi di fronte ad una sorta di paradosso, in base al quale il modo più concreto ed efficace per conoscersi ed entrare in relazione sembra essere quello di separarsi, di tracciare una linea di demarcazione. Si tratta, invece, di una separazione solo apparente che si traduce, in realtà, nel modo migliore per incontrarsi senza il rischio di ingerenza, ma rispettando i ruoli e le funzioni di ognuno. Perciò, in un certo senso, avere ben chiari in mente i confini dell'istituzione scolastica permette ai genitori di comprendere come muoversi al suo interno e come poter intervenire in prima persona, senza per questo sentirsi legittimati ad ‘oltrepassare il limite’. E lo stesso avviene nel caso opposto: anche la scuola ha la possibilità di conoscere meglio

le famiglie e capire come rapportarsi ad esse, senza prendersi, però, la libertà di sovrapporsi o sostituirsi in alcun modo. In entrambi i casi, quindi, è solo avendo la possibilità di partecipare ad un contesto o ad una situazione che si riesce a conoscerlo più approfonditamente e ad avere maggiore libertà d'azione, tant'è vero che il concetto stesso di 'partecipazione' rimanda, già all'interno del proprio significato etimologico, al 'prendere parte', ad una dimensione attiva, di protagonismo, che vede il soggetto adoperarsi in prima persona per agire e progettare. Per queste ragioni, esso è strettamente legato anche a quello di *agency*, che si carica ancora più di significato nel caso di famiglie vulnerabili o in condizione di fragilità. Non a caso, infatti, all'interno del documento Enfants d'Europe la partecipazione viene definita come "come espressione democratica e mezzo per combattere l'esclusione sociale" (Milani, P., 2013; p.27).

E, a questo proposito, si ottiene anche una lettura interessante della non-partecipazione, di cui spesso si parla in riferimento alle famiglie in condizioni di svantaggio, sia socioeconomico che culturale: una definizione di partecipazione di questo tipo lascia ampio spazio aperto a diverse possibilità perché riconosce la presenza di una postura indubbiamente meno attiva, ma non da considerarsi comunque del tutto passiva.

Così facendo, permette di includere tutti coloro che non riescono a partecipare non per mancanza di interesse, ma perché non in possesso delle condizioni per poterlo fare.

Pertanto, alla luce di tutte le considerazioni fatte fino ad ora, appare assolutamente prioritario che la scuola si attivi per predisporre tempi e spazi che consentano a tutti di partecipare con una postura attiva, cioè collaborando e cooperando per costruire un progetto educativo comune per i propri figli.

E tutto questo passa, ovviamente, attraverso diverse fasi, da curare e pensare non come protocolli standardizzati, ma piuttosto come interventi da calibrare, di volta in volta, sulla base dei soggetti destinatari. Nel definire i passaggi attraverso i quali si può dipanare una proficua relazione tra scuola e famiglia, ritorna utile il riferimento al modello delle 'Overlapping spheres of influence' proposto da Joyce Epstein, all'interno del quale l'autrice delinea sei categorie o tipologie di coinvolgimento che rappresentano anche una sorta di scala ascendente che le due istituzioni educative devono percorrere insieme.

Al primo livello si individuano semplicemente le azioni di *Parenting* che presuppongono un impegno da parte della scuola nel fornire ai genitori le informazioni necessarie per riuscire a costruire un ambiente familiare positivo e adeguato alla crescita e

all'apprendimento di ogni bambino. Chiamano in causa, perciò, l'impegno messo in campo per fornire condizioni di salute e sicurezza e per la scolarità di base, realizzati principalmente attraverso interventi di assistenza sanitaria ed educativa a cui ci si aspetta che i genitori rispondano con interesse e fiducia.

Aumentando progressivamente il grado di complessità, a scuola e famiglie viene richiesto che si attivino per realizzare scambi comunicativi bidirezionali e stabili nel tempo (*Communicating*), utilizzando primariamente strumenti quali report inviati periodicamente, comunicazioni generali, chiamate, colloqui collettivi o individuali. Si tratta, in sostanza, di tutta una serie di canali che richiedono agli insegnanti di prestare attenzione al tipo di linguaggio utilizzato e di avere una particolare sensibilità per il tema della multiculturalità e delle minoranze linguistiche, in modo da avere maggiore sicurezza che le informazioni vengano comprese dalla totalità delle famiglie.

Il terzo livello, è quello del *Volunteering* che comprende, in questo caso, tutta una serie di iniziative atte a promuovere un sostegno alla genitorialità, come l'attivazione di corsi o incontri, con l'obiettivo di fornire maggiori strumenti per il supporto alla crescita e allo sviluppo dei figli. Queste, di fatto, comportano una pianificazione e una messa in campo di risorse da parte degli operatori dei contesti educativi, ai quali è richiesto anche di individuare le tematiche e le proposte di maggiore interesse per le tipologie di famiglie con cui si trovano a dialogare.

Con *Learning at home* si intende, invece, l'insieme di informazioni e di idee che la scuola fornisce alle famiglie per sostenere i bambini nello svolgimento delle attività didattiche per casa. Secondo la Epstein, in questo caso, la difficoltà degli insegnanti sta nel riuscire a concepirle in maniera biunivoca: non unicamente come qualcosa che i bambini devono svolgere autonomamente, ma, piuttosto, come attività interattive da condividere e svolgere assieme ai vari membri della famiglia, in modo che quest'ultima abbia la possibilità di conoscere meglio i contenuti didattici e le competenze richieste, ponendosi, contemporaneamente, come supporto per il percorso scolastico dei propri figli.

Al livello successivo si individuano le azioni di *Decision making*, che rimandano al contributo fornito dai genitori nei processi di presa di decisioni riguardanti l'organizzazione scolastica. Questa si realizza principalmente attraverso la partecipazione e l'adesione ad organi collegiali come il consiglio di classe o l'assemblea dei genitori,

grazie ai quali essi si pongono come figure-ponte tra l'istituzione scolastica e il gruppo generale delle famiglie.

Il massimo grado di sovrapposizione tra le diverse 'sfere di influenza' si riscontra, infine, nelle azioni di *Collaborating with the community* che prevedono che la scuola si attivi per individuare risorse e servizi da offrire agli studenti, alle famiglie e alla comunità locale, intendendo per quest'ultima tutti gli attori che partecipano direttamente o indirettamente al processo di apprendimento del bambino, influenzandolo.

2.7. LA RELAZIONE GENITORI-INSEGNANTI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

È ormai insito nella cultura pedagogica di ogni servizio il rilievo assunto dal lavoro di cura della dimensione relazionale e di coinvolgimento, sia tra adulti e bambini, sia tra gli adulti che si occupano di loro. In particolare, a crescere negli ultimi anni, è stato soprattutto l'interesse per il periodo compreso tra gli 0 e i 6 anni, dove il bisogno di un lavoro di questo tipo appare particolarmente forte. Pertanto, nonostante il numero di ricerche scientifiche a supporto sia ancora piuttosto esiguo se comparato a quelle concentrate su altre fasce d'età, è comunque facile intuire le ragioni che si celano dietro a questo interesse: in prima battuta, è sufficiente pensare che più è precoce l'età dei soggetti che si prendono in carico, e tanto più è forte in questi ultimi il "bisogno di vivere legami educativamente ed affettivamente significativi e coerenti con gli adulti" di riferimento (Bolognesi, Di Rienzo, Lorenzini, Pileri, 2006 in Lorenzini, S., 2015; p. 128). E, non a caso, la scuola dell'infanzia (e prima ancora l'asilo nido) costituisce, subito dopo la famiglia, uno dei riferimenti primari del bambino, configurandosi spesso come il primo contesto extrafamiliare a cui ha accesso, come "un altro microsistema di rilevanza cruciale" (Zadra, C., 2020; p. 122), come il primo confronto con pratiche, idee e visioni che possono, in alcuni casi, apparire diverse da quelle sperimentate fino a quel momento. La seconda ragione che spiega questo interesse nel coltivare alleanze all'interno di questo tipo di servizi è da rintracciare negli aspetti che ne costituiscono i tratti distintivi: in ragione della loro organizzazione interna e delle filosofie di pensiero che perseguono, nido e scuola dell'infanzia offrono diverse occasioni sistematiche di confronto con i genitori, sia in gruppo che individuali, come colloqui, assemblee, incontri formativi,

momenti aggregativi di vario genere, diventando così il luogo privilegiato per promuovere la costruzione di forme di relazione tra adulti nel ruolo di educatori.

All'interno di questo ordine scolastico si registra, infatti, la massima vicinanza tra genitori e insegnanti e la tendenza a contatti e interazioni quotidiane che consentono, gradualmente, di conoscersi e di integrare il proprio sguardo sul bambino, individuando anche tratti di somiglianza.

La necessità di questo confronto e di scambi frequenti, tuttavia, si origina anche in conseguenza della precoce età dei soggetti ospitati, che porta in primo piano il bisogno di interrogarsi e trovare un terreno comune, soprattutto riguardo ai temi educativi e di cura che, a questo livello, assumono una rilevanza centrale e sono un ulteriore elemento utile per creare una connessione tra le due agenzie formative. A mano a mano che si prosegue nel percorso scolastico, invece, si nota un progressivo allentamento di questa vicinanza, per la comparsa di nuove tematiche, come quella del rendimento scolastico, che sembra spesso non lasciare spazio ad altre dimensioni. Per tutte queste ragioni, i servizi per la prima infanzia si presentano come contesti in cui lavorare proficuamente per attivare un impegno reciproco tra scuola e famiglia, diventando così “un luogo di relazione tra adulti educatori, (...), di partenariato, e di co-educazione” (Milani, 2001,2009 in Bove C., Mantovani, S., 2015; p. 17). È proprio a partire da questo livello, allora, che le famiglie cominciano a rappresentare il primo e principale interlocutore dell'istituzione scolastica, che, a sua volta, deve impegnarsi a conoscere, sostenere e valorizzare il bagaglio di conoscenze e di risorse di ognuna, creando uno spazio per lo scambio e per una ‘messa in comune’ che sia arricchente per tutti.

Già all'interno delle scuole dell'infanzia, pertanto, possono e devono trovare posto una pluralità di modi di ‘fare’ ed essere famiglia, di educare e guardare alla crescita e allo sviluppo dei propri figli, soprattutto perché si tratta di contesti 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” (Augelli, A., Musi, E.; 2021; p.7). È facile comprendere, perciò, l'ulteriore rilevanza che arrivano ad assumere nel caso di famiglie con background migratorio, per le quali la scuola dell'infanzia rappresenta molte volte “il primo spazio di incontro e di confronto tra il contesto privato e intimo della casa, della famiglia e quello pubblico della società di accoglienza” (Cartei, C., 2008; p. 77), la prima vera occasione di convivenza reale e quotidiana in una nuova

realtà dotata di una propria cultura pedagogica, di propri orizzonti valoriali e di una serie di “codici normativi più visibili” (Ognisanti, M., 2018; p. 45). Al loro interno “il bambino porta, vive e sperimenta le proprie differenze” (De Canale, B., 2015; p. 188) e ogni genitore può cominciare a sentire di poter portare le proprie perplessità, i propri dubbi, le proprie aspettative, ma anche la propria posizione e il proprio punto di vista: per tutte queste ragioni, allora, la scuola dell’infanzia appare, a tutti gli effetti, il “luogo privilegiato dove indagare la relazione famiglia- scuola in chiave interculturale” (Granata, A., Ouejdane, M., Rizzi, F.; 2015; p. 80).

Tuttavia, appare chiaro che queste potenzialità così preziose trovano possibilità di espressione solo se tutte le figure professionali che operano al loro interno si attivano per realizzare un lavoro costante di coinvolgimento e costruzione di un rapporto di vera e propria partnership, che sia prima di tutto un lavoro di “cura di chi si prende cura” (Silva, C., 2012; p. 40). E, considerando l’età dei soggetti presi in carico e l’eterogeneità delle loro famiglie, questa intenzionalità e cura del dialogo e della relazione, deve passare necessariamente anche- e soprattutto- attraverso un accurato lavoro di sostegno alla genitorialità, che, ad oggi, appare sempre più carica di elementi di complessità inediti. Si tratta, di fatto, di nuove difficoltà e nuove sfide da affrontare che, da un lato, si originano a partire dai profondi cambiamenti in atto nelle società odierne, ma che, dall’altro, sono legati all’esperienza- più o meno diretta- della migrazione e al confronto che nasce dall’impatto con nuovi modi di educare e di sostenere la crescita dei figli.

Di conseguenza, “padri e madri migranti sono intenti a ricollocarsi e a riconoscersi in situazioni nuove e complesse, (...) dando origine a rotture, continuità o trasformazioni” (Deluigi, R., 2022; p. 102), che nascono dal confronto tra i propri modelli interni e la postura educativa delle scuole dell’infanzia con cui si interfacciano.

Avere, dunque, la possibilità di confrontarsi in maniera continuativa con le figure che quotidianamente si prendono cura dei propri figli significa, prima di tutto, avere la possibilità di allargare il proprio sguardo, di avere di fronte uno ‘specchio’ tramite il quale ampliare il proprio modo di vedere ogni bambino, senza per questo dover rinunciare in toto a ciò in cui si crede. Tutto questo si traduce, allora, nella necessità di “mettere al centro i genitori e le famiglie” (Giovannini, G., 2007 p. 18), ma, contemporaneamente di dare loro gli strumenti per far sì che diventino sempre più autonomi nell’utilizzare le risorse che hanno a disposizione. È solo in questo modo, infatti, che è possibile far

emergere il carattere di *bidirezionalità* della funzione di sostegno alla genitorialità che si intende realizzare e che implica, necessariamente, il coinvolgimento di entrambi i partecipanti alla relazione: ciò significa che tutte le parti coinvolte in questo scambio devono essere messe nella condizione di poter dare il proprio contributo e che l'insegnante deve sapersi porre come sostegno per aiutare il genitore a fare emergere *da sé* le proprie potenzialità e le proprie competenze, a “tirare fuori” e mettere in campo i propri saperi, facendosi anche guidare, quando necessario. E questo, a ben guardare, è proprio il senso più profondo dell'idea di partecipazione alla quotidianità scolastica, quello di fare spazio alle famiglie per far conoscere la realtà della scuola, creando occasioni per renderle consapevoli delle loro capacità e per metterle nelle condizioni di poter dare il proprio contributo per il benessere dei bambini e delle bambine. Non a caso, come afferma Bove, “la partecipazione è già una forma di accompagnamento alla genitorialità” (Bove, C., 2021, p. 22). Proprio per questo motivo, sono da segnalare anche le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*¹² promosse dal Miur, che rappresentano uno dei documenti più rilevanti nella definizione della postura pedagogica di questi servizi e che affermano proprio che: “L'ingresso dei bambini nella scuola dell'infanzia è una grande occasione per prendere più chiaramente coscienza delle responsabilità genitoriali. Mamme e papà (ma anche i nonni, gli zii, i fratelli e le sorelle) sono stimolati a partecipare alla vita della scuola, condividendone finalità e contenuti, strategie educative e modalità concrete per aiutare i piccoli a crescere e imparare, a diventare più ‘forti’ per un futuro che non è facile da prevedere e da decifrare” (Miur, 2012; p. 17).

Accanto a questo importante lavoro di cura e di sostegno alla genitorialità, tuttavia, vengono affiancati anche interventi finalizzati al mantenimento e alla promozione di quel carattere inclusivo che da sempre rappresenta uno dei principali tratti distintivi del sistema integrato 0-6, assieme alla volontà di riconoscere le famiglie come partner educativi con cui collaborare e tessere relazioni di co-educazione.

A questo riguardo, un utile riferimento per la pratica proviene dalle indicazioni fornite all'interno del progetto europeo “*Families And Schools. The involvement of Foreign Families In Schools*” (Erasmus + KA2¹³), realizzato dal 2019 al 2021, tramite una

¹² Dm n. 254 del 2012

¹³ Si tratta del progetto di cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche, nello specifico, KA201- Partneriati strategici per la scuola

partnership strategica tra Italia, Spagna e Lussemburgo, con lo scopo individuare, in maniera cooperativa e collegiale, una serie di pratiche e di interventi utili a favorire la partecipazione e il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio alla vita scolastica dei propri figli. Si tratta di un documento trasversale e applicabile a tutti gli ordini e i gradi di scuola, ma che si adatta particolarmente ai primi livelli scolastici, proprio per la stretta vicinanza richiesta tra le due agenzie educative coinvolte e che, come appena visto, si ritrova facilmente all'interno dei servizi 0-6.

Le strategie individuate al suo interno, pertanto, possono tutte essere ricondotte a tre macro-aree:

- accoglienza delle famiglie migranti e la loro integrazione
- miglioramento della comunicazione scuola-famiglia
- coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola

Ognuna di queste tre grandi categorie si intreccia strettamente con le altre, facendo emergere una serie di dati interessanti, tutti accomunati da un obiettivo preciso: avvicinarsi alle famiglie, cercare di raggiungerle il più possibile, muovendosi a partire dalla consapevolezza che l'alleanza educativa tanto auspicata si costruisce "insieme giorno dopo giorno lungo un percorso che parte dall'avvicinamento, per poi approdare all'affidamento, e alla conseguente appartenenza" (Sharmahd, N., 2008; p. 41).

Entrando più nel dettaglio delle pratiche proposte, allora, questo presuppone, prima di tutto, una cura dei momenti iniziali che si realizza, in prima istanza, a partire dalla stesura e dalla predisposizione di un vero e proprio *protocollo di accoglienza*: esso riveste, di fatto, una funzione cruciale perché costituisce generalmente la prima modalità di 'aggancio' alle famiglie neo-arrivate, gettando, le basi per la relazione futura. Deve, perciò, realizzarsi tramite modalità di incontro dense e ravvicinate, che tengano conto del fatto che l'inserimento dei figli nella realtà scolastica rappresenta un momento topico per la loro vita, ma anche per quella dei loro genitori. Per queste ragioni, "ogni istituto scolastico deve essere 'allenato', in questi passaggi nevralgici, alla predisposizione di piani personalizzati che comportino, se necessario, anche modifiche transitorie e non permanenti dei curricoli" (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, 2015, p. 3).

In ogni caso, tale protocollo prevede una fase di conoscenza iniziale in cui tracciare un profilo dell'alunno neoarrivato e della sua famiglia, ma anche in cui esplicitare le finalità e i principali aspetti identitari dell'istituzione scuola, affiancata ad una fase di ambientamento nel nuovo contesto, caratterizzata da azioni di sostegno e dalla costruzione di un clima sereno di apertura.

Generalmente, questa prima accoglienza si realizza tramite un colloquio conoscitivo con la famiglia “che è tenuto, per tutti gli alunni NAI¹⁴, dalla stessa insegnante che ricopre il ruolo di ‘funzione strumentale per il successo formativo e l’interculturalità’” (Tutor ISMU per Azione 1, 2023; p. 62).

Tuttavia, c'è un elemento essenziale di cui è importante tenere conto nella realizzazione di questo primo incontro, ma anche in quelli successivi: l'attenzione, non solo alle modalità relazionali e a ciò che si comunica con esse, ma anche al linguaggio utilizzato. Molte delle famiglie che si avvicinano per la prima volta alla realtà scolastica, infatti, faticano a padroneggiare l'italiano o non lo parlano affatto e si percepiscono, quindi, prive di strumenti per poter comprendere ciò che viene detto loro e anche per poter dare la propria opinione: la cura della relazione, pertanto, passa anche attraverso la rimozione di eventuali barriere linguistiche, ma impone che, contemporaneamente, si lavori anche su un altro fronte, quello del mantenimento e della valorizzazione dei codici linguistici di ognuno. Questo richiede, perciò, che la scuola si attivi in prima persona per fare in modo che alunni e genitori lavorino per l'acquisizione dell'italiano come L2, ma mantengano anche un collegamento, un “ponte” con le proprie origini.

A tal proposito, anche il materiale multilingue può rappresentare un valido alleato, almeno per quanto riguarda le primissime fasi di inserimento, perché “accorcia le distanze, in particolare quando contribuisce a presentare alle famiglie il sistema-scuola e l'offerta formativa in modo più trasparente e comprensibile” (Tutor ISMU per Azione 1, 2023; p. 51). Inoltre, anche per quanto riguarda le comunicazioni scritte, può risultare utile provvedere alla traduzione di avvisi, comunicazioni e materiale informativo nelle principali lingue ‘altre’ parlate dalle famiglie presenti nell'utenza e, contestualmente, semplificare il linguaggio utilizzato, fornendo solo le informazioni strettamente necessarie, al fine di facilitarne la comprensione.

¹⁴ Acronimo utilizzato per raggruppare in unico termine gli alunni neoarrivati in Italia che non parlano italiano o lo parlano poco, o coloro i quali sono inseriti a scuola da meno di due anni.

Tuttavia, nella maggioranza dei casi appare più opportuno e soprattutto necessario, integrare questo tipo di lavoro con la messa a disposizione di figure di preposte a questo scopo, come i mediatori linguistico-culturali, che possono arrivare a rappresentare un supporto più concreto in queste e in altre situazioni di pluralismo. Spesso, infatti, la mancata comprensione di ciò che viene comunicato è legata principalmente alla presenza di riferimenti simbolici diversi e all'attribuzione di significati differenti ad uno stesso oggetto, più che ad un effettivo problema linguistico: il mediatore, allora, funge proprio da aiuto nell'interpretare tutte le informazioni che possono permettere alle famiglie con background migratorio di orientarsi all'interno del nuovo ambiente in cui si trovano. Ciò che la scuola può fare, però, è anche integrare la presenza di queste figure, che generalmente sono esterne alla struttura e sono disponibili solo per un numero limitato di ore, con altro tipo di supporto, talvolta anche più efficace, che parte 'dal basso', e si realizza attraverso una sorta di peer tutoring, di gruppo di auto-mutuo-aiuto: può cercare di fornire una rete di sostegno alle famiglie straniere attraverso l'incontro e la vicinanza con persone con lo stesso background, in modo tale che, in un primo momento, ci sia una facilitazione linguistica e che poi si dia vita ad una circolazione di informazioni e ad un passaggio continuo di competenze e di saperi utili all'azione.

Questo appare importante anche per cercare di mitigare l'impatto che può avere il confronto iniziale con una realtà scolastica diversa da quella a cui si era abituati nel paese di accoglienza: si può fare in modo di lavorare per stimolare quel processo di solidarietà e di comprensione reciproca che, almeno inizialmente, può nascere tra persone che hanno condiviso un'esperienza simile. Pertanto, soprattutto nella prima parte dell'anno, può essere utile che gli insegnanti predispongano momenti dedicati all'accoglienza delle nuove famiglie, avvalendosi dell'ausilio di genitori con la medesima provenienza, come prima buona modalità per comunicare il desiderio di incontro e di vicinanza reale.

Tramite il contatto con chi si è trovato coinvolto in prima persona in una situazione analoga, queste famiglie possono, infatti, trovare una forma di supporto e un punto di riferimento a cui esplicitare le proprie difficoltà, i propri dubbi, le proprie richieste. Riescono, talvolta, a trovare risposte alle proprie domande, a percepire di non essere sole, ma di condividere con qualcuno le medesime sensazioni e preoccupazioni, sentendosi anche più legittimate ad esplicitare il proprio punto di vista e a comprendere quello di chi sta dall'altra parte, proprio perché sostenute adeguatamente.

Al livello successivo si colloca, ovviamente, invece, la costruzione di un vero e proprio sportello di ascolto, di incontro e di messa in campo di competenze personali e collettive per realizzare un progetto comune: si tratta, insomma, di uno spazio ancora più ‘pensato’, tramite il quale poter raggiungere ancora più da vicino i propri alleati in campo educativo. Questo prevede la progettazione di attività e di interventi finalizzati, in primis, a promuovere il confronto su tematiche educative e di crescita e a migliorare la conoscenza della realtà scolastica e delle sue regole, molto spesso lasciate implicite.

Questo passa, pertanto, anche attraverso il sostegno alla genitorialità e l’apertura alla comprensione delle difficoltà e degli ostacoli che le famiglie devono affrontare nella loro vita quotidiana: è importante, allora, aiutarle anche a compiere scelte consapevoli che contribuiscano alla crescita e al benessere dei loro figli, ma anche fornire loro competenze diverse da poter poi riutilizzare nella vita quotidiana.

A tal proposito, può risultare valido pensare, ad esempio, alla realizzazione di corsi base per l’acquisizione di competenze informatiche, o a momenti informativi per far conoscere la realtà di alcuni servizi del territorio, come quelli sanitari o sociali, in modo che poi ogni famiglia si possa muovere autonomamente al loro intero. Allo stesso modo, anche la partecipazione in prima persona ad attività organizzate dalla scuola, come letture in lingua o laboratori manuali, può essere un buon modo per far scoprire alle mamme e ai papà “d’altrove” i propri saperi, da poter poi trasferire anche all’esterno, portando benefici a tutti. In aggiunta, anche la promozione di attività aggregative, come feste, incontri, mostre, laboratori ecc., risulta un’occasione fruttuosa per favorire la partecipazione e soprattutto l’incontro con le famiglie autoctone, allontanando il rischio di esclusione e di ghettizzazione e promuovendo, al contrario, confronto e conoscenza che abbatta stereotipi e pregiudizi. È per queste ragioni che risulta essenziale agganciare questo lavoro ad una stretta sinergia anche con il territorio, per cercare di trasferire, di “traslare”, anche all’esterno dei contesti scolastici, i processi di inclusione e di partecipazione attiva e democratica che si è riusciti a realizzare.

Da tutti i dati raccolti fino ad ora è facile comprendere come l’obiettivo per la scuola e per le famiglie debba essere quello di attivare “un sistema di sincronie pedagogiche, psicologiche, organizzative e didattiche” (Cardinali, P., Migliorini, L., 2013; p. 111) che concepiscano l’educazione come un’impresa congiunta in cui tutti i soggetti che vi

prendono parte attivamente riconoscono e rispettano i ruoli, le funzioni e soprattutto le differenze reciproche, grazie alle quali è possibile arricchirsi.

La vera ricchezza risiede, pertanto, nella commistione e nell'incorporazione attiva di soggetti, ambienti e compiti diversi.

CAPITOLO III

GESTIONE DELLE RELAZIONI CON FAMIGLIE CON BACKGROUND MIGRATORIO IN UNA SCUOLA DELL'INFANZIA

La terza e ultima parte di questo elaborato intende indagare, nella pratica concreta, quanto analizzato fino a questo momento riguardo alle relazioni tra insegnanti e genitori nella specifica fascia d'età 3-6 anni, cercando di esaminare più da vicino le personali visioni e opinioni di una serie di insegnanti di scuola dell'infanzia e di comprendere le metodologie utilizzate, ma anche le risorse e le difficoltà riscontrate.

Al fine di raccogliere narrazioni e rappresentazioni che fossero il più libere possibili, è stato fatto ricorso all'utilizzo dello strumento dell'intervista dialogica, perché particolarmente adatto a cogliere differenti punti di vista in maniera aperta, senza il bisogno di incasellarli in visioni preconcepite.

3. 1 L'INTERVISTA DIALOGICA: SINTETICA PRESENTAZIONE

Quando si parla di interviste dialogiche, è possibile trovare un valido riferimento nel testo *“Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche”* di Salvatore La Mendola, nel quale si ritrova una chiara spiegazione sull'argomento, assieme ad altre interessanti chiavi di lettura. Per riuscire a comprendere meglio di cosa si tratti, può essere utile partire dalla definizione che l'autore dà al termine 'intervista dialogica', definendola come un tipo di intervista in profondità, narrativa, aperta, discorsiva, che, sinteticamente, può essere identificata con l'aggettivo 'dialogica', proprio per sottolineare che l'elemento della relazionalità ne costituisce uno dei caratteri essenziali.

“Dare vita ad interviste dialogiche”, per dirla riprendendo proprio il titolo del volume, significa, infatti, creare una sorta di rituale, assimilabile ad un'arte, ad una danza, caratterizzata dal pieno riconoscimento dell'alterità, generando un vero e proprio “spazio/tempo distinto da altre parti del flusso della vita quotidiana” (La Mendola, 2013; p. 13), cioè profondamente diverso da tutte le altre forme di relazione che si sperimentano nell'ordinario.

Il primo elemento di differenza è rappresentato, dunque, dalla non alternanza dei ruoli nel corso dell'interazione: nell'intervista dialogica solo uno dei due soggetti coinvolti formula le domande, mentre l'altro risponde.

Tuttavia, non si è in presenza di un rapporto di asimmetria tra i due partecipanti, ma, al contrario, sono entrambi ad assumere, a fasi alterne, un ruolo più direttivo nell'interazione, determinandone l'andamento. Per comprendere meglio quanto detto, appare utile scomporre il rituale dialogico in tre livelli distinti:

- Il primo livello riguarda l'accettazione di partecipare all'intervista e di portarla avanti fino alla sua conclusione. Per ovvie ragioni, è determinato interamente dalla disponibilità dell'intervistato, che ha nelle proprie mani la possibilità che l'interazione si realizzi o meno;
- Il secondo livello chiama in causa le cosiddette 'regole del gioco', cioè comprende l'adeguamento ad una serie di indicazioni metodologiche necessarie per la buona riuscita dell'interazione. In questo caso, allora, è l'intervistatore ad assumere un ruolo più direttivo perché è lui a dover stabilire la modalità relazionale e a scegliere le strategie più efficaci per riuscire nel suo intento conoscitivo;
- Il terzo livello, invece, corrisponde all'intero percorso in cui prendono vita i racconti. In questo caso, è l'intervistato a guadagnare nuovamente maggiore spazio di azione perché è lui stesso a guidare il ricercatore all'interno del suo discorso, scegliendo come raccontarsi e su quali aspetti soffermarsi maggiormente, tralasciandone degli altri.

Ad ogni modo, vi è un ulteriore elemento che, più di tutti, è in grado di generare un distacco e un divario profondo rispetto alle più classiche interviste ed è rappresentato dallo scopo per il quale si decide di condurle. Nelle altre tipologie di intervista lo scopo principale è quasi sempre quello di ricavare dati per la verifica di un'ipotesi di partenza e, pertanto, quello che si realizza è, fondamentalmente, uno scambio di informazioni che appare quasi sempre unilaterale. Nelle interviste dialogiche, invece, l'obiettivo è *raccogliere rappresentazioni di esperienze e relazioni*, tramite un processo di co-costruzione in cui tutti i partecipanti sono coinvolti in prima persona.

L'idea di fondo, perciò, è quella di una conoscenza che si costruisce insieme, all'interno di una relazione che per concretizzarsi ha bisogno che ci sia un riconoscimento dell'altro come soggetto, come un 'tu' con cui entrare veramente in relazione e non come un oggetto da sfruttare per i propri obiettivi conoscitivi.

È per tali ragioni, allora, che nel corso dell'intervista dialogica non si punta ad innescare una dinamica di "botta e risposta", ma si utilizzano pochi semplici stimoli per dare vita ad un flusso di racconti, durante il quale sia intervistato che intervistatore sono impegnati in una dinamica di doppio ascolto: quello di sé, per acquisire una capacità di *centratura* e prendere sempre più consapevolezza delle proprie visioni e delle proprie teorie di riferimento, e quello dell'altro, praticando un'*apertura* verso di lui e verso il suo punto di vista. Da questa azione sinergica entrambi ne escono arricchiti e trasformati perché nel praticare il doppio ascolto, danno concretizzazione a due azioni chiave, centrali per la realizzazione di questa danza: <<accorgersi>> e <<accordarsi>>.

Nel primo caso, i partecipanti all'interazione mettono in campo la capacità di correggere la rappresentazione che si sono costruiti precedentemente riguardo ad un particolare aspetto¹⁵. Si tratta, di fatto, di un'azione che non va confusa con quella del conoscere, nella quale ci si limita ad interpretare i dati raccolti utilizzando concetti, teorie o categorie che già si possiedono: accorgersi, al contrario, vuol dire proprio prendere coscienza che tutti gli elementi interpretativi utilizzati fino ad ora non sono più adeguati, mettendo, così, in discussione ciò che prima si riteneva assodato.

Contemporaneamente, riconoscere l'altro come un soggetto con cui entrare in relazione significa anche *accordarsi*, ovvero fargli spazio nella relazione, mettere insieme le sue rappresentazioni e i suoi contributi con i propri, cercando di capire quali sono i punti di contatto e quali quelli di differenza. Di conseguenza, all'interno di questa 'danza', ognuno partecipa attivamente, configurandosi a tutti gli effetti come un vero e proprio attore che agisce in prima persona. Per queste ragioni, appare adeguato anche il ricorso a termini come <<intervista-attore>> e <<narra-attore>>.

¹⁵Deriva da "*accorrigere*" che si forma aggiungendo il prefisso "ad" al vero "*corrigere*", che significa proprio 'correggere'

3.2 INTERVISTE DIALOGICHE: INDICAZIONI DI METODO

Ad un certo punto del suo libro, La Mendola afferma che “soltanto se si affina la pratica del doppio ascolto si potrà praticare un rituale dialogico” (La Mendola, 2013; p. 83). Ma nella pratica concreta com'è possibile essere sicuri di riuscire a farlo?

Ci si trova, indubbiamente, di fronte ad una questione metodologica che richiede esercizio e pratica, ma anche attenzione ad una serie di elementi cruciali per tutta la durata dell'intervista, ma anche prima. Una delle fasi cruciali per la riuscita di questo lavoro, infatti, è sicuramente quella di costruzione della traccia dell'intervista.

Essa è, di per sé, “già un artefatto della teoria del ricercatore” (La Mendola, 2013; p. 3), cioè, è spesso costruita in modo tale da far sì che sia l'intervistato, attraverso i suoi racconti, a confermare ciò che l'intervistatore si aspetta di sentire riguardo ad un determinato argomento scelto.

Tuttavia, si comprende bene come questa mossa finisca per ingabbiare l'altro in categorie precostituite, in visioni già formate a priori, impedendo di arrivare ad un vero incontro e ad una conoscenza più approfondita. Per questi motivi, e in ragione di quanto detto fino ad ora, è possibile affermare che, nel costruire la traccia dell'intervista, si comincia già quel lavoro di predisposizione all'ascolto dell'Altro e di centratura e apertura che si raggiunge, seppur mai in maniera definitiva, tramite un costante allenamento.

Per riuscire in questo intento, appare essenziale allora, un lavoro di pulizia del linguaggio, delle parole o delle espressioni che si scelgono di utilizzare, per fare in modo che non si trasformino in contenitori rigidi in cui appiattare il racconto dell'altro.

Sono, perciò, da evitare domande informative, tipiche di strumenti di raccolta dei dati come i questionari, che, generalmente, inducono l'intervistato a dare risposte brevi, ostacolando la fluidità della narrazione e richiedendo l'intervento dell'intervistatore per incalzare con nuove domande. Allo stesso tempo, sono da evitare anche richieste di valutazioni, tipizzazioni o visioni preconette che tendono a comunicare, anche implicitamente, qual è la teoria di partenza del ricercatore, incasellando il racconto dell'intervistato in categorie concettuali stabilite a priori. È, quindi, più opportuno preferire la costruzione di “*domande cornice*” (La Mendola, 2013; p. 93), cioè domande che introducono nuovi temi o permettono di approfondire alcune parti di un discorso e che sono formulate tramite l'utilizzo di espressioni che permettono al soggetto di

raccontarsi liberamente, esprimendo chiaramente le proprie opinioni e convinzioni, oppure lasciandole trasparire dalla sua narrazione.

In ogni caso, è bene ricordare che, diversamente da quanto accade per le altre tipologie di interviste, nel rituale dialogico la traccia ha una sola funzione: quella di aiutare il narratore a muoversi nel suo racconto. Essa, pertanto, viene utilizzata, essenzialmente, nella fase iniziale o nei casi in cui il flusso discorsivo si interrompe e c'è necessità di farlo ripartire. In tutti gli altri casi, è il narra-attore a condurre la danza e a scegliere come raccontarsi, precedendo anche verso direzioni inedite e richiedendo all'intervistatore di improvvisare o, meglio, di rivedere *in fieri* il percorso che aveva immaginato inizialmente, seguendo il flusso che si sta creando, senza ostacolarlo.

3.3 IL PUNTO DI VISTA DI ALCUNE INSEGNANTI DI UNA SCUOLA DELL'INFANZIA: PANORAMICA GENERALE

La volontà di indagare, anche su un piano concreto, il tema della vicinanza e del contatto tra scuola e famiglie con background migratorio, ha portato alla scelta di analizzare più da vicino l'esperienza di una scuola dell'infanzia che si distingue particolarmente per l'interesse e le iniziative pensate in questo campo. Essa si inserisce all'interno di un istituto comprensivo che ospita un nutrito numero di alunni e famiglie straniere in ognuno dei tre gradi scolastici. Solo nella scuola primaria e secondaria di primo grado i dati relativi all'anno scolastico 2023/2024 mostrano, rispettivamente, la presenza di 94 alunni con background migratorio su 433 totali (21,7%) e di 78 su un totale di 319, pari a circa il 24,45%. Numeri altrettanto considerevoli, tuttavia, si registrano anche nella fascia d'età 3-6 anni, dove, su un totale di 121 studenti, 56 sono alunni con background migratorio (31,6%), di cui 42 italiani, ma con genitori stranieri.

I dati sulle provenienze mostrano, invece, una prevalenza assoluta del Marocco, seguito subito dopo da Albania e Kosovo e da Romania e Macedonia. Si individuano, infine, pochi casi di alunni o famiglie provenienti da Nigeria e Costa Rica.

Dato lo scenario di forte eterogeneità presente, si è, pertanto, sviluppato, all'interno dell'istituto, un crescente interesse per le tematiche interculturali e di gestione delle differenze, che si è manifestato, in modo particolare, nella scuola dell'infanzia.

In essa infatti, si è lavorato molto, negli anni, per cercare di ‘agganciare’ le famiglie con background migratorio, ‘facendole entrare’ negli spazi della scuola e partecipare alla vita scolastica dei propri figli. Per questo motivo, l’impegno si è poi implementato ed ha subito una svolta decisiva con la progettazione- e poi realizzazione- di uno spazio, sia fisico che simbolico, per queste famiglie, al fine di fornire loro un supporto linguistico, ma anche la possibilità di fare rete, di dar vita a scambi fruttuosi e di vivere da vicino la realtà scolastica tramite il confronto con altri genitori.

Nel gennaio 2023, dunque, è stato dato ufficialmente avvio all’esperienza dello “Sportello Arcobaleno”, uno spazio e un tempo dedicato alle madri con background migratorio presenti nella scuola, dove potersi incontrare, mettere in comune le proprie esperienze e trovare un supporto, sia pratico che emotivo, nel difficile compito di orientamento tra riferimenti e procedure ancora poco conosciute. Dal punto di vista concreto, questo si è tradotto in una serie di incontri, con cadenza quindicinale, realizzati grazie all’intervento e alla partecipazione costante di due mediatori linguistico-culturali- uno per l’area arabomusulmana e uno per quella albanese-kosovara- e della docente referente per il progetto e per la ‘Commissione alunne e alunni con background migratorio’ di tutti e tre gli ordini scolastici. Gli incontri si sono svolti sempre in un’aula dedicata, di mattina, durante l’orario scolastico, per permettere alla maggior parte delle madri interessate di partecipare senza la presenza dei figli, e si sono avviati, quasi sempre, a partire dalla presentazione di una proposta manuale a cui prendere parte, per sciogliere gli imbarazzi iniziali e stimolare le prime conversazioni. Per questo, le donne dello sportello si sono dedicate, in molte occasioni, alla preparazione di materiale utile per le attività didattiche. Tuttavia, con il proseguire degli incontri, il focus si è spostato anche sui tentativi di responsabilizzazione delle madri migranti e di messa in luce delle loro competenze, da poter sfruttare anche nella propria vita quotidiana. Hanno, inoltre, trovato ampio spazio anche momenti di scambio e di riflessione, sia su questioni prettamente pratiche relative alla vita scolastica, sia legati ai vissuti personali e all’esperienza della genitorialità in condizione di migrazione, dando, così, la possibilità di trovare supporto e condivisione delle medesime sensazioni.

È interessante e, allo stesso tempo, confortante scoprire che oggi, a distanza di quasi due anni, lo Sportello Arcobaleno si è ulteriormente implementato, diventando un punto di riferimento essenziale e arrivando ad presentato, come spunto di pratica, nel corso del

Seminario regionale “*Prospettive Zerosei: Quali alleanze educative con famiglie e territorio?*”, organizzato dal sistema integrato Zerosei per la regione del Veneto ¹⁶nel maggio 2024. Esso, inoltre, continua ad essere un supporto essenziale anche per gran parte delle famiglie con background migratorio presenti nella scuola, ma anche per le insegnanti che vi operano all’interno. Infatti, pur essendo nato dall’idea e dagli sforzi di un’unica docente, ha raccolto il consenso e il coinvolgimento di una buona parte dell’organico. Quest’ultimo, a sua volta, ha sentito forte su di sé il bisogno di implementare la propria formazione interculturale, per arrivare alla progettazione di interventi e strategie per l’incontro che, con il passare del tempo, sono diventati parte di un vero e proprio *modus operandi*. Fino ad arrivare ad oggi, dove il loro lavoro rappresenta un esempio virtuoso nel campo delle relazioni tra insegnanti e famiglie con background migratorio. Nello specifico, le insegnanti presenti nell’istituto sono 13, di cui 10 con cattedra comune, 2 con qualifica di insegnanti di sostegno e una per l’insegnamento di religione cattolica.

Tra tutte, sono, in particolare 6, esattamente la metà, ad essere maggiormente coinvolte nella gestione delle tematiche interculturali connesse al proprio lavoro e sono le stesse che hanno accettato di partecipare alla conduzione delle interviste dialogiche ai fini della realizzazione di questo elaborato. Si tratta di docenti con un’età compresa tra i 52 e 61 anni, tutte in possesso di un diploma di Istituto Magistrale, fatta eccezione per una sola di loro, con una formazione in lettere moderne.

Operano all’interno dell’istituto da diverso tempo: l’insegnante presente da più tempo conta 22 anni di servizio all’interno della stessa struttura, mentre l’esperienza più breve è di 3 anni. Nella *tabella 1* vengono riportati più nello specifico i dati di cui si è fatto accenno ora. Operano all’interno di sezioni eterogenee, a due età: se ne contano in tutto 5, di cui due che comprendono alunni di 3 e 4 anni, due che ospitano la fascia d’età 4-5 anni e una sola che unisce bambini di 3 e di 5 anni. In ognuna di esse lavorano due docenti in compresenza, fatta eccezione per i momenti di attività propriamente didattica, durante i quali la classe si divide in due sottogruppi in base all’età.

¹⁶Si tratta di un sistema integrato di educazione e istruzione, regolamentato tramite il d.lgs 65/2017, che definisce il tipo di risorse e di interventi da mettere in campo per garantire l’erogazione di servizi di qualità nella specifica fascia d’età che va dalla nascita fino ai 6 anni. Tra gli obiettivi principali si riscontrano, la garanzia di pari opportunità di sviluppo di potenzialità, autonomie, creatività e apprendimento per tutti i bambini, ma anche la riduzione delle disuguaglianze economiche, sociali e culturali e la promozione della continuità del percorso educativo e scolastico.

Tabella 1- Dati relativi alle insegnanti intervistate.

	Età	Genere	Titolo di studio	Anni di servizio all'interno dell'istituto
Insegnante A	56	F	Diploma di istituto magistrale	10
Insegnante B	59	F	Laurea Triennale in lettere moderne	18
Insegnante C	61	F	Diploma di istituto magistrale	12
Insegnante D	60	F	Diploma di istituto magistrale	3
Insegnante E	52	F	Diploma di istituto magistrale	8
Insegnante F	59	F	Diploma di istituto magistrale	22

3.4 IL PUNTO DI VISTA DELLE INSEGNANTI DI UNA SCUOLA DELL'INFANZIA: LE INTERVISTE DIALOGICHE

Le 6 insegnanti coinvolte per la realizzazione delle interviste dialogiche hanno scelto di essere incontrate in orario pomeridiano. La docente referente per lo Sportello Arcobaleno, inoltre, si è resa disponibile per la realizzazione di due ulteriori colloqui, dedicati interamente alla presentazione e all'approfondimento del progetto da lei pensato e realizzato. Sono stati condotti anch'essi attraverso la creazione di un rituale dialogico, in orario extrascolastico e a distanza di tempo l'uno dall'altro: il primo pochi mesi dopo la prima attivazione dello Sportello, quando ancora si configurava come un progetto pilota, e il secondo, circa un anno e mezzo dopo, per coglierne l'andamento e l'evoluzione nel corso del tempo. In tutti i casi, comunque, il rituale dialogico è sempre stato preceduto da

una breve presentazione degli obiettivi conoscitivi del lavoro qui realizzato. L'accordo comunicativo a cui si è fatto ricorso è stato il seguente:

“Gentilissima/o, sono molto interessata a conoscere più da vicino la sua esperienza nella relazione con famiglie con background migratorio. Le chiedo di parlare liberamente, partendo da dove preferisce, e di seguire il flusso del momento, soffermandosi sulle questioni che ritiene maggiormente rilevanti. Le ricordo che non ci sono risposte o riflessioni giuste o sbagliate. L'intento è semplicemente quello di raccogliere il suo personale racconto”.

Dall'analisi del materiale raccolto durante tutte le interviste, è stato possibile riconoscere, prima di tutto, la centralità attribuita da tutte le insegnanti al dispositivo della mediazione linguistico-culturale e al progetto dello Sportello Arcobaleno, considerati strumenti essenziali per la gestione delle relazioni con le famiglie con background migratorio e anche il perno attorno al quale pensare e progettare le varie strategie per l'incontro.

I racconti che sono emersi sono stati caratterizzati da grande profondità e umanità e hanno messo in luce una serie di tematiche ricorrenti che sono state riassunte come segue:

- Gestione della relazione scuola-famiglia con background migratorio e strategie utilizzate;
- Attenzione ai bisogni dei genitori con background migratorio;
- Partecipazione delle famiglie e fattori di ostacolo;
- Importanza della formazione interculturale dei docenti e opinioni personali.

1. Gestione della relazione scuola-famiglia con background migratorio e strategie utilizzate

Nel narrare la propria quotidianità scolastica, tutte le insegnanti intervistate hanno spontaneamente dato grande rilievo alle principali strategie da loro utilizzate per l'accoglienza e la partecipazione delle famiglie con background migratorio nella quotidianità scolastica. Dai racconti emerge chiaramente come l'impostazione del loro lavoro segua, per molti aspetti, quella presente all'interno del progetto Erasmus + Ka2 *“Families And Schools. The involvement of Foreign Families In Schools”* (2021) -già

nominato nel paragrafo 2.7- dove vengono individuati una serie di capisaldi per la costruzione di una relazione stabile tra scuola e famiglia.

Tra questi, viene fatto, prima di tutto, accenno al tema dell'accoglienza delle famiglie neo-arrivate, considerato un elemento imprescindibile per gettare le basi per un rapporto di fiducia e collaborazione. Secondo le insegnanti intervistate, l'accoglienza delle nuove famiglie comincia alcuni mesi prima dell'inizio del nuovo anno scolastico e prevede l'organizzazione di una prima riunione collettiva, durante la quale viene fornita una presentazione generale sul funzionamento e sulla filosofia pedagogica dell'istituto. Successivamente, viene organizzato un secondo colloquio, all'incirca un mese dopo l'inizio della scuola, in forma individuale, nel quale l'obiettivo è tracciare un primo profilo dello studente, per conoscerlo più in profondità e integrare le visioni dei docenti con quelle della famiglia. Già a partire da questa prima fase, il supporto offerto dalla mediazione linguistico-culturale risulta centrale per tutte le insegnanti, perché in grado di 'agganciare' fin da subito le famiglie, dando accesso ad un nuovo punto di vista sui bambini con cui ci si trova ad entrare in relazione.

Insegnante B: «In classe nostra, quest'anno, è arrivato un bambino dal Marocco. È arrivato in Italia l'anno scorso e ha grandi difficoltà ad esprimersi in lingua italiana. Il papà parla poco in italiano e anche la mamma fa fatica. Allora, abbiamo pensato di chiedere, attraverso la mediatrice culturale, che ci raccontassero un po' come lui vive a casa, per andare un po' più nel dettaglio e cercare di capire le sue abitudini, cosa fa, cosa gli piace fare, insomma, la sua vita quotidiana. Ed è stato molto efficace perché la mamma, in particolare, ci ha arricchito con elementi nuovi e, quindi, abbiamo lavorato in modo molto più efficace».

Tuttavia, grande rilievo è assunto anche da tutti quegli interventi e quelle scelte didattiche che permettono di attivare, tra le famiglie, una vera e propria *mediazione diffusa*: si tratta, fondamentalmente, di strategie pensate per far sì che i genitori con background migratorio più competenti sul piano linguistico o più abili nel muoversi all'interno dell'ambiente scolastico, sfruttino le loro conoscenze e le mettano a disposizione dei neo-arrivati, fornendo un supporto non solo di tipo linguistico, ma anche e soprattutto emotivo e relazionale. Di fatto, quelle che si attivano sono vere e proprie dinamiche di confronto e

scambio reciproco che arricchiscono tutte le famiglie e permettono di trovare una rete di supporto utile per muoversi all'interno di una realtà ancora poco conosciuta, come quella scolastica. Trovando aiuto concreto è possibile, poi, sentirsi accolti e mitigare il senso di spaesamento iniziale, percependo, contemporaneamente, che scuola e insegnanti si stanno attivando in prima persona per fornire strumenti che comunichino accoglienza e comprensione.

Insegnante C: «Noi della scuola dell'infanzia facciamo accoglienza iniziale con i bambini tutti insieme. Quindi, conosciamo le famiglie tutte insieme. Nella prima riunione dell'anno, però, siamo a piccoli gruppi e ci sono anche delle mamme che fanno da mediatrici alle altre per spiegare le modalità della scuola e ciò che viene detto, ma anche per creare, diciamo, una modalità di accoglienza già iniziale. E questo è uno dei punti focali del primo incontro».

Alcune docenti mettono proprio in luce quanto questa strategia sia, a tutti gli effetti, una vera e propria prassi consolidata, alla quale ricorrere in tutte le occasioni di incontro con le famiglie organizzate nel corso dell'anno. Spiegano che, generalmente, sono previste tre assemblee in tre momenti diversi dell'anno, articolate tutte secondo la stessa modalità: si comincia con un prima parte generale e valida per tutti, in cui tutti i genitori vengono riuniti assieme per ricevere informazioni trasversali alle varie età e classi; segue, poi, una seconda parte nella quale il gruppo delle famiglie viene suddiviso nelle diverse sezioni in cui i figli sono inseriti. In questi casi, allora, le docenti si attivano ulteriormente per assicurarsi che ciò che stanno comunicando raggiunga tutti i presenti, favorendo, in ogni occasione, l'attivazione di dinamiche di auto-mutuo-aiuto tra i genitori, per far sì che riescano a supportarsi e ad orientarsi più facilmente tra riferimenti culturali e linguistici differenti, ma anche a comprendere meglio le richieste che provengono dall'istituzione scolastica.

Insegnante B: «L'anno scorso è successa una cosa interessante: verso la fine dell'anno scolastico dovevo organizzare la riunione informativa per gli iscritti dell'anno successivo e mi sono chiesta come poter raggiungere efficacemente tutte le famiglie con background migratorio che ci sarebbero state. Quindi, ho chiesto aiuto alle donne dello Sportello e

una mamma marocchina e una kosovara hanno accettato e sono venute a scuola. Noi, tra l'altro, facciamo queste riunioni prima in forma assembleare e poi in piccoli gruppi. Quindi, prima che questi gruppi si distribuissero nei vari spazi della scuola, ho segnalato dove c'era una mediatrice albanese e una di lingua araba e, in questo modo, chi c'era si è orientato di conseguenza».

Il tema della mediazione diffusa, per ovvie ragioni, ritorna nuovamente anche in relazione alla scelta delle modalità con cui comunicare tra scuola e famiglia, considerato da tutte le insegnanti un ulteriore elemento essenziale per la costruzione di una relazione di fiducia e di collaborazione reciproca. In questo caso, le riflessioni raccolte partono tutte dal riconoscimento della presenza di barriere culturali difficilmente oltrepassabili con semplici interventi di traduzione, soprattutto nel caso di comunicazioni scritte: molte delle insegnanti intervistate ritengono, pertanto, fallimentare la scelta di tradurre gli avvisi in lingue 'altre' o di avvalersi di materiale informativo multilingue, ma, al contrario, riconoscono, ancora una volta, il dispositivo della mediazione come loro principale alleato, sia che si realizzi tramite il supporto di figure professionali, come quelle presenti all'interno dello Sportello Arcobaleno, sia tramite il tutoraggio tra genitori con la stessa provenienza.

Insegnante B: «In passato è stata tentata l'esperienza del tradurre gli avvisi, ma, in realtà, si è visto che non era utile per lo stesso motivo per cui gli stessi italiani tante volte non comprendono gli avvisi in italiano: cioè, i riferimenti culturali è difficile passarli in una traduzione. C'è proprio bisogno di una mediazione diffusa. Per cui, se una mamma non ha capito, va a parlare con un'altra mamma che parla la stessa lingua».

Insegnante A: «Poi, in realtà, spesso non è la lingua che serve: a volte serve proprio la mediazione culturale. Basti pensare, banalmente a sistemi scolastici che sono diametralmente diversi. Quello che per noi è scontato, a volte per loro non lo è. A volte c'è proprio bisogno di dire 'questo' corrisponde, più o meno, a 'questo'».

Insegnante D: «Noi adesso abbiamo tutti i canali di comunicazione con le famiglie che sono informatizzati, abbiamo la mail istituzionale...Insomma, c'è abbastanza

complicazione anche per gli autoctoni, mi vien da dire. Di conseguenza, per queste famiglie, in generale, dobbiamo essere più attente nell'essere certe che abbiano ricevuto le comunicazioni».

Insegnante B: «Nella quotidianità poi, anche al di fuori dello sportello, le famiglie fanno più che altro rete tra di loro: si scrivono tra di loro nella chat di gruppo che è stata creata, si confrontano per cercare di capire se hanno compreso correttamente le comunicazioni, ma se sono in difficoltà tante volte i mediatori intervengono in aiuto. Anche loro sono molto coinvolti dal progetto».

Molta attenzione viene poi riservata anche al contenuto delle comunicazioni e al tipo di linguaggio utilizzato, soprattutto nelle interazioni quotidiane. Normalmente, infatti, non è previsto che ci sia un tempo lungo da dedicare ad ogni famiglia alla fine della giornata scolastica, pertanto, è importante che le comunicazioni siano veloci, ma estremamente efficaci. Per l'opinione di tutte le docenti, allora, appare importante semplificare le comunicazioni, sia tramite il ricorso ad un linguaggio non troppo formale, sia attraverso un lavoro di 'pulizia' dalle informazioni superflue. Contestualmente, è utile prestare significativa attenzione anche alle comunicazioni non verbali che, soprattutto nel caso di codici linguistici differenti, vengono considerate strumenti potentissimi per veicolare messaggi di accoglienza o, al contrario, di chiusura e irrigidimento. Infatti, "dietro i comportamenti verbali e non verbali si celano spesso differenti abitudini, valori, stili comunicativi e dimensioni culturali, il cui incontro/scontro può danneggiare la comunicazione o renderla addirittura impossibile" (Mariani, L., 2015; p. 111). È per queste ragioni, quindi, che molti autori parlano di *competenza pragmatica* come una competenza essenziale per la comunicazione interculturale. Essa, di fatto, si compone di varie sotto-abilità tra le quali spiccano la capacità di gestione delle mosse comunicative e degli scambi con un interlocutore, quella di scelta delle forme linguistiche più adatte ad ogni specifico contesto e la capacità di utilizzo di mezzi paralinguistici, non verbali.

Insegnante F: «Diciamo che, per la mia esperienza, per le mamme che parlano poco o niente un bel sorriso e poche parole, pochi gesti che accompagnano e che facciano capire che va tutto bene, sono sufficienti. Ma in ogni caso, almeno per quanto mi riguarda,

l'atteggiamento è sempre di estrema accoglienza, con il sorriso, per comunicare che non c'è nessun problema se non comprendono quello che stiamo dicendo. Credo che fare a questi genitori un discorso di un quarto d'ora non comunichi più accoglienza di un sorriso accompagnato da qualche gesto e poche parole per fargli capire ciò che gli si vuol dire. Spesso il genitore si sente anche più visto, più rassicurato».

Oltre alle questioni legate all'accoglienza e alla comunicazione con famiglie con background migratorio, i rituali dialogici danno grande rilievo anche al tema del coinvolgimento genitoriale e della progettazione di interventi finalizzati a 'far entrare' più concretamente le famiglie all'interno degli ambienti scolastici. Anche in questo caso, viene messa in luce un'ampia varietà di strategie e di strumenti accuratamente pensati, frutto di un pensiero pedagogico fortemente improntato alla valorizzazione delle differenze e al dialogo interculturale, sviluppati lungo alcuni assi principali.

Prima di tutto, quello del riconoscimento del valore intrinseco delle attività pratiche e manuali, intese come strumenti utili per coinvolgere attivamente i genitori e sviluppare in loro un senso di appartenenza collettiva: attraverso il 'fare', infatti, si riesce a dare più facilmente avvio a dinamiche di collaborazione che valorizzino il contributo di ognuno, ma anche le sue risorse e i suoi saperi. Per questo motivo, molte delle docenti coinvolte hanno riferito di aver più volte aperto, nel corso dell'anno, le porte dell'istituzione scolastica e invitato i genitori a mettere a disposizione il proprio tempo per dedicarlo ad attività che potessero portare vantaggio a tutta la collettività. Molti, pertanto, si sono dedicati ad opere di miglioramento degli spazi della scuola con la collaborazione dei bambini stessi, altri alla preparazione di materiale utile per le attività didattiche e altri ancora hanno partecipato a pomeriggi di letture per l'infanzia in lingue 'altre', scegliendo testi nella propria lingua madre. La partecipazione a ciascuna di queste iniziative ha garantito, perciò, a queste famiglie, di arrivare ad una migliore conoscenza della realtà scolastica e del suo funzionamento, guadagnando, al contempo, un più ampio spazio di azione al suo interno e riducendo il proprio senso di inadeguatezza e di impotenza, generato dal percepirsi prive di strumenti per agire.

Insegnante E: «Ad esempio, incentiviamo molto che al pomeriggio, quando rientriamo dal giardino, i genitori che hanno una competenza vengano a spenderla a scuola. Ci sono

mamme che leggono dei libri, mamme che fanno ricette, papà che fanno lavori di bricolage...».

Insegnante F: «Nella mia sezione abbiamo organizzato delle letture facendo partecipare i genitori stranieri. Sono stati letti libri in macedone, arabo, albanese e noi insegnanti abbiamo letto gli stessi testi in italiano. I bambini erano molto incuriositi e anche i genitori che sono venuti, sono rimasti contenti».

Il secondo caposaldo individuato è, invece, quello legato alla pianificazione di momenti aggregativi negli spazi scolastici, quali feste, mostre e laboratori collettivi. Nell'opinione delle intervistate, queste si rivelano sempre occasioni preziose, prima di tutto, per la valorizzazione e la messa in rilievo della pluralità di culture, provenienze e abitudini che caratterizza il panorama scolastico, ma anche e soprattutto per riconoscere la ricchezza che si ricava dall'incontro e dal dialogo con gli altri. Per alcune delle insegnanti, infatti, l'organizzazione di questi momenti collettivi, permette di favorire una conoscenza reciproca e di creare un avvicinamento, che si realizza soprattutto tra genitori con background migratorio e autoctoni, evitando ghetizzazioni o rigide chiusure. L'obiettivo, pertanto, è quello di fornire a tutte le famiglie con una storia di migrazione uno spazio dove potersi incontrare e trovare un riferimento valido, ma, allo stesso tempo, favorire il loro coinvolgimento in qualità di genitori nella vita della scuola.

Insegnante A: «In questa scuola c'è sempre stata una lunga tradizione di grande coinvolgimento delle famiglie di tutte le etnie, quindi anche di famiglie con background migratorio che si sono sempre agganciate, anzi, ci hanno sempre tenuto, anche negli anni precedenti, a mettere in evidenza la loro cultura, creando un angolo del tè, creando anche un angolo dove poter mostrare agli altri genitori la loro cultura con le loro tradizioni. Le mamme sono sempre state molto generose a fare i dolci che hanno poi condiviso con gli altri genitori. C'è sempre stato un grande lavoro di collaborazione anche negli anni precedenti, insomma, ed è aumentato sicuramente anche in quest'ultimo periodo».

Insegnante F: «Nell'ultimo periodo siamo riuscite ad uscire dalla modalità "tavolo marocchino" e ad uscire da una modalità espositiva. Adesso l'obiettivo è mettere insieme.

Per cui, almeno da quando c'è lo Sportello, ma forse anche da prima, il tavolo marocchino non c'è più, ma ci sono, piuttosto, diverse modalità di fare rinfresco insieme su diversi tavoli, con i genitori tutti insieme».

Insegnante B: «Ora vorrei anche implementare i momenti in cui le donne italiane vengono ad interagire con le donne dello Sportello, nel senso che il rischio è anche creare un posto che si chiude e, nel desiderio di creare inclusione, si crea invece un ghetto».

Utile, in questo caso, appare anche quanto riportato all'interno del diario di bordo stilato in occasione della prima attivazione dello Sportello Arcobaleno, dove viene proprio riportata la volontà di cominciare a favorire, gradualmente, una collaborazione tra le donne del gruppo genitori della scuola, creando un avvicinamento tra madri autoctone e immigrate.¹⁷

«Le informo, inoltre, dell'idea di coinvolgere alcune mamme del Comitato genitori per la realizzazione di tocchi per la consegna dei diplomi ai bambini in uscita. Sono consapevole che sarà un passaggio delicato per l'equilibrio che si è creato fin qui e ho l'impressione che lo siano anche loro. Conorderò con le colleghe come gestire questo passaggio, in modo che il gruppo riesca ad aprirsi in una modalità inclusiva, senza perdere la sua forte connotazione. Credo che la questione stia fondamentalmente nel garantire alle donne uno spazio dedicato di socialità e contemporaneamente accompagnarle con gradualità a farsi coinvolgere in qualità di madri nella vita della scuola».

Il terzo e ultimo asse portante, considerato anche il fulcro principale a partire dal quale si snodano tutti gli altri è, infine, quello legato alla progettazione di tempi e spazi per il sostegno alla genitorialità e il confronto su tematiche educative. Questi vengono promossi, prima di tutto, tramite l'organizzazione di specifici incontri individuali per ogni famiglia, in genere due, collocati verso la metà e la fine dell'anno, a cui possono aggiungersene anche di ulteriori, in caso di specifiche necessità. La finalità di questi scambi è, fondamentalmente, quella di fare il punto sul tipo di esperienza che ogni bambino vive all'interno della realtà scolastica, mettendone in luce punti di forza e criticità, ma

¹⁷Il documento integrale a cui si fa riferimento in questo caso è riportato nell'Allegato 1

soprattutto cercando di cogliere il punto di vista dei genitori e di assumerlo come altrettanto centrale per la promozione del benessere a scuola. Vengono, inoltre, pensati momenti di formazione collettiva per i genitori su tematiche scelte e considerate particolarmente rilevanti per ogni specifica fascia d'età, tenuti sia dalle stesse insegnanti dell'istituto, sia da esperti esterni.

Tuttavia, sono alcune delle strategie pensate dallo Sportello Arcobaleno a rivelarsi le più efficaci per il sostegno alla genitorialità nella migrazione. Già solo la scelta dei tempi e dei modi nei quali si articola la realtà di questo servizio permette ad ogni partecipante di trovare uno spazio dedicato nel quale portare dubbi, domande e riflessioni e trovare, contemporaneamente, risposte e supporto. Si tratta di un aspetto ampiamente riconosciuto tra le docenti, ma anche tra le partecipanti allo sportello di mediazione, che sottolineano proprio l'urgenza di avere un supporto linguistico per trovare chiarimento su questioni prettamente pratiche, come, ad esempio, le modalità di accesso al registro elettronico o di iscrizione agli ordini scolastici successivi, abbattendo, contemporaneamente, le barriere legate alla difficoltà di confrontare la propria esperienza nel paese di origine con quella nel contesto di approdo.

Insegnante B: «L'idea era riuscire a dare un posto in cui trovare risposte a domande come, ad esempio: "Devo vedere la pagella di mio figlio e non sono capace"; "È arrivata una comunicazione che mi sembrava importante, ma non riesco a capirla"».

Insegnante D: «In realtà, siamo andati anche più avanti, nel senso che li abbiamo aiutati con lo Spid, con la tessera della biblioteca. È proprio diventato anche uno sportello di informazioni, da questo punto di vista. L'anno scorso, con l'amministrazione comunale abbiamo organizzato un corso di 6 incontri di uso sensato dello smartphone: una ragazza del servizio civile, una mattina alla settimana, accoglieva le donne dello Sportello e insegnava loro ad usare lo smartphone in maniera più consapevole».

Insegnante D: «La cosa molto bella è che si portano le vicine di casa, le amiche, perché dicono: "Non c'è un'altra cosa simile sul territorio perché qui c'è il mediatore, qui cerchiamo di dare risposta a problemi pratici..."».

Nel corso del tempo, gli scambi e le interazioni tra scuola e famiglie con background migratorio realizzati all'interno di questi spazi, hanno, via via, dato vita anche a riflessioni su temi legati all'educazione, alla crescita dei figli e alle visioni pedagogiche di ognuno, permettendo di generare confronti sia tra docenti e genitori, che tra genitori stessi, creando un flusso e un circolo virtuoso di informazioni e riflessioni che hanno arricchito notevolmente tutti i presenti. Il punto di forza, in questo caso, è stato riuscire a generare una circolazione di saperi e bagagli esperienziali diversi, senza la pretesa di imporre un unico punto di vista, ma con l'obiettivo di fornire aiuto alla genitorialità a partire dall'integrazione di rappresentazioni e opinioni diverse.

Insegnante E: «Un altro tema importante era spiegare a queste donne perché è importante mandare i bambini a scuola a tre anni - cosa che, ad esempio, la comunità marocchina non fa- e non scegliere l'uscita anticipata verso la scuola primaria, anche se la legge lo permette ai bambini nati entro aprile. In realtà, spesso sono bambini che avrebbero bisogno di stare a scuola un anno in più, nel senso che ci mettono più tempo ad amalgamare il loro background con il contesto in cui vivono (...). Ed, effettivamente, questo è un risultato che l'anno scorso abbiamo ottenuto, nel senso che diverse donne che all'inizio partecipavano allo Sportello portando con sé i bambini più piccoli, hanno cambiato idea. Non pensavano di iscriverli alla scuola dell'infanzia e poi, in realtà, si sono convinte e li hanno iscritti subito».

2. Attenzione ai bisogni dei genitori con background migratorio

La profondità e il trasporto percepiti nei racconti delle diverse insegnanti hanno lasciato trasparire, in più occasioni, la grande attenzione rivolta ai bisogni delle famiglie con background migratorio, considerati, in realtà, come il vero motore per pensare e avviare pratiche di aiuto alla genitorialità nella migrazione, tramite la progettazione di attività ed interventi a loro rivolti. In particolare, informazioni preziose, sotto questo punto di vista, appaiono quelle ricavate dall'intervista condotta con la docente referente per lo Sportello Arcobaleno, che, nel presentare più nel dettaglio il suo progetto, mostra come, di fatto, esso sia stato pensato e pianificato proprio a partire dalle necessità e dai

bisogni delle madri migranti, ma anche dalle questioni considerate prioritarie per migliorare la loro esperienza all'interno dell'ambiente scolastico (e non solo).

È per questo motivo, allora, che uno degli elementi di maggiore forza di questo progetto risiede proprio nella postura che esso assume nei confronti delle donne che vi prendono parte, fatta di apertura e accoglimento. Le madri che accedono allo Sportello, infatti, vengono, prima di tutto, accolte e ascoltate dalle mediatrici linguistico-culturali e dalle insegnanti presenti, e hanno la possibilità di portare in primo piano il proprio vissuto, i propri dubbi o le questioni che sentono particolarmente vicine a sé, trovando ascolto, supporto e occasioni di confronto arricchente. Così facendo, molte di loro riescono finalmente ad uscire dall'invisibilità in cui spesso sono relegate perché sprovviste del sostegno e della vicinanza di familiari e amici e di strumenti-linguistici e non- per muoversi autonomamente all'interno del paese di accoglienza. Per questo motivo, l'idea dello Sportello nasce, prima di tutto, con l'intento di fornire a queste donne, anche fisicamente, uno spazio e un momento della quotidianità nel quale trovare una rete di supporto su cui contare sia dal punto di vista pratico, che emotivo, e dove ri-costruire relazioni, trovando sostegno e vicinanza. Esponendo le proprie paure e i propri interrogativi, infatti, riescono a scoprire che molti genitori condividono con loro vissuti simili, comprendendo di non essere sole e dando legittimazione alle proprie emozioni e sensazioni.

Insegnante B: «Banalmente, non hanno un posto in cui confrontarsi, fare domande e soprattutto fare rete. Quello che avevamo in mente era dargli un punto di incontro, fornire risposte perché ne hanno un estremo bisogno».

Insegnante B: «È molto evidente che avessero bisogno di un punto di incontro e questa era una delle mie priorità quando ho pensato a questo progetto».

Insegnante E: «Per cui, quando le mamme straniere hanno bisogno di aiuto perché non riescono ad andare a prendere i figli a scuola, chiedono aiuto ad altre mamme. Oggi possono farlo perché si conoscono tra di loro, perché hanno un riferimento. Ora stanno nascendo delle belle collaborazioni, si danno passaggi, si aiutano quando possono. È proprio nell'ottica di costruire relazioni».

Insegnante C: «Le mamme straniere della nostra scuola oggi vanno al bar a bere il caffè insieme. Generalmente, è molto difficile che le donne con una storia di migrazione lo facciano, soprattutto se sono di cultura islamica».

Grande rilievo viene dato, inoltre, al bisogno di essere riconosciute in quanto donne e madri e di non vedere svalutato il proprio ruolo in conseguenza degli stravolgimenti familiari dovuti alla migrazione. E la scelta di coinvolgere, in particolare, le donne nasce proprio da questo, dal grande paradosso in cui si trovano spesso ingabbiate: sono le figure che stanno maggiormente nell'educativo con i figli, ma, al contempo, anche quelle che riescono per ultime a sperimentare il bisogno di un contatto con l'esterno. Esse, infatti, faticano molto ad ottenere un ruolo di primo piano nelle interazioni con i servizi della società di accoglienza e a mettere in campo la propria agency, perché, generalmente, sostituite dalla figura maschile che, di norma, appare anche più competente nel padroneggiare la nuova lingua. In questo senso, il lavoro dello Sportello si è sviluppato lungo due direttrici principali, quella della costruzione di una partnership equilibrata tra figure materne e insegnanti e, dall'altro, quella del recupero e della valorizzazione dei saperi e delle risorse di ogni donna.

Nel primo caso, si è trattato di favorire un avvicinamento delle madri alla realtà scolastica e a chi vi opera al suo interno, accorciando le distanze e riconoscendole come partner educativi con cui collaborare. Questo, pertanto, si è associato anche alla necessità di superare visioni più rigide che intendono il coinvolgimento genitoriale come una mera attribuzione di compiti da parte dei docenti, e ha permesso di arrivare a veri e propri momenti di confronto e di scambio paritetici, nei quali il punto di vista delle donne è stato concepito come uno strumento essenziale per migliorare la conoscenza di ogni allievo e implementare il lavoro educativo.

Insegnante C: «Avevamo un papà marocchino che in famiglia era l'unico che si esprimeva in italiano e in lui abbiamo trovato un valido supporto. Attraverso di lui c'è stata poi l'accoglienza della mamma allo Sportello e così poi tutti gli anelli della catena si sono agganciati, per cui il rapporto che si è costruito, sia con i genitori, che con il

bambino, è sicuramente positivo e ora lo possiamo dire con più certezza perché siamo alla fine dell'anno».

Contemporaneamente, si è cercato di intervenire anche sulla seconda direttrice, quella della valorizzazione di tutte quelle competenze, sia personali che genitoriali, che spesso rimangono nell'ombra con l'arrivo nel paese di accoglienza. Tramite momenti di confronto e dialogo accuratamente pensati, le madri hanno, finalmente, potuto far sentire la propria voce e recuperare i propri saperi e le proprie risorse, mettendole anche a disposizione della comunità educante. Hanno, infatti, avuto la possibilità di percepirsi altrettanto importanti nei processi educativi, alla pari delle figure degli insegnanti, senza essere concepite come meri recipienti da riempire di nozioni e sentendosi, piuttosto, legittimate a mettere in campo la propria agency per poter incidere positivamente sulla propria vita e su quella dei propri figli. Il senso di autoefficacia e la percezione di competenza che ne hanno ricavato hanno dato vita, a loro volta, ad una circolazione positiva di saperi perché, con il passare del tempo, le madri dello Sportello sono riuscite a traslare la sicurezza e la fiducia che avevano guadagnato in se stesse, anche negli altri ambiti della propria vita, procedendo, via via, verso un loro riscatto.

Insegnante B: «Un'altra cosa che facciamo con determinazione è provare a rendere consapevoli le donne con una storia di migrazione delle loro competenze perché fatalmente o non lavorano, o lavorano a nero, o fanno lavori di cura o pulizie, ma in realtà dispongono di strumenti, hanno competenze. Ma non le sanno riconoscere».

Insegnante F: «Io continuo a dire: "Portate quello che imparate tra le donne che conoscete perché è un valore aggiunto". È un tema difficile perché spesso le donne delegano tutto ai mariti, però, ragionandoci su, sono piccoli semi di consapevolezza che fanno un po' di differenza».

Insegnante B: «Ed, effettivamente, sono stupefatte quando realizzano che, oggettivamente, hanno in mano degli strumenti. Non devono fare le badanti per tutta la vita».

A testimonianza del trasporto e della grande profondità che ha caratterizzato le interazioni e i rapporti che si sono sviluppati nel corso del progetto, appaiono particolarmente rilevanti anche le riflessioni finali messe a disposizione delle donne che hanno partecipato alla prima attivazione dello Sportello, nel gennaio 2023, riportate nell'Allegato 2.

Queste hanno dato sicuramente conferma che tutti gli obiettivi previsti in fase di stesura del progetto sono arrivati a compimento e che si è arrivati anche a percorrere direzioni inizialmente non previste, a partire dai bisogni e dalle richieste di chi ne ha preso parte.

La stessa docente che ha dato vita a tutto il percorso afferma: *«Spesso piangono e se ne scusano, e anch'io piango moltissimo con loro. È molto forte emotivamente come esperienza (...). Questo progetto sta crescendo anche in direzioni che io originariamente non mi aspettavo».*

3. Partecipazione delle famiglie e fattori di ostacolo

Un altro grande tema emerso all'interno delle narrazioni è quello della percezione rispetto a quanto partecipino effettivamente le famiglie ai momenti di scambio e relazione pensati *per* e *con* loro. In merito a questo, un numero esiguo di insegnanti sembra soffermarsi sulla presenza nelle occasioni aggregative, quali feste e laboratori, facendo ipotizzare che non si registrino numeri preoccupanti, ma anche che esse attribuiscono, piuttosto, maggiore importanza ad altre modalità di incontro. Diverse docenti, ad esempio, hanno riportato le proprie considerazioni riguardo al livello di partecipazione registrata nelle attività pensate per lo Sportello di mediazione interculturale: viene apprezzato il grande trasporto che si percepisce in molte partecipanti, ma viene anche preso atto di come non si sia ancora riusciti a raggiungere la totalità delle madri con storia di migrazione presenti nell'istituto, parlando, in alcuni casi, di disinteresse, ma portando in primo piano anche il grande tema delle donne lavoratrici.

Insegnante B: «C'è il grande tema delle madri lavoratrici, nel senso che l'offerta dello Sportello è a disposizione di chi effettivamente ha una disponibilità dal punto di vista del tempo, cosa che le donne lavoratrici non hanno. Per cui, ci sono donne che hanno effettivamente sempre dimostrato interesse nel tempo a partecipare, ma che concretamente non possono farlo. Ci sono state mamme che hanno chiesto dei cambi

turno a lavoro per venire in Sportello. Però, c'è effettivamente anche un numero consistente di donne che per questo problema non riescono ad essere raggiunte e che resteranno, presumibilmente, irraggiungibili».

Grande interesse è, poi, rivolto ai momenti di colloquio, per i quali è utile distinguere tra incontri individuali e collettivi, dal momento che si registra una maggiore presenza di famiglie provenienti da contesto migratorio nel primo caso, rispetto al secondo.

Le ragioni di una minore partecipazione ai momenti assembleari vengono individuate in una serie di fattori, primo fra tutti, l'incompatibilità tra gli orari di lavoro dei genitori e quelli della vita scolastica.

Insegnante D: «Non sempre, comunque, partecipano. Nei casi di partecipazione che ho avuto nelle mie classi, però, poi tutti hanno avuto estrema soddisfazione nel venire. Penso soprattutto alle assemblee, perché ai colloqui individuali generalmente vengono di più, anche perché li andiamo a prendere. Nelle assemblee, invece, dove si spiega un po' il lavoro che viene fatto, è più difficile, ma anche lì bisogna che lavoriamo bene noi, e allora vengono e hanno anche soddisfazione».

Insegnante A: «Invece, è più difficile nelle assemblee perché è difficile individuare orari che vadano bene a tutti, ma in realtà non è facile coinvolgere neanche le altre famiglie in generale».

Insegnante C: «Partecipano abbastanza. A volte è legato all'orario che può risultare scomodo a diverse persone; Altre volte è probabile che non ci sia neanche una motivazione sufficiente».

Quanto evidenziato dall'ultima insegnante, sposta l'attenzione su ulteriori aspetti legati alla non-partecipazione delle famiglie con background migratorio, che si ritrovano anche nella letteratura sul tema. Si fa riferimento, prima di tutto, al senso di inadeguatezza e di impotenza che molti genitori provano nel doversi confrontare con una realtà, come quella scolastica, che non conoscono e di cui, spesso, sanno molto poco. Ma ci si riferisce anche alla difficoltà di comprendere l'importanza di presenziare ai diversi momenti utili per la

costruzione di una relazione tra casa e scuola, riconoscendo, al contempo, come sia difficile, per gli insegnanti, riuscire a trasmettere questo valore, soprattutto tramite comunicazioni brevi e, talvolta, formali. Le difficoltà, in questo caso, nascono, quasi sempre, dalla presenza di rappresentazioni differenti su cosa si debba intendere con il concetto di partecipazione e su quali comportamenti ci si debba aspettare da genitori e insegnanti per considerarli sufficientemente capaci, interessati, collaborativi. Non a caso, le difficoltà di dialogo tra genitori e insegnanti non sono solo una questione di cultura, ma sono spesso generate anche da differenze profonde sul piano dei valori, delle norme e delle concezioni culturali sull'educazione, che non vengono colte o comprese. Per questo, quando prevale il non-riconoscimento dell'altro, aumenta la possibilità che si generino disallineamenti, incomprensioni e facili colpevolizzazioni (Bove, C., 2021).

Insegnante F: «Poi è chiaro che ci sarà sempre qualcuno che non viene, ma è comunque necessario lavorare per il coinvolgimento. È chiaro che chi è di un'altra cultura ha bisogno di essere stimolato di più. A volte si vergognano, si sentono inadeguati, non hanno compreso bene di cosa si tratta ciò che gli viene proposto».

Insegnante D: «A volte abbiamo riscontrato che queste famiglie pensano che non serva venire. Cioè, hanno l'idea che entrare a scuola sia un po' per loro un'ingerenza. C'è stato un confronto su questo con una famiglia ed è emerso che i genitori non lo ritenevano necessario, anzi, sembrava quasi che entrare a scuola a chiedere e a interessarsi, fosse un modo che dimostrava che non si fidavano. Probabilmente nel loro paese è così».

Preso atto di questo aspetto, dunque, molte delle insegnanti hanno cercato di lavorare, nella loro quotidianità, per rendere più chiara la propria postura pedagogica riguardo alle opportunità di incontro e di scambio con le famiglie, esplicitando visioni, valori e aspettative ed individuando, al contempo, modalità più dirette e più efficaci per invitarle a partecipare e a dare il proprio contributo attivamente. Per questo, molte riconoscono come particolarmente efficace, almeno nelle fasi iniziali, la scelta di caldeggiare la presenza ai vari momenti di colloquio nei giorni precedenti la loro realizzazione, rivolgendosi singolarmente ad ogni famiglia e sottolineando l'importanza e il desiderio che vi partecipino. Il vero punto di svolta si ha, in molti casi, quando le insegnanti

riescono a trasmettere chiaramente il bisogno di vedere presenti le famiglie con background migratorio, per poter avere accesso al loro punto di vista ed essere maggiormente sicure che si sentano accolte e comprese.

Insegnante B: «Noi non proponiamo il colloquio. Diciamo: “C’è un colloquio. Vieni”. E, quindi, c’è una partecipazione del 100%. Vedo che riesco ad avere la classe piena in assemblea se comincio una settimana prima ad avvisarli che voglio assolutamente che siano presenti. Li avviso per tempo, in modo tale che riescano ad organizzarsi, ma ho bisogno della loro presenza perché il materiale che preparo assieme alle mie colleghe serve a loro e non a me. Sono molto diretta con le famiglie. Dico a tutte: “Io ci tengo che voi veniate”».

Insegnante D: «Dialogando con tutte le famiglie e, puntualmente, andando a ricordare gli incontri, inserendole nelle chat delle mamme e chiedendo a queste mamme individualmente se accettano di essere inserite, si favorisce molto la partecipazione perché il canale whatsapp è immediato, non richiede particolari competenze, per cui è efficace. Perlomeno, siamo sicuri che sono un po’ più informati. Ci vuole un po’ più di attenzione - per quello che mi riguarda e per l’esperienza che ho- nel fare in modo che siano informati bene di quello che gli si richiede e di quello che viene proposto».

Pertanto, le docenti si dichiarano, nel complesso, soddisfatte del livello di partecipazione raggiunto, riconoscendo come questo sia sicuramente frutto dell’impegno profuso sotto questo punto di vista, ma anche dell’apertura e della disponibilità riscontrate in tutte le famiglie.

Insegnante E: «Di positivo, comunque, dobbiamo dire che abbiamo sempre trovato delle famiglie aperte e disposte a collaborare e a confrontarsi con noi quotidianamente».

Insegnante D: «Io credo che se noi non lavorassimo in un certo modo, il divario sarebbe importante. Bisogna prestare attenzione e fare qualcosa di più».

4. Importanza della formazione interculturale dei docenti e opinioni personali

Fino ad ora, le riflessioni sulle diverse strategie pensate per la costruzione di relazioni con le famiglie con background migratorio hanno messo in luce la grande soddisfazione provata dalle insegnanti per i risultati ottenuti.

Tuttavia, dalle narrazioni raccolte è stato possibile ricavare anche alcuni punti di criticità, tra i quali spicca, più di tutti, quello legato alla percezione di una mancanza di interesse nei confronti delle tematiche interculturali da parte di un buon numero di docenti presenti all'interno della scuola. In molti dei racconti ha, infatti, trovato spazio il discorso sul differente peso attribuito al lavoro di tessitura di relazioni con le famiglie straniere, mettendo in luce come esso appaia una necessità ancora sentita poco nell'organico e, più in generale, nell'istituto. Questo emerge, prima di tutto, in rapporto all'adesione e alla collaborazione per la realizzazione delle attività per lo sportello di mediazione linguistico-culturale: ad adoperarsi in prima persona è solo un esiguo numero di insegnanti, mentre la restante parte ascolta interessata i progressi compiuti, senza dare il proprio contributo attivo o manifestando, talvolta, anche qualche perplessità riguardo all'effettiva necessità ed efficacia di uno strumento di questo tipo.

Insegnante B: «Non siamo riusciti a raggiungere neanche tutti gli insegnanti: in questa scuola siamo in tredici e ho solo tre o quattro persone che partecipano attivamente. Io rendiconto a tutti quello che si fa all'interno dello Sportello e chiedo spesso aiuto per trovare soluzioni: tutti mi ascoltano, ma c'è poco coinvolgimento attivo. Purtroppo, ho spesso la percezione che se io per qualche motivo non potessi o non volessi più farlo, lascerei tutto abbandonato».

Tuttavia, questa spaccatura all'interno dell'organico si percepisce anche in riferimento a tutte le altre modalità di coinvolgimento delle famiglie, facendo comprendere che, per il momento, si tratta di interventi lasciati molto all'iniziativa del singolo, che trovano sviluppo ed implementazione diversa a seconda di chi decide di metterli in pratica. E, indicativo, a tal proposito, è anche il livello di partecipazione alle interviste dialogiche pensate per la realizzazione di questo elaborato, che ha visto coinvolte solo la metà delle insegnanti contattate, mentre la restante parte si è dichiarata non interessata a prendervi

parte e a mettere a disposizione una parte del proprio tempo libero per questi scopi conoscitivi. Tuttavia, il divario si registra anche tra i diversi ordini scolastici presenti all'interno dell'istituto, dove la vicinanza tra insegnanti e genitori sembra allentarsi progressivamente, al punto che molte delle insegnanti riferiscono di percepire che il tema dell'incontro con le famiglie con background migratorio non sia considerato altrettanto prioritario nella scuola primaria e secondaria di primo grado, fatta eccezione per pochi singoli casi.

Insegnante E: «Ci sono sezioni che accoglierebbero i genitori dalla mattina alla sera e sezioni che chiuderebbero volentierissimo la porta e non farebbero entrare nessuno».

Insegnante B: «Dopodiché, ho anche provato ad esportare l'esperienza (dello Sportello) negli altri due ordini di scuola, per trovare dei riferimenti anche alla primaria e alla secondaria e attivare dei progetti analoghi. Non ci sono riuscita».

Insegnante A: «Io credo che negli altri ordini di scuola non facciano quello che stiamo facendo noi. Secondo me, più si va avanti, meno c'è desiderio da parte della scuola di interagire con la famiglia».

Le ragioni di tale divisione interna sono da ricercare in un'ampia varietà di fattori, tra i quali spiccano, in particolare, quelli riconducibili alla diversità di opinioni personali relativi al tema dell'intercultura e alla specifica formazione interculturale di ogni docente. Nel primo caso, viene riconosciuto, all'unanimità, il ruolo di grande rilievo assunto dai punti di vista personali, soprattutto in rapporto ad alcune tematiche, come quella delle migrazioni, considerata estremamente divisiva, perché connotata politicamente e, da tempo, al centro di un grande processo mediatico che ne altera spesso le caratteristiche, talvolta esasperandole. Viene, quindi, fatto riferimento alla presenza di diverse sensibilità e posture nei confronti della multiculturalità e del contatto con le differenze culturali, che si traducono, a loro volta in atteggiamenti di apertura, accoglienza e vero desiderio di incontro o, al contrario, di irrigidimento e chiusura in se stessi. Da alcuni racconti, infatti, emerge chiaramente la presenza di visioni stereotipate e pregiudiziali nel pensiero e nell'agire di molti docenti, molte volte mascherate e accuratamente velate.

Proprio a questo proposito, gli studi di psicologia sociale sul pregiudizio, riprendono la grande teorizzazione dello psicologo statunitense Gordon Allport e mettono evidenza come questo «sentimento di antipatia fondato su una generalizzazione falsa e inflessibile (...), sentito internamente o espresso, (...) diretto verso un gruppo nel suo complesso o verso un individuo in quanto membro di quel gruppo» (Allport, G, 1973 in Miglietta, A., 2020; p. 224) si manifesti, oggi, in modi diversi rispetto al passato, passando spesso attraverso meccanismi di soppressione e giustificazione. Le forme di pregiudizio cosiddette “classiche”, che vedono il genere umano come classificabile in compartimenti rigidi, ovvero le “razze”, sulla base di una presunta verità biologica, sono, in parte, messe in ombra dalla legislazione in materia di discriminazione razziale e da questioni etiche, ma si ripresentano sotto forme diverse, più difficili da intercettare, ma non per questo meno potenti. Si fa riferimento, in questo caso, ad atteggiamenti che si concretizzano, principalmente, attraverso varie modalità di rifiuto all’incontro con l’*outgroup*, che permettono di rimarcare la distanza e la differenza con quest’ultimo.

Le caratteristiche che si ritrovano maggiormente all’interno delle “nuove” tipologie di pregiudizi sono, infatti:

- difesa dei valori tradizionali del proprio gruppo;
- percezione esagerata delle differenze culturali;
- rifiuto di provare emozioni positive nei confronti dell’*outgroup* e dei membri di esso

Anche nel caso dell’istituto qui considerato, si notano, atteggiamenti giudicanti e, talvolta, forme di giustificazione e difesa del proprio comportamento, al fine di scaricare ogni responsabilità e accusare chi sta dall’altra parte di essere poco interessato al confronto, senza, di fatto, porsi delle domande sul perché questo non avvenga.

Insegnante F: «Ci sono una serie di atteggiamenti giudicanti rispetto ad una serie di situazioni. A volte si riesce anche a sminarli, semplicemente dicendo: “Cosa pensi che abbia capito quella famiglia, secondo te?”; “Ti sei chiesto che tipo di messaggio hai mandato, che tipo di richiesta hai fatto?”; “Questa famiglia non partecipa mai alle occasioni aggregative, non viene mai, ad esempio, alle letture in classe. Cos’hai fatto tu

per coinvolgerla? Gli hai proposto un libro in lingua?». Io sono riuscita a coinvolgere un sacco di mamme in questo modo. Il problema è che va fatto. Se non si fa, è una scelta».

Insegnante B: «C'è anche il grossissimo tema della migrazione, che è un tema molto divisivo e io sento, anche nel collegio docenti, che non sempre i temi che porto sono considerati prioritari. Poi, in realtà, ho ritrovato e ritrovo tutt'ora, soprattutto alla secondaria, anche colleghi che, invece, si fanno in quattro per organizzare un'accoglienza più pensata e più mirata. Però, diciamo, che questo non avviene nella totalità dei casi. Siamo molto lontani dalla totalità dei casi».

L'altro grande fattore che genera difficoltà nei rapporti con le famiglie con background migratorio è, indubbiamente, quello relativo alla formazione interculturale dei docenti, giudicata, in molti casi, scarsa e inadeguata per la gestione di contesti plurali come quello scolastico. Traspare, spesso, poco desiderio di formazione e crescita su queste tematiche, assieme alla percezione che il lavoro su di esse sia, da molte, considerato l'ennesima incombenza e un carico di lavoro aggiuntivo. Le insegnanti incontrate, invece, riconoscono, indubbiamente, la fatica che si cela dietro ad un lavoro di questo tipo, ma sono, al contempo, consapevoli di quanto esso sia necessario e ormai insito nelle sfide che il mondo della scuola porta in primo piano.

Insegnante E: «Gli insegnanti che si formano con costanza, su qualunque tema, non sono la maggioranza (...). Comunque, secondo me, c'è di fondo un'interrelazione tra il disinteresse per certi temi e la poca formazione. C'è molta attenzione agli apprendimenti e un'estrema attenzione alla valutazione. Tutto il resto viene lasciato ai margini e molto è lasciato alla buona volontà individuale».

Insegnante C: «A volte, i ragazzi che arrivano sono considerati l'ennesimo problema da gestire».

Insegnante A: «Beh, se posso dirti, è difficile, è faticoso fare il lavoro che ho fatto io all'epoca. Eravamo sei classi e io sono stata l'unica a fare un lavoro con i genitori stranieri. Perché è faticoso, è dispendioso e ci vogliono energie. E non tutte hanno voglia

di spendersi. Sta anche sempre nella singola persona. E comunque si trovano anche spesso insegnanti che sono in difficoltà a porsi e a dialogare con persone nuove perché non hanno neanche gli strumenti per agganciarsi a loro».

Infine, alcune riflessioni portate in primo piano dalle insegnanti, permettono di comprendere il senso più profondo di questo lavoro, mostrando come, di fatto, per molte di loro, la necessità di curare le relazioni con le famiglie con background migratorio nasca da un vero e proprio desiderio di incontro e non da meri scopi strumentali, come, ad esempio, l'abbattimento di barriere che appesantiscono il loro lavoro quotidiano.

Insegnante E: «Noi abbiamo la grande fortuna di lavorare nel 3-6. Le difficoltà linguistiche non sono un problema. Ci sono anche bambini autoctoni che arrivano al primo anno di infanzia e parlano in maniera incomprensibile. Ogni bambino ha le sue caratteristiche. E anche ogni famiglia. Se dovessimo mettere sul piatto della bilancia tutte le caratteristiche di ognuno e dovessimo considerarle degli ostacoli, probabilmente non potremmo interfacciarci con nessun bambino o nessuna famiglia».

Insegnante B: «Professionalmente, sono 35 anni che insegno e ho fatto formazione di tutti i tipi, ho fatto un sacco di cose e spero di farne ancora tante, ma questa professionalmente è l'esperienza più ricca che io abbia mai sperimentato. Ci piango ancora».

CONCLUSIONI

Le trasformazioni sociali che si sono realizzate dentro e fuori la scuola, hanno contribuito ad un cambiamento radicale delle sue funzioni, passando da mero luogo di istruzione e formazione, a contesto privilegiato per la promozione della socializzazione e la costruzione di relazioni tra i soggetti presenti al suo interno, sia autoctoni che non.

Ad oggi, accanto alle normali sfide educative, si collocano, pertanto, quelle legate all'accoglienza e alla valorizzazione delle differenze con cui entrare in relazione, sfide che si ritrovano in tutti i livelli scolastici, compresi nido e scuola dell'infanzia, sempre più caratterizzati da pluralismo etnico, religioso e linguistico.

La scuola, infatti, si colloca al centro di importanti processi che hanno l'obiettivo di educare all'apertura, al confronto e al riconoscimento del valore della diversità.

Per questi motivi, grande attenzione è ora rivolta soprattutto ad alunni e famiglie con background migratorio perché il loro contatto con l'istituzione scolastica appare un'occasione importante per promuovere la conoscenza e lo scambio reciproco, ma anche la costruzione di alleanze educative fruttuose per tutti.

Tuttavia, sono due, fondamentalmente, gli elementi indispensabili affinché questo progetto si realizzi: il riconoscimento dell'importanza di 'far entrare' le famiglie straniere nel contesto scolastico per dialogare con loro, e la valorizzazione della prospettiva interculturale per la costruzione di questo dialogo.

Riconoscere l'importanza di curare le relazioni tra le principali agenzie educative, alla luce di quanto affermato dalla prospettiva ecologica di Bronfenbrenner, significa farsi promotori di benessere e di percorsi di crescita armonici: gli alunni con background migratorio, infatti, si trovano entrambi divisi tra più appartenenze culturali e tra sfide diverse e i loro genitori faticano a gestire questa complessità, coniugando le proprie origini con gli elementi più validi della nuova cultura. Ne consegue che, anche nel contatto con le istituzioni educative del paese di accoglienza, faticano spesso a comprendere quali aspettative gravitano su di loro e quali compiti sono loro richiesti.

Gli insegnanti, al contempo, vivono la difficoltà di non riuscire sempre a riconoscere in loro degli alleati con cui cooperare, percependo la presenza di barriere all'incontro e al dialogo, linguistiche, ma anche strutturali e, soprattutto, culturali.

Queste difficoltà, unite alla diversità di visioni, valori e rappresentazioni conducono, molte volte, ad atteggiamenti di autoesclusione o di rifiuto del confronto, perché mossi da sentimenti di paura dell'alterità, diffidenza o senso di inadeguatezza nel percepirsi privi di strumenti. È per queste ragioni, che lo sviluppo di una vera e propria mentalità interculturale appare un elemento essenziale per far sì che tutti i soggetti che si muovono all'interno della scuola si riconoscano come capaci di praticare l'ascolto e il dialogo in condizioni di pluralità. Principali promotori di questa trasformazione, sono, perciò, prima di tutto, gli insegnanti, che si collocano in una posizione privilegiata per l'ampia possibilità di contatto che hanno con gli alunni e con i loro genitori, trasmettendo, al contempo, ad entrambi valori utili per l'azione all'interno di società sempre più globalizzate, come l'ascolto, l'apertura, la flessibilità e la sospensione del giudizio.

La realizzazione di pratiche dialogiche all'interno della quotidianità scolastica, pertanto, conduce ad un arricchimento prezioso per tutti i protagonisti che la abitano.

Gli insegnanti hanno la possibilità di contare su nuovi alleati per l'azione educativa, accedendo, contemporaneamente, a nuovi punti di vista utili per il proprio lavoro educativo e riflettendo maggiormente sul proprio operato quotidiano e sulla valenza dei propri gesti. I genitori, sentendosi coinvolti attivamente, migliorano la percezione di sé, ma anche il proprio interesse nei confronti della scuola, aumentando, di conseguenza, anche la propria motivazione a partecipare. Gli studenti, infine, beneficiano dell'alleanza che si viene a creare tra i due principali microsistemi in cui sono inseriti, traendo vantaggi anche sul piano emotivo e cognitivo, nonché di costruzione identitaria.

Quanto affermato fino ad ora trova conferma anche all'interno dei racconti raccolti per la realizzazione di questo elaborato. Nelle rappresentazioni delle insegnanti emerge, prima di tutto, l'importanza che dialogo e alleanza con le famiglie straniere rivestono all'interno del loro lavoro. Essi, infatti, permettono, prima di tutto, la promozione di una migliore conoscenza del bambino e della sua vita extrascolastica, tramite l'accesso ad un nuovo punto di vista, quello dei genitori. Questo, a sua volta, consente di favorire l'acquisizione di competenze professionali molto utili, quali la flessibilità, l'ascolto e il decentramento, spingendo al confronto e all'integrazione tra stili genitoriali diversi.

Per queste ragioni, gli interventi e le strategie per l'incontro con le famiglie straniere analizzati nell'ultima parte dell'elaborato, hanno messo in evidenza, prima di tutto, la volontà di pensare ad un'accoglienza e ad un coinvolgimento in grado di attraversare

l'intera quotidianità scolastica. L'intento, allora, è quello di progettare strumenti che si configurino come vere e proprie prassi consolidate in grado di trasmettere un desiderio di incontro reale, a tutto tondo, che parta dal primo accesso della famiglia al servizio educativo e prosegua per tutta la durata dell'esperienza. Grande attenzione, dunque, è riservata ai primi momenti di conoscenza e a tutte le occasioni che permettono alle famiglie di 'entrare' all'interno degli spazi scolastici. Queste ultime, infatti, hanno modo, prima di tutto, di conoscere più da vicino la realtà della scuola, decodificandone gradualmente le caratteristiche e il funzionamento e ponendo anche interrogativi e dubbi senza il timore di non essere compresi. Ad esempio, le assemblee e, ancora di più, i colloqui individuali vengono percepiti come occasioni fruttuose, per questi genitori, per vedere valorizzato il proprio punto di vista e avere, allo stesso tempo, accesso a quello degli altri. Si genera, così, un meticciamiento di visioni che arricchisce tutti e che si traduce anche in un vero e proprio lavoro di aiuto alla genitorialità, grazie alla possibilità di confronto e di scambio su tematiche educative, ancora più prioritarie nel caso di genitori divisi tra riferimenti educativi diversi. Questi momenti di confronto, inoltre, contribuiscono ad aumentare la percezione nelle famiglie di essere partner di un rapporto di collaborazione e di corresponsabilità, infondendo in loro maggiore sicurezza riguardo agli strumenti che possiedono e alla loro capacità di incidere positivamente sull'esperienza scolastica dei figli.

Anche i momenti aggregativi consentono ulteriori possibilità di incontro, lontane dalla frenesia e dalla brevità della maggior parte dei contatti quotidiani, in cui spesso trova poco spazio la messa in comune di emozioni, sensazioni e vissuti.

Esemplificativa, in questo senso, è anche e soprattutto l'esperienza dello Sportello Arcobaleno, che riassume su di sé tutti i vantaggi visti fino ad ora, riportando al centro della questione anche il tema delle barriere linguistiche e culturali e della ricerca di modalità che le abbattano, cercando di mantenere sullo sfondo la singolarità e l'unicità di ognuno. All'interno di questa analisi, pertanto, il dispositivo della mediazione si colloca al centro e *'tra'*: al centro della maggior parte delle strategie pensate per l'incontro e *tra* insegnanti e genitori, *tra* più codici linguistici differenti, *tra* culture diverse.

Con il ricorso ad essa, infatti, le insegnanti intervistate riconoscono la presenza di un alleato fondamentale nei processi comunicativi, non solo dal punto di vista meramente linguistico e di traduzione, ma anche e soprattutto da quello culturale e simbolico.

Essa, di fatto, consente l'accesso ai diversi punti di vista che entrano in gioco, mostrando il grande ruolo assunto dalle rappresentazioni di ognuno nella guida all'azione, al punto da arrivare a creare malintesi e miscomunicazioni, se non opportunamente esplicitate. Si comprende bene, dunque, che a doversi incontrare nella scuola sono, prima di tutto, le visioni, i valori e le aspettative di genitori e insegnanti. E ciò rende, inevitabilmente, necessaria anche una riflessione sulle competenze interculturali dei docenti, chiamati a farsi promotori in prima persona di dinamiche di apertura, accoglienza e sospensione del giudizio. Si tratta, tuttavia, di un compito di non facile realizzazione perché quello della formazione interculturale appare un tema caldo anche all'interno dell'istituto preso in esame, in grado di generare atteggiamenti e posture educative anche diametralmente opposte tra loro. Le esperienze riportate dalle insegnanti, pertanto, dimostrano proprio come, di fatto, non si tratti di mere azioni meccaniche da apprendere, ma di una vera e propria forma mentis, che si origina a partire dall'adesione a specifiche concezioni di cultura e di diversità, determinate, in buona misura, dal tipo di formazione acquisita, ma anche dalla sensibilità individuale sviluppata tramite il continuo esercizio all'incontro e al dialogo. Proprio per questi motivi, è possibile affermare che il tema del lavoro con le famiglie con background migratorio appare, indubbiamente, una sfida urgente per la professionalità docente che, se opportunamente colta, si traduce anche in una vera e propria occasione per fare esperienza diretta della bellezza del dialogo e dell'incontro con l'altro.

BIBLIOGRAFIA:

Augelli, A., Musi, E., “*Sentirsi parte e prendere parte. Il contributo delle famiglie straniere alla progettazione dei servizi per l’infanzia*”. IUL Research, 2(4), 2021; pp. 6–22

Blini, L., “*Mediazione linguistica: riflessioni su una denominazione*”. Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione”, 10, 2008; pp.123-138

Bolognesi, I., “*Immigrant mothers and school. Relations with teachers*”. Rivista SIPED, anno XV, n. 1, 2017; pp. 193-204

Bolognesi, I., “*Percorsi interculturali per la scuola dell’infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*”. Milano, Franco Angeli, 2023

Bove, C., Mantovani, S., Zaninelli, F., “*Ascoltare le voci dei genitori immigrati nelle scuole dell’infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell’infanzia italiane. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell’infanzia italiane*”. Rivista di studi familiari, n.1, 2010; pp. 59-75

Bove, C., Mantovani, S., “*Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell’infanzia*”. Rivista italiana di educazione familiare, n. 1, 2015; pp. 9-31

Bove, C., “*Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*”. Milano, Franco Angeli, 2021

Bramanti, M. L., Bosoni, D., “*Famiglie, infanzia e servizi educativi. Partecipazione, reti e alleanze*”. Milano, Vita e pensiero, 2021

Capperucci, D., Ciucci, E., Baroncelli, A., “*Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*”. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, 2018; pp. 231-253

Capurso, M., “*Progettare attività educative secondo la teoria dell’ecologia dello sviluppo umano*”. *L’integrazione scolastica e sociale*, vol. 7, n. 4, 2008; pp. 368-378

Capurso, M., “*Ricordando Urie Bronfenbrenner. Il padre dell’ecologia dello sviluppo umano*”, 2008. *Babele*, pp. 36-39.

Cardinali, P., Migliorini, L., “*Scuola e famiglia. Costruire alleanze*”. Roma, Carocci, 2013

Cartei, C., “*Una Scuola dell’infanzia accogliente, tra aspettative delle famiglie immigrate ed esperienze in atto*”. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 3(2), 2009; pp. 73–85.

Catarsi, E., “*Insegnanti accoglienti: la relazione con le famiglie immigrate*”. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 3(2), 2008; pp. 7–22.

Cavagnini, C., “*L’accoglienza dei bambini e delle famiglie di origine straniera nella scuola dell’infanzia. Prospettiva transculturale*”. *Consultori familiari oggi*, 27, 2019; pp. 68-81

Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa. “*Linee guida per l’educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l’educazione interculturale*”. Lisbona, 2012

Cicciarelli, E., “*Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*”. Milano, Fondazione ISMU, 2019

Ciliberti, A., “*La nozione di ‘competenza’ nella pedagogia linguistica: dalla ‘competenza linguistica’ alla ‘competenza comunicativa interculturale’*”. Italiano LinguaDue, vol. 4, n. 2, 2012

Ciulla, A., Garro, M., Vinciguerra, M., “*Parenting e culture a confronto. Un’indagine esplorativa*”. Rivista di studi familiari, 2/2010; pp. 96-119

Colussi, E., “*La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*”. Milano, Fondazione ISMU, dicembre 2021

Consiglio d’Europa, “*Libro bianco sul dialogo interculturale. ‘Vivere insieme in pari dignità’*”, 2008; pp. 3-53

Dalledonne Vandini, C., Cino, D., “*“Il peso della lingua’: la costruzione dell’alleanza educativa con le famiglie straniere nei colloqui genitori-insegnanti*”. Encyclopaideia- Journal of Phenomenology and Education, vol. 27, n. 65, 2023; pp. 19-33

De Canale, B., “*Famiglie immigrate e scuola dell’infanzia. Confronto interculturale e intesa progettuale*”, Rivista Italiana Di Educazione Familiare, 10 (1), 2015; pp.183–199

Deluigi, R., “*Genitorialità migranti e minori sulla soglia. Progettare luoghi inclusivi nel sistema integrato 0-6*”. Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche Vol. 20, n. 2, 2022

Dusi, P. “*La comunicazione docenti- genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*”. Milano, Franco Angeli, 2012

Epstein, J. L., “*School and Family Partnerships. Report n. 6*”. Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.; Johns Hopkins University, 1992; pp. 3-30

Epstein, J. L. *“School, Family, and Community Partnerships: Caring for the children we Share”*. Phi Delta Kappan, 92 (3), 2010; pp. 81-96.

Favaro, G., Fumagalli, M., *“Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale”*. Roma, Carocci Editore; pp. 161-190, 2004

Favaro, G. *“Essere genitori altrove. Le famiglie immigrate: caratteristiche, storie, modelli educativi”*. REMHU 15, n. 30, 2007; pp. 65-78

Ferrante, L. *“Margini di cambiamento. Integrazione, cittadinanza, mobilità sociale. Una teoria sui passaggi di status degli immigrati”*. Roma, Aracne editrice, 2021.

Germani, S., De Santis, C., *“L’effetto del coinvolgimento dei genitori sulla motivazione ad apprendere e sul benessere degli studenti”*. Q-times webmagazine, 2022; pp. 399-411

Giovannini, G., *“Essere genitori in situazione di migrazione”*. 2007. Bologna: provincia di Bologna; pp. 17-23

Giusti, M., *“Una scuola, tante culture”*. Bologna. Fatatrac, 1996

Granata, A., Mejri, O., Rizzi, F., *“Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell’infanzia”*. Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 1, 2015; pp. 77-91

Grazioli, B., Persichilli, A. *“Lo sviluppo della competenza interculturale come stimolo alla mobilità degli studenti nordamericani in Italia”*. Bollettino Itals, anno 16, n.76, novembre 2018; pp. 5-10

Gruppo di lavoro istituzionale sulla mediazione interculturale, *“La qualifica del mediatore interculturale. Contributi per il suo inserimento nel futuro sistema nazionale di certificazione delle competenze”*, dossier di sintesi, giugno 2014

Iavarone, M. L., Marone, F., Sabatano, F., “*Genitorialità migrante: un’esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*”. Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 1, 2015; pp. 53-75

Katan, D., “*La mediazione linguistica interculturale. Il mediatore culturale e le sue competenze*”, Lingue e linguaggi, 16, 2015; pp. 365-391

La Mendola, S., “*Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*”. Torino, UTET Università, 2009

Lorenzini, S., “*Comunicare e creare relazioni con i genitori di origine straniera. I saperi professionali nei nidi e nelle scuole dell’infanzia di Bologna*”. Rivista italiana di educazione familiare, 10 (1), 2015; pp. 127-147

Mariani, L., “*Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale*”. Milano, Italiano LinguaDue, 2015; pp. 111-130

Marone, F., “*Seconde generazioni crescono: modelli pedagogici, pratiche per l’inclusione e costruzioni identitarie*” in Donadio, P., Gabrielli G., Massari, M., “*Uno come te. Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione*”. Milano, Franco Angeli, 2014; pp. 131-154

Milani, P., “*Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia dei rapporti fra scuole e famiglie*”. Rivista Italiana Di Educazione Familiare, 7 (1), 2013; pp. 25–37

Miglietta, A., “*Pregiudizi e stereotipi: lo sguardo della psicologia sociale*” in “*L'Islam plurale. Percorsi multidisciplinari tra migrazioni, diversità e dialogo culturale*”. Torino, Accademia University Press, n. 17, 2020; pp. 223-239

Musi, E., “*Crescere ad alto contatto, tra nuove pratiche di parenting e insicurezze genitoriali: il ruolo dei servizi per l’infanzia*”. RELA.dEI, 7.2-3, 2018; pp. 51-65

Mussi, A., *“Integrazione a partire dalle madri. Discussione di due buone pratiche di supporto alla genitorialità migrante al femminile sul territorio milanese”*. Rivista “formazione, lavoro, persona”, n. 22, 2017; pp. 257-266

Mussi, A., *“Madri migranti tra isolamento sociale e reticolo informale. Una riflessione pedagogica sul sostegno sociale nella migrazione a partire dalle storie di vita di donne di origini arabo-musulmane a Milano”*. Educazione Interculturale- Teorie, Ricerche, Pratiche, vol. 20, n. 2, 2022; pp. 27-38

Ognisanti, M., *“Dalle storie ai bisogni. Dare voce alle famiglie straniere nei servizi educativi per l’infanzia”*. Bologna, Centro Ri.E.Sco, 2018; pp. 7-69

Osservatorio Nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale, Miur. *“La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri”*, Ottobre 2007

Osservatorio Nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale, Miur. *“Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori”*, Marzo 2022

Panarello, P., *“L’educazione interculturale come ‘educazione globale’”*. Formazione & Insegnamento XIV-3. Lecce, Pensa MultiMedia, 2016

Pattaro, C. *“Scuola e migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale”*. Franco Angeli, Milano, 2010.

Pentini, A. A., *“Per una mediazione interculturale come strumento pedagogico”*. Educazione Interculturale, vol. 17, n. 2, ottobre 2019; pp. 44-59

Reggio, P., Dodi, E., *“Le competenze interculturali di insegnanti ed educatori”*. OPPIInformazioni, n. 123, 2017, pp. 17-28

Santagati, M., Colussi, E. “*Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto nazionale*”. Milano, Fondazione ISMU, 2/2020

Santelli Beccegato, L., “*Società plurale: quali rapporti scuola-famiglia?*”. Rivista Italiana Di Educazione Familiare, 10 (1),2015; pp. 151–165

Scabini, E., Rossi, G., “*La migrazione come evento familiare*”. Milano, Vita e pensiero, 2008

Siebetcheu, R., “*Identità e ruolo del mediatore linguistico - culturale in Italia*”. The journal of cultural mediation, 2012

Serragiotto, G., “*Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*” in “*La formazione di base del docente di italiano a stranieri*”. Roma, Bonacci Editore, 2000; pp. 110-115

Sharmahd, N., “*Voci di famiglie immigrate e insegnanti a confronto: una riflessione su alcuni focus group condotti nelle scuole dell'infanzia fiorentine*”. Rivista italiana di educazione familiare, n.2, 2008; pp. 37-48

Silva, C., “*La relazione tra genitori immigrati e insegnanti della scuola dell'infanzia*”. Rivista di educazione familiare, 3(2), 2008; pp. 23-36

Silva, C., “*Memorie autobiografiche di madri immigrate*”. Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 1, 2008; pp. 92-100

Silva, C., “*Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*” Parma, Edizioni Junior, 2011

Silva, C., “*Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*”. Rivista Italiana Di Educazione Familiare, 7(1), 2012; pp. 39–48

Tutor ISMU per Azione 1, *“L'accoglienza in pratica. Materiali del progetto Lab'Impact - Azione I”*, 2023; pp. 1-98

Valtolina, G. G., *“Gruppi di supporto alla genitorialità per genitori italiani e stranieri nella scuola dell'infanzia. Analisi di un'esperienza”*. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 16(2), 2012; pp. 441-448

Vinciguerra, M. *“Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative”*. Trapani. Il pozzo di Giacobbe, 2013

Vinciguerra, M. *“Servizi educativi e scuole dell'infanzia: le vie per una nuova corresponsabilità educativa con le famiglie”*. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 2023; pp. 74-80

Zadra, C., *“Per crescere un bambino ci vuole un villaggio. Responsabilità e partecipazione tra scuola e famiglia: modelli a confronto”* in *“Marginalità e devianza minorile. Analisi e prospettive di intervento”*. Napoli, Guida Editori, 2020; pp.117-142

SITOGRAFIA:

Alvino E. Fantini, Ph. D. <https://alvinoefantini.com/> 25/03/2024

Castiello D'Antonio, A., “*David Mclelland le radici del ‘sistema delle competenze’*”, 2024

<https://www.castiellodantonio.it/david-mcclelland-le-radici-del-%E2%80%9Csystema-delle-competenze%E2%80%9D> 10/06/2024

Cellini, E., Fideli, R. “*Gli indicatori di integrazione degli immigrati in Italia. Alcune riflessioni concettuali e di metodo*», Quaderni di Sociologia [Online], 28; 2015; pp. 60-84. <http://journals.openedition.org/qds/1345>

C.M. 1990, n. 205, “*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*”

https://adiscuola.it/Pubblicazioni/Multicult/global40_5A4_205.htm 26/01/2024

Cimonetti, E., Magistrati, L., Pedrinolla, M. “*La cura nel lavoro educativo al nido*”, marzo 2015 <https://www.zeroseiup.eu/la-cura-nel-lavoro-educativo-al-nido/> 03/03/2024

D. M. 2012, n. 254 “*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*”

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf 30/05/2024

D. M. 2021, n. 334. “*Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*”.

<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021> 07/03/2024

DPR, 2007, n. 235 “*Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*”

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg> 27/02/2024

Fiorucci, M., “*La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo*”. Riviste digitali Erikson, Volume 17, n. 1, 2019

<https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-17-n-1-2/la-formazione-interculturale-degli-insegnanti-tra-esperienze-saperi-e-ricerca-sul-campo/>
24/03/2024

Gelmi, N., 2019; p. 4, “*I modelli di integrazione*”. Diritto.it, Maggioli Editore

<https://www.diritto.it/i-modelli-dintegrazione/> 06/06/2024

L. 6 marzo 198, n. 40. “*Disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*”.

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1998;40> 02/03/2024

Miur, “*Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*”, 2012, prot. n. 3214

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida-+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484> 22/02/2024

Miur, “*Sistema integrato ‘zerosei’*”

<https://istruzioneveneto.gov.it/istruzione/sistema-integrato-zerosei/> 30/07/2024

Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura,

“*Diversi da chi?*”, 2015

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410> 3/06/2024

Scorpiniti, M. “*Collaborazione scuola-famiglia: ‘alleanza educativa’ o rischio di ingerenza? Aspettative reciproche e difficoltà*”. SRM Psicologia Rivista (www.psyreview.org). Roma, 2007

https://web.i2000net.it/mscorpinitipsicologo/downloads/articolo_collaborazione.pdf
21/02/2024

Tosolini, A. (2003). “*Mediatori linguistico- culturali in ambito educativo*”
https://www.cestim.it/argomenti/16intercultura/16intercultura_mediatori%20culturali_tosolini.pdf

24/01/2024

Treccani. “*Integrazione*” <https://www.treccani.it/vocabolario/integrazione/> 02/03/2024

ALLEGATI

ALLEGATO 1:
DIARIO DI BORDO



SPORTELLO ARCOBALENO
SCUOLA DELL'INFANZIA
VOLPAGO DEL MONTELLO
A.S. 2022/2023

DIARIO DI BORDO

docente referente
DENISE GHERARDI

1^ INCONTRO- 11 GENNAIO 2023

Sono presenti sei madri di origine magrebina, una nigeriana, tre kosovara ed una albanese. Intervengono la DS e il DSGA per un saluto introduttivo. Quattro sono i bambini che le donne hanno portato con loro; sembrano a loro agio, usano senza timidezza i giochi a loro disposizione. Le mediatrici, Noura e Diana, sono accoglienti e collaboranti, si adeguano agevolmente a ritmi ancora da precisare. Vengono introdotti i temi che troveranno ascolto presso lo sportello e le donne cominciano subito a fare domande, principalmente concernenti le iscrizioni delle bambine e dei bambini ai vari ordini di scuola. Il clima è disteso, le donne interagiscono con me attraverso le mediatrici, accettano di condividere un semplice rinfresco preparato da una di loro. Chiedono se sia possibile fruire di un corso di informatica. Ho coinvolto la collega Gatto, che parteciperà al prossimo incontro, con cui ho concordato la messa a disposizione di dispositivi informatici. Successivamente ho programmato un incontro con il docente di Tecnologie informatiche del CPIA di Montebelluna, per lunedì 30 gennaio 2023 per verificare se sia possibile organizzare un intervento contemporaneo all'apertura dello sportello.

2^ INCONTRO- 25 GENNAIO 2023

Presenti oggi due donne marocchine, tre kosovare, una albanese. Diverse donne nei giorni precedenti mi hanno avvisata di non poter partecipare: mi sembra un buon segnale di interesse ed effettivamente sento che chi riesce ad arrivare a scuola, lo fa con motivazione e gratitudine. Ci sono quattro fratelli e sorelle più piccoli e le mamme mi informano che hanno proceduto all'iscrizione a scuola per il prossimo anno scolastico.

È presente, oltre alle mediatrici, un'altra collega, che ha provveduto a portare con sé alcuni tablet. Le donne sono coinvolte in due gruppi, che svolgono alternativamente l'attività di approccio al dispositivo informatico e la realizzazione di bandiere per connotare il più esplicitamente possibile l'ingresso dello sportello. Sono tutte estremamente attente in entrambe le attività, percepisco che prendono seriamente le mie proposte e che danno il meglio. Le informo che incontrerò la prossima settimana il

professore del CPIA, che potrebbe intervenire per supportare l'uso di dispositivi informatici. Tutte si dichiarano interessate a continuare con questa attività.

3^ INCONTRO- 8 FEBBRAIO 2023

Giornata di nuovi arrivi: una donna macedone ed una rumena, che arricchiscono la nostra collezione di bandiere. Meris è con noi anche oggi e aiuta le donne che hanno figli in altri ordini di scuola ad accedere al registro elettronico ed a prendere visione delle pagelle. Io ho preparato una semplice attività di costruzione di catene di carnevale e lo propongo come strumento per rendere la nostra stanza più accogliente; è commovente vedere la gioia con cui aderiscono alla proposta e si mettono all'opera. Dichiarano che lo sportello rappresenta un momento importante per loro perché permette di uscire di casa e intrattenere relazioni. Una donna spalanca un sorriso e mi dice: "Grazie, maestra, perché mi fai giocare. Non giocavo da tanto tempo!". Conversano tra di loro e con le mediatrici, si scambiano consigli sulla gestione dei bambini e raccontano a me il loro arrivo in Italia, spesso molto tribolato.

All'annuncio che sto lavorando attivamente per loro per ottenere un corso di computer, confermano il loro interesse e dichiarano gratitudine. Si mostrano dispiaciute di fronte ad un intervallo di tre settimane per il prossimo incontro, causato dalla sospensione delle attività scolastiche di carnevale. Decidiamo quindi di incontrarci anche la prossima settimana, aggiungendo una data al nostro calendario

4^ INCONTRO- 15 FEBBRAIO

Oggi molti bambini sono ammalati e non tutte le donne riescono a partecipare al nostro appuntamento. Ci sono comunque tre donne marocchine, due kosovare, una albanese, una nigeriana. Ampliamo la collezione di bandiere e le donne mi segnalano che non abbiamo ancora realizzato quella italiana. Mi sembra un'osservazione significativa e provvediamo.

Argomento del giorno è il corso di informatica, la cui organizzazione sta subendo una speriamo temporanea battuta d'arresto. Raccogliamo comunque le adesioni delle donne interessate (undici), nel caso ci fossero sviluppi positivi. Ho preparato per le donne un'attività di origami, che viene come sempre accolta con piacere. Mentre lavoriamo, chiacchieriamo e riflettiamo sull'utilità di fare rete. Una donna marocchina offre la sua disponibilità per il trasporto ad una donna albanese, sprovvista di patente di guida, per i prossimi appuntamenti. Stamattina una donna albanese è andata a prendere una donna kosovara con lo stesso problema. Ho raccontato di avere acquistato la carta da origami in un mio viaggio in Giappone e questo offre il pretesto per una conversazione sui viaggi vissuti o desiderati. Il loro desiderio di relazione e di condivisione è il più potente che io abbia sperimentato nella mia vita professionale.

5^ INCONTRO- 1 MARZO

Anche oggi tanti bambini ammalati e, quindi, tante donne assenti. Ci sono una albanese, due kosovare, una nigeriana, due marocchine, una macedone. Non possiamo contare sulla mediatrice albanese perché malata, ma una delle donne è competente in lingua italiana e collabora alacramente. Meris continua la sua opera di affiancamento sulle abilità informatiche. Ipotizziamo un mio intervento per il prossimo anno scolastico presso un possibile sportello analogo alla Scuola Primaria, per accompagnare le donne nella nuova realtà. Di questo le donne si dicono grate e valuteremo se sarà possibile. Le informo di uno sportello informatico gratuito presso la Biblioteca comunale, finalizzato al supporto per le operazioni informatiche (attivazione SPID, iscrizioni scolastiche, prenotazione prestazioni sanitarie...). Non ne conoscevano l'esistenza e prendono i volantini con le informazioni necessarie per accedere al servizio. Chiedono notizie del corso di computer che sta per concretizzarsi proprio in questi giorni: tutte speriamo che l'esito sia positivo e ci promettiamo aggiornamenti appena possibile. L'attività che propongo oggi consiste nella realizzazione di pompon di lana. Serviranno a "rinfrescare" il filo di amicizia che ci lega alla Casa dei Giacinti.

Il mio sentimento prevalente continua ad essere la commozione: si buttano in ogni novità con il desiderio di chi, forse, ha avuto poche possibilità di distrarsi da incombenze quotidiane.

6^ INCONTRO-15 MARZO

Il gruppo delle donne si connota come ormai solido, coeso e fedele agli appuntamenti. Chi non può esserci avvisa e motiva l'assenza: mi sembra un segnale chiaro di attribuzione di senso e valore a questa iniziativa. Continuiamo la realizzazione di pompon e chiarisce perché lo facciamo a chi non c'era all'incontro precedente. Concordiamo che usciremo dalla scuola per decorare gli alberi, quando ne avremo in quantità sufficiente ed emerge spontaneamente la riflessione che sarà una gioia mostrarci insieme con le nostre diversità, unite da un intento comune. Fioriscono proposte per i prossimi incontri: henné alle mani, acconciature nigeriane, un festeggiamento per la fine del ramadan. Quello che veramente scalda questo tempo a scuola sono le conversazioni tra le donne, con le mediatrici e con me: le fatiche familiari, la gestione dei figli, un pellegrinaggio alla Mecca, il Ramadan. Rimangono a scuola per molto tempo dopo che io ho dovuto salutarle. Ci diamo appuntamento a domani per l'atteso inizio del corso di informatica in biblioteca.

7^ INCONTRO- 29 MARZO

Le donne mi spiegano che è tradizione, nel corso del Ramadan, decorare le mani con l'hennè. Questa mattina si sono organizzate in autonomia ed hanno allestito un tavolo della stanza proprio per mettere in pratica anche tra di noi questa consuetudine. Molte di loro hanno accolto la proposta, alternandosi nella realizzazione dei pompon, cui ci stiamo dedicando da qualche settimana. Concordiamo che la prossima volta usciremo dalla scuola per la decorazione degli alberi del filo dell'amicizia. Le informo, inoltre, dell'idea di coinvolgere alcune mamme del Comitato genitori per la realizzazione di tocchi per la consegna dei diplomi ai bambini in uscita. Sono consapevole che sarà un passaggio delicato per l'equilibrio che si è creato fin qui e ho l'impressione che lo siano

anche loro. Concorderò con le colleghe come gestire questo passaggio, in modo che il gruppo riesca ad aprirsi in una modalità inclusiva, senza perdere la sua forte connotazione. Credo che la questione stia fondamentalmente nel garantire alle donne uno spazio dedicato di socialità e contemporaneamente accompagnarle con gradualità a farsi coinvolgere in qualità di madri nella vita della scuola. In questo senso le sollecito ad aderire alla proposta di venire a fare letture per i bambini nelle sezioni. Sono ritrose, ma si incuriosiscono quando spiego che potremmo leggere libri in arabo, albanese, macedone, rumeno, inglese e che le maestre potrebbero contestualmente collaborare leggendo lo stesso testo in italiano.

8^ INCONTRO-12 APRILE

Giornata difficile per lo Sportello: solo due le donne presenti. Fortunatamente non si è trattato di disinteresse; tutte le donne assenti hanno motivato l'impossibilità a partecipare e si sono dichiarate rammaricate. Abbiamo completato l'attività di realizzazione di pompon e ricordato la prosecuzione del corso di informatica a partire da domani, giovedì 13 aprile.

9^INCONTRO- 26 APRILE

Si avviano verso la conclusione le attività dello Sportello Arcobaleno presso la Scuola dell'Infanzia. La partecipazione delle madri con una storia di migrazione e l'interesse per l'iniziativa sono evidenti e continuano senza cedimenti dal mese di gennaio, anche con il prezioso supporto delle mediatrici linguistico-culturali. Oggi, 26 aprile, abbiamo festeggiato insieme la fine del Ramadan con i dolci preparati dalle donne. Inoltre abbiamo accolto alcune mamme del Comitato Genitori allo scopo di costruire una collaborazione tra tutte le famiglie delle bambine e dei bambini della scuola per la realizzazione dei tocchi, che verranno consegnati ai nostri "diplomati" in partenza per la Scuola Primaria.

10^ INCONTRO- 10 MAGGIO

Oggi è emersa una conversazione estremamente interessante sulle motivazioni alla base della scelta di denominare la commissione alunni con background migratorio, anziché alunni stranieri. In questo caso la mediazione culturale è stata fondamentale, per comprendere il senso semantico e politico di questa evoluzione. Ancora una volta abbiamo sottolineato il valore per le famiglie con background migratorio di farsi presenti ed attive socialmente nel territorio in cui vivono, anche collaborando con il Comitato Genitori per la preparazione della festa di primavera. Le donne hanno tra l'altro raccontato fatti legati a razzismo di eccezionale gravità, subiti da loro stesse o di cui sono state testimoni. Sono emerse nuovamente l'importanza e la necessità di creare una rete di supporto tra le madri, per sostenere chi non goda di un sostegno familiare o di una positiva capacità di chiedere aiuto nei momenti di difficoltà.

11^ INCONTRO- 24 MAGGIO

Tempo di saluti allo Sportello Arcobaleno. Ho illustrato alle donne le prospettive per il prossimo anno e ho lasciato spazio alle loro riflessioni su questo percorso, che riporto in coda al diario. La mia personale riflessione ha a che vedere con l'evidenza che, pur in un tempo di trasformazione epocale sul tema dell'inclusione di culture diverse da quella a cui ci riferiamo, una condivisione di intenti è possibile, soprattutto facendo leva sulla parte, quella femminile, che spesso arriva per ultima, nelle famiglie con background migratorio, a sperimentare la necessità di interagire con l'esterno.

ALLEGATO 2:

**RIFLESSIONI FINALI DELLE DONNE CHE HANNO PARTECIPATO ALLA
PRIMA ATTIVAZIONE DELLO SPORTELLO ARCOBALENO**

il 24/05/2023


Ciao

È stato bello stare insieme ad altre donne, è stata un'occasione per chiacchierare parlare di diversi argomenti che ci interessano tipo l'educazione dei nostri bambini, la scuola in Italia ...

... Questo è stato possibile grazie alla disponibilità della maestra Denise♥
un grazie a tutte le Donne♥

Imane

BUONGIORNO

SOTO STATI 6 MESI BELLISSIMI ABIAMO FATTO INCONTRI
DI MERCOLEDI GRAZIE ALLA MAESTRA DENIS ABIAMO
INPARATO A CONOSCI E RACCONTARE LE NOSTRE STORIE
E I NOSTRI PASATI LE COSE PIU BELLE ABIAMO FATTO LAURETI
COME I POM POM LE BANDIERE QUORICINI E TANTISIME
TANTE COSE SOPRATTUTTO LA ARMONIA CHE CERA DI CASA
DI FESTA ESPERIENZE DI CONOSERE DI ALTRI PAESI
LE FESTE LE ABITUDINI IN QUESTO FOGLIO NON SI
RIESIE A SPIEGARE LA GIOIA DI MERCOLEDI PASSATI
INSIEME GRAZIE DI  PER OPORTUNITA E
SPERO CHE CI SIANO ALTRI INCONTRI

GRAZIE



CIAO SONO LINDA

- Durante l'esperienza in questo gruppo mi sono trovata benissimo ho conosciuto diverse donne di diverse culture come: Marocco, Macedonia, Italia, sono bellissime donne. e una bellissima esperienza
- Sono felice di aver fatto parte di questo gruppo, spero di rivederti ancora...
- Grazie per il bel tempo. ❤️

BUNGIORNO

SONO ANTIGONA SAHITAJ

DURANTE QUESTO PERIODO MI SONO DIVERTITO
MOLTO QUI, HO INCONTRATO DONNE DI DIVERSI PAESI
E HO IMPARATO COSE CHE NON SAPEVO SULLA SCUOLA
UN GRAZIE DI CUORE ALL' INSEGNANTE DENISE PER
QUESTA MERAVIGLIOSA OPPORTUNITA.

Per me è stato un bel percorso, per conoscere meglio la scuola e capire come funziona. È stato molto interessante conoscere altre mamme, sentire altri percorsi di vita, parlarsi e raccontarsi, imparare cose nuove conoscere e sapere altre culture e tradizioni.

Penso che sia una cosa utile per tante persone per potersi integrare meglio nella comunità.

Arrivare e non saper parlare e cosa bisogna fare per poter mandare il bambino a scuola non è facile.

Avere il sostegno della scuola all'inizio con una mediatrice è molto importante per noi ma anche per chi ci ascolta. Sentirsi accolta, sostenuta, ascoltata e capita dalle maestre è molto gratificante per me. Grazie Maestre

Marcela

CIAO MI CHIAMO SARAÀ SONO MAROCCHINA, SONO LA MAMMI
DI 5 BAMBINI, L'INCONTRO CON LE ALTRE MAMME STRANIERE
MI È STATO UTILE: HO CONOSCIUTO ALTRE CULTURE, ALTRE
ESPERIENZE E SOPRATTUTTO HO AVUTO L'OCCASIONE DI
FARE ALTRE AMICIZIE.