

fieri

rapporti di ricerca

Oltre l'accesso. Educazione e cura per la prima infanzia tra famiglie italiane e straniere.

Viviana Premazzi & Roberta Ricucci

Dicembre 2014

(VERSIONE PREDISPOSTA COME ALLEGATO AL ROL. SI PREGA DI NON DIFFONDERE NÉ CITARE)



La ricerca è stata realizzata grazie al contributo e al sostegno della Compagnia di San Paolo



INDICE

| | |
|--|----|
| 1. Introduzione | 3 |
| 2. La ricerca | 6 |
| 3. I genitori e i servizi per l'infanzia: una relazione in divenire | 8 |
| 3.1. Il punto di vista istituzionale: i genitori stranieri visti dalle educatrici | 11 |
| 4. Oltre i bambini: i servizi per l'infanzia e le relazioni con i genitori | 15 |
| 4.1. Comunicare, comprendere e partecipare: le competenze linguistiche | 15 |
| 4.2. Il rispetto delle regole, davvero solo un problema dei piccoli? | 19 |
| 4.3. Scuola luogo di integrazione non solo per i bambini? | 21 |
| 5. Domanda e offerta di fronte alla crisi | 24 |
| Conclusioni | 26 |
| Allegato 1. Metodologia e soggetti intervistati | 29 |
| Allegato 2. Traccia di intervista | 31 |
| Bibliografia | 32 |

1. Introduzione

I servizi per l'infanzia sono da tempo al centro delle attenzioni di studiosi e policy makers per l'importanza che rivestono nelle biografie dei minori, nel loro percorso educativo, come sostenuto da diverse teorie pedagogico-educative e suffragato da molteplici evidenze empiriche (Brougere 1997; Aldmond e Currie 2010; Schlutz 2009; Wood 2008). Tale attenzione è stata stimolata anche dall'impulso proveniente dall'Unione Europea, che sin dagli obiettivi di Lisbona ha individuato nella promozione della partecipazione ai servizi per la prima infanzia un tassello importante per sostenere la formazione delle giovani generazioni (Brougere et al. 2008; Kritikos, Ching 2005; EACEA 2009).

In numerosi contesti internazionali, i risultati delle performance scolastiche sin dalla scuola primaria e le evidenze empiriche delle difficoltà incontrate fin da quella fase da una parte degli studenti, in particolare da quelli di origine immigrata, hanno sollecitato la riflessione sul ruolo dei percorsi educativi pre-scuola dell'obbligo (Ullrich 2014; Dahlberg e Moss 2005; OECD 2006 e 2011). Sono stati indagati, da un lato, l'effetto di tali attività sullo sviluppo di competenze cognitive e sul rapporto con la scuola primaria (Moss 2013) e, dall'altro, i motivi per cui tali attività non venissero utilizzate proprio da famiglie particolarmente povere dal punto di vista culturale, che avrebbero potuto trarne maggiori benefici (Hagan, MacMillan, Wheaton 1996; Sime 2014).

Il comportamento delle famiglie immigrate (insieme con altre situazioni di vulnerabilità presenti fra l'intera cittadinanza), sin dalle prime ricerche, viene individuato come il principale elemento da indagare, per comprendere ed eventualmente contrastare possibili difficoltà e resistenze con specifiche policy (Pungello e Kurtz-Costes 1999; Hernandez, Denton e Macartney 2011). Il filone di ricerche sull'early education si è dunque arricchito di studi e approfondimenti dedicati a questo argomento (Tienda e Haskins 2011; Votruba-Drzal et al. 2013; Capps et al. 2005; Karoly e Gonzalez 2011).

Interessante a questo proposito, anche se necessita di essere messo a punto, è il modello teorico elaborato da Pungello e Kurtz-Costes (1999), che definisce il rapporto fra famiglie immigrate e servizi della prima infanzia attraverso un insieme di fattori:

- a) demografici e socioeconomici della coppia genitoriale (età, reddito, livello culturale/titolo di studio, occupazione);
- b) caratteristiche dei bambini (età, sesso, condizione di salute, carattere);
- c) caratteristiche dell'ambiente domestico (tempi di lavoro, numero di figli, presenza di parenti conviventi disponibili e in grado di occuparsi dei bambini) ;
- d) caratteristiche della comunità di connazionali (disponibilità di servizi educativi presso associazioni etniche o religiose);
- e) credenze, valori e orientamento in tema di educazione dei genitori.

A questo modello, che andrebbe integrato come segue, vanno infatti aggiunti altri fattori demografici e di contesto (Hernandez, Denton e Macartney 2007).

Anzitutto, la competenza nella lingua del paese di accoglienza che, se scarsa, rende difficile il reperimento, la conoscenza e la comprensione delle informazioni sui servizi esistenti: in tal caso si può decidere di rivolgersi alla propria comunità di origine per la custodia e la cura pre-scolare dei figli (Lim e Lim 2003; Espinosa et al. 2013, Fuller et al. 1996, Matthews e Jang 2006). Significativi sono poi la condizione giuridica e l'anzianità migratoria: chi è emigrato da più tempo, può avere uno status più sicuro (ad esempio di lungo residente) e una rete familiare estesa sul territorio cui fare affidamento (Buriel e Hurtado-Ortiz 2000),

oppure aver già avuto esperienze di socializzazione con i servizi per l'infanzia nel nuovo paese di residenza e deciso di condividerne modalità e sistemi educativi, secondo un processo di acculturazione (Vesely 2013). Infine, non va dimenticata la provenienza, ovvero i diversi sistemi socio-culturali in cui i genitori si sono formati, i quali determinano concezioni eterogenee sull'affidamento della cura dei bambini a soggetti esterni alla famiglia, sulle pratiche educative e sui comportamenti genitoriali (De Feyter e Winsler 2009, Koury e Votruba-Drzal 2014). Fra i fattori di contesto, va invece citato il ruolo svolto dall'offerta nel promuovere o limitare l'avvicinarsi delle famiglie immigrate, ovvero la disponibilità di educatori in lingua madre e le caratteristiche dei servizi per la prima infanzia (orari, localizzazione, pratiche, caratteristiche del personale coinvolto).

Fra le diverse variabili individuate, quella dell'apprendimento da parte degli studenti e dei genitori della lingua del paese di accoglienza è ovviamente un argomento che ricorre anche negli studi sull'early education (Crosnoe 2013; De Feyter e Winsler 2009). L'offerta educativa precedente alla scuola dell'obbligo deve rispondere alla necessità di insegnare la lingua, soprattutto a fronte di bambini con un lessico povero e/o una scarsa conoscenza della lingua del Paese in cui vivono. Tuttavia, i risultati di ricerca evidenziano come l'apprendimento della lingua non sia l'unico punto di rilievo. La scuola dell'infanzia rappresenta, infatti, il primo – prolungato – rapporto che le famiglie straniere instaurano con un'istituzione con cui condividono l'importante responsabilità, della cura e dell'educazione dei propri figli. I bambini imparano a muoversi e gestire spazi non familiari, a condividere giochi e attività, a svolgere nuovi ruoli. Nelle scuole dell'infanzia, i bambini sperimentano iniziative che promuovono la loro crescita cognitiva, affettiva e personale e un'acquisizione di conoscenze, principalmente delle lingue, che costituiranno i pilastri di un sano sviluppo psicofisico (Bellucci 2013a).

Anche in Italia alcune ricerche hanno riguardato i servizi per l'infanzia, invitando amministrazioni e decisori politici a ripensarne l'organizzazione (in termini di flessibilità, di orario), l'offerta (per tener conto dell'aumento dell'utenza di origine straniera), il coinvolgimento delle famiglie (implementandolo)¹. Tali sollecitazioni, e in molti casi sperimentazioni, che ormai sono diventate prassi consolidate, si inseriscono in una prospettiva che vede i servizi per la prima infanzia non più inquadrati in una logica assistenzialistica e di servizio alla conciliazione famiglia-lavoro, ma in una logica educativa, centrata più sul bambino e meno sulla famiglia. Questo cambiamento di prospettiva ha favorito innovazioni e revisioni che sono intervenute nell'organizzazione degli spazi, nelle attività proposte, così come nel tipo di relazione con le famiglie, più orientate alla partecipazione e alla condivisione del progetto educativo e meno ancorate ad una funzione di "delega" o "mero accudimento".

L'aumento delle famiglie straniere ha rappresentato anche in questo caso un'importante occasione per riflettere sui servizi e le loro caratteristiche, così come sulla formazione e le competenze del personale: educatrici ed educatori, responsabili dei servizi per l'infanzia, operatori del privato sociale (coinvolti in una sempre più articolata sinergia fra le scuole e il territorio circostante) con cui – sin dalla scuola dell'infanzia – si inizia a creare un comune contesto educativo per favorire famiglie e bambini nel percorso di crescita, formazione e socializzazione. In altre parole, l'aumento della presenza di bambini di origine immigrata, anche se nati in Italia², mette in evidenza come la valutazione della qualità dei servizi debba considerare le

¹ Del Boca, Flinn e Wiswall 2010; Del Boca, Locatelli e Vuri 2004; Giraldo, Dalla Zuanna e Rettore 2011; Ponzo e Ricucci 2013.

² I dati più recenti sulla popolazione in Italia confermano il peso significativo dei minori di origine straniera. Si tratta di un dato noto, ma che sinora è stato legato soprattutto alle ricadute che tale fenomeno ha all'interno della scuola dell'obbligo e delle diverse

caratteristiche della popolazione di riferimento³ (bambini e famiglie), così come alle esigenze di flessibilità imposte ai genitori dalle trasformazioni del mercato del lavoro⁴.

In sintesi, in ogni processo di definizione e di ripensamento delle policy sui servizi per l'infanzia, al di là del punto di vista dei bambini, due sono le prospettive degli adulti che occorre tenere presente affinché si possano sviluppare progetti educativi di qualità e realizzare questi obiettivi di benessere e tutela dei minori: quello degli educatori e quello delle famiglie.

Se l'obiettivo primario di asili nido e scuole dell'infanzia è il benessere del bambino, che passa attraverso la cura e l'educazione, cosa succede quando negli stessi istituti si incontrano concezioni e modalità della cura, obiettivi educativi differenti? E ancora, questi obiettivi vengono adattati per il mutare di fattori congiunturali (come la presente situazione di crisi economica e finanziaria) e strutturali (la riorganizzazione dei servizi per l'infanzia)?

Come da tempo la riflessione sulla pedagogia ha messo in luce, i ruoli dell'educatrice e della maestra d'infanzia, figure ancor oggi principalmente "al femminile", sono cruciali nel processo che porta i bambini (e i genitori) dalla cura e dall'educazione gestita in toto all'interno della famiglia al confronto e all'intervento sul delicato tema di "come accudire ed educare" da parte di soggetti terzi. In altre parole, i servizi per l'infanzia (sia il nido sia la scuola materna) sono il primo ambiente extrafamiliare in cui si realizza il passaggio dalla socializzazione primaria a quella secondaria. Tale passaggio – rileva la pedagogia interculturale (Cummins 2001; Beckerman e Geisen 2012) – è differente (per tempi, modi, coinvolgimento familiare e tipologia di relazione fra insegnanti e genitori) a seconda dell'ambiente socio-culturale in cui ci si trova (EACEA 2009). Differenze che, in contesti migratori, possono dare luogo a incomprensioni, percezioni errate, incidenti interculturali (Cohen Emerique 2011). Si tratta di aspetti che alcune ricerche in Italia hanno già messo in luce indagando la relazione fra le famiglie immigrate e l'istituzione scolastica italiana, guardando alla scuola dell'obbligo in particolare (CNEL 2010). A rendere differente l'esperienza della scuola dell'infanzia sono anche le caratteristiche dell'offerta educativa, della composizione delle classi, della formazione del personale coinvolto, del ruolo attivo svolto dai genitori, italiani e stranieri.

Rispetto alla rilevanza del tema, ancora poca attenzione è stata sinora riservata ai servizi educativi per la prima infanzia e alle ricadute che questi hanno sul percorso scolastico. Tuttavia anche nel nostro paese sono emerse alcune considerazioni.

La relazione fra il personale educativo e le famiglie è cruciale per la definizione del progetto formativo dei bambini, soprattutto in una fase, come è stato anticipato, in cui le decisioni sulla cura si confrontano (e talora si scontrano) con quelle dei servizi educativi (siano essi statali, comunali o privati). La relazione non sempre è lineare e le rappresentazioni dei protagonisti (educatori, educatrici e genitori) del ruolo e delle

filiere dell'istruzione e della formazione. Minore attenzione è stata invece data alla relazione fra servizi per l'infanzia, bambini e famiglie di origine straniera. Eppure, tale relazione è un tema di discussione per la supposta concorrenzialità nell'accesso ai servizi per l'infanzia che le famiglie straniere genererebbero con il loro numero di figli, superiore a quello delle donne italiane (Ponzo e Ricucci 2013).

³ Già nel 1992, il documento europeo "La qualità nei servizi per l'infanzia" aveva indicato elementi quali l'accessibilità, la soddisfazione delle famiglie, le caratteristiche dell'ambiente fisico, i materiali, gli arredi, la vita sana che il nido può offrire, come importanti e intrecciati con l'organizzazione e la formazione del personale, il clima relazionale, gli obiettivi e le attività educative. In generale (come recita il documento europeo) il "benessere e la felicità" dei bambini, così come è giusto che sia per un luogo in cui essi trascorrono molto tempo, in un'età delicata e importantissima per gli affetti, per le esperienze sociali, per lo sviluppo presenti e futuri (Balageur, Mastres, Penn 1992).

⁴ In questo filone si inserisce il percorso Crescere 0-6 avviato dal Comune di Torino nel 2013 di discussione partecipata fra famiglie, cittadinanza e servizi educativi.

funzioni della scuola materna rivelano, al di là dei vincoli lavorativi, orientamenti culturali, tradizioni e, anche stereotipi. Questo è vero per le famiglie italiane che – come hanno rivelato i nostri intervistati – spesso arrivano all’asilo nido o alla scuola materna con scarse conoscenze di come siano oggi tali realtà e con un immaginario datato. Ancor di più lo è per le famiglie straniere, che devono imparare non solo a orientarsi nei servizi, ma anche a comprenderne le filosofie di intervento, le pratiche e, in alcuni casi, le richieste di coinvolgimento e partecipazione alla vita scolastica.

2. La ricerca

La presente ricerca ha cercato, seppure in maniera esplorativa (attraverso interviste qualitative e focus group) e in un solo contesto territoriale (la città di Torino)⁵, di raccogliere entrambi i punti di vista degli attori protagonisti dell’educazione pre-scolare: il personale educativo coinvolto e i genitori. In particolare, ci si è concentrati sulle famiglie di origine immigrata e sulla loro visione della cura e del rapporto con i servizi per la prima infanzia. Queste famiglie sono state intervistate, da un lato, sulla loro idea della cura e delle necessità per promuovere il benessere dei bambini e, dall’altro, sulla percezione dei servizi per l’infanzia, sull’incontro e scontro tra visioni diverse della cura che si può realizzare nell’interazione con il personale educativo, nonché sulle potenzialità della scuola di essere primo luogo di reale integrazione e inclusione di famiglie di provenienze diverse.

La perdurante crisi economica, i suoi effetti sulla condizione occupazionale di molti genitori e quindi sul reddito disponibile è stata considerata come una possibile causa di mutamenti di comportamenti e dell’emergere di nuove richieste poste ai servizi educativi: si è cercato quindi di evidenziare come le nuove condizioni economiche (minori risorse a disposizione per spese non legate all’alloggio e alla sopravvivenza quotidiana) ed eventuali revisioni dei progetti migratori (ad esempio, il rientro in patria per alcuni mesi delle donne e dei bambini) abbiano influito sulla domanda delle famiglie e sulle offerte della scuola e sulle scelte delle famiglie.

Il quadro che emerge è vario e articolato ma, come già rilevato in precedenti ricerche dedicate alla scuola, è fondamentale il ruolo svolto dalle persone, dai singoli dirigenti, educatori, funzionari. Essi hanno la capacità (e la disponibilità) di cogliere, da un lato, le diverse possibilità di intervento che le norme permettono, innovando prassi consolidate e, dall’altro, di sviluppare reti di collaborazione con il territorio circostante: l’obiettivo è quello di creare un più ampio “campo educativo” a disposizione delle famiglie e dei minori, e di sviluppare sinergie e scambi di informazioni su risorse e opportunità, di sostegno alla genitorialità e alla socializzazione dei bambini al di fuori del tempo scuola. Parallelamente a quanto avviene nella scuola dell’obbligo, si rilevano, già a livello di scuola dell’infanzia, molti aspetti critici. Tra di essi, difficoltà a condividere buone pratiche, fatica a creare continuità educativa da un ciclo scolastico all’altro, solitudine dei singoli istituti di fronte alle complessità nel delicato lavoro di cura ed educativo derivanti classi plurilingue, inserimenti in ogni momento dell’anno, mancanza di una lingua veicolare in comune con i genitori. Come suggerisce Silva (2004, p. 45), “Nel rapporto con i genitori immigrati gli insegnanti si misurano spesso con stili educativi diversi dai propri, con modelli e comportamenti dei bambini che non riescono a decodificare, con difficoltà comunicative inedite. Le famiglie dal canto loro non sempre comprendono le richieste della scuola, non hanno chiari i suoi obiettivi pedagogici e le sue finalità

⁵ Per una descrizione degli aspetti metodologici, si rimanda all’allegato 1.

educative e tendono a vedere l'istituzione come luogo di mera trasmissione di conoscenze disciplinari. A una scarsa conoscenza da entrambe le parti sulle reciproche modalità dell'educare si aggiungono poi difficoltà linguistiche e differenze culturali che causano incomprensioni talvolta anche banali, ma che, se protratte nel tempo, degenerano fino a indurre da una parte i genitori ad assumere un atteggiamento distaccato nei confronti delle istituzioni educative e dall'altra gli insegnanti a costruirsi un'immagine stereotipata delle famiglie immigrate".

Molte sono le variabili che influenzano la decisione di frequentare o meno l'asilo nido. Tale scelta, sul versante dell'utenza, dipende non solo dalla condizione occupazionale della madre, dalla disponibilità di alternative di custodia, dalla condizione economica, ma anche da variabili culturali (intese in senso lato e di là del richiamo al livello di istruzione), dal soddisfacimento o meno delle aspettative derivanti dalla propria idea di cura. Le decisioni inerenti "l'esternalizzazione" dell'educazione dei bambini in senso lato, inoltre, dipendono dalla reputazione delle scuole, dalla percezione (e dagli stereotipi) che le famiglie hanno rispetto all'affidabilità e all'efficacia dei servizi che vengono scelti, siano essi pubblici (comunali o statali) o privati. E' per questo che un elemento importante nella riflessione sui servizi per l'infanzia in contesti migratori attiene alla capacità delle scuole d'infanzia di tener conto dell'eterogeneità dei background dell'utenza e di approntare scelte educative capaci di garantire il raggiungimento di "avvertibili traguardi di sviluppo in ordine all'identità, all'autonomia, alla competenza" (Città di Torino, 2001, p. 7).

Tali aspetti sono stati indagati attraverso gli strumenti dell'intervista e dei focus group, al fine di raccogliere il punto di vista dei diversi attori che si muovono sul palcoscenico dei servizi per la prima infanzia (dirigenti, responsabili educativi, educatrici⁶, genitori italiani e genitori stranieri). In particolare, le educatrici e i dirigenti sono stati invitati a riflettere sulle differenze nei bisogni, nelle richieste, nel modo di rivolgersi ai servizi tra italiani e stranieri, a valutare l'impatto della crisi sulle richieste e il servizio offerto e a presentare i percorsi e le attività messe in atto per diventare insieme (e non in alternativa) alla famiglia luoghi di crescita, di incontro e di formazione per i bambini. Si è cercato di esplorare anche la disponibilità di percorsi di formazione e di accompagnamento per lo sviluppo di capacità e competenze per gestire un'utenza sempre più plurale, nelle provenienze e nelle richieste, offerti dalle istituzioni.

Ai genitori veniva chiesto di illustrare le motivazioni della scelta di mandare il proprio figlio all'asilo nido o alla scuola dell'infanzia e di valutare la capacità dei servizi educativi di porsi come luoghi di integrazione non solo per i bambini, ma per le famiglie stesse, offrendo spazi e occasioni di confronto con altri genitori.

I paragrafi che seguono descrivono quanto emerso dalle interviste realizzate in un campione di scuole torinesi a testimoni privilegiati, dirigenti scolastici, personale educativo, genitori italiani e stranieri (Cfr. allegato 1). Si tratta di una prima organizzazione del materiale raccolto, che sarà approfondito e meglio articolato in una successiva versione a seguito di un workshop che si terrà nei primi mesi del 2015, con i servizi educativi e con un selezionato gruppo di dirigenti sia delle scuole dell'infanzia sia delle scuole primarie.

⁶ Il riferimento è d'obbligo, poiché nei casi studio considerati è stato incontrato solo personale femminile.

3. I genitori e i servizi per l'infanzia: una relazione in divenire

Dalle interviste ai genitori emerge come la scelta di mandare il proprio figlio o la propria figlia all'asilo nido o alla scuola dell'infanzia non sia dovuta solo ad una questione di convenienza e praticità, dovuta ai tempi dell'attività lavorativa, all'assenza di una rete di cura di sostegno o a eventuali motivi di salute della madre che ne riducono le possibilità di attenzione da dedicare al bambino (Bestetti 2007). Accanto a questo aspetto, che assimila il comportamento dei genitori (e delle mamme, in particolare) stranieri a quello degli italiani (Del Boca, Flinn e Wiswall 2010), si irrobustisce la consapevolezza dell'importanza dei nidi e delle scuole dell'infanzia come ambienti significativi per la socializzazione e per l'apprendimento della lingua dei figli. Non si tratta di un risultato scontato: come hanno rilevato le educatrici e le mediatrici culturali incontrate esiste diffidenza, mista a incomprendimento, nei confronti di tali offerte educative "non obbligatorie e in cui si gioca, senza imparare a leggere, scrivere, contare" (MEIC 2014: 13). Soprattutto quando si proviene da contesti in cui non esistono o non si ha una tradizione di cura per la prima infanzia al di fuori dalla rete familiare (De Feyter e Winsler 2009). Infatti, sono le mamme che hanno più figli minori, e soprattutto figli già inseriti nelle scuole dell'obbligo, a raccontare di come le difficoltà incontrate dai bambini a scuola abbiano contribuito a una rivalutazione dell'educazione pre-scolare e ad uno sguardo più benevolo verso quelle attività ludiche, che di fatto veicolano contenuti, conoscenze e competenze, usando metodi diversi rispetto a quelli familiari a molti genitori.

I servizi educativi per la prima infanzia non sono visti più dunque solo come un luogo di custodia, ma anche come uno spazio di socializzazione con specifici progetti educativi (Bellucci 2013b).

"Lavoro e mi piaceva l'idea che socializzasse con altri bambini... stando sempre con me a casa invece... E poi io lavoravo quindi non potevo neanche portarla al giardinetto e avevo paura crescesse un po' sola" (mamma italiana asilo nido via Camino)

"Anche per la lingua, perché la mia bambina più grande, adesso, ha ancora difficoltà. Adesso è in terza elementare e la maestra scrive che c'è difficoltà nella lingua. La prima non è andata all'asilo, ho sbagliato perché è la prima... e so che è stato un errore per me perché adesso c'è questa difficoltà... la mia seconda figlia va meglio perché è andata sempre all'asilo, la prima invece l'ho tenuta di più a casa con me (mamma marocchina asilo nido via Camino).

"Per noi c'è anche il fatto che imparano meglio l'italiano, perché noi stranieri a casa non parliamo italiano, magari lo sentono dalla vicina o dai canali italiani della televisione" (mamma marocchina scuola dell'infanzia via Cecchi).

Se la scuola è il luogo identificato come quello preposto all'apprendimento della lingua italiana, tutte le famiglie straniere intervistate sottolineano anche il bisogno e il desiderio che i propri figli conoscano la loro lingua materna. Laddove non basta il dialogo quotidiano con i genitori nella lingua materna, i bambini partecipano anche a corsi o scuole dedicate all'apprendimento della lingua del Paese di origine dei genitori, come è il caso delle scuole di arabo presenti in città.

"M1: Per lei è meglio che si parli italiano a scuola, ma per noi, che siamo tutte e due romeni, e i bambini non possono perdere la lingua... (mamma romena).

M2: Perché se perdono la lingua madre non è facile... Sanno solo parlare, tra l'altro, adesso scrivere niente... io porto mia figlia alla scuola araba perché adesso le scuole ci sono" (mamma marocchina).

Focus group genitori asilo nido via Camino

"Il nostro sbaglio con la grande è che noi a casa abbiamo parlato italiano e quindi lei adesso fa fatica con la nostra lingua, capisce, ma fa fatica. Con questa piccola adesso a casa parlo moldavo, tanto fa già il nido qui e quindi qui parla italiano" (mamma moldava asilo nido via Ciriè).

Un ulteriore aspetto messo in luce dalle famiglie straniere, riguarda la composizione delle classi con una netta prevalenza di bambini stranieri. Considerato il territorio di riferimento degli istituti coinvolti nella ricerca (aree in cui la concentrazione di residenti con cittadinanza non italiana è alta, cfr. allegato 1), nonché le caratteristiche e numerosità delle famiglie straniere residenti che presentano domanda di iscrizione ai servizi per l'infanzia⁷, non stupisce come il risultato sia una sovra rappresentazione dei nuclei immigrati nelle graduatorie e dei bambini di origine straniera nelle classi.

Le famiglie italiane⁸ che frequentano i servizi educativi in queste zone della città sono in netta minoranza e molto spesso si tratta di nuclei che scelgono espressamente di abitare in quel quartiere e di mandare il proprio figlio o la propria figlia in quel nido o in quella scuola dell'infanzia proprio perché si abitui alla società di oggi, perché faccia esperienza della diversità fin dalla tenera età. Sono dunque famiglie motivate e che percepiscono la diversità come risorsa e valore aggiunto. Queste famiglie pensano che il bambino possa trarre vantaggio dall'essere immerso fin da piccolo in un contesto multiculturale che caratterizza la società nella quale vive. Lo stesso pensano alcune famiglie immigrate stabilizzate da più tempo in città.

"A me piace l'idea che lei si è abituata a stare in classe con bambini diversi e a me capita di lavorare nelle scuole e vedo queste classi... e mi sembra una cosa che arricchisce" (mamma italiana asilo nido via Camino).

"Nella classe della mia bambina ci sono più stranieri che italiani: gli italiani sono una minoranza. La mia è stata una scelta... va beh, era vicino a casa, però per me è stata una scelta importante e ponderata: volevo mandare i miei figli in una scuola che fosse una previsione del futuro, che rispecchiasse il nostro presente solo in alcune zone della città, ma che, probabilmente, speriamo, si allargherà. E' una marcia in più il fatto di riuscire a comunicare non soltanto con la lingua: magari conosci un bimbo che non parla la tua lingua e devi inventarti un modo per comunicare" (mamma italiana scuola dell'infanzia via Cecchi).

La considerazione della scuola dell'infanzia come laboratorio del futuro, come esperienza "in piccolo" della società con cui i bambini crescendo si confronteranno è condivisa anche dalle famiglie straniere.

"Il bello di un asilo così è proprio che fanno esperienza, che crescono senza razzismo: "io sono negro non devo andare da uno biondo, io sono arabo non devo andare con uno che parla italiano", no, è tutto il mondo non è "Questo negro deve essere lontano di noi" perché io ho sentito questo anche a Milano hanno fatto chiudere una

⁷ Per un approfondimento su questo aspetto, spesso richiamato nel dibattito pubblico come uno degli elementi di concorrenzialità nell'accesso ai servizi pubblici fra italiani e stranieri, si veda Ponzo e Ricucci 2013.

⁸ Rari sembrano però i casi di genitori italiani capitati per caso in questi contesti e con atteggiamenti ostili verso la presenza degli stranieri. Non abbiamo tuttavia incontrato genitori rimasti esclusi dalle graduatorie che possano a causa di ciò considerare negativamente la presenza degli stranieri.

scuola perché non vogliono arabi e questo non va bene. Qui non siamo tutti della stessa religione, della stessa lingua, della stessa cultura: va bene che siamo stranieri, ma siamo comunque insieme” (mamma marocchina scuola dell’infanzia via Mameli).

“Se la mia bimba deve vivere in uno spazio multi-etnico è meglio partire dall’inizio e poi la diversità per me è sempre una ricchezza se uno arriva a capirlo” (papà marocchino Nido del dialogo, via Andreis).

Come già messo in luce da recenti studi dedicati alle scuole dell’obbligo (Luciano, Ricucci, Demartini 2010; Besozzi, Colombo, Santagati 2014), la netta prevalenza di bambini stranieri viene rilevata come un aspetto negativo per la socializzazione e il successo formativo (considerato dalle famiglie straniere come condizione necessaria per un percorso di integrazione e di mobilità sociale ascendente⁹) dagli stessi genitori immigrati. Essi lamentano la scarsa presenza di italiani nelle classi e lo considerano come un limite e un freno all’apprendimento dell’italiano da parte dei propri figli poiché, soprattutto in certe classi dove prevale una nazionalità piuttosto che un’altra, è molto facile che i bambini tra di loro facciano gruppo e parlino la lingua materna, limitando l’uso della lingua italiana alle interazioni con le educatrici.

“M1: Il problema è che gli italiani preferiscono i nidi dove ci sono pochi stranieri e adesso questo problema c’è anche alla scuola elementare Parini e quindi siamo tutti stranieri (mamma marocchina).

M2: Anche qui nella nostra classe ci sono solo 3 o 4 bambini italiani (mamma italiana).

M3: L’anno scorso anche eravamo 3 o 4 italiani (mamma italiana).

M4: Però bisognerebbe mettere qualche italiano in più e anche perché non tutti parlano bene l’italiano.... Ci sono bambini ancora non lo sanno parlare... su 26 ci vorrebbero metà e metà (mamma marocchina).

M5: Anche per i marocchini è meglio perché se si trovano tutti loro non si integrano. Se ci sono più italiani sarebbe meglio, si ambientano anche di più” (mamma marocchina).

Focus group genitori Asilo nido Via Camino.

L’incontro e la conoscenza tra famiglie native e migranti nella routine del nido o della scuola dell’infanzia risulta difficile. Talvolta c’è diffidenza tra genitori di provenienze diverse che si ripercuote sulle relazioni e le frequentazioni dei bambini al di fuori della scuola. La lingua è spesso l’ostacolo principale che porta mamme della stessa nazionalità a stare tra di loro e limitare le interazioni con i genitori italiani o di altra provenienza. Anche la religione può essere un fattore che limita le interazioni tra bambini, e quindi famiglie, al di fuori della scuola. Il timore dei genitori musulmani è, ad esempio, che mandando il figlio a giocare a casa di famiglie non musulmane possa venire in contatto con qualcosa di proibito dalla religione stessa.

“Io sono rappresentante dei genitori alla materna ma non riesco a relazionarmi con tante mamme: è proprio difficile perché ci sono le varie nazionalità che tendono a stare tra di loro, fare quattro chiacchiere tra di loro. E’ proprio una questione anche di sicurezza personale, per la lingua: io sarei la prima” (mamma italiana, con figlia maggiore alla scuola dell’infanzia, asilo nido via Ciriè.)

⁹ Per un approfondimento su questo tema, si rimanda a Ricucci 2014.

“M1: Sono pochi però gli italiani che accettano che i bambini musulmani stranieri, che accettano che i figli li frequentino. Noi lo vediamo ogni giorno, non si fidano e non vogliono che i loro bambini frequentino i nostri fuori dall’asilo (mamma marocchina).

M2: Ma non tutti, è reciproca poi: anche noi abbiamo timore che il nostro bambino veda delle cose che non devono vedere a casa degli italiani (mamma marocchina)”.

Focus group scuola dell’infanzia via Cecchi.

Il timore espresso da queste voci richiama il tema dei rapporti fra le famiglie e di una ancora debole interazione (dentro e fuori le mura scolastiche) fra genitori di diverse provenienze: le difficoltà, spesso richiamate nell’incontro fra le famiglie straniere e italiane, si rintracciano anche nelle (mancate) relazioni fra immigrati di diverse provenienze. La comune esperienza migratoria non è un fattore sufficiente per far superare stereotipi e immaginare che le diverse collettività hanno le une delle altre (CNEL 2010).

Dalle famiglie intervistate, in maniera trasversale alle diverse provenienze, viene però riconosciuto come non sia compito della scuola integrare e “far socializzare” i genitori, ma apprezzano le iniziative messe in campo dai servizi educativi per facilitare l’incontro e il dialogo con le educatrici e le altre famiglie, che stimola un confronto sui tempi e le modalità di crescita e apprendimento del proprio bambino e sostiene nelle difficoltà incontrate.

“L’obiettivo del nido non deve essere quello di farci conoscere però potrebbe essere una cosa interessante solo che deve esserci il tempo sia loro (le educatrici) sia i genitori” (papà italiano Nido del dialogo, via Andreis).

“Nella festa di fine anno, sì, ci siamo incontrati, ci siamo parlati e anche conosciuti meglio rispetto ai momenti normali in cui ci salutiamo solo” (mamma marocchina asilo nido via Camino).

“Durante la festa ci conosciamo attraverso il nostro cibo: io porto fried rice e un altro porta il cous cous, io assaggio il tuo tu assaggi il mio. La scuola è un punto di riferimento per tutti. Se io non porto il mio bambino a scuola non ti incontro, è un punto di riferimento per tutti i genitori... e poi loro (le educatrici) l’hanno visto crescere, sta più ore a scuola che a casa con me, lo aiutano a crescere e mi dicono delle cose del mio bambino di cui io magari non mi accorgo” (mamma nigeriana asilo nido via Ghedini).

3.1. Il punto di vista istituzionale: i genitori stranieri visti dalle educatrici

Osservatori privilegiati delle trasformazioni della realtà locale (e nazionale) sono quanti lavorano all’interno delle scuole, ad ogni livello. Professori, insegnanti, maestri ed educatori costituiscono un osservatorio informale, cui attingere per comprendere sia come evolvono i progetti di inserimento e i percorsi di stabilizzazione, sia quali siano le richieste che le famiglie immigrate pongono a tali servizi. Tale aspetto è ancora più importante quando si affronta l’ambito dei servizi educativi pre-obbligo: cosa chiedono i genitori stranieri a tali servizi? O, preliminarmente, come vi si accostano? Ne conoscono l’esistenza? Vi sono differenze fra provenienza, anzianità migratoria? Come vi arrivano? Perché decidono di farne uso?

Un primo dato che emerge attiene al riconoscimento della valenza educativa della formazione pre-scolare. Non si tratta di una presa di coscienza di come siano proprio gli anni della prima infanzia quelli in cui si costruiscono le fondamenta del corredo di istruzione e formazione, quanto di un riconoscimento generale della valenza educativa della scuola, a cominciare dalla scuola dell’infanzia.

Ovviamente, l'anzianità migratoria e una reiterata esperienza di contatto favorisce una percezione positiva. Come hanno riconosciuto le stesse educatrici, diffidenza e incomprensioni diminuiscono e crescono apprezzamento e riconoscimento delle positive ricadute sui bambini, figlio dopo figlio.

I genitori stranieri si aspettano dalla scuola dell'infanzia un "primo aiuto" per rafforzare il percorso di socializzazione "alla lingua e alla realtà italiana" dei figli.

"Se i genitori stranieri iscrivono i bambini lo fanno prima di tutto per farli socializzare tra di loro. Stare insieme agli altri." (Educatrice Nido Corso Ciriè)

"Ci sono genitori che hanno consapevolezza che la scuola può essere uno strumento di riuscita sociale e quindi se diciamo che il bambino "non ha tanta voglia di fare a scuola", ci sono genitori che hanno consapevolezza che la scuola è una cosa importante dove si viene per imparare. Poi mediamente i genitori sono soddisfatti della qualità del servizio, perché hanno già portato i bambini più grandi, i fratelli, e quindi tornano" (Educatrice Scuola dell'infanzia via Cecchi).

Nelle parole dell'educatrice sembra si possano rintracciare tracce della teoria del cosiddetto "immigrant optimism" di Kao e Tienda (1995), che correla il successo scolastico dei figli degli immigrati all'investimento e alla positiva attitudine dei genitori nei confronti della scuola. Tale predisposizione, differente a seconda delle provenienze, si coglie già nel modo in cui i genitori guardano all'istruzione pre-scolare, evidenziando una possibile area di incomprensione fra insegnanti e famiglie. La scuola dell'infanzia, pur nella sua rinnovata attenzione educativa, ed in un più stretto nesso con la scuola primaria, resta prevalentemente un luogo di socializzazione (più che di istruzione), in cui si impara a stare insieme, ad interagire con altri, a cooperare, a distinguere come i comportamenti siano diversi a seconda degli ambienti e degli adulti presenti. Si apprende a interagire con mondi esterni a quello familiare, con mondi che possono essere plurali (per lingua, per abilità, per tratti somatici, per modi di vivere). Tali aspetti rientrano nell'ampia sfera della socializzazione e della cosiddetta *shadow education*, i cui risultati ed effetti non sono certificabili o quantificabili, come il numero di parole nuove imparate, l'ampiezza del lessico o la capacità di esprimersi correttamente in italiano, ma che certamente sono presenti.

E' forse per questo che l'atteggiamento iniziale delle famiglie immigrate nei confronti del personale educativo è spesso chiuso e diffidente: esse tendono a limitare le richieste e ad accettare la proposta educativa in maniera passiva. Ma da una fase iniziale di timore, legata al fatto di non poter tenere sotto controllo il proprio figlio e all'ansia di essere considerati diversi, si arriva a una conoscenza più approfondita e, talvolta, a una collaborazione educativa, grazie anche alla sicurezza trasmessa dal quotidiano contatto con le educatrici o dall'esperienza di altre famiglie che già hanno potuto sperimentare e apprezzare i servizi della scuola con figli più grandi.

E' il tempo e l'esperienza, nella maggior parte dei casi, oltre al passaparola, soprattutto tra le famiglie marocchine, che permette ai genitori di riconoscere il servizio come un luogo educativo che integra l'educazione familiare. Si può affermare, dunque, come sostengono Favaro, Mantovani e Musatti (2006) che "la rappresentazione del servizio educativo si evolve dunque sulla base dei cambiamenti, della storia dell'inserimento" della famiglia straniera nella società quindi nel servizio stesso.

“Pare che ci sia un grande passaparola, soprattutto fra le mamme arabe, per mandare i bambini in questa scuola, perché questa scuola piace” (Direttrice scuola infanzia via Paisiello e nido via Ghedini).

“Sono famiglie che sono al secondo o terzo figlio e le cose sono un po’ cambiate oppure è gente che è tanto che è qui e quindi sa come funziona la società e che aiuti possono avere. Comunque sanno cosa possono avere dalla scuola” (Educatrice scuola dell’infanzia via Paisiello).

“Abbiamo genitori che hanno portato i loro secondi figli e sono ritornati contenti. Questo è quello che abbiamo colto perché negli anni hanno capito come lavoriamo e c’è una certa fiducia, un certo rapporto. Ti lasciano il bambino con più naturalezza” (Educatrice nido corso Ciriè).

Tra i problemi segnalati dalle educatrici (in sintonia con le lamentele delle famiglie straniere) c’è la scarsa presenza di bambini italiani. Effetti demografici, caratteristiche di alcuni quartieri torinesi e processi di differenziazione sono alla base della concentrazione di bambini con cittadinanza o di origine straniera negli stessi istituti (MIUR-ISMU 2014). Come per le famiglie italiane, che si chiedono se un ambiente in cui ci sia una maggioranza di figli di immigrati possa essere negativo per i propri bambini, anche i genitori stranieri manifestano la stessa preoccupazione: classi formate da bambini non italiani non sono utili per la socializzazione, l’inserimento e, soprattutto, l’apprendimento della lingua italiana da parte dei loro figli. Le educatrici raccolgono commenti espliciti e malumori per quella che i genitori stranieri considerano una mancata opportunità di integrazione. E’ pur vero che l’universo delle famiglie straniere non è omogeneo per provenienze e che quindi, anche nelle classi delle scuole dell’infanzia, può ricrearsi una situazione dal cosiddetto policentrismo migratorio che caratterizza l’esperienza di immigrazione in Italia (Blangiardo, Rimoldi 2014).

“Una mamma marocchina ha lamentato il fatto che non c’è integrazione perché si trovano tra di loro e non ci sono italiani. Il fatto che in queste scuole non ci siano italiani diventa un problema grosso. Poi stanno molto tra di loro (...) non ci sono gli italiani. Ce l’hanno fatto notare loro, che ci sono troppo pochi bambini italiani e che quindi non c’è integrazione...” (Direttrice scuola dell’infanzia Via Paisiello e nido Via Ghedini).

La diversa numerosità dei nuclei familiari è, da sempre, un elemento considerato nella definizione delle graduatorie di accesso ai servizi per la prima infanzia (Istituto degli Innocenti 2012). E anche questo contribuisce a definire la composizione dell’asilo, rendendo – per motivi diversi – insoddisfatte le famiglie sia straniere sia italiane. Se queste ultime si sentono “defraudate di un diritto”, le prime perché sono preoccupate degli effetti di segregazione e di ghetto che i figli rischiano di sperimentare già in età prescolare, introiettando il meta-messaggio di divisioni e barriere che non rispondono alle intenzioni e alle filosofie educative sposate dall’amministrazione comunale.

“Col tempo noi abbiamo avuto sempre meno italiani per come è stato concepito il modo di accedere alla graduatoria, i punteggi. Allora si dava priorità alle famiglie numerose mentre adesso è un po’ cambiato. Gli stranieri si sono lamentati che non c’è abbastanza integrazione con gli italiani ma il problema è che non ce ne sono” (Educatrice scuola dell’infanzia Via Paisiello).

“La problematica più grossa però in questo quartiere è che gli italiani non hanno grande accesso, perché sono figli unici o massimo due e quindi questa scuola è una scuola dove c’è più un’utenza di bambini stranieri che di italiani... e se questo nella scuola dell’infanzia non ha una così grande ricaduta in negativo sulla scuola elementare ce l’ha...” (Educatrice scuola dell’infanzia via Cecchi)

Il problema con cui i servizi educativi in alcune aree cittadine si confrontano non è tanto quello di fenomeni di discriminazione e razzismo nei confronti della famiglie straniere, accanto piuttosto quello di mancanza di una reale presenza di famiglie italiane, sia perché escluse dai servizi, sia perché residenti in altri quartieri (Ricucci, Premazzi 2010). Gli educatori e i responsabili delle scuole intervistati evidenziano come differenze tra gruppi nazionali vengono sottolineate da alcune famiglie che spesso preferiscono spostare il proprio figlio per fargli frequentare una scuola con una minore presenza di stranieri, soprattutto di alcune nazionalità. Il fatto che ci siano alcune nazionalità maggioritarie facilita l’inserimento di un bambino neo-arrivato che, anche senza conoscere la lingua italiana, può sentirsi accolto e farsi sostenere dai compagni della stessa origine per comunicare con le educatrici. Se tale interazione linguistica è ammessa a livello di gruppo classe, gli intervistati mettono in guardia dall’effetto perverso che lo stesso comportamento può avere fra le mamme, ostacolandone sia il dialogo con le figure che si occupano della cura dei bambini, sia generando (o amplificando) forme di esclusione e autoesclusione, spesso riscontrate nei processi di ricongiungimento di donne maghrebine a bassa scolarità (MEIC 2014).

“C’è un po’ di attrito tra i rumeni e gli arabi... i filippini vedono come fumo negli occhi gli arabi, li vedono molto male e poi ci sono situazioni comunque... non c’è convivenza così facile...” (Direttrice Via Paisiello e via Ghedini).

“Ci sono mamme peruviane, moldave che non vogliono iscrivere qui i figli perché ci sono troppi stranieri. Sì, alcuni più di altri, più romene e peruviane, dell’Ecuador... Nigeriani no non credo che la mamma nigeriana si ponga il problema” (Educatrice nido via Camino).

“C’è anche una forma comunque di discriminazione, nel senso che loro vedono le famiglie dei nigeriani come stranieri, romeni, moldavi, albanesi... non si vivono come stranieri. Noi abbiamo avuto una mamma rumena che durante la prima riunione ha detto “ma quanti bambini stranieri avete in questa scuola?”. Io l’ho guardata ho detto 1, il suo, 2, 3 4.. perché loro ormai si sentono integrati e hanno stereotipi. Fortunatamente tra bambini no, i bambini non hanno queste barriere, ma tra i genitori sì, queste discriminazioni esistono. Io credo anche dipenda anche dalla lingua, nel senso che ci sono queste mamme arabe che non riescono a parlare e capire italiano e quindi giustamente si affiancano a una mamma araba per chiacchierare. Magari molti lo fanno per la lingua e molti lo fanno perché c’è sempre un po’ di razzismo... ce n’è molto più tra di loro di quello che possono sentire dai nostri italiani.... Gli italiani sono veramente gente che apprezza molto, accoglie molto, trovano la nostra una scuola stimolante e interessante per i loro figli” (Educatrice scuola dell’infanzia via Mameli).

Ci sono però dei segnali in controtendenza. Come già emerso a cavallo degli anni 2000 nell’esperienza della scuola dell’infanzia via Principe Tommaso 25 - ex Bay¹⁰, oggi anche in altri istituti caratterizzati da una forte utenza straniera si assiste all’arrivo di famiglie italiane (fuori zona), motivate da una precisa scelta

¹⁰ Ad un periodo caratterizzato dalla “fuga delle famiglie italiane” per l’alto numero di bambini stranieri presenti, è seguita una fase in cui vi è stata la cosiddetta “corsa ad ottonere un posto in quello stesso asilo”, considerato come un’esperienza *in nuce* della società futura e quindi uno stimolo educativo importante per i bambini (Ricucci, Premazzi 2010).

educativa: abituare i propri figli alla società italiana del prossimo futuro già dall'esperienza dei servizi per la prima infanzia (Ricucci e Premazzi 2010).

“La cosa bella è che uno non sceglie il nido solo per comodità, ma anche per le scelte educative: molte famiglie facevano uno sforzo perché non era comodo, ma perché volevano che i bimbi iniziassero a crescere nella dimensione metropolitana che poi troveranno da grandi e qui è un po' così qui ci sono sezioni piene di bimbi di tante nazionalità diverse. Il primo anno avevamo 40 bambini e 11 nazionalità” (Direttrice Nido del Dialogo).

“I genitori italiani che iscrivono i bambini qui sono anche quelli che vivono in questa zona e più di una volta mi hanno detto “ma tanto è questa la realtà in cui viviamo!” come per dire: io faccio i conti con una società così, quindi è meglio che fin da bambini piccoli riescano a integrarsi” (Educatrice nido corso Ciriè).

“Noi abbiamo una famiglia che ho scelto questa scuola per abituare la bambina a stare con altri bambini perché questo nido... Per scegliere di far crescere il bambino in un contesto multietnico... noi abbiamo avuto addirittura un caso di due genitori che si sono trasferiti acquistando casa proprio in questo quartiere. E' stata una scelta mirata sul quartiere” (Educatrice nido via Camino).

4. Oltre i bambini: i servizi per l'infanzia e le relazioni con i genitori

Se guardiamo ancora più specificamente al rapporto servizi-genitori, il quadro che emerge richiama temi e questioni di cui, da tempo, si discute nella scuola, su cui già le “Linee guida per l'intercultura” erano intervenute nel 2006 e su cui numerose esperienze si sono sviluppate a livello locale.

4.1. Comunicare, comprendere e partecipare: le competenze linguistiche

Innanzitutto il tema della competenza linguistica dei genitori. A scuola la lingua usata è l'italiano per la relazione con i bambini e anche con i genitori. Non ci sono indicazioni uniche e sistematiche rispetto all'uso della lingua: si procede per tentativi e in base a quello che un educatore/educatrice ha letto o studiato, manca una strategia educativa condivisa. E' prevista però la possibilità di richiedere mediatori e in alcuni casi in emergenze, questa opportunità è ancora sfruttata. La figura del mediatore è prevista ed è disponibile dietro presentazione di richiesta scritta al comune. Non c'è però molta fiducia nella velocità di risposta e nella fornitura del servizio e ci si rende anche conto che le provenienze sono talmente varie e diversificate che diventa difficile scegliere e richiedere il mediatore per una nazionalità piuttosto che per un'altra. Inoltre, ci sono anche stati casi in cui il mediatore intervenuto si è rivelato inutile, poiché non parlava il dialetto del gruppo di genitori presenti e non è stato dunque in grado di tradurre le informazioni.

“Però nelle grosse emergenze abbiamo i mediatori culturali: l'anno scorso abbiamo fatto una riunione e abbiamo fatto venire i mediatori culturali perché avevamo bisogno che la pediatra spiegasse delle cose importanti e sono venuti un mediatore arabo, uno inglese, uno rumeno che traducevano per i gruppi di genitori stranieri” (Educatrice nido via Ghedini).

“In realtà, il nostro direttore ci dice sempre che se abbiamo bisogno si può fare la richiesta per avere i mediatori o durante un colloquio o in un periodo di ambientamento, i problemi però sono diversi. Noi abbiamo a che fare tutti i giorni quindi magari comunichiamo cose che possono essere banali e scontate, ma quotidianamente... e magari ci accorgiamo anche, con il passare del tempo, che i messaggi non passano, i messaggi più semplici. Poi il problema di

fare le richieste per i mediatori: forse è una valutazione sbagliata nostra e pensiamo che ci voglia tempo e magari poi è più rapida del previsto... Tutte le volte che ne abbiamo avuto bisogno ... è stato un buco nell'acqua: ad esempio, degli incontri con genitori nigeriani, interprete nigeriana che non riusciva a parlare perché c'erano etnie differenti, dialetti" (Educatrice nido via Camino).

"Ci sono tutti gli avvisi in lingua in tutte le lingue, per le cose più burocratiche. Poi se ci sono cose più personali ci avvaliamo del mediatore culturale, ma adesso non ci sono più i fondi. Fino all'anno scorso quando c'erano questioni più personali riguardo all'accudimento li usavamo... poi di solito questa è la prassi: la scuola fa la richiesta e il comune si appoggia all'ufficio stranieri. Adesso non ci sono più risorse, ma in tempi passati noi lo richiedevamo anche durante l'inserimento" (Educatrice scuola dell'infanzia via Cecchi).

Alcune comunicazioni, quelle più importanti, riferite alle regole della scuola o al calendario, vengono però tradotte nelle varie lingue dai servizi educativi o, più frequentemente, dal circolo didattico in cui sono inseriti gli istituti, e distribuite ai genitori.

"Noi all'inizio dell'anno diamo un promemoria di cose da avere in lingue diverse e è andato bene perché così tutti hanno compreso. Poi dall'ufficio questo lavoro c'è, l'economista fa gli avvisi nelle lingue diverse, le festività... Le comunicazioni ufficiali ai genitori le facciamo in diverse lingue in occasione di riunioni, feste e scioperi" (Educatrice nido corso Ciriè).

"Per quanto riguarda invece le comunicazioni formali, i volantini informativi o gli avvisi vengono tradotti a livello comunale o di circolo didattico già in diverse lingue poiché possano essere compresi dalla maggior parte dei genitori" (Direttrice Nido del Dialogo).

Per la comunicazione quotidiana tra educatrice e genitore, laddove il genitore abbia una scarsa conoscenza della lingua italiana, la maggior parte delle educatrici dichiara di superare il problema facendo uso di risorse interne, avvalendosi cioè di altri genitori con una migliore conoscenza della lingua italiana o di bambini, generalmente più grandi, che possano fare da mediatori.

"Abbiamo avuto tanti momenti di confronto con i genitori all'inizio, coi genitori e i mediatori, poi man mano che il tempo avanzava i mediatori non ci sono più stati anche per le difficoltà economiche del comune. Ma i genitori sono diventati mediatori e ci hanno aiutato a includere i nuovi arrivati, stranieri (...) C'è la possibilità quando c'è la riunione generale si mette nelle varie lingue... diciamo che la comunicazione immediata, del mattino, che riguarda il bimbo, ci aiutiamo o con i bambini di 5 anni che sono bravissimi, oppure, se c'è la fortuna che in quel momento arriva il genitore che parla la stessa lingua e comprende l'italiano, utilizziamo come risorsa il genitore stesso dell'altro bambino oppure i fratellini che fanno le elementari e le medie. Nei colloqui iniziali con le famiglie cinesi vengono con le figlie più grandi se no sarebbe impossibile sostenere un colloquio con una mamma cinese che non comprende nulla" (Educatrice scuola dell'infanzia via Mameli).

"Un po' per scelta ci siamo detti l'indicazione del nido è questa: noi utilizziamo l'italiano per relazionarci con le famiglie, un po' per responsabilizzarle, perché quando tu decidi di mandare il tuo bimbo in una scuola italiana parte della scelta comprende il fatto che tu riesca a relazionarsi con chi si occupa del tuo bambino e con le altre mamme. Sappiamo che questo è un bell'obiettivo, ma non è immediato, solo il primo anno c'è stata la mediazione poi cerchiamo di mobilitare le altre famiglie e creare una relazione di mutuo aiuto: che la famiglia che

parla meglio l'italiano si faccia portavoce e prima della riunione chiediamo ai genitori che hanno più competenze di aiutarci. C'è sempre stata una buona risposta, un po' perché penso sia bello sentirsi utili per i propri connazionali... questo si vede tanto nella cultura araba... e poi perché evita di creare il mediatore. Anche le comunicazioni sulle bacheche sono tutte in italiano, tranne quelle più istituzionali, legate a cose più importanti come le iscrizioni: in quel caso le facciamo in più lingue [... *al di là degli avvisi scritti, ndr*]. Parlare in italiano comunque non è più facile: anche la sola restituzione al termine della giornata richiede molto impegno alle educatrici, perché la comprensione non è immediata..." (Direttrice Nido del Dialogo).

L'uso di altri genitori come mediatori se stimola una relazione di mutuo aiuto, comporta dei problemi poiché sono figure non qualificate e possono nascere anche questioni di privacy, dovuti alla comunicazione di aspetti intimi della vita di una famiglia o di un bambino che non si vogliono condividere con altri connazionali.

"Poi c'è questo aiuto a volte di mamme che parlano meglio, ma anche queste che pensano di parlare meglio non è che sempre... e poi non è sano usare le altre mamme perché tu devi dire delle cose personali del bambino. Magari possono dare gli avvisi per lo sciopero o le vacanze, ma diversamente non va bene. Credo che i genitori siano in competizione su quanto i loro figli siano bravi, quindi non vuoi che un'altra mamma senta cose del tuo bambino che non vanno"(Educatrice scuola dell'infanzia via Cecchi).

"In corso Ciriè (dove insegnavo prima) noi avevamo sperimentato la compilazione dei moduli: avevamo chiamato delle mamme perché ci fosse mutuo aiuto nella compilazione dei moduli e l'esperimento era abbastanza riuscito. Però poi c'è il problema della privacy. Inoltre per tanti poi purtroppo non è questione di lingua: è che non sanno neanche scrivere. Allora bisogna trovare un altro modo... le strategie sono molteplici, noi cerchiamo di arrabattarci" (Educatrice nido via Camino).

La lingua risulta essere lo strumento fondamentale per poter sviluppare un progetto educativo condiviso tra scuole e famiglia per il benessere del bambino. Molte donne, soprattutto arabe, vengono per questo indirizzate e sostenute nella frequentazione di corsi di italiano come quelli organizzati dal progetto Petrarca¹¹. I fraintendimenti che si creano con il personale educativo, infatti, sono, spesso, provocati dalla mancanza di un linguaggio comune (e di modi di dire, tradizioni e consuetudini condivise), dall'incomprensione delle regole del servizio e del vissuto della genitorialità straniera.

"Queste donne arrivano senza capacità linguistiche e quindi si sono moltiplicate le richieste per corsi di formazione e per la lingua italiana" (Direttrice Nido del Dialogo).

"Con le mamme nordafricane si entra più in punta di piedi... Tendenzialmente hanno anche più difficoltà nella lingua, quindi sono anche quelle che noi indirizziamo a fare i corsi di italiano a settembre/ottobre. E alcune hanno fatto dei corsi di italiano in via Leoncavallo. Noi abbiamo la mamma di Youssef che aveva grossi problemi a parlare italiano. Quando è arrivata era proprio persa e le avevo detto "guarda che c'è il corso di italiano, iscriviti!" e lei è andata ed era contenta" (Educatrice nido via Ghedini),

¹¹ Il Progetto Petrarca - Piano regionale per l'educazione civico linguistica dei cittadini di Paesi Terzi è un'iniziativa finanziata dal Fondo europeo per l'Integrazione di cittadini dei paesi terzi (FEI), con capofila la Regione Piemonte, che prevede l'organizzazione di corsi di lingua e educazione civica per cittadini di Paesi Terzi.

“E poi qui abbiamo la scuola per le mamme straniere e in realtà poi quando gli fanno qualche test sono quelli con il livello più basso, alcune sono proprio analfabete e quindi vivono una condizione anche di poca emancipazione e poca consapevolezza. Sono schiacciate da questi bambini perché ne hanno 3 o 4 e quando li hanno tutti e 3 a scuola non gli sembra vero... La scuola di italiano per mamme l’abbiamo attivato non noi, ma il progetto Petrarca. La scuola ha dato la disponibilità dei locali perché avendo molte mamme arabe è comodo per loro perché è vicino è sicuro e si fermano. Poi loro non lavorando possono partecipare” (Educatrice scuola dell’infanzia via Cecchi).

Box - Comunicare, comprendere e partecipare: il prontuario linguistico delle educatrici

Per quanto riguarda i bambini viene suggerito alle famiglie che la L1 sia la lingua dominante a casa, poiché dovrebbe anche essere quella che i genitori parlano meglio, mentre la L2 è quella dominante a scuola (e sovente si tratta di una lingua che i genitori non parlano bene). La lingua materna non si deve perdere. Può anzi succedere che venga utilizzata dalle educatrici per facilitare la fase di ambientamento, soprattutto all’asilo nido. Non è raro il caso di educatrici che dichiarino di avere un “prontuario linguistico”, cioè alcune frasi ricorrente o anche solo parole utili a rasserenare il bambino dopo il distacco dalla mamma.

“Noi diciamo di parlare la loro lingua e abbiamo anzi difficoltà in questo periodo di inserimenti e noi diciamo (al genitore) “salutalo (il bambino), digli che torni presto” e loro glielo dicono in italiano e noi dobbiamo dirgli “no, ma dillo in arabo” o nella sua lingua. Devono parlare con i bambini qui come se fossero a casa loro, ma per aiutarci diciamo a loro di dire “Mamma va via e poi torna” sia nella loro lingua sia in italiano così sai la parola che ha detto la sua mamma e gliela ripeti. Perché in realtà soprattutto all’inizio sembra quasi che vogliono fare bella figura con noi parlando in italiano, mentre a noi serve di più che certe cose glielo dicano nella loro lingua” (Educatrice nido via Camino).

“Noi usiamo l’italiano, ma quando uno si rende conto che il bambino non ha capito allora si chiede alla mamma e si fa una specie di prontuario linguistico. A volte se i genitori parlano spesso in arabo qualche parola ce la facciamo insegnare per avere dei vocaboli da usare nella fase dell’inserimento e calmarli” (Educatrice nido corso Ciriè).

La lingua è una questione cruciale, poiché a essa sono legati altri aspetti. Come era già emerso in ricerche sulle scuole elementari e medie, la partecipazione e il riuscire a dar voce a richieste o commentar decisioni delle scuole risulta ancor difficile per le famiglie straniere. La lingua è una barriera importante, a cui si aggiunge una scarsa dimestichezza con il sistema educativo italiano (e locale) e con i diritti connessi all’accesso alle scuole per la prima infanzia¹². Il tutto si traduce in una scarsa capacità di agency/lobby, che – come avevano già sottolineato Dottori e Schen (2009) – riduce la possibilità di introdurre il punto di vista dei genitori con cittadinanza non italiana nei servizi educativi, dove la componente straniera, a volte, è percentualmente più significativa di quella italiana (MIUR- ISMU 2014).

Anche il rapporto IRER (2004, p. 148) metteva già in luce questa situazione, segnalando che le associazioni di genitori avevano difficoltà poiché erano “in genere fragili, meno professionalizzate, con meno capacità e potere di contrattazione, alle quali quindi raramente viene riconosciuto un ruolo di partnership delle

¹² A questo proposito si cita l’esperienza del progetto MEIC “Torino la mia città”.

istituzioni”.

“Hanno richieste particolari? Se si parla di mamme rumene per esempio hanno l’idea di una scuola più tradizionale che è la loro, allora bisogna far capire che tipo di offerta facciamo... Più che fare recriminazione accettano troppo e quindi dobbiamo farci carico noi delle questioni. Qui la questione è soprattutto la povertà (...) i genitori nigeriani non ci fanno nessuna richiesta sono anche i più difficili da coinvolgere. Quando c’è stato l’incontro per il progetto Crescere 06 (progetto del Comune di Torino) e doveva venire l’assessore, è stato il momento in cui c’erano più genitori. Loro si sono sentiti importanti perché è venuto l’assessore qua, però poi non hanno presentato le loro istanze” (Direttrice via Paisiello e via Ghedini).

4.2. Il rispetto delle regole, davvero solo un problema dei piccoli?

La violazione delle regole è l’altro punto critico evidenziato dalle educatrici. Il mancato rispetto viene a volte giustificato (o ci si autogiustifica) con la mancata comprensione. La comunicazione nelle diverse lingue dovrebbe porre al riparo da questo problema. Oltre ad essa non esistono, però, altri strumenti a disposizione di educatrici e dirigenti per far rispettare le regole e, quindi, solo reiterati richiami portano a volte, e non per tutti, a risultati concreti. Due sono soprattutto le aree più critiche: il rispetto degli orari per lasciare e ritirare i figli a scuola e le questioni sanitarie, soprattutto in caso di malattia. Per quanto riguarda il primo aspetto, la scuola cerca di andare incontro alle persone che arrivano in ritardo, permettendo quindi sempre l’accesso e il ritiro del figlio da scuola, ma richiamando le regole comuni, anche in vista degli impegni futuri, soprattutto alla scuola elementare.

“A inizio anno facciamo la riunione dove puntiamo sulle regole perché se questi bambini... loro ci tengono che i bambini sono cittadini italiani quindi devono capire che ci sono diritti e doveri. Lo diciamo per invogliare anche i genitori a aderire a queste regole. Sono aspetti che riguardano l’accesso alla scuola, l’orario... però anche le altre regole su cui ragioniamo con i bambini e che i bambini stessi a volte si danno” (Educatrice scuola dell’infanzia via Paisiello).

“Le nostre difficoltà maggiori sono sul far rispettare gli orari... quindi le richieste dei genitori sono vincolate all’orario. Fin dall’inizio diciamo loro: “il nido ha degli orari da rispettare: c’è un pre-scuola e un doposcuola...”. Se non stai attento è facile che non li rispettano: gli orari sono un grosso scoglio e anche noi abbiamo grosse difficoltà (...) Bisogna essere fiscali su queste cose, e come sull’uscita: loro hanno sempre qualche scusa: le nostre richieste sono richieste di rispetto delle regole” (Educatrice nido via Ghedini).

Per quanto riguarda invece la questione sanitaria e cioè, soprattutto, l’abitudine di portare a scuola bambini malati con il rischio di contagiare anche gli altri, ci sono scuole che si sono attrezzate con un regolamento molto dettagliato sulle caratteristiche della malattia e che quindi specifica i casi in cui un bambino non debba essere portato a scuola. Le educatrici si sono anche interrogate però, dopo ripetuti episodi in cui bambini malati venivano comunque portati a scuola, se questo non dipenda da una diversa visione e valutazione della malattia o anche da condizioni sociali ed economiche. Anche se malato, il

bambino starebbe meglio a scuola che a casa, poiché la scuola è dotata di riscaldamento e fornisce un pasto caldo, cose che, per alcune famiglie, non sono invece così scontate¹³.

“La gestione della malattia è difficilissima, su cui ci siamo confrontati tanto i primi anni. E’ una cosa che diciamo subito il primo giorno, a luglio per settembre, perché non si rendono conto che l’asilo è una struttura sociale e che se entri in società devi fare attenzione agli altri. Non è solo che parcheggiano il passeggino vicino al tuo e non sopra, ma è anche che se il mio bambino ha vomitato tutta la notte magari può essere contagioso. Il primo anno abbiamo costruito un regolamento interno. Quando i responsabili del Sermig e di Liberi Tutti lo hanno presentato, i genitori si sono messi a ridere di fronte all’articolo che tutela la salute dei bambini, perché abbiamo scritto delle cose molto precise e che sarebbero stati contattati telefonicamente per venire a prendere il bambino. Ma questa è la battaglia più grossa, perché poi chi viene al nido è perché ne ha bisogno” (Direttrice Nido del Dialogo).

“Se ci fermiamo a considerare se un bambino non sta bene, magari cambia la misura del “non star bene”. Questa è un’altra difficoltà: ti metto tre maglie così non hai freddo... il bambino ha il naso che gocciola, ma per loro sta bene... però era anche venuto fuori che queste famiglie spesso vivono in posti dove non c’è il riscaldamento, quindi se il figlio ha l’influenza te lo lasciano perché qui sta al caldo e mangia mentre a casa no. Non è per giustificare tutti ma magari alcuni... poi ovvio che dall’altra parte essendo questa una comunità... se tutti facessero questo discorso sarebbe un disastro” (Educatrice nido via Camino).

La maggior parte delle scuole evidenzia anche la necessità di avere un pediatra di riferimento all’interno dell’asilo, come era nel passato, che possa educare le famiglie al rispetto delle regole per il benessere del bambino e dell’intero gruppo classe.

“Il discorso igienico è molto trascurato. Nelle diverse etnie e anche tra i genitori italiani: non dipende neanche dalle condizioni economiche. Il basso livello a volte c’entra ben poco, anzi spesso dove c’è povertà, c’è molta attenzione. Quindi qui bisognerebbe, secondo me, al di là di spiegare come vestirsi e soprattutto usare acqua e sapone (perché noi ci abbiamo provato...), avere una persona competente che si occupa di salute, di medicine. Magari riuscirebbe a comunicare meglio con il genitore, verrebbe preso più in considerazione. Abbiamo sempre avuto una certa delicatezza nel parlare con le famiglie di igiene, ma poi non si sa fino a che punto la delicatezza è sufficiente. E’ fondamentale, ma non sufficiente... quindi ci vuole la delicatezza, ma anche la spiegazione appropriata della persona competente, perché se fatta dalle insegnanti può risultare offensiva” (Educatrice scuola dell’infanzia via Mameli).

“Però sicuramente il fatto che oggi non ci siano più i pediatri all’interno degli asili, in questa situazione, è sicuramente problematico perché serviva una figura più autorevole rispetto alla nostra... e preparata... che può andare oltre la lingua” (Educatrice nido via Camino).

¹³ Alcune mamme, inoltre, in linea anche con quanto sostenuto dalle educatrici, hanno lamentato la presenza a scuola di bambini malati. Alcune giustificano però questo comportamento sulla base di una questione di calcolo economico poiché il pasto viene comunque pagato anche in caso di assenza del bambino per cui le famiglie preferiscono mandare comunque a scuola il bambino malato che ha assicurato un pasto caldo già pagato.

4.3. Scuola luogo di integrazione non solo per i bambini?

Per quanto riguarda la scuola come luogo di integrazione per le famiglie, si osserva che molti istituti hanno creato momenti di incontro, per coinvolgerle nel ruolo educativo e nelle attività quotidiane e straordinarie (feste, laboratori, iniziative speciali, gite) in cui i figli partecipano. Si coinvolgono attivamente i genitori, cercando soprattutto di valorizzare l'esperienza migratoria, e quindi il tema del viaggio, la ricchezza di usanze e tradizioni dei Paesi di origine dei bambini che frequentano quella determinata scuola.

L'obiettivo generale è di sviluppare nei genitori "conoscenza reciproca, fiducia, cooperazione e coinvolgimento, contro lo stile della delega, mettendo in atto piani d'azione condivisi, contro lo stile onnipotente dell'istituzione che fa tutto da sé, [così da costruire] una logica di partenariato, in un contesto di intersoggettività finalizzato a ridare senso di competenza ai differenti attori, che, soprattutto, renda possibili percorsi di promozione e autonomia delle famiglie" (Dipartimento politiche famiglia 2012, pp. 275-276). Spesso il coinvolgimento dei genitori avviene all'interno di piccoli gruppi, nei quali è più agevole far emergere e condividere "narrazioni riflessive". Tali esperienze, tra l'altro, vengono spesso vissute dagli stessi educatori come un importante momento di "rivitalizzazione" della propria quotidiana attività. Pertanto, il fine ultimo di tali servizi "ad alta partecipazione delle famiglie dovrebbe essere quello di portare a una responsabilità educativa ampiamente condivisa tra educatori 'naturali' (i genitori) ed educatori 'professionali' (gli operatori del servizio), [quindi] a una cultura dell'infanzia fondata sul dialogo e su una visione positiva delle differenze".

Questi momenti hanno visto grande partecipazione delle famiglie, molto più delle riunioni formali. Anche su questo fronte non c'è, però, una strategia educativa, ma sono tentativi realizzati, volta per volta, dalle educatrici e basati sulla loro disponibilità e la loro buona volontà. Le esperienze di successo, poi, non vengono fatte conoscere, non diventano buone pratiche trasferibili a beneficio degli altri servizi educativi della città. Sarebbe importante, invece, mettere in rete le esperienze e adattare e trasferirle nei diversi contesti.

"E poi abbiamo fatto questi libri con le mamme. Ai bambini è piaciuto tantissimo, perché parlavano tra di loro e ognuno aveva qualcosa di diverso da raccontare: dei modi e una storia dove si vedeva la tradizione della famiglia. Per esempio, per questa mamma romana la tradizione era di mettere i bambini nei petali di rose perché poi profumi tutta la vita... Perché poi loro se le guardavano e discutevano: come eri tu da piccolo? e uno spiegava all'altro cosa faceva. E' stato un modo bello di confrontarsi su queste cose. Quindi andare a rivangare la storia ha unito i bambini tantissimo e questi lavori se li guardano tutti i giorni. Inoltre, erano scritti tutti in lingua e poi ci sono state mamme che hanno messo l'ecografia... Quindi i bambini si interrogavano su cosa fosse. Ha unito molto i bambini. Quest'anno abbiamo fatto anche incontri sulla lettura, degli incontri perché ogni lingua venisse valorizzata. Hanno raccontato una storia in arabo, una in inglese, una in albanese, questa è stata una idea della nostra scuola" (Educatrice scuola dell'infanzia via Paisiello).

"C'è un lavoro di ascolto, soprattutto di coinvolgimento delle famiglie nelle attività della scuola. Coinvolgere le famiglie nelle attività è la strategia più efficace. Questo non vuol dire che si risolvano tutti i problemi, nel senso che poi ci sono famiglie che restano un po' più isolate, che tendono a riunirsi molto più all'interno del loro gruppo di provenienza, soprattutto quelle arabe o altre persone che hanno una vita "affannata" per problemi di lavoro e di sopravvivenza... Sono famiglie che fanno fatica, però in alcuni casi c'è stata una bella partecipazione e poi

soprattutto ci ha aiutato di affermare un clima costruttivo all'interno della scuola" (Direttrice Asilo Nido Via Principe Tommaso – ex Bay).

Nella relazione tra genitori stranieri e personale educativo sono presenti delle asimmetrie insite nel diverso ruolo che, oltre alla sopra ricordata questione linguistica, riducono le stesse famiglie a una condizione di "silenzio", che rende impossibile realizzare quel patto di collaborazione (non necessariamente privo di conflitti) che deve caratterizzare gli ambienti e le figure educative per promuovere il benessere dei bambini. Il risultato è una sorta di assimilazione allo stile educativo proposto dall'istituzione nel tempo scuola a cui fa da contraltare un insieme di regole che il bambino esperisce nell'ambiente domestico.

Per cercare di coinvolgere le famiglie e rompere il silenzio dietro cui molte mamme si trincerano, sono stati predisposti, in tutti gli istituti contattati, dei momenti ad hoc (informali, spesso legati al cibo) rivolti a favorire la socializzazione fra le mamme, promuoverne il protagonismo e tentare di discutere di aspetti educativi in un ambiente percepito come meno istituzionalizzato e formale, in cui anche la barriera "gerarchica" (istituzione vs utente) possa venire meno.

"Noi l'anno scorso abbiamo fatto delle attività, per fare in modo che ci si aprisse un po' di più come dialogo. Perché noi facciamo colloqui, ma nei colloqui non sempre vengono fuori le cose, perché a volte le mamme sentono il disagio di doverci raccontare che magari mangiano in un certo modo, che non sono ancora svezzati, si sentono in difficoltà a doverci raccontare queste cose. Dall'anno scorso, abbiamo organizzato dei laboratori da fare con le mamme. Quindi creiamo un pomeriggio di "lavoro" dove in uno spazio senza i bambini, con le mamme, ci troviamo, prepariamo il the, mangiamo una torta, "lavoriamo". Quest'anno le mamme hanno costruito con noi degli oggetti per i loro bambini. Oppure scriviamo le loro ricette, le loro filastrocche, le loro abitudini e diciamo che in queste occasioni sono usciti fuori i problemi delle mamme. Alcune si sono aperte di più sentendo altre mamme che condividevano i loro problemi con i figli. Magari dicevano "il mio bambino non dorme nel suo letto e vuole dormire nel lettone con noi" e altre mamme allora non si sentono "cattive mamme", ma si rendono conto che alla fine tutti i bambini fanno le stesse cose, hanno le stesse richieste. Le nostre proposte di laboratorio sono state fatte perché noi facciamo una serie di riunioni coi genitori durante l'anno, ma abbiamo sempre avuto una scarsa risposta, cioè su 20 bambini vengono 3 o 4 genitori e sempre gli stessi. A conclusione di un anno, abbiamo detto "dobbiamo escogitare un'altra modalità per farli venire". Lo capiamo, come mamma è difficile davanti a altre mamme, davanti alle educatrici, magari dire "mah il mio bambino...". Ti senti una cattiva mamma o additata a dire "no, quello non si deve fare!". In questi laboratori dove abbiamo avuto una buona risposta, nel senso che abbiamo offerto loro due giornate dove potevano scegliere gli orari che preferivano a seconda delle loro esigenze e poi ci siamo ritrovate come se si fosse casa di qualcuno a bere una tazza di the, a mangiare una fetta di torta e a dire "sono proprio stanca perché il mio bambino tutte le notti vuole venire a dormire nel lettone..." Ecco, così, proprio un po' da sfogo di mamme. E anche quelle più restie si sono lasciate andare. Un'altra cosa che abbiamo provato a fare è stata, una volta al mese, la lettura con i genitori e anche questo ha avuto una buona risposta. Questi sono stati momenti che vanno al di fuori delle riunioni canoniche. Invece un giorno al mese alle quattro e mezza facciamo qua la lettura con le mamme e con i loro bambini e finita la lettura i bambini si prendono i loro libri, li sfogliano, li possono portare a casa e magari con le mamme escono fuori delle cose, soprattutto interagiscono anche tra di loro. Parlano e si confrontano, sono nate amicizie tra le mamme di sezioni diverse, vengono a prendere i bambini insieme e così via. La lettura dei libri viene fatta in italiano, il prossimo anno vorremmo chiedere alle mamme se hanno voglia di leggere nella loro lingua ai bambini. L'approccio è graduale, per certi versi è già un grande impegno il fatto di venire e mettersi a leggere per altri" (Educatrice nido via Ghedini).

“Noi siamo partiti dall’idea del viaggio perché erano i bambini uscenti, che facevano l’ultimo anno dell’asilo nido e quindi abbiamo chiesto a tutte le famiglie di portare un oggetto rappresentativo della propria terra o della propria famiglia. Le famiglie sono venute a quest’incontro, hanno portato gli oggetti, noi abbiamo letto una storia di viaggio e poi sulla base di questa storia loro si sono aperti e hanno raccontato la loro storia. Quindi si è andati oltre l’idea iniziale: si sono aperti e hanno raccontato le loro esperienze. Sulla base di queste noi abbiamo poi raccontato una storia ai bambini. Quindi i bambini hanno fatto dei laboratori, dei plastici con le scenografie delle ambientazioni del libro e i genitori si sono incontrati e hanno fatto con noi altri laboratori per fare le scenografie e poi due uscite didattiche con noi e i bambini e quindi riunioni con le famiglie e a fine anno un’altra festa” (Educatrice nido via Camino).

L’impegno profuso dalle educatrici è volto a creare un ambiente in cui le mamme straniere possano sentirsi a loro agio e discutere dell’educazione dei bambini, delle difficoltà che incontrano, anche esplicitando dubbi e perplessità su come si svolgano le attività quotidiane ha anche l’obiettivo di far interagire mamme di provenienze diverse. Tale sforzo, per la verità, sembra dare pochi risultati. Infatti, al di là della partecipazione ad incontri ed attività “formalizzate”, al di fuori della scuola ci si ritrova prevalentemente tra persone della stessa nazionalità, soprattutto per quanto riguarda africani e nordafricani: risulta difficile lo sviluppo di relazioni di amicizia tra famiglie di diversa provenienza. Dove ci sono famiglie italiane particolarmente sensibili e aperte all’intercultura, sono loro a fare da tramite e a cercare di essere quel ponte tra provenienze diverse, anche organizzando momenti di festa e di ritrovo al di fuori della scuola (feste di compleanno...).

“Ci chiedono la scuola come momento di aggregazione tra loro, soprattutto le mamme arabe, ci chiedono le sale per le feste. Sicuramente vogliono organizzarsi e trovarsi a scuola. Le arabe organizzano, altre invece sono più sfuggenti” (Direttrice via Paisiello e via Ghedini).

“Da noi gli italiani che frequentano hanno amicizie sia con famiglie romene, sia con famiglie arabe: noi ultimamente abbiamo visto più integrazione. È la famiglia italiana che lega, se no c’è il gruppetto dei nigeriani, degli arabi e lo stesso per i cinesi. Gli italiani che cercano di parlare con tutti e fanno un po’ da tramite ma tra di loro... di fare da ponte. E’ gente che si è stabilita in questo quartiere per scelta” (Educatrice scuola dell’infanzia via Mameli).

Un punto critico è quello delle risorse e degli strumenti per la formazione degli educatori e delle educatrici. Le educatrici intervistate si sono, infatti, trovate negli ultimi anni ad affrontare problemi inediti, riferiti all’aumento della presenza di famiglie straniere, per i quali non erano state formate. La formazione, oggi, anche a causa della crisi finanziaria e dei tagli di risorse, è lasciata all’iniziativa dell’educatrice. Gli incontri tenuti da esperti che vengono ancora organizzati dai servizi educativi del comune non sembrano aiutare realmente nell’impegno quotidiano le educatrici, che si trovano a lavorare con provenienze così diverse e vorrebbero ricevere consigli pratici e antropologici piuttosto che dati forniti da esperti sul fenomeno dell’immigrazione in generale. L’incontro con altre culture, infatti, si rivela un’occasione per ripensare ai propri modelli educativi, in quanto le famiglie straniere introducono elementi di novità rispetto alle concezioni educative e culturali di riferimento e con le loro richieste “costringono” le educatrici a riflettere

sui punti di forza e debolezza delle proprie pratiche educative. Le educatrici appaiono consapevoli del fatto che i paradigmi che utilizzano per lo svolgimento del proprio lavoro, sono influenzati dal contesto socio-culturale di appartenenza.

“Ci sono diverse possibilità di formazione: quella più grossa offerta dai servizi educativi del comune che tutti gli anni offre formazione su questi aspetti incontri specifici, anche solo per dare una prospettiva culturale più ampia agli insegnanti. Per esempio, abbiamo fatto quattro incontri negli anni passati, seminari, a cui venivano le insegnanti interessate, in cui ha partecipato il sociologo Ambrosini per parlare di globalizzazione e immigrazione. In un'altra occasione, un'economista aveva spiegato come la presenza degli stranieri abbia modificato lo sviluppo economico della città; poi Olivero sui temi etici dell'incontro con la diversità e la Favaro che si occupa invece degli aspetti più educativi e del plurilinguismo. Si sono colte anche occasioni esterne, opportunità presenti in città. Inoltre c'è stato uno sportello famiglia che per un po' di anni ha organizzato incontri tra esperti e genitori su vari aspetti dell'educazione: al di là della formazione più continuativa e sistematica della nostra divisione, le insegnanti si sono attivate per trovare delle opportunità” (Direttrice Asilo via Principe Tommaso – ex Bay).

“Sarebbe bello se ci fossero risorse da destinare alla formazione. Ci sono ogni anno iniziative, però sono impostate come lezione frontale di un esperto. Vengono forniti dei dati, indicazioni che a volte sono utili rispetto a una conoscenza generale, ma non per la pratica quotidiana. L'anno scorso ci eravamo informati per avere un contatto con un'antropologa per fare degli incontri, anche il direttore sembrava molto interessato, ma poi non abbiamo concordato sui contenuti. Secondo noi avrebbe senso parlare con un antropologo che ci dica com'è la famiglia oggi, l'idea di famiglia oggi... abbiamo riflettuto sul fatto che tutti i pedagogisti che abbiamo studiato sono occidentali e hanno studiato l'infanzia in occidente: non abbiamo nessuna teoria sull'educazione in Africa (e poi Africa vuol dire tutto e niente). Sono tutte difficoltà che si sommano al lavoro sul campo” (Educatrice nido via Camino).

5. Domanda e offerta di fronte alla crisi

Abbiamo chiesto alle educatrici se la crisi avesse determinato dei cambiamenti nelle presenze a scuola e nelle richieste delle famiglie italiane e straniere. Le risposte non sono ovviamente univoche: ancora una volta si ribadisce il ruolo di peculiare osservatorio che i servizi educativi (nella loro totalità) hanno della realtà della popolazione straniera. La crisi non ha colpito tutte le famiglie allo stesso modo, le reazioni non sono state univoche (e definitive). Quello che le educatrici hanno colto è un effetto dei processi di espulsione dal mercato del lavoro a macchia di leopardo, così come progetti per fronteggiare la riduzione del reddito disponibile dai contorni incerti, che perlopiù non sono considerati definitivi.

Un problema precedente alla crisi è rimasto pressoché immutato in diverse scuole, mentre è segnalato come in crescita in altre: si tratta del turnover di persone che si spostano durante l'anno perché arrivano o lasciano il quartiere o perché tornano temporaneamente nei Paesi di origine nei mesi invernali in quanto il costo della vita è più basso. Questo costringe la scuola a fare inserimenti durante tutto l'anno, anche fino a fine marzo, poiché se si libera un posto, questo deve essere occupato da chi era in graduatoria. La composizione del gruppo classe quindi può cambiare nel corso dell'anno, destabilizzando le relazioni costruite al suo interno, che devono essere costantemente adattate e ricostruite sulla base della nuova composizione della classe. Per la scuola ciò richiede un lavoro aggiuntivo e talvolta il dover ripensare alcune

attività. Tale difficoltà viene riscontrata soprattutto per bambini che vengono inseriti nel corso dell'anno e che spesso arrivano senza conoscere la lingua italiana. Essi vivono quindi grosse difficoltà di inserimento e sperimentano lacune che possono essere colmate solo a prezzo di grandi sforzi e fatica. I casi più complessi riguardano inserimenti di bambini di 5 anni ad anno scolastico già iniziato. Sono tra i gruppi che godono di una priorità (in vista dell'inserimento nella scuola primaria), quindi è molto più probabile vengano inseriti rispetto a bambini di 3 o 4 anni, ma sono anche coloro che vivono le situazioni più difficili e hanno poco tempo a disposizione per ambientarsi.

E' stato segnalato qualche caso di persone rientrate nei Paesi di origine o migrate in un altro Paese europeo. Si tratta tuttavia di pochi casi, che costituiscono un problema per la scuola solo in riferimento alla questione già citata dei nuovi inserimenti da fare nel corso dell'anno.

"Anzitutto tanti di loro adesso ottengono le case popolari quindi si trasferiscono. D'altra parte ne arrivano di nuovi. Sicuramente la crisi la stanno sentendo tanto... molte famiglie se ne sono andate. Io pensavo più quelle romene che dicevano "ah, torniamo a casa!". Loro non si stanno muovendo tanto, invece i marocchini sì" (Direttrice via Paisiello e via Ghedini).

"Sembra peggiorato un po' di più in questi ultimi due anni, ma il turnover è sempre stato una caratteristica che comporta poi anche degli assestamenti dei bambini accolti e ha creato e crea delle difficoltà (...) Tra le accettazioni e l'inizio dell'attività poi può succedere che qualcuno si trasferisca, qualcuno torni al paese di origine... queste zone sono caratterizzate da una forte mobilità. Tra la situazione fotografata al termine delle iscrizioni e quella che si propone a settembre ci sono molte differenze." (Direttore circolo didattico 25).

"In questa scuola abbiamo anche questo problema. C'è un turnover notevole anche a metà anno, perché hanno avuto la casa popolare o perché qualcuno è tornato o cambia casa perché sfrattato: c'è abbastanza mobilità sul territorio" (Educatrice scuola dell'infanzia via Paisiello).

"Magari gennaio/febbraio via perché costa meno, fanno un'assenza programmata: qui compilano un modulo e viene tenuto il posto e danno questo periodo di assenza. Si fa per i costi" (Educatrice asilo nido via Ghedini).

"L'inizio dell'anno è da non considerare... ma questa non è una difficoltà per noi adulti, il disagio è nel bambino perché se arriva un bambino di 4 anni o di 5 anni... questa è una zona di primo arrivo (Porta Palazzo) poi la famiglia che si stabilizza si sposta in Barriera di Milano, nella prima cintura, nei quartieri accanto a Porta Palazzo, ma essendo un quartiere di primo arrivo andare e venire è facile, anche bambini di 5 anni che può capitare che i genitori ottengono la casa popolare e quindi si devono spostare..." (Educatrice scuola dell'infanzia via Mameli).

Le conseguenze sulla scuola riguardano i numeri di presenze variabili non allo stesso modo ovunque: alcuni plessi hanno assistito a partenze e ritorni, altri non hanno mutato il numero delle presenze. Questo – come è stato sottolineato dagli intervistati – non significa che le famiglie (anche italiane) stiano passando indenni nel perdurare della crisi economica e del mercato del lavoro. I contraccolpi, come ricordano diversi intervistati, si colgono nella quotidianità: dalla richiesta di sospensione della mensa, dalla riduzione dell'orario di frequenza dei servizi, dal ritardo nei pagamenti delle rette, dalla riduzione della partecipazione ad attività integrative.

La crisi ha spinto però alcune famiglie, soprattutto straniere, a fare richieste di riduzione del tempo scolastico e soprattutto a evitare il momento del pranzo e doverlo pagare. La maggior parte delle scuole dell'infanzia ha rifiutato queste richieste sostenendo la valenza educativa di un momento come la condivisione del pasto con i compagni.

“La richiesta è quella di portarli a casa e non farli stare a pranzo per non pagare il costo della mensa. Per noi però il momento del pasto è un momento educativo. Qui c'è tanta gente abbastanza povera e la maggior parte dei genitori non lavora o solo uno dei due lavora. La maggior parte dei genitori arabi chiede di non fermarsi a pranzo, ma non si capisce se è per una questione economica o per la tradizione. Tuttavia noi di solito non lo accettiamo, anche perché quello del pranzo è un momento educativo e così rimarrebbero sempre meno bambini e gli esclusi sarebbero tagliati fuori” (Direttrice via Paisiello e via Ghedini).

“Quest'anno abbiamo avuto tante richieste di bambini che volevano fare mezza giornata per non pagare il pranzo, cosa che prima non succedeva, e che per noi è un momento importante. Poi parlando con i miei bambini ho scoperto che la sera a cena è scarsa: bevono il the con pane e olio. Perché magari lavora solo il papà” (Educatrice scuola dell'infanzia via Paisiello).

Conclusioni

Una prima analisi del materiale raccolto evidenzia come anche il rapporto fra servizi per la prima infanzia e utenza di origine straniera debba leggersi attraverso tre specifiche dimensioni:

- 1) le caratteristiche socio-demografiche e il background culturale delle famiglie dei bambini, unitamente alle caratteristiche quotidianità, ai consumi, agli stili di vita . Tale conoscenza va compresa e aggiornata per superare visioni stereotipate e, magari, proprie di fasi dell'immigrazione già superate;
- 2) l'ambiente scolastico, inteso come caratteristiche del personale educativo (sesso, provenienza, formazione, aggiornamento), offerta di servizi, capacità di interagire con le opportunità educative pubbliche e del privato sociale (anche di matrice etnica);
- 3) il territorio di riferimento, in quanto contesto entro cui le famiglie si muovono e dove partecipano come destinatari e fruitori di iniziative, o nel quale sono attivamente inseriti attraverso il coinvolgimento in associazioni interculturali, etniche, religiose.

Si tratta di elementi richiamati dagli intervistati, i quali – indipendentemente del ruolo svolto nella partita dell'educazione della prima infanzia (genitore, educatore, dirigente) – sollevano comuni preoccupazioni e criticità, definendo così indicazioni ai policy makers su dove intervenire per migliorare un'offerta che già oggi è apprezzabile su diversi fronti.

Innanzitutto, per le risorse e l'impegno del personale educativo e dirigenza dei servizi per l'infanzia che hanno cercato in questi anni (e tuttora), nonostante le riduzioni di risorse conseguenti alla crisi economica, di attrezzare le scuole e aggiornarsi professionalmente per realizzare appieno gli obiettivi di cura e benessere dei bambini con origini non solo italiane.

In secondo luogo, per il saper coniugare attenzioni alle diverse matrici non solo linguistiche, ma anche culturali, dell'utenza con obiettivi generali di tutela che devono caratterizzare ogni attività indirizzata ai

minori, innovando con passione e creatività metodi e prassi consolidate, e talvolta obsolete, dinanzi a gruppi classe eterogenei per lingua materna, capacità di esprimersi in lingua italiana, provenienza, background culturale, appartenenza religiosa.

Infine, è da valorizzare la ricaduta positiva che il lavoro di educatrici e dirigenti ha avuto nel promuovere le scuole dell'infanzia come "microcosmi" della più ampia società, in cui si vive e si sperimenta quotidianamente la società del futuro. Ed è proprio la consapevolezza di poter offrire ai propri bambini l'esperienza di un contesto (quello scolastico) in cui è possibile la convivenza, la coesione sociale, l'amicizia fra soggetti dal diverso colore della pelle, dalla lingua con parole, suoni e accenti inusuali, a trasformare processi di "fuga" delle famiglie italiane dalle scuole "degli stranieri" in processi di "avvicinamento e ingresso". Le famiglie italiane se opportunamente sostenute e accompagnate possono davvero svolgere quel ruolo da ponte e mediatori, promotori di integrazione, oltre alla lingua e al background culturale.

Tab. 1 - Prospetto delle criticità rilevate: confronto fra genitori e personale educativo

| | Personale educativo | Genitori stranieri | Genitori italiani |
|---|---------------------|--------------------|-------------------|
| <i>Criticità educative</i> | | | |
| Conoscenza e apprendimento della lingua italiana | | | |
| Formazione linguistica dei genitori per interagire con gli educatori, i servizi | | | |
| Presenza di mediatori formati per operare nei servizi per la prima infanzia | | | |
| Rispetto delle regole, specie sanitarie | | | |
| <i>Criticità strutturali</i> | | | |
| Tariffe di contribuzione elevate | | | |
| Sistema pagamento mensa non basato su reale frequenza | | | |
| <i>Criticità di contesto</i> | | | |
| Partecipazione famiglie | | | |
| Scarsa presenza di bambini italiani | | | |

Fra i diversi aspetti sopra citati, alcuni assumono particolare importanza.

Innanzitutto quello della preparazione degli insegnanti: ad un giudizio positivo sulla disponibilità e la preparazione del personale, si affianca una valutazione più tiepida sulle capacità di governare classi composite per origine. Buona volontà e disponibilità non sono sufficienti per un lavoro educativo che deve essere continuativo e capace di cogliere le molteplici sfaccettature dei comportamenti di genitori non italiani e di bambini cresciuti in contesti familiari né italo-foni né italianizzati. Occorre aggiornare la preparazione degli educatori e delle educatrici e, in alcuni casi, promuovere la presenza di professionisti esterni, per integrare competenze e aiutare la comprensione di comportamenti o atteggiamenti ritenuti importanti (e irrinunciabili) da parte delle famiglie. Non si tratta solamente della figura del mediatore culturale, la cui disponibilità è condizionata da vincoli di bilancio e talora dall'assenza di una formazione

specifica sulla cura dell'infanzia). Ma anche, allargando lo sguardo ad altre esperienze in contesti migratori, coinvolgere psicologi transculturali, educatori di altre provenienze, insegnanti specializzati nell'insegnamento plurilingue (Blandino, Granieri 1995).

Tab. 2 – Suggesti emersi dalle interviste.

| | Personale educativo | Genitori stranieri | Genitori italiani |
|--|---------------------|--------------------|-------------------|
| Rivedere criteri di contribuzione | | | |
| Migliorare il sistema di pagamento della mensa | | | |
| <i>Promuovere esperienze positive di famiglie italiane</i> | | | |
| Inserire attività di formazione più pratica: usi costumi, vocaboli base della lingua dei bambini | | | |

Un secondo elemento di riflessione e di preoccupazione riguarda la percezione che l'offerta educativa sia differenziata da plesso a plesso. Preoccupazione che si amplifica quando ci si accorge che nell'insieme dei bambini, la quota di italiani (figli di italiani) è ridotta (o quasi assente). Tale preoccupazione accomuna tutti i genitori: si registra un timore comune in merito agli effetti che potrebbero derivare da gruppi classe in cui la lingua veicolare non sia l'italiano perché si formano concentrazioni significative di bambini della stessa provenienza. Le positive esperienze di famiglie italiane che "scegliono" quelle scuole in cui si "sperimenta il futuro", come ha sottolineato una madre italiana dell'asilo nido ex Bay andrebbero pubblicizzate e valorizzate. Torna in mente, sempre nel parallelismo con la scuola dell'obbligo, la "fuga delle famiglie italiane" dalla scuola media Manzoni a San Salvario di inizio 2000 e l'impegno di un gruppo di famiglie italiane per contrastare l'immaginario che equiparava l'aumento del numero di allievi di origine straniera con una bassa qualità formativa: oggi la scuola, con sempre una incidenza elevata di allievi con cittadinanza non italiana, non è più "messa al bando" (Ricucci 2012).

Infine, ricordando il ruolo di promozione del benessere del bambino cui sono chiamati i servizi per l'infanzia oggi, occorre sottolineare due aspetti generali rimasti sullo sfondo nelle interviste. Da un lato, l'organizzazione quotidiana delle scuole (dalle supplenze alle comunicazioni in lingua, dagli orari di apertura ai costi) che faticosamente deve fare i conti con tagli di risorse finanziarie e umane. Dall'altro, la continuità delle proposte educative e la messa in comune (fra le scuole dello stesso quartiere e non solo) di pratiche, attività e iniziative che concorrono a realizzare il benessere psicofisico di tutti i bambini e promuovano il coinvolgimento dei genitori, italiani e stranieri. Anche ai servizi per l'infanzia, in sintesi, le famiglie, e soprattutto le famiglie straniere, chiedono di essere un'opportunità per superare eventuali gap di socializzazione e di formazione che potrebbero ipotecare negativamente il successivo percorso scolastico dei figli.

Allegato 1. Metodologia e soggetti intervistati

Per la presente ricerca sono stati realizzati:

- 13 interviste in profondità a dirigenti e educatrici di asili nido e scuole dell'infanzia e genitori italiani e stranieri;
- 11 focus group con educatrici di asili nido e scuole dell'infanzia e genitori italiani e stranieri.

La scelta delle scuole da coinvolgere è stata condotta in collaborazione con i Servizi Educativi della Città di Torino, i quali hanno sin da subito garantito la loro più ampia collaborazione. Infatti, questa iniziativa esplorativa si inserisce in un percorso di riflessione e di attenzione avviato dai Servizi Educativi del capoluogo sul come ridefinire l'offerta educativa per la prima infanzia in considerazione delle mutate caratteristiche della popolazione residente (aumento della componente di origine straniera), delle tipologie familiari (ad esempio per composizione, capitale economico e culturale), dell'aumento delle forme atipiche di lavoro e di processi di mobilità o espulsione dal mercato: tutti fattori che possono incidere sulla relazione con i servizi per l'infanzia, richiedendone – ad esempio – un ripensamento in termini di orario, di costi, di attività offerte.

Le interviste e i focus group sono stati condotti, su indicazione dei Servizi Educativi del Comune di Torino, nelle seguenti scuole delle Circoscrizioni 6, 7 e 8 della città:

- Principessa di Piemonte, scuola dell'infanzia municipale in circoscrizione, via Paisiello 1, Circoscrizione 6;
- Asilo nido Via Ghedini 22, Circoscrizione 6;
- Il faro, nido d'infanzia comunale, Via Camino 8, Circolo 25, Circoscrizione 7;
- Le api, nido dell'infanzia comunale (in concessione), corso Ciriè 1, Circolo 25, Circoscrizione 7;
- Nido del dialogo, privato, via Andreis 18/25, Circolo 25, Circoscrizione 7;
- Chagall, scuola dell'infanzia comunale, via Cecchi 2, Circolo 25, Circoscrizione 7;
- Maria Teresa, scuola dell'infanzia comunale, via Mameli 18/a, Circolo 25, Circoscrizione 7;
- Asilo Bay, via Principe Tommaso 25, scuola dell'infanzia comunale, Circolo 29, Circoscrizione 8.

Tab.1 – Presenza degli iscritti nelle scuole considerate per cittadinanza (a.s. 2014/2015). Dati al 28.2.2014.

| Asili nido e scuole dell'infanzia municipali | Num. bambini con cittadinanza italiana | Num. bambini con cittadinanza straniera | % bambini con cittadinanza straniera sul totale |
|--|--|---|---|
| Asilo Nido via Principe Tommaso – ex Bay | 40 | 21 | 34,4 |
| Asilo nido via Camino 8 | 22 | 70 | 76,1 |
| Asilo Nido via Ghedini 22 | 21 | 61 | 76,4 |
| Asilo nido corso Ciriè 1 (in concessione) | 27 | 53 | 66,3 |
| Totale | 110 | 205 | 65,1 |
| Scuola via Principe Tommaso 25 | 56 | 19 | 25,3 |
| Scuola dell'infanzia "Principessa di Piemonte" via Paisiello 1 | 61 | 167 | 73,2 |

| | | | |
|--------------------------------------|------------|------------|-------------|
| Scuola dell'infanzia via Mameli 18/a | 9 | 38 | 80,9 |
| Scuola dell'infanzia via Cecchi 2 | 42 | 83 | 66,4 |
| Totale | 168 | 307 | 64,6 |

Fonte: dati raccolti nel corso della ricerca presso le scuole coinvolte.

La ricerca aveva come obiettivo quello di indagare due aspetti tra loro strettamente connessi:

a) la "cultura della cura" (valori, tradizioni, prassi, aspettative) di famiglie straniere e di origine straniera residenti a Torino, valutandone la coerenza e più in generale il rapporto con l'attuale offerta pubblica e privata di early education sul territorio.

b) le dinamiche di integrazione in alcuni asili nido, servizi integrativi e scuole dell'infanzia all'interno del territorio cittadino, con riguardo sia ai bambini (nei rapporti tra loro e con l'istituzione) sia alle loro famiglie, rispetto a cui il sistema delle relazioni che ruotano intorno all'ambiente educativo può operare, più o meno efficacemente, come un "catalizzatore" di integrazione.

Di seguito il prospetto dei soggetti coinvolti:

| Scuola | Ruolo | N. soggetti coinvolti |
|--|---|------------------------------|
| Asilo Bay via Principe Tommaso 25 | Direttrice | 1 |
| | Educatrice | 3 |
| | Genitore | 5 |
| Asilo Nido via Ghedini 22 | Educatrice | 1 |
| | Genitore | 2 |
| Asilo Nido via Camino 8 | Educatrice | 15 |
| | Genitore | 8 |
| Asilo Nido corso Ciriè 1 | Educatrice | 2 |
| | Genitore | 3 |
| Asilo Nido Nido del dialogo via Andreis 18/25 | Direttrice | 1 |
| | Educatrice | 2 |
| | Genitore | 8 |
| Scuola dell'infanzia via Paisiello 1 | Direttrice | 1 |
| | Educatrice | 1 |
| Scuola dell'infanzia via Cecchi 2 | Direttore (direttore del circolo didattico 25) | 1 |
| | Educatrice | 7 |
| | Genitore | 7 |
| Scuola dell'infanzia via Mameli 18/a | Educatrice | 4 |
| | Genitore | 12 |

Allegato 2. Traccia di intervista

Traccia intervista genitori

- Opinione sui servizi educativi: come si approcciano ai servizi? (è una decisione o c'è una sollecitazione esterna? È per un bisogno o perché viene considerato come un'opportunità?)
- Quali aspettative sono soddisfatte dai servizi? Perché mandano i figli proprio in quella sede? Quali sono gli aspetti positivi e quali quelle negativi? Qual è la loro idea rispetto all'educazione, alla cura e alla salute del bambino? Condividono le scelte della scuola/asilo/insegnanti? Perché?
- Se le famiglie hanno figli di età diverse e hanno avuto esperienze diverse da quelle in corso, quali sono state le differenze?
- Come si relazionano i genitori fra di loro? Quali gli atteggiamenti fra i diversi gruppi di stranieri e gli italiani?
- Come fanno fronte ai costi delle rette?
- Quale lingua parlano in famiglia? Come affrontano la questione della lingua?
- Avrebbero preferito un asilo etnico/intracomunitario?

Traccia intervista insegnanti

- Ci sono differenze nei bisogni, nelle richieste, nel modo di approcciarsi ai servizi tra italiani e stranieri?
- Quali sono le principali richieste che pongono? Sono cambiate nel tempo? Sono trasversali alle diverse provenienze?
- Come viene affrontato il tema dell'apprendimento della lingua italiana? E come vi comportate (come educatrici) di fronte al tema del bilinguismo? E le famiglie come reagiscono?
- Quali le differenze nel rapporto con i servizi per l'infanzia in questi anni di crisi rispetto al passato?
- Ci sono differenze fra le diverse famiglie straniere nel modo di rapportarsi ai servizi? Nelle richieste presentate?
- Le famiglie straniere hanno relazioni con altri soggetti del territorio? Conoscono le altre opportunità offerte dalla circoscrizione? Dalla città? Sviluppano attività partecipano a iniziative organizzate per le famiglie dalla scuola e/o da altri soggetti nel territorio?

Bibliografia

- Almond, D., Currie, J. (2010), *Human Capital Development before Age Five*, NBER Working Papers 15827, National Bureau of Economic Research.
- Balageur I., Mastres J., Penn H. (1992), *La qualità nei servizi per l'infanzia; un documento di discussione*, Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee – Direzione generale Occupazione, Relazioni Industriali e Affari Sociali.
- Beckerman, Z. e Geisen, T. (2012), *International handbook of migration, minorities and education*, Springer: New York.
- Blangiardo, G.C., Rimoldi, S. (2014). "Famiglie straniere, famiglie immigrate". In Blangiardo G.C., Rimoldi S. (a cura di), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione*, Trento : Erickson, pp. 59-90.
- Bellucci, M. T. (2013a), La prospettiva europea, in Bellucci, M. T. (a cura di), (2013b), *Il nido. Educazione e cura della prima infanzia*, Roma: Carocci, pp. 25-37.
- Bellucci, M. T. (2013b), I servizi educativi in Italia: dal sociale all'educazione, in Bellucci, M. T. (a cura di), *Il nido. Educazione e cura della prima infanzia*, Roma: Carocci, pp. 15-24.
- Besozzi, E., Colombo, M., Santagati, M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Milano: Franco Angeli.
- Bestetti, G. (2007), *Piccolissimi al nido*, Roma: Armando.
- Brougere, G. (1997), "Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation Prescolaire", *Revue française de pédagogie*, 119, p. 107-139.
- Brougere, G., Guenif-Souilamas, N., Rayna, S. (2008), "Ecole maternelle (preschool) in France: a cross cultural perspective", *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (4), p. 371-384.
- Buriel, R., Hurtado-Ortiz, M. (2000), "Child care practices and preferences of native-and foreign-born Latina mothers and Euro-American mothers", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22, pp. 314–331.
- Capps, R., Fix, M. E., Ost, J., Reardon-Anderson, J., Passel, J.S. (2005), *The health and well-being of young children of immigrants*, The Urban Institute, Washington, DC, disponibile su: <http://www.urban.org.proxy.library.nd.edu/Template.cfm?Section=ByAuthor&NavMenuID=63&template=/TaggedContent/ViewPublication.cfm&PublicationID=9161>.
- Città di Torino (2001), *Linee guida per la scuola dell'infanzia*, Torino.
- CNEL (2010), *Le domande delle famiglie straniere alla scuola italiana*, Roma.
- Cohen-Emerique, M. (2011), *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes: Presses de l'Ehesp.
- Crosnoe, R. (2013), *Preparing the children of immigrants for early academic success*, Migration Policy Institute, Washington, DC, disponibile su: <http://www.migrationpolicy.org/pubs/COI-EarlyAcademicSuccess.pdf>.

- Cummins, J. (2001), *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.), Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, London: Routledge Farmer.
- De Feyter, J.J., Winsler, A. (2009), "The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins", *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (4), pp. 411–43.
- Del Boca D., Flinn, C., M. Wiswall (2010), *Household Choices and Child Development*, NYU, IZA Dp 155.
- Del Boca, D., Locatelli, M., D. Vuri (2004), *Child Care Choices by Italian Households*, IZA Discussion paper series, No. 983, disponibile su <http://hdl.handle.net/10419/20218>.
- De Feyter, J, Winsler, A. (2009), "The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins", *Early Childhood Research Quarterly*, 24, pp. 411–431.
- DIPARTIMENTO POLITICHE FAMIGLIA (2012), *Monitoraggio del Piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia*, Roma.
- Dottori, D., Shen, I-L. (2009) *Low skilled immigration and the expansion of private schools*. Roma: Banca d'Italia.
- EACEA - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009), *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*, Brussels: Euridyce Network.
- Espinosa, L., Burchinal, M. R., Winsler, A., Castro, D.C., Peisner-Feinberg, E., Laforett, D.R. (2013), *Child care experiences among dual language learners in the US: Analyses of the Early Childhood Longitudinal Survey-Birth Cohort*, Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA (2013, April).
- Favaro, G., Mantovani, S., Musatti, T. (a cura di) (2006), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano: Franco Angeli.
- Fuller, B., Holloway, S., Liang, X. (1996), "Family selection of child-care centers: The influence of household support, ethnicity, and parental practices", *Child Development*, 67, pp. 3320–3337.
- Giraldo, A., Dalla Zuanna, G., Rettore, E. (2011), *Childcare, work and immigration. Do Italian and foreign mothers behave differently?*, Padova, Csea.
- Grieshaber, S. (2010), "Migrant and refugee children, their families, and early childhood education", *Journal Contemporary perspectives on language and cultural diversity in early childhood education*, pp. 167-438.
- Hagan, J., MacMillan, R., e Wheaton, B. (1996), "New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration on children", *American Sociological Review*, 61, pp. 368–385.
- Hernandez, D.J. , Denton, N.A. Macartney, S.E., (2011), "Early childhood education programs: Accounting for low enrollment in newcomer and native families", in R.D. Alba, M.C. Waters (Eds.), *The next generation: Immigrants in Europe and North America*, New York: New York University Press, pp. 46–68.

IRER (2004), *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*, Milano: Consiglio Regionale della Lombardia.

Istituto degli Innocenti (2012), *Monitoraggio del piano di sviluppo per i servizi socio-educativi per la prima infanzia*, Firenze, disponibile su: http://www.politichefamiglia.it/media/82983/rapporto_di_monitoraggio_al_31dicembre2011_0.pdf

Kao, G., Tienda, M. (1995), "Optimism and achievement; the educational performance of immigrant youth", *Social Science Quarterly*, 76, pp. 1-19.

Karoly, L. A., Gonzalez, G. (2011), "Early care and education for children in immigrant families", *Future of Children*, 21 (1), pp. 71–101.

Koury, A., Votruba-Drzal, E. (2014), "School readiness of children from immigrant families: Contribution of region of origin, home, and childcare", *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), pp. 268–288.

Kritikos, E., Ching, C. (2005), *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers*, Bruxelles: European Commission DG EAC.

Lim, S., Lim, B. K. (2003), "Parenting style and child outcomes in Chinese and immigrant Chinese families: Current findings and cross-cultural considerations in conceptualization and research", *Marriage & Family Review*, 35 (3–4), pp. 21–43.

Luciano, A., Ricucci, R., Demartini, M. (2010), "La scuola" in Zincone, G., Ponzio, I. (eds.), *Immigrati: servizi uguali o diversi?* Carocci, Roma, 2010, pp. 57-96.

Matthews, H., Ewen, D. (2006), *Reaching all children? Understanding early care and education participation among immigrant families*, Washington, DC: Center for Law and Social Policy.

MEIC (2014), *Percorsi di emancipazione di donne migranti nel progetto "Torino la mia città"*, Rapporto di ricerca, Torino.

Moss, P. (2013), "The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question", in Moss R. (a cura di), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*, Milton Park, Oxon, Routledge, pp. 2-49.

MIUR-ISMU (2014), *Allievi con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2012/2013*, Roma.

OECD (2006), *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Parigi: OECD.

OECD (2011), *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? Pisa in Focus*, 2011/1, Parigi: OECD.

Ponzo, I., Ricucci, R. (2013), *Passaporto e città di residenza. Quanto contano nell'accesso al welfare locale?*, in Saraceno, C., Sartor, N. e Sciortino, G. (a cura di), "Stranieri e diseguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati", Bologna: Il Mulino, pp. 277-308.

Pungello, E. P., Kurtz-Costes, B. (1999), "Why and how working women choose child care: A review with a focus on infancy", *Developmental Review*, 19, pp. 31–96.

Ricucci, R. (2014), *Second generations on the move*, Lexington: Maryland.

- Ricucci, R., Premazzi, V. (2010), *Il "caso" San Salvario. Prospetto dei protagonisti e delle iniziative*, FIERI Rapporto di ricerca, Torino.
- Schultz, P. (2009), "Between Language Acquisition Research and Educational Policy: Language Assessment in Early Childhood", *Journal Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, n. 29 (2), pp. 122-140.
- Silva C. (2004), *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*, Milano: Unicopli.
- Sime, D. (2014), "'You want the best for your kids': improving educational outcomes for children living in poverty through parental engagement", *Journal Educational research*, 56(3), pp. 327-342.
- Tienda, M., Haskins, R. (2011), "Immigrant children: Introducing the issue", *Future of Children*, 21 (1), pp. 3–11.
- Ullrich, D. (2014), "A longitudinal assessment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant language impairment in Germany", *Journal International journal of language and communication disorders*, 49 (5), pp. 558-566.
- Vesely, C. K. (2013), "Low-income African and Latina immigrant mothers' selection of early childhood care and education (ECCE): Considering the complexity of cultural and structural influences", *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (3), pp. 470–48.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R., Koury, P. Miller, A.S. (2013), "Center-based child care and cognitive skills development: Importance of timing and household resources", *Journal of Educational Psychology*, 105, pp. 821–838.
- Wood, E. (2008), "Introduction: Contestation, transformation and re-conceptualisation in early childhood education", Wood, E. (a cura di), *The Routledge reader in early childhood education*, London, Routledge, pp. 1-18.