

Ascoltare le voci dei genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell'infanzia italiane^{*}

Listening to the voices of immigrant parents. Issues and dialogues emerging from a research in italian preschools

di Chiara Bove, Susanna Mantovani e Francesca Zaninelli[†]

La frequenza di un servizio per l'infanzia è spesso per molti bambini figli di genitori immigrati la prima esperienza sociale “pubblica” e, pertanto, costituisce un'importante opportunità per parlare con i genitori, ascoltare le loro voci e osservare le modalità di cura. Sono tuttavia rari i contesti che consentono ai genitori di esprimere le proprie idee e che incoraggiano il dialogo. La ricerca che presentiamo mira ad introdurre un cambiamento e descrive contesti in cui i genitori possono esprimersi, usando filmati montati come reattivi per dare voce alle loro idee o preoccupazioni sull'educazione, la cura dei figli e il ruolo dei servizi prescolastici. In questo articolo discuteremo alcuni temi emersi e discussi dai genitori durante i focus group stimolati da video.

Parole chiave: genitori immigrati, scuola dell'infanzia, modelli educativi, dialogo

Attending preschool is often for many children born in immigrant families the first “public” social experience and it is therefore an important opportunity to talk to parents and listen to their voices and to observe the ways the children are cared for. Contexts which allow parents to express their ideas and that encourage dialogue are rare. The study we are presenting aims to induce change and describe

^{*} Ricevuto: 28/02/2010 – Revisionato: 10/05/2010 – Accettato: 25/05/2010

Autodichiarazione del rispetto delle norme etiche: 24/06/2010

[†] Università degli Studi di Milano-Bicocca - Facoltà di Scienze della Formazione - Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 20126 Milano. E-mail: chiara.bove@unimib.it, susanna.mantovani@unimib.it, francesca.zaninelli@unimib.it.

contexts where parents can speak, using edited-video as stimuli to give voice to their ideas and concerns about the education and care of their young children and the role of pre-primary education. In this paper we will discuss some of the themes addressed and discussed by parents in video-initiated focus groups.

Key words: immigrant parents, preschool, educational models, dialogue

Introduzione

Gli studi più recenti di antropologia dell'educazione illustrano la dimensione partecipativa delle pratiche di cura, di educazione e di sviluppo nell'infanzia mettendo a fuoco un'area di ricerca e di studio potenzialmente interessante per la riflessione pedagogica sull'educazione interculturale nei contesti educativi prescolastici: essi ci dicono che, mentre da un lato i genitori di ogni parte del mondo definiscono le proprie modalità di interazione e di educazione dei piccoli interiorizzando le norme e le priorità educative della comunità di appartenenza, dall'altro i bambini vivono le esperienze e le occasioni educative proposte loro nei contesti familiari, adattando poi le proprie acquisizioni ai contesti di vita cui partecipano successivamente. I bambini si impadroniscono delle norme di comportamento linguistico, morale, valoriale vivendo in un preciso contesto e, in seguito, le usano e le modificano in base ai contesti sociali a cui partecipano contribuendo così alla ridefinizione partecipativa e interculturale delle norme stesse (LeVine e New, 2008; Rogoff, 2003).

I genitori, a loro volta, mentre attingono in modo automatico alle norme della comunità, declinando le proprie priorità educative rispetto all'acquisizione di determinati traguardi evolutivi o maturazione di responsabilità ritenute "normali" (Harkness e Super, 1996), sono anch'essi esposti a possibili reinterpretazioni delle priorità stesse grazie all'incontro con le comunità di vita dei propri bambini (Rogoff, 2003).

Questi processi di partecipazione e reinterpretazione culturale delle pratiche e dei valori educativi rispetto alle modalità di cura dei piccoli diventano più complessi e le sfide pedagogiche più impegnative quando i bambini sono figli di genitori che hanno alle spalle un'esperienza di emigrazione/immigrazione e quando i genitori si trovano a vivere l'esperienza complessa di far crescere un figlio in un Paese diverso da quello di origine per ragioni sociali e economiche spesso molto pressanti.

È questo il caso delle famiglie immigrate che oggi sempre più frequentemente condividono con gli insegnanti e con altre famiglie le responsabilità per la cura dei figli, misurandosi con le somiglianze, le contraddizioni, le di-

vergenze tra i propri modelli educativi e quelli veicolati dal paese ospitante riconoscibili nelle scelte progettuali e pedagogiche delle scuole.

Che cosa significa per i genitori educare i propri figli in un contesto diverso da quello di origine? Quali significati attribuiscono i genitori che hanno alle spalle tradizioni culturali diverse alle pratiche e ai comportamenti educativi di adulti e bambini nelle nostre scuole? Che cosa si aspettano e cosa ritengono prioritario per educare bene i propri bambini negli anni dell'infanzia? E' possibile confrontarsi a scuola anche su questo?

Molte sono oggi le ricerche di pedagogia interculturale che hanno approfondito i temi del dialogo, dell'incontro con la diversità e della relazione tra esperienza migratoria e istituzioni educative (Demetrio, 1997; Demetrio e Favaro, 2002; Gobbo, 2003), così come sono numerosi i riferimenti che si trovano nei documenti ufficiali alla necessità di incoraggiare il dialogo e il confronto tra le culture nelle scuole del nostro paese¹. Sono tuttavia pochi gli studi che hanno esplorato e approfondito le idee dei genitori immigrati sull'esperienza prescolastica dei figli nella società ospitante.

La ricerca² che illustriamo in questo articolo ha provato a cambiare prospettiva utilizzando un filmato montato come stimolo per fare emergere le idee e le opinioni dei genitori immigrati sull'esperienza educativa prescolastica dei figli in cinque città (Milano, Berlino, Parigi, Birmingham, Phoenix). Lo studio, di natura etnografica, ha coinvolto cinque équipes di ricercatori in cinque paesi, alcune scuole dell'infanzia in ciascun paese e gruppi di genitori e di insegnanti individuati in ciascuna scuola, dando vita a momenti di discussione e di dialogo interculturale a più voci (tra ricercatori, tra genitori, tra insegnanti)³.

A livello teorico la ricerca si colloca al confine tra la riflessione pedagogica sull'infanzia e i servizi (Mantovani, 2003, 2007a), gli studi di educazione interculturale (Nigris, 1996, Cambi, 2006; Sirna Terranova, 1997) e i recenti lavori di antropologia dell'educazione che documentano la variabilità culturale dei modi di essere genitori ed educatori (Rogoff, 2003). A livello metodologico riprende ed estende l'approccio di "etnografia visuale e multivocale" introdotto in ambito educativo dall'antropologo dell'educazione Joseph Tobin (1989) combinando strumenti propri della tradizione di ricerca etnografica in educazione (Gobbo, 2003; Jessor, Colby e Shweder, 1996) a strumenti più spesso usati nella ricerca educativa di tipo qualitativo (Mantovani, 1998; Baldacci, 2001; Denzin e Lincoln, 2005).

Gli obiettivi e le finalità della ricerca consistono da un lato nel creare occasioni di discussione e confronto nelle scuole dell'infanzia di diverse città per capire che cosa pensano i genitori, e in particolare i genitori immigrati, dell'esperienza prescolastica dei figli in paesi diversi da quelli di origine, allargando le possibili interpretazioni sull'educazione e la scuola; dall'altro nel mettere a punto un approccio metodologico che possa dare indicazioni agli insegnanti per sostenere l'avvio di pratiche di incontro e di dialogo con i ge-

nitore (immigrati e non) su che cosa si pensa sia importante per “educare bene” i bambini nei primi anni di vita.

L’ampiezza del disegno di ricerca rende impossibile proporre una trattazione esaustiva in questa sede. Ci soffermeremo pertanto, dopo una breve presentazione del metodo e delle procedure, su tre esempi tratti dai focus group condotti con i genitori nelle scuole di Milano che ci permettono di mettere in luce alcuni dei temi emergenti dalle prime analisi dei dati (ancora in corso nei cinque paesi) riguardo al rapporto tra culture di origine e culture veicolate dalle società ospitanti, evidenziando nel contempo il potenziale pedagogico del dialogo interculturale nella scuola dell’infanzia.

Metodo

Il metodo utilizza filmati realizzati ad hoc quali stimoli per dare avvio a momenti di confronto e di discussione (focus group) con genitori e insegnanti sull’educazione e la scuola dell’infanzia e prevede più fasi così articolate: la videoregistrazione di una giornata “tipo” in una scuola dell’infanzia di ciascuna città, la riduzione del filmato ad un format di due ore e la discussione dello stesso con le insegnanti e i genitori della scuola coinvolta nelle riprese, la successiva riduzione del filmato in base alle indicazioni e ai commenti dei protagonisti ad un format di venti minuti e, infine, la conduzione di focus group con genitori e insegnanti per discutere e commentare il filmato a vari livelli (con i protagonisti coinvolti nella scuola dove sono state realizzate le riprese, con genitori e insegnanti di altre scuole della stessa città, di altre città, e infine di altri paesi).

Complessivamente sono stati realizzati e montati cinque filmati della durata di venti minuti, ciascuno rappresentativo dello svolgimento di una “giornata tipo” in una scuola dell’infanzia di ciascuna città coinvolta. I cinque filmati seguono uno schema condiviso a livello internazionale illustrando alcune scene di vita quotidiana nelle scuole comparabili tra loro, quali l’ingresso dei bambini a scuola, il saluto ai genitori, l’accoglienza in classe, un momento di attività libera o strutturata, il pranzo, il riposo e la ricreazione/momento di gioco libero, le attività del pomeriggio e l’uscita dei bambini. Ogni filmato è stato visto e discusso nelle scuole coinvolte nel proprio paese e in almeno altri due paesi coinvolti nella ricerca.

In questa prospettiva i dati da interpretare sono i testi trascritti dai focus group, mentre i filmati fungono da stimolo per accelerare il processo etnografico di accesso alle idee, ai significati, alle opinioni dei partecipanti. Le parole e i commenti dei protagonisti e di tutti gli altri soggetti coinvolti nei focus group consentono di ricostruire i modelli educativi prevalenti e le opinioni sull’esperienza educativa prescolastica.

Partecipanti

I focus group condotti nel corso di questa ricerca hanno coinvolto gruppi omogenei di genitori e di insegnanti individuati dai ricercatori locali dapprima nelle scuole dove sono state realizzate le riprese e, successivamente, in altre scuole della stessa città e di altre città dello stesso paese. I focus group di genitori e di insegnanti sono stati condotti separatamente per dare a ciascuna categoria di partecipante, genitore o insegnante, la maggior libertà di espressione possibile. Mentre i gruppi di insegnanti sono stati formati invitando tutti gli insegnanti presenti nella struttura, la composizione dei gruppi di genitori è stata più variabile tra le scuole, le città e i paesi sia riguardo al numero di partecipanti, sia alla presenza di genitori immigrati e non, sia al numero di madri/padri presenti rispecchiando le caratteristiche locali.

In Italia, per esempio, dove nelle scuole dell'infanzia si registra una presenza di famiglie molto eterogenea per provenienza culturale e lingua e dove tra l'altro c'è una tradizione alla partecipazione delle famiglie molto consolidata tale per cui i genitori sono spesso invitati a partecipare a momenti di incontro a scuola, i genitori (immigrati e non) sono stati coinvolti seguendo la composizione delle classi e senza comporre i gruppi per cultura di provenienza, nazionalità, lingua, o altro. I focus group sono stati pertanto condotti in italiano invitando insieme genitori immigrati e non. Laddove il numero di genitori disponibili è risultato alto, si sono organizzati due focus group nella stessa scuola, garantendo così a tutti la possibilità di partecipare senza formare gruppi eccessivamente numerosi.

Mediamente la composizione dei gruppi è risultata variabile a seconda delle situazioni specifiche di ciascuna scuola (4-10 partecipanti per gruppo). Anche la presenza di madri e padri nei gruppi è risultata variabile e conseguente alle scelte di ciascuna famiglia, anche se mediamente il numero di padri è risultato minore delle madri (si tenga presente che i focus group sono stati condotti nel tardo pomeriggio dopo l'uscita dei bambini per poter usufruire dello spazio della scuola).

Procedure

I focus group sono stati condotti dai ricercatori di ciascuna équipe nazionale seguendo la medesima procedura: dapprima il filmato è stato visto per intero, poi commentato liberamente dai partecipanti e infine discusso sulla base di domande stimolo o temi guida introdotti dai ricercatori. In ciascun paese sono stati visti e discussi il filmato locale e due dei filmati realizzati negli altri paesi. In Italia, per esempio, accanto al filmato italiano sono stati visti e commentati il filmato inglese e quello tedesco.

Tutti i focus group sono stati audioregistrati e quando possibile videoregistrati. Complessivamente nei cinque paesi sono stati condotti 150 focus

group, di cui 75 (15 per ciascun paese) sono stati interamente trascritti seguendo le convenzioni di trascrizione di Jefferson (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), tradotti in inglese, e poi codificati tramite il sistema software Hyperresearch creando così un archivio di dati utilizzabile a livello internazionale per eventuali e successive analisi comparative⁴.

I temi che hanno ispirato la codifica dei dati – tra cui i temi prioritari emersi dalle discussioni quali la lingua, l'identità, il curriculum, le politiche educative e di immigrazione, la relazione scuola famiglia - sono stati poi ripresi per orientare l'analisi qualitativa dei dati (analisi del contenuto) che è al momento in corso in ciascun paese e verrà successivamente estesa a livello internazionale (Mantovani, 2007a). L'analisi del contenuto si combina all'interpretazione di parti di testi tratti da alcuni focus group scelti in base a criteri tematici attraverso una procedura interpretativa multivocale ispirata dal lavoro di Bachtin (1975; Tobin, 2000).

Risultati

Illustriamo di seguito tre esempi estratti dai testi trascritti dai focus group condotti con i genitori nelle scuole coinvolte a Milano per evidenziare il livello di complessità tematica che si incontra quando madri e padri, parlando dei figli e della loro educazione, si soffermano sulla sfida di conciliare la cultura e le tradizioni della famiglia di origine e quanto veicolato nella società ospitante. I tre esempi ripropongono alcune delle principali categorie tematiche che stanno al momento orientando l'analisi qualitativa dei dati in corso nei cinque paesi (lingua, identità, rapporto scuola famiglia, eccetera), riproducendo nel contempo la multivocalità di ciascun gruppo, nonché la densità e il carattere sfumato e a tratti inafferrabile dei significati veicolati da ciascuna voce ascoltata in questo lavoro.

Nel soffermarci su questi tre esempi traiamo ispirazione dalle procedure interpretative multivocali ispirate dal lavoro di Bachtin, e già utilizzate in lavori precedenti (Bachtin, 1975; Todorov, 1981; Tobin, Arzubiaga e Mantovani, 2007), riprendendo e allargando le voci dei genitori da noi ascoltate nelle scuole di Milano in quanto enunciati passibili di successive e ulteriori interpretazioni.

Il primo estratto ci restituisce uno spaccato di un dialogo tra genitori di diverse provenienze culturali su che cosa ci si aspetta o si pensa sia giusto rispetto al comportamento di un'insegnante in occasioni di conflitto tra bambini.

Il secondo segnala invece la dimensione nascosta della genitorialità nella migrazione, quella di cui si tende a parlare meno con i soggetti protagonisti: vale a dire la sua connotazione altalenante, ambivalente, di difficile equilibrio su cui la scuola dell'infanzia non può non interrogarsi per porsi come sostegno indiretto alla genitorialità.

Il terzo, infine, testimonia quanto la lingua e le preoccupazioni dei genitori sulla lingua, spesso evidenziate come aree di possibili conflitti interculturali anche rispetto agli ordini di scuola superiore, siano invece arene di possibili dialoghi interculturali nelle scuole dei piccoli: parlando di lingua è possibile parlare delle opportunità e delle difficoltà che la diversità culturale porta con sé e di cui non è così immediato, né facile, parlare tra adulti.

I tre esempi, nell'insieme, consentono altresì di illustrare l'intreccio tra gli stimoli visuali proposti e le questioni discusse dai genitori.

Esempio 1.

Siamo in una scuola dell'infanzia di Milano in una zona semiperiferica della città con un gruppo di genitori che ha appena finito di vedere il filmato italiano in cui si vede una bambina F., che gioca con la sabbia all'interno di una casetta di legno in giardino. Dopo qualche secondo, si vede la stessa bambina che tira la sabbia sulla schiena di C. (figlio di genitori di origini salvadoregne) che si abbassa cercando di evitarla. C. sporco di sabbia si volta, guarda la maestra e le va vicino. La maestra lo guarda, lui indica F., lei si volta verso la bambina e le si avvicina. Si mette le mani sui fianchi e la guarda. F. la guarda. La maestra prende F. per mano e la porta da C. A questo punto inizia una sequenza in cui si vede F., in compagnia di altre due bambine e di un bambino che sono accorsi a vedere, che "pulisce" la schiena di C. parlando di quanto è successo con la maestra e con i suoi compagni.

Durante il focus group, alla fine della visione del filmato, il ricercatore chiede ai genitori "Che cosa vi ha colpito? Che cosa ne pensate?" e i genitori presenti così rispondono: (FG, Milano, Genitori, Video Italiano, Cesalpino, 17 maggio 2005).

Padre (Filippine): Bellissimo, bellissimo, soprattutto per i bambini. Sì, sì.

Ricercatore: Come vi sembra la giornata a scuola?

Padre (Filippine): Molto bene, come scuola di bambini piccoli, diciamo che gli insegnano nuove cose.

Padre (Pakistan): La cosa positiva è che tutti i bambini, tutti i maestri, sono insieme come una famiglia, e poi soprattutto complimenti agli insegnanti, che sono veramente come mamme.

Madre (Pakistan): Sì, sì//.

Padre (Pakistan): Trattano molto bene, hanno il loro modo di insegnare molto bello, i bambini si sentono sicuri e imparano molto veloce. Una cosa che al nostro Paese non esiste (.), cioè esiste, sì, ma magari è diverso. Come la bambina che ha buttato la sabbia, invece da noi magari sgridava, però poi c'è un'altra maniera di dare educazione, questo mi è piaciuto molto.

Ricercatore: Le è piaciuto questo?

Madre (Egitto): Sì, un'insegnante deve sgridare questo bambino che ha fatto questa cosa, perché il bambino ha sporcato tutto, però i bambini fanno questa cosa (.), scherzi//

Madre (Marocco): Scherzi, sì, (.). non ha fatto apposta, proprio

Ricercatore: Ma l'insegnante come ha ripreso la cosa vi è piaciuto, come è intervenuta l'insegnante?

Madre (Egitto): Sì, sì, sono belli.

Due possono essere le prime inferenze interpretative tra le tante possibili su questo breve dialogo tra genitori: da un lato la soddisfazione espressa dal papà nel vedere che i bambini sono “trattati bene” a scuola (si tenga presente che per molti genitori questa è una occasione per vedere che cosa succede quotidianamente a scuola), il che lascia supporre il timore che spesso accompagna chi ha alle spalle vissuti di emigrazione/immigrazione di essere trattato diversamente dagli altri (Sayad, 1999); dall'altro l'aspettativa che la scuola sia diversa, elaborata in base alle concezioni circa la natura e il ruolo della scuola dell'infanzia veicolate nel paese di origine (modello pedagogico di scuola) e legate al proprio vissuto. I genitori che hanno in mente un altro modello di scuola, e che gestiscono modelli culturali tra loro diversi in termini di valori, credenze e pratiche (Anolli, 2006), si aspettano forse un atteggiamento educativo diverso nelle insegnanti. E' probabile che si aspettino un atteggiamento più fermo, o forse interventi punitivi che non assumono come necessaria né la negoziazione verbale con i bambini, né la discussione tra pari. Riconoscono tuttavia, e dicono di apprezzare, la dimensione del rispetto e dell'ascolto che connota lo stile delle insegnanti, così come appare nelle immagini, e che è espressione di quella centralità del bambino che caratterizza la pedagogia e la cultura dell'infanzia dei servizi educativi italiani (Mantovani, 2007b).

Sono tuttavia possibili altri livelli di analisi sulle parole di questi genitori, ad esempio riguardo alle idee sullo sviluppo. I bambini, dice il papà coinvolto, si sentono sicuri, e imparano molto velocemente (una visione dello sviluppo che mette in luce la dimensione relazionale dell'apprendimento evocando le più note teorizzazioni sul tema). Considerazione che si arricchisce poi di un'altra versione discorsiva di come i bambini crescono, imparano e si sviluppano: i bambini, dirà più avanti lo stesso papà, “sono delle spugne”. L'intervento dell'insegnante è dunque doppiamente apprezzato: è educativo, non colpevolizzante, ma fermo e coerente con un'idea di bambino che apprende osservando quello che succede nei suoi contesti di vita.

Si presenta qui uno spazio interessante per lavorare sulle somiglianze e sulla traducibilità dei reciproci modelli educativi e culturali creando i presupposti per esperienze di condivisione tra adulti (Anolli, 2006).

Esempio II.

Siamo nella stessa scuola di Milano ma questa volta con un altro gruppo di genitori. I partecipanti hanno appena finito di vedere il filmato realizzato a Berlino dove, dopo aver visto i bambini che mangiano e che si servono da soli durante il pasto, si vede un gruppo di bambine mentre gioca nell'angolo

casetta. A un certo punto le bambine iniziano a litigare parlando in turco (la lingua della loro famiglia di origine) per un fermaglio per i capelli. Dopo qualche secondo si avvicina l'insegnante che chiede alle bambine – parlando in tedesco – che cosa sia successo e come mai stiano litigando. Le bambine cercano di spiegare le loro ragioni in tedesco. Alla fine l'insegnante prende il fermaglio e lo porta con sé, dicendo alle bambine di trovare una soluzione (FG: Milano, Genitori, Video Tedesco, Cesalpino, 6 marzo 2006).

Ricercatore: Che cosa ne pensate?

Madre (Marocco): A me è piaciuto personalmente il filmato, perché sembra tranquillo l'ambiente, i bambini tra loro //

.....

Padre (Tunisia) (sposato con italiana): Poi in particolare per i bambini turchi, quando sono insieme parlano turco, quando ci sono altri bambini parlano tedesco (riferimento all'immagine descritta sopra). Quindi abbiamo anche // c'era una mamma qua marocchina, ha due bambini che parlano perfettamente sia l'italiano che l'arabo. Quando sono assieme, insieme le sorelle parlano l'arabo, quando (.) con i bambini a scuola parlano l'italiano. E poi il fatto ad esempio (.) il mio bambino l'altra volta aveva sbagliato (...) cioè, erano errori //

....

Madre (San Salvador): Io ci tengo tanto che mantengano la religione (...). Allora io vorrei, appunto vorrei che seguissero la religione, poi se quando saranno grandi decideranno di cambiare (.) quello comunque è un principio, a casa dargli delle regole. Gli facciamo imparare ad ascoltare i genitori prima di tutto, poi anche tutte le altre persone. Questo voglio far imparare ai miei figli, il rispetto per se stessi e per gli altri, credo che è una cosa molto importante.

Ricercatore: I principi, la religione.

Padre (Tunisia): Sì, senz'altro. Comunque cioè in Italia, noi non dimentichiamo che siamo in Italia () non soltanto il rispettarci, sapere la nostra cultura, tanto qua poi un bambino parla sempre italiano. Dico, magari crescendo i bambini non si trovano in difficoltà né qua né là.

Madre (Marocco): Diciamo che un genitore straniero vive tante angosce più che come un genitore che vive al suo Paese. Da un lato, non dico che sto stressando il mio bambino chiedendogli "Fai quello, fai quell'altro, fai qui", più di quello che si richiede ad un bambino italiano. E dall'altro dico e se lo lascio senza dargli un po' di mie cose, il bagaglio che ho portato con me, un domani avrà difficoltà (.) magari tornando giù non si sa mai cosa ti può capitare un domani. Comunque sono tante preoccupazioni.

.....

Ricercatore: Chiedo tanto?

Madre (Marocco): Sì, a dargli tutti queste cose. Il fatto di dargli un po' della mia identità, delle mie origini, così, magari se lo lascio andare, fare una

vita come un bambino italiano, un domani si troverà in difficoltà e darà la colpa a me. (.....)

Anche in questo caso sono possibili molte inferenze interpretative: per un verso la prima parte di questo brano porta ad evidenza il tema delle due lingue, la lingua di origine e la lingua dominante, con cui i bambini figli di genitori immigrati sono a contatto e si confrontano quotidianamente. La descrizione di come il bilinguismo precoce, implicitamente e in potenza iscritto nel profilo dei due bambini citati, si trasformi in comportamenti linguistici diversi a seconda del contesto in cui ci si trova (casa o scuola) e degli interlocutori (Grosjean, 2008), è interessante per entrare nel vivo di alcune questioni cruciali sul tema dell'apprendimento della lingua e delle lingue rispetto alle età prescolari.

Per un altro verso, ciò che colpisce in questo estratto di dialogo tra genitori è il nesso evidenziato dalle loro parole tra trasmissione educativa familiare e senso di appartenenza o, viceversa, di perdita. Parole che raccontano di come e quanto essere genitori in situazione di immigrazione sia non solo più complesso (ci si deve muovere tra orizzonti di senso, culturali e valoriali diversi, distanti e in alcuni casi opposti), ma anche più ambivalente e doppiamente "difficile". Si sente il bisogno di dare, di lasciare e passare ai propri figli qualcosa di sé, del proprio mondo di origine (per se stessi e per i propri figli), ma si è anche consapevoli di dover lasciare che i bambini assorbano e apprendano al meglio delle loro possibilità dai contesti sociali in cui vivono nel paese ospite. Quale sia il giusto equilibrio resta, tuttavia, un tema critico, come messo a fuoco anche dalla letteratura (Gozzoli e Regalia, 2005; Moro, 1994).

Esempio III.

Siamo in una scuola della periferia sud della città, con una popolazione ad alto tasso di immigrazione. Il gruppo di madri coinvolto in questo focus (una mamma italiana e le altre tutte immigrate) ha appena finito di vedere il filmato girato nella scuola dell'infanzia di Birmingham (che si trova in un quartiere abitato in prevalenza da pakistani pathan). Tra le insegnanti della sezione è presente una insegnante-mediatrice linguistica (inglese-pasthun). Nel corso del filmato la si vede affiancare le insegnanti traducendo simultaneamente dall'inglese al pasthun per un gruppo di bambini in momenti di passaggio e di attività. La si vede altresì condurre un'attività di lettura con un piccolo gruppo di bambini: di pagina in pagina il libro prende voce nelle sue parole, prima in inglese, poi in pasthun. (FG: Milano, Genitori, Video inglese, Barrili, 25 settembre 2006).

Madre (Marocco) : //Arabo ((ridono)) (.) Qua arabo, all'asilo italiano //
Così non li faccio // E alla casa l'arabo // Così non perdi, per quello che io

ho voluto che lui imparasse al mio paese, almeno un mese e mezzo, così ha cominciato a parlare

....

Ricercatore: Ma (.) posso farvi una domanda (...) perché voi ci tenete che loro imparino, mantengano la vostra lingua?

Madre (Marocco): Io per esempio quando mio figlio va, per esempio, al mio paese almeno vedendo una cosa banale, una via, qualcosa così, almeno la sa leggere, (.) quello voglio // Che lui legge, prendere un libro, almeno lo può leggere // E' quello per me, (.) non è importante // Se studia l'arabo non è per me importante perché io sto qua, mio marito dell'Egitto, io sono marocchina e vogliamo vivere per adesso qua (.) //

....

Madre (Palestina): Per me è la sua identità (.), cioè, la sua lingua, cioè rispetto a tutto quello che ha detto lei, però un'altra cosa, cioè, anche se non torna, cioè rimane per esempio, cambia città dall'Italia all'America a non so dove, è la sua identità, cioè le sue origini e (.) poi un'altra cosa se non impara l'arabo non riesce a imparare la religione. (.) Come fa poi dopo a leggere il Corano?

Madre (Marocco): // È vero //

Madre (Palestina): // O a capire tutte queste cose, o a pronunciare almeno il Corano perché la pronuncia conta, non lo deve solo leggere, per dire, come fa a capirlo se non sa proprio la lingua (...) e poi, cioè, è bello conoscere un'altra lingua, se vogliamo dire //

Madre (Marocco): // Magari (.), sì, sì //

Madre (Palestina): // Anche se usa l'italiano, lo parla, lo scrive, lo studia e tutto, però per me fa parte dell'identità capire e conoscere l'arabo.

Ricercatore: E per voi? ((ridono)) Non siete (.) //

Madre (Filippine): // Per me siccome (.) non lo so, se si ferma qua per tutta la vita, quindi anche come uguale quello che le ha detto la signora, che sì, il bambino lo sa che lui non è italiano è un filippino però almeno per capire, anche se magari noi come lei, andiamo nel nostro paese almeno capisce qualcosa non è che io sto sempre dietro a lui, lui deve (.), se noi andiamo di là, deve giocare con altri bambini, come fa a capire? (.) e questo conta anche, poi magari se, diciamo per adesso sì viviamo qua, poi dopo un domani andiamo di là, è difficile per lui almeno per capire, se proprio zero zero è difficile per lui, per me no, è per lui (...)

.....

Madre (Perù): // Come lei, poi io sono peruviana ((le altre madri ridono)) (.); no, beh non mi dispiacerebbe per niente che mia figlia parlasse spagnolo // Poi parlare spagnolo e italiano sono due lingue, va a scuola impara un altro idioma sono altre lingue e (.) chi non vorrebbe che il loro figlio parlasse tre lingue? //

Madre (Palestina): // Anche dieci (.), mica scemo! ((ridono))

Ritorna, in questo breve brano, la complessità già incontrata nei primi esempi che, mentre ci mette in guardia di fronte alla tentazione di proporre inferenze interpretative affrettate e definitive, sembra caratterizzare in modo costante le interazioni discorsive dei genitori attorno a uno dei temi più discussi dalla letteratura pedagogica interculturale rispetto all'infanzia: la lingua (Sirna, 1992, 1997; Favaro, 2005).

Anche questa volta le posizioni e le argomentazioni dei genitori, apparentemente legate a scelte pragmatiche, quali ad esempio quale lingua parlare a casa, quale a scuola, e come intervenire quando i bambini non vogliono parlare la lingua di origine dei genitori, si intrecciano a interrogativi non facilmente risolvibili.

Da un lato qualcosa di così naturale come parlare ai figli nella propria lingua diventa particolarmente complesso e non del tutto chiaro nel caso della famiglia immigrata che si interroga, prima o poi, su quale sia l'atteggiamento e il comportamento educativo più adeguato per crescere bene il proprio bambino, e per sé in quanto genitore. A chi spetta il compito di insegnare la lingua? E quale lingua? E come deve comportarsi la scuola, e come la famiglia?

Dall'altro, la coabitazione delle due lingue nella mente e nella vita dei loro figli e loro, le aspettative legate alla crescita e sviluppo dei figli, l'idea del proprio ruolo e delle proprie responsabilità genitoriali si intrecciano quando i genitori oltrepassano la dimensione pragmatica della lingua e ne accolgono i tanti significati sottesi (Sirna, 1997; Titone, 1999). Parlare della propria lingua di origine e dell'importanza che sia tale anche per i propri figli diventa occasione per trattare temi culturalmente rilevanti che alla lingua sono connessi e naturalmente intrecciati: l'appartenenza, la cultura, la religione, l'idea di cittadinanza, la diversità. Il legame tra lingua e cultura, tra lingua e religione, tra lingua e identità, connota le parole di questi genitori (Mantovani, 2008). La lingua è l'identità di un individuo, è il più immediato degli indicatori di appartenenza e questo è particolarmente vero laddove con e sulla lingua si costruisce anche una appartenenza religiosa e valoriale, come si coglie dalle parole di queste madri.

Temi difficili e complessi, oggi tuttavia ancora marginali nei discorsi e nelle pratiche educative delle nostre scuole dell'infanzia.

Discussione e conclusioni

Gli esempi sopra riportati, in linea con le prime analisi qualitative dei dati al momento in corso a livello nazionale, confermano quanto accennato nell'introduzione: da un lato i genitori, e in particolare i genitori immigrati, che hanno spesso poche occasioni sistematiche e fondate per esprimersi su temi educativi nelle scuole delle società ospitanti, posti nella condizione di poterlo fare hanno molto da dire; dall'altro, i temi che emergono dalla visio-

ne dei filmati abbracciano questioni che oltrepassano ciò che spesso riguarda da vicino la vita dei bambini a scuola introducendo nuove sfide al dibattito sulla pedagogia della scuola dell'infanzia italiana. I temi di cui parlano i genitori sono quelli meno visibili a scuola, ma che riguardano da vicino chi vive l'esperienza di educare i figli in un paese diverso da quello di origine.

Parlando di scuola, i genitori parlano di sé in quanto adulti emigrati/immigrati, parlano delle proprie origini, dei propri dubbi o delle contraddizioni tra ciò che si aspettavano e ciò che sta accadendo, dei tanti dilemmi legati alla scelta dei comportamenti educativi equilibrati tra filiazione e affiliazione (Moro, 1994). Confrontandosi tra adulti su cosa succede ai figli a scuola, parlano di questioni sottese alla migrazione e all'esperienza educativa di cui non si è soliti, nel nostro paese, parlare a scuola né tra genitori, né con gli insegnanti: per esempio, discutono di lingua, di lingue, e di identità/cultura; si interrogano su quale lingua parlare ai figli e su come sostenere l'apprendimento della lingua italiana, nonché di come venire a patti con ciò che, con la lingua, si guadagna o inevitabilmente si perde; si domandano se sia giusto che i figli non rispondano loro in arabo in famiglia e come comportarsi per sostenere l'apprendimento delle lingue (Zaninelli, 2008; 2009); si preoccupano per il futuro e per l'educazione dei figli che con ogni probabilità continueranno gli studi nel paese ospitante e si pongono quesiti circa il proprio ruolo nel sostenere la costruzione identitaria dei propri figli in un paese diverso da quello originario.

Su questi temi, apparentemente inafferrabili se non si condivide con i genitori il loro stesso vissuto di emigrati/immigrati, la scuola dell'infanzia non può non interrogarsi oggi aprendosi anche ad altre interpretazioni culturali sulla cura e l'educazione dei bambini. Forse lavorare sulla traducibilità delle differenze tra i modelli culturali di ciascuno, facendo leva sulle preoccupazioni comuni e universalmente condivise tra genitori per una buona esperienza di crescita dei bambini, può essere il primo passo in questa direzione.

I tre estratti di dialogo sopra riportati introducono anche un altro aspetto che riguarda i risultati di questa ricerca, vale a dire l'approccio metodologico che ha sostenuto, rendendole possibili, le argomentazioni discorsive sopra riportate. Il filmato ha svolto un ruolo di mediatore-traduttore interculturale interessante per la ricerca educativa e la riflessione pedagogica: ha posto un terreno comune (descrittivo e narrativo) da cui partire per confrontarsi, e ha permesso di andare oltre e incontro alle difficoltà di espressione e comprensione linguistica dei genitori facendo leva sulle immagini e sulla dimensione visuale; ha infine introdotto, in modo indiretto, diversi temi educativi da discutere.

L'intreccio tra i filmati italiani e quelli di altri paesi ha ulteriormente potenziato il dialogo: le immagini di bambini e bambine che parlano più lingue (proposte dal filmato tedesco), di insegnanti bilingui o di mediatori linguistici (proposte dal filmato inglese), mentre hanno funzionato come domande "indirette" per i genitori rispetto a temi specifici e legati alla vita tra due o

più mondi, hanno allargato e creato spazio per ampliare le possibili interpretazioni e attribuzioni di significato sull'educazione dei bambini. L'elemento interessante in chiave pedagogica è l'esposizione a reattivi "vicini e distanti" (familiari e non familiari) per facilitare nuove posizioni interpretative e di rivisitazione delle proprie argomentazioni: in questa prospettiva, la diversità non viene considerata un ostacolo all'attivazione di ambiti di confronto e condivisione tra adulti (di dialogo e negoziazione interculturale), bensì un'opportunità da esplorare facendo leva su approcci metodologici di natura etnografica e visuale che implicino la partecipazione attiva dei soggetti mediata dalla potenzialità descrittiva e narrativa delle immagini videoregistrate (Goldman, *et. al.*, 2007; Bove, 2008, 2009).

I temi che emergono dai brani che abbiamo riportato in questo articolo, su cui non è possibile proporre inferenze interpretative certe, sono solo alcuni tra i tanti che andrebbero riportati nelle scuole per essere chiariti, approfonditi, compresi con e attraverso il confronto con genitori che hanno aspettative e prospettive educative iscritte in altri riferimenti culturali. E, non ultimo, con gli insegnanti come si sta sperimentando attraverso un lavoro in progress che utilizza stimoli testuali e visivi per promuovere la consapevolezza delle proprie rappresentazioni e l'approfondimento della riflessività negli insegnanti⁵.

Le voci che abbiamo ascoltato in questo lavoro testimoniano quanto la partecipazione delle famiglie immigrate alle attività socioculturali del paese ospitante, mediate dalle scuole dell'infanzia, possa facilitare la maturazione di un pensiero e di un'azione condivisi sull'educazione dei bambini, facendo leva sulle somiglianze e le regolarità tra i modelli educativi/culturali, e non solo sulle differenze.

Tutto ciò, tuttavia, non può accadere solo grazie ad un atteggiamento di benevola accoglienza: è necessario lavorare sulle competenze che possono sostenere la scuola affinché si apra e crei contesti in cui affrontare tra genitori e insegnanti temi e questioni relative a come educare "bene" i bambini divenendo un luogo di effettiva negoziazione interculturale. Ascoltare e prendere sul serio le domande e le preoccupazioni dei genitori, senza cadere nella tentazione di interpretarle in modo frettoloso e spesso inconsapevole, è un primo passo in questa direzione.

Riferimenti bibliografici

- Anolli, L., (2006). *Mente multiculturale*. Firenze: Laterza.
Bachtin, M., (1975). *Estetica e romanzo. Teoria e storia del pensiero narrativo*. Torino: Einaudi 1979.
Baldacci, M., (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.

- Bove, C. (2007). Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali. *Educazione interculturale*, 5, pp. 341-359.
- Bove, C., (2008). Pedagogia e ricerca educativa. Non solo parole. *Encyclopaideia, (Journal of Phenomenology and Education)*, 23, 131-150.
- Bove, C., (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F., (2006). *Incontro e dialogo: prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D., (1997). *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e in ricerca*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D., Favaro, G., (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publication.
- Favaro, G., (2005). Dare due nomi alle cose. L'italiano L2 dei più piccoli. In Iori, B., (a cura di). *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e del bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati* (pp. 108-114). Milano: Franco Angeli.
- Gobbo, F. (2003). *Etnografia dell'educazione in Europa*. Milano: Unicopli.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., Derry, S.I. (a cura di) (2007). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina 2009.
- Gozzoli, C., Regalia, C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: Il Mulino.
- Grosjean, F., (2008). *Studying Bilingual*. Oxord: Oxford University Press.
- Harkness, S., Super, C.M., (1996). *Parents' Cultural Beliefs System: Their Originis, Expression and Consequences*. New York: Guilford.
- Jessor, R., Colby, A., Shweder, R.A.(1996). *Ethnography and Human Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- LeVine, R.A., New, R.S., (a cura di) (2008). *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura ed educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina 2009.
- Libro Bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*. Council of Europe – Committee of Minister. Strasburgo giugno 2008.
- Libro Verde. Migrazioni e Mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*. Commissione delle Comunità Europee. Bruxelles luglio 2008.
- Mantovani, G., (1998). *L'elefante invisibile*. Firenze: Giunti.
- Mantovani, G., (a cura di) (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.
- Mantovani, S., (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mantovani, S. (2003). Pedagogia e infanzia. In Bellatalla, L., Genovesi, G., Marecotti, E., (a cura di). *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*. (109-120). Milano: Franco Angeli.
- Mantovani, S., (2007a). Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia di cinque paesi. *Educazione Interculturale*, V., 3 , 323-339.
- Mantovani, S., (2007b). Early Childhood Education in Italy, Pedagogy. In New, R., Cochran, E., (a cura di). *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Vol. IV, The Countries, Italy (1110-1118). Wesport, Connecticut: Praeger Publishers.

- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*.
- Moro, M.R., (1994). *Genitori in esilio, Psicopatologia e migrazioni*. Milano: Raffaello Cortina 2002.
- Nigris, E., (a cura di) (1996). *Educazione interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pastori, G., (2008). La codifica dei dati. Scelte di metodo e sfide comunicative in un'esperienza di ricerca internazionale. *Educazione Interculturale*, VI, 2, 215-233.
- Rogoff, B., (2003). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina 2004.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., Jefferson, G., (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sayad, A., (1999). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina 2002.
- Sirna Terranova, C., (1997). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini Studio.
- Sirna, C., (1992). *Lingua e apprendimento in prospettiva interculturale*. Messina: Edas.
- Titone, R., (1999). *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*. , Perugia: Edizioni Guerra.
- Tobin, J.J., Wu, D., Davidson, D. (1989). *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*. Milano: Raffaello Cortina 2000.
- Tobin, J.J., (2000). *Good Guys Don't Wear Hats: Children's Talk about the Media*. New York: Teachers College Press.
- Tobin, J.J., Arzubiaga, A., Mantovani, S., (2007). The hundred languages of parents. *Early Childhood Matters*. 108, 34-38.
- Tobin J. J., Mantovani S., Bove C. (2010). Methodological Issues in Video-Based research on Immigrant Children and Parents in ECEC. In Tarozzi M., Mortari L., (a cura di), *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucarest: Zeta Books.
- Todorov, T., (1981). *Michail Bachtin. Il principio dialogico*. Torino: Einaudi 1990.
- Zaninelli, F., (2008). Idee e teorie sulla lingua. La voce dei genitori e degli insegnanti a Milano. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 49-71.
- Zaninelli, F., (2009). Lingua e bilinguismo. Sfide per la formazione. In Bove, C., *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. (222-246). Milano: Franco Angeli.

Note:

¹ “La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli” (*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. Ministero della Pubblica Istruzione, ottobre 2007, p.8). A livello internazionale si vedano anche: *Libro Bianco sul dialogo interculturale*. “Vivere insieme in pari dignità”. Council of Europe – Committee of Ministers. Strasburgo giugno 2008; *Libro Verde. Migrazioni e Mobilità: le sfi-*

de e le opportunità per i sistemi di istruzione europei. Commissione delle Comunità Europee. Bruxelles luglio 2008.

² La ricerca "Children Crossing Borders" (www.childrencrossingborders.org), finanziata dalla Bernard Van Leer Foundation (222.2004-039), è coordinata a livello internazionale da Joseph J. Tobin (Arizona State University) e a livello nazionale da Susanna Mantovani (Università degli Studi di Milano Bicocca, Progetto Nazionale co-finanziato Miur/Prin 2005). L'unità di ricerca milanese è composta da Susanna Mantovani, Chiara Bove, Giulia Pastori e Francesca Zaninelli.

³ Per una trattazione più esaustiva della ricerca e del suo approccio metodologico si vedano Mantovani, 2007; Bove, 2007; Tobin, Mantovani, Bove, 2010.

⁴ Le categorie tematiche descrittive utilizzate sono le seguenti: National/Local Policy, Immigration, Culture, Language, Identity, Parenting, Preschool as an Institution, Preschool Practices, Children Experiences, Research. Ciascuna categoria tematica è articolata in più codici descrittivi. Si è poi scelto di codificare le caratteristiche dei parlanti attraverso gli actors codes, quali ad esempio, teachers, parents; immigrant/not immigrants; mother/father; eccetera. Per una disamina più specifica si veda: Pastori (2008).

⁵ Titolo della seconda fase della ricerca (Stage II, 2007-2008): "*Facilitating Dialogue Between Preschool Parents and Teachers*", Bernard Van Leer Foundation, 2007. Tobin, J.J. (2007). Report di Ricerca, Fondazione Van Leer; Report di ricerca, Gruppo Italiano, Phoenix, Usa, Gennaio 2008.