

I piccolissimi dell'immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali.

Immigrant babies. Challenges and educational dilemmas on early childhood education in multicultural societies.

ISABELLA PESCARMONA

Within the current European and National legislative framework, which aims to provide equal educational opportunities for children aged 0-6, and along with the willingness to promote the Rights of all children, the article will debate the opportunities and dilemmas the 'immigrant babies' face in our multicultural societies. It critically examines: the political discourse on childhood and diversity; the changes in 0-3 national educational services; and the professional perspective of early childhood educators who address diversity every day, taken from an ethnographic research.

KEYWORDS: EARLY CHILDHOOD EDUCATOR PROFESSIONALISM; CHILDREN RIGHTS; MULTICULTURAL CHILDHOOD; INTERCULTURAL DILEMMAS; ETHNOGRAPHY OF EDUCATION

Educare è 'saper vedere' la realtà

Una delle preziose eredità che ci ha lasciato Maria Montessori è l'idea che educare sia un compito complesso quanto affascinante che implica prima di tutto 'saper vedere' i bambini e le bambine nella loro interezza all'interno dei loro contesti reali di vita¹. Ciò nella convinzione che il primo gesto autenticamente educativo consista proprio nella tensione di 'comprendere' l'altro nella molteplicità delle sue dimensioni, così come si presentano, mettendo tra parentesi i pregiudizi che possono derivare da passate esperienze e convinzioni. Se questo aveva un valore nel primo Novecento per liberare il bambino da un certo sguardo adultocentrico, assume oggi un nuovo significato nelle nostre società multiculturali. 'Saper vedere' l'infanzia del ventunesimo secolo vuol dire riconoscere le specificità e i bisogni di tutti i 'nuovi nati' che con le loro diversità etniche, culturali, religiose sollecitano i contesti e le professionalità educative ad affrontare nuove sfide.

Occuparsi di questa nuova figura d'infanzia implica imparare ad ascoltare e accogliere le diversità nei servizi per l'infanzia, così come 'comprenderle' nelle politiche educative affinché siano loro garantiti i diritti per vivere

una 'vita buona'. Tale finalità pedagogica che per Montessori si riferiva a «la valorizzazione della personalità e lo sviluppo dell'umanità»², oggi pare essere espressa dalla *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* nel «preparare il fanciullo ad una vita responsabile in una società libera» (art. 29), senza distinzione di razza, sesso, lingua, religione (art. 2)³. Si tratta così di discutere come riconoscere la pluralità delle infanzie e come promuovere i diritti di tutti i bambini nei contesti multiculturali, perché abbiano le stesse opportunità di sviluppare le loro piene potenzialità e di contribuire attivamente alla società.

L'articolo intende argomentare le possibilità e i dilemmi legati ai 'piccolissimi dell'immigrazione' su tre livelli, esaminando criticamente: le politiche educative per la fascia 0-6 anni; la situazione dei servizi per la prima infanzia sul territorio nazionale; e, a partire da una ricerca etnografica, la prospettiva professionale degli educatori che si trovano quotidianamente a incontrare le diversità al nido.

Le politiche europee per l'infanzia. Bambini come cittadini?

L'attuale dibattito politico e legislativo europeo prende in considerazione le nuove generazioni dell'immigrazione fin dai 'piccolissimi'. Negli ultimi vent'anni si è potuto assistere a un progressivo riconoscimento dell'importanza della cura e dell'educazione per la prima infanzia. Dalla Strategia di Lisbona del 2000 ai successivi Obiettivi Barcellona del 2013, gli Stati membri sono sollecitati ad attivare misure per sviluppare servizi di qualità per i bambini nella fascia di età 0-6 anni e garantire opportunità educative più eque e inclusive⁴. Tali linee guida intendono considerare e rispondere ai cambiamenti demografici nella struttura famiglia, nella partecipazione delle donne al mondo del lavoro e, non ultimo, nella crescente diversità etnica, culturale e linguistica che stanno avvenendo in Europa. Si stima che la popolazione dei nati-stranieri sia aumentata dal 6% al 9% nelle ultime due decadi nei paesi membri, con un totale di questi nuovi nati che arriva ai 120 milioni nel 2014⁵ – un dato che ripone l'accento sulla necessità di operare sforzi per l'integrazione dei giovani immigrati nelle nuove comunità ospitanti fin dai primi stadi dell'educazione⁶. I documenti evidenziano come nei primi anni di vita risiedano le basi per il futuro apprendimento e sviluppo di competenze e attitudini degli individui⁷ e ribadiscono come un investimento iniziale in servizi di educazione e cura per la prima infanzia di alta qualità influenzi positivamente le successive prospettive di «successo scolastico», «impiegabilità», «inclusione sociale» e, in generale, «piena soddisfazione personale»⁸. Ciò vale per tutti i bambini, ma ne vengono evidenziati i benefici soprattutto per quelli «con *background* migratorio» o «svantaggiati»⁹, categorie considerate più a rischio di marginalizzazione ed esclusione sociale¹⁰. Le esperienze educative di qualità in tenera età, infatti, sono considerate un mezzo per spezzare il circolo vizioso della «povertà» e dello «svantaggio sociale»¹¹. Così, per la prima volta nella storia, l'educazione e la cura per la prima infanzia è definita chiaramente uno dei «pilastri europei dei diritti sociali»¹².

Sebbene l'infanzia abbia acquisito un posto di rilievo nelle Agende Internazionali e si presenti un'Europa impegnata a promuovere i diritti dei bambini e la

formazione dei futuri cittadini, c'è da chiedersi quale immagine di infanzia e quale immagine di diversità tali documenti contribuiscono a modellare. Come ci esorta Foucault¹³, è opportuno interrogarsi criticamente sulle categorie utilizzate nel quotidiano per definire la realtà, poiché il linguaggio ha il potere di rendere queste idee e modalità di pensiero, di per sé parziali e storiche, 'normalizzate'. Ripercorrendo i documenti politici e educativi attuali sull'infanzia emerge come a essa siano collegati alcuni termini ricorrenti come «investimento», «domanda/offerta», «impiegabilità», «produttività», «efficienza», «*outcomes*» e «competenze», rendendo pervasivo un linguaggio economico di stampo neoliberista che contribuisce a creare un certo 'discorso dominante' sull'infanzia. Quest'ultima sembra essere caratterizzata dall'essere più un 'bene commerciale' che una categoria di soggetti di diritto nel qui e ora: lo sviluppo e l'educazione dei bambini paiono risolversi essenzialmente nella preparazione di una futura forza lavoro e nella capacità di prosperare in una società meritocratica. Vandenbroeck denuncia la diffusione di questa logica che definisce «*returns on investment*»¹⁴, secondo cui un adeguato investimento educativo iniziale permetterà un risparmio economico successivo in termini di interventi riparatori e prevenzione. Sembra così passare l'idea che l'argomento economico sia l'unico portante e possibile per occuparsi dei bambini – e quello su cui forse è più facile trovare accordo fra le diverse fazioni politiche e nell'opinione pubblica generale¹⁵. A ben guardare, però, pare rimanere in secondo piano il dibattito pedagogico e sociale su quale posto occupino di fatto i bambini nelle nostre società complesse. I bambini sono discussi e sembrano assumere valore per gli adulti che saranno domani, piuttosto che per ciò possono essere e sperimentare oggi – aspetto che è, invece, al cuore dei Diritti del Fanciullo e di una pedagogia centrata sul bambino. Tale argomento si lega strettamente al discorso intorno alla diversità. Benché si presenti la volontà politica di attivare processi di *empowerment* e d'inclusione sociale, emerge un'implicita tendenza a parlare dei bambini, specie con *background* migratorio, in termini di 'povertà educativa' e di 'svantaggio'. Questo linguaggio sembra riproporre la teoria della diversità come «deficit» o della «compensazione» vigente negli anni Sessanta¹⁶, secondo cui alcuni bambini, specie

provenienti da ghetti o contesti di immigrazione, erano considerati ‘privi’ di quella cultura e quella preparazione iniziale necessaria per riuscire. Assumere tale visione oggi in modo acritico potrebbe non permettere di considerare le differenze linguistiche, culturali e sociali come potenzialmente arricchenti per la società e magari limitare lo sviluppo delle potenzialità del singolo. Inoltre, potrebbe mascherare le ragioni economiche e sociali alla base di alcune disuguaglianze. In breve, è come se si spostasse il problema socio-economico della carenza integrazione lavorativa e comunitaria sul *deprived child*, da rendere competente e pronto ai nastri di partenza per la corsa, mentre paiono passare in secondo piano le strutture economiche e gli ostacoli sociali e culturali che invece egli incontrerà durante tale corsa e che potrebbero (ri)produrre disuguaglianze di opportunità e di risultati¹⁷. Può essere utile, pertanto, accompagnare il discorso politico con riflessioni pedagogiche più ampie sull’infanzia che tengano il dibattito vivo e aperto intorno all’equità e ai diritti dei bambini nelle attuali società multiculturali.

Contesti educativi 0-3 in cambiamento

Come altri paesi europei, l’Italia ha recepito le nuove direttive europee e sta modificando l’assetto legislativo che regola i servizi per l’infanzia, passando da un tradizionale servizio differenziato per le fasce di età 0-3 anni e 3-6 anni, a un «sistema educativo integrato 0-6 anni» (Legge 107/2015 e successivi decreti DL. 65/2017). Mentre passaggi legislativi importanti sono stati condotti a livello nazionale dalla fine degli anni Sessanta per promuovere l’educazione per i bambini nella fascia 3-6 anni (scuola per l’infanzia), molte discrepanze si riscontrano nell’erogazione dei servizi per i bambini sotto i tre anni. Il panorama nazionale, infatti, risulta piuttosto disomogeneo e variegato riguardo alla distribuzione, tipologia servizi, gestione di fondi e progetti educativi rivolti alla fascia 0-3 anni¹⁸. Gestiti a livello comunale e regionale dagli anni Settanta (formalmente dalla Legge 1044/1971), tali servizi si sono sviluppati in modo diversificato tra zone urbane e rurali, tra contesti pubblici e del privato sociale e a gestione familiare¹⁹, tra Nord e Sud²⁰. Tale mancanza di organicità ha portato con sé

esperienze e risposte al diritto dei bambini ad un’educazione di qualità molto variegata. Alcune di esse sono di grande rilievo e riconosciute a livello internazionale – basti pensare all’opera di Loris Malaguzzi a Reggio Emilia, alle attività di Aldo Fortunati in Toscana o all’impegno di Bruno Ciari a Bologna – ma non di rado concentrate e circoscritte ad alcune realtà territoriali²¹. Questa situazione ha, inoltre, influenzato la possibilità di rilevare dati in modo sistematico a livello nazionale: la frammentarietà e l’incompletezza dei dati, soprattutto di natura quantitativa, sui servizi per la prima infanzia è evidenziata dalle attività datate realizzate dall’Istituto Nazionale di Statistica (l’ultima reperibile risale al censimento del 2014/2015) e integrate parzialmente dalle elaborazioni del Centro di Nazionale di Documentazione e analisi per l’Infanzia e l’adolescenza²². In tale quadro, risulta quasi impossibile stimare dati attendibili rispetto alla presenza di bambini nati-stranieri al nido d’infanzia, attività rimandata alla discrezione degli Enti regionali e locali. Questa incompletezza di dati, tuttavia, contrasta con un fenomeno in forte aumento. Sebbene l’Italia in quanto a presenza straniera si trova in coda rispetto al resto dell’Europa (l’Istat dichiara siano l’8,5% dei residenti nel 2018), figura tra i paesi che detiene fra le percentuali più alte di minori stranieri, pari a circa il 21% della popolazione straniera residente e il 9,1% della popolazione minorile presente sul territorio²³. Tale cospicua presenza si riflette anche nei servizi educativi. Nella regione Piemonte, ad esempio, in cui la copertura media dei posti al nido si attesta al 29,4%, si stima che il 6% di questi sia costituito da bambini nati-stranieri, con picchi considerevoli nel capoluogo. Il caso torinese è interessante perché vede la presenza di stranieri residenti come fenomeno ormai strutturale (rappresentano il 15,1% della popolazione residente e il 9,62% della popolazione straniera totale in Italia), comprendente ben 156 diverse nazionalità. Di questi, i minori costituiscono il 13,07% e nella fascia 0-4 anni sono il 28,2% del totale residenti²⁴. Ciò si traduce anche nell’incremento di richiesta di servizi 0-3 anni, in cui questi bambini rappresentano circa il 29% degli iscritti nel 2017 – anche in questo caso con notevoli differenze fra circoscrizioni²⁵. Tale situazione mette sicuramente in luce alcuni tratti innegabili d’inclusività del nostro sistema educativo, che riconosce il diritto all’istruzione per ogni minore (art.

34 della *Costituzione Italiana*), indipendentemente dalla nazionalità, religione o lingua (art. 3 della *Costituzione Italiana*) o dalla condizione dei genitori (inclusa l'eventuale irregolarità del soggiorno). Ma, al contempo, solleva interrogativi sulle condizioni di accessibilità eque per tutti i bambini ai servizi educativi e sulle ragioni di questa scarsa attenzione istituzionale rivolta ai 'piccolissimi dell'immigrazione'. Sollecita cioè a chiedersi, da un lato, se ciò non contribuisca a rendere invisibile e 'non compreso' il diritto di questi bambini, dall'altro, che cosa comporti la presenza di questi e delle loro famiglie per i professionisti dell'educazione che si trovano ogni giorno a fare i conti con un fenomeno in continua crescita.

La pedagogia interculturale, da parte sua, ha preso atto da tempo dei cambiamenti che investono le nostre società complesse ritenendo che la diversità non sia più un'emergenza o evento passeggero, ma richieda un progetto educativo²⁶. Tale riflessione si è così estesa nell'ultima decade anche ai servizi per l'infanzia 0-3 nella consapevolezza crescente che questi possano giocare un ruolo importante nel processo d'integrazione e di valorizzazione dei bambini con *background* migratorio (e delle loro famiglie). Sono state così attivate alcune ricerche ed esperienze sul territorio nazionale. Queste hanno coinvolto, ad esempio, i Comuni di Roma, Milano e Perugia con una ricerca sul rapporto fra le famiglie straniere e i nidi d'infanzia²⁷, alcuni Comuni in Emilia-Romagna con percorsi di formazione e progettazione interculturale²⁸, e il Comune di Firenze su progetti al sostegno al multi/inter-linguismo²⁹. Alcuni Comuni, come quello di Torino, hanno raccolto alcune indicazioni per attivare progetti interculturali nei propri servizi³⁰. Tra gli studi più recenti di rilievo internazionale troviamo anche un progetto coordinato da J.J. Tobin, finalizzato a comprendere come i servizi per l'infanzia di cinque paesi, fra cui l'Italia, affrontano la presenza di bambini di culture diverse, le idee e credenze e aspettative dei genitori specie immigrati³¹. Tutti questi percorsi hanno avuto il pregio di mettere in discussione l'assunto che i servizi educativi per la primissima infanzia siano luoghi naturali e ideali d'incontro e accoglienza dell'altro, in quanto votati alla cura e al benessere del bambino. Questi sono piuttosto descritti come un «terreno di negoziazioni» fra differenti rappresentazioni d'infanzia e scelte

educative³² o come «spazi di transizione» dove è facile cadere in incomprensioni reciproche³³. Ciò rilancia il dibattito su quale educazione risponda ai bisogni e alle potenzialità di questa nuova figura d'infanzia e quali possano essere le condizioni per un progetto educativo realmente interculturale.

Dentro la pratica professionale. Un'etnografia in nido d'infanzia multiculturale

Nelle nostre società multiculturali gli educatori nei servizi educativi 0-3 sono una componente critica nel progetto democratico, in quanto possono promuovere il diritto all'educazione dei bambini provenienti da contesti etnici, sociali, culturali o linguistici differenti³⁴ e sostenere il dialogo interculturale con le famiglie entro una pluralità di sistemi valoriali³⁵. Ma l'approccio degli educatori verso la diversità è stato ancora poco analizzato. Per questo motivo, può essere utile approfondire qual è il punto di vista professionale degli educatori verso i 'piccolissimi dell'immigrazione' e quali significati, scelte e strategie essi introducono per rispondere quotidianamente alla diversità. Si tratta così di «descrivere i contesti» in cui si svolge l'azione, «interpretare i significati» delle interazioni e «comprendere» la prospettiva di chi lavora sul campo per «narrare una storia»³⁶ che tenga conto dei soggetti che vivono questa realtà in cambiamento.

A tal fine è stata sviluppata una ricerca etnografica in un nido d'infanzia comunale collocato in un quartiere popolare e di continua immigrazione che si snoda dietro a un'ampia zona mercatale nella città di Torino³⁷. Qui gli stranieri³⁸ rappresentano circa il 20,3% dei residenti, molti dei quali di prima immigrazione, provenienti in prevalenza da Romania (27,4% del totale stranieri dell'area), Marocco (17,4%), Perù (11,8%), Repubblica Popolare Cinese (3,8%), Albania (2,8%), con altre nazionalità come Egitto (+9,4%) e Nigeria (+4,8%) in forte aumento. In quest'area si concentrano il 13,7% degli stranieri del totale stranieri presenti a Torino, che la rendono fra quelle con i tassi più alti della città. La loro presenza stabile è confermata anche dall'alta presenza di minori, pari al 29,7% del totale minori residenti della città (con un incremento annuo del 0,4%), che si riflette anche nel nido del quartiere, in cui i bambini nati-stranieri

rappresentano il 93% degli iscritti. Questo servizio educativo, quasi invisibile a una prima occhiata esterna, prende vita al mattino quando i genitori dalle 8.30 portano i propri bambini e al pomeriggio quando li vengono a riprendere verso le 16.30, creando un contesto vivace. Esso accoglie fino a novantadue bambini suddivisi in quattro sezioni, di cui la ricerca ha coinvolto nell'a.s. 2017/2018 la sezione dei Piccoli (costituita da sedici bambini fra i 6 e i 12 mesi) e la sezione dei Grandi (composta da ventiquattro bambini di 24-36 mesi). Sulla prima lavoravano due educatrici in ruolo, due supplenti e un'assistente educativo, mentre sulla seconda tre educatrici in ruolo, una supplente e un'assistente educativo³⁹.

La ricerca si è venuta a sviluppare come uno 'studio di caso'⁴⁰, avvalendosi di una metodologia etnografica⁴¹. È stata impiegata l'osservazione partecipante da dicembre 2017 a gennaio 2019, per almeno due giorni a settimana (rispettivamente nelle due sezioni, di solito per l'intera durata del servizio giornaliero), secondo una «modalità di ricerca a tempo ricorrente»⁴². Per giungere a una comprensione olistica e 'densa'⁴³ del contesto, i dati raccolti con le note di campo sono stati poi triangolati con le conversazioni informali con il personale e la coordinatrice pedagogica della struttura e, successivamente, con le interviste aperte rivolte alle educatrici⁴⁴. I dati sono stati poi analizzati secondo i principi della *Grounded Theory*⁴⁵ che invita a individuare temi ricorrenti e/o significativi e costruire categorie interpretative a partire dai dati grezzi⁴⁶. Da tempo impiegata per indagare i contesti scolastici e educativi anche nel panorama della ricerca educativa italiana⁴⁷, la scelta della metodologia etnografica risulta piuttosto originale per lo studio dei servizi educativi 0-3 anni⁴⁸. Questa si è rivelata una risorsa feconda per interrogare le dimensioni culturali e organizzative di questi contesti in cambiamento, analizzando i dati su piccola scala, e per dare voce ai valori e scelte dei singoli riconoscendo la loro *agency*⁴⁹. Posizionandosi come «adulto al minimo»⁵⁰, la ricercatrice ha preso parte alle routine quotidiane e ai progetti in corso, 'seguendo la corrente' degli eventi e intrecciando le osservazioni alle conversazioni informali che avvenivano con i professionisti in un clima di crescente fiducia. Dalle note di campo emerge così una

polifonia di voci e un gioco di rimandi e reiterazioni che creano un discorso collettivo, qui di seguito presentato.

Sulla soglia fra accoglienza e incomprensioni

L'asilo nido mi viene presentato fin dal primo contatto con "un'utenza difficile". La coordinatrice pedagogica mi spiega che diverse famiglie sono state indirizzate al nido dai servizi sociali e che sono per lo più "straniere", spesso in condizioni lavorative precarie, non di rado con un titolo di studio basso anche nel loro paese di origine. "A volte non conoscono la lingua italiana" o sono addirittura analfabete. Le educatrici raccontano di aver visto cambiare notevolmente l'utenza negli ultimi anni. Da zona originaria d'immigrazione dall'Italia meridionale negli anni Sessanta e Settanta, il quartiere ha nel tempo lasciato spazio a un flusso costante di nuovi arrivi di immigrati, prima prevalentemente da Romania e Albania e ora sostituiti da Nigeria, Egitto e Marocco. Di conseguenza, di famiglie italiane "ce ne sono poche nel servizio", aspetto che le interroghi sulla possibilità di un reale progetto d'integrazione.

In tale contesto, la coordinatrice mi riporta problemi di "comunicazione" con le famiglie e "un rimando di fatica da parte delle educatrici". Se la letteratura pedagogica parla di 'partecipazione dinamica' delle famiglie e dei bambini nei servizi per la prima infanzia⁵¹, qui ciò è tutt'altro che scontato. La partita educativa si gioca in quella 'soglia' che si crea nella relazione quotidiana con l'altro, dove si incontrano e scontrano significati culturali che spesso non combaciano e portano a incomprensioni reciproche. Queste possono trovare ragione nella mancanza di competenze linguistiche, ma soprattutto sono ricondotte alla difficoltà di queste famiglie nel rispondere alle regole e alle attese del servizio. Il limitato rispetto per gli orari d'ingresso e uscita, la mancata comunicazione di malattie e/o rientri dei bambini, il ritardo nel portare i cambi e i pannolini, così come un *turn over* di "presunti" familiari che giungono sulla porta a "prendere" o "lasciare" frettolosamente i bambini senza previo avvertimento, sono all'ordine del giorno e ragione più comune di lamentele fra i corridoi del nido. "Spesso ti dicono 'sì, sì' ma poi non sai se hanno capito", mi dice un'educatrice. Così, è abbastanza diffusa fra le educatrici una "sensazione di delega" che le disorienta un po'

rispetto al loro ideale professionale di condividere il percorso di cura dei bambini, ma che allo stesso tempo le sprona a cercare nuove soluzioni d'incontro. Si sentono, infatti, responsabili per questi bambini e non perdono occasione di creare un dialogo positivo con le famiglie. A detta loro, molto è stato appreso dall'esperienza sul campo e dal mettersi in gioco nella relazione per scoprire nuovi modi di 'vedere' e agire. "L'accoglienza la crei ogni giorno", mi ricordano spesso, "non è solo il progetto e l'informazione che dai un giorno"; e non si può non notare come sorrisi e scambi affettuosi fioriscano nel corso dell'anno nelle due sezioni indagate.

Lo soglia d'incontro diventa così di volta in volta un luogo di fraintendimenti o di scambio, un'occasione di dialogo o di non detti, che sfida la professionalità di queste educatrici spingendole ad affrontare gli altrui ma anche i propri impliciti culturali, nel tentativo di tracciare un progetto educativo per garantire il diritto ad un'educazione e cura di qualità per tutti questi bambini.

Dilemmi interculturali e strategie educative

È difficile poter affermare che esista un modello di risposta alla diversità omogeneo come sezione, e tanto meno come nido. Quello che emerge dalle note di campo è piuttosto una poliedricità di significati che ricorrono nelle parole e nei gesti delle educatrici e che vanno a comporre un quadro composito e denso nel quale esse prendono posizione e compiono scelte educative lungo alcune direttive principali, che ho definito *dilemmi interculturali*⁵².

Un primo dilemma si muove sulle direttrici del binomio culturalismo – assimilazionismo. Alle mie domande in merito agli atteggiamenti verso l'alterità, le educatrici mi rispondono con una certa fermezza di aver abbandonato una certa visione folcloristica dell'altro che enfatizzava nelle attività del nido la presenza di musiche, racconti, cibi di diversi paesi – secondo un approccio definito *cous cous pedagogy*⁵³. "Una volta seguivamo di più la loro cultura, le loro tradizioni", mi spiegano, "ma da un po' di anni pensiamo: che cosa vuol dire integrarli? Questi bambini vivranno qui". Argomentano, inoltre, che le richieste delle famiglie sono diventate "più consapevoli" e spesso iscrivono i bambini al nido per far apprendere loro la lingua italiana e alcuni usi e regole che potranno

facilitare l'accesso alla scuola per l'infanzia. "Ci chiamano 'maestre'" mi dicono, un'etichetta che un po' le gratifica, un po' contribuisce a segnare una linea di demarcazione tra ciò che avviene al nido e ciò che avviene a casa. Non di rado, infatti, le famiglie sembrano finire con l'essere descritte come 'non adeguate' a rispondere alle richieste del servizio. Tale discontinuità trova riflesso anche nel linguaggio utilizzato per descriverle: frequentemente ci si riferisce ad esse come se costituissero un fronte compatto ("loro") o gruppi omogenei ("gli arabi" o "le mamme africane") magari sulla base di tratti stereotipati, a dispetto invece di una realtà di provenienze e usanze davvero variegata. In questo bilicare fra i due binomi, le educatrici si interrogano sul loro atteggiamento verso la diversità, dichiarando di essere diventate più consapevoli del "potere" che hanno nel modellare la relazione, poiché "qui per loro rappresenti l'istituzione [...] ma puoi fare anche la differenza". Quest'ultimo aspetto le motiva a cercare nuove strategie di incontro. Così, ad esempio, decidono di "calibrare" il Regolamento del nido, accompagnando passo dopo passo le famiglie verso le regole del servizio, prestano attenzione a come pongono alcune domande perché i genitori si sentano accolti, costruiscono un prontuario linguistico per valorizzare e far sentire bambini e famiglie parte integrante del dialogo. "Devi inventarti le cose per poter capire", mi spiega un'educatrice. Come risultato, sottolineano l'importanza di "osservare" e "sospendere il giudizio" come parte integrante della loro professionalità in questo contesto.

L'altro dilemma interculturale si snoda sul binomio universalismo-pluralismo. Le educatrici partono dalla prospettiva di 'bambino universale', secondo cui ognuno di loro ha gli stessi diritti di cura e istruzione senza distinzione per etnia, razza, religione o tradizioni – quasi a riprendere l'art. 3 della nostra Costituzione. "Tutti i bambini sono uguali per me" ripetono spesso, e lavorano affinché si costruisca una piccola comunità all'insegna del rispetto delle regole comuni per una convivenza pacifica in cui vivere e apprendere insieme. Tale uniformità di approccio è funzionale alla gestione di una sezione con numerosi bambini e, implicitamente, alla formazione di futuri piccoli «bravi scolari»⁵⁴. Tuttavia, tale visione s'intreccia a una costante attenzione e rispetto che queste educatrici hanno per le diversità di tempi, interessi e

modalità di esprimersi di ogni bambino. “Personalizzare” e “partire da loro” per progettare è riconosciuto come fondamento del loro lavoro. La strategia allora è quella di differenziare le proposte educative per valorizzare le diversità di ognuno. Attraverso le attività di pittura, manipolazione, psicomotricità, gioco libero in giardino cercano di attivare i “molti linguaggi dei bambini”, sulla scia della pedagogia di Loris Malaguzzi⁵⁵, sostenendo lo sviluppo della loro autonomia e socializzazione. Non mancano, inoltre, passeggiate nel quartiere, progetti di acquaticità nella piscina comunale e gite per arricchire la possibilità di esplorazione e conoscenza dei bambini, specie in questo contesto considerato svantaggiato. La presenza dei ‘piccolissimi dell’immigrazione’ non è percepito di per sé come un problema, ma sebbene il non evidenziare quest’aspetto contribuisca a evitare di creare nuove categorie essenzialiste, il rischio è quello di ignorare il loro diritto alla diversità culturale e linguistica⁵⁶. La pluralità di appartenenze che i bambini vivono già nei primi anni sembra solo in parte elaborata dalle educatrici: esse si adoperano efficacemente per accogliere l’altro, ma meno consapevolmente valorizzano la diversità come risorsa nel progetto educativo o mettono in discussione la tradizionale immagine eurocentrica di bambino. Da parte loro, durante le discussioni, riportano la mancanza di un progetto di nido condiviso, dovuto a un marcato *turn-over* del personale in questo servizio (spesso non scelto dai supplenti) o alla difficoltà a trovare sostegno (anche economico) nell’Istituzione per dare continuità alle proposte, aspetti che minano la costruzione di un progetto interculturale e di integrazione in questo complesso contesto multiculturale.

Così, la ricerca mette in luce che abitare la soglia dell’incontro con le diversità solleva dilemmi e questioni non riconducibili a soluzioni e risposte predeterminate, ma ha la grande potenzialità di allenare le educatrici a ‘saper vedere’ in modi creativi le situazioni e i soggetti. Tale riflessività sul proprio operato professionale è una componente essenziale del progetto interculturale e richiede di essere orientata e sostenuta dalle istituzioni, perché migliori la capacità di interpretare e rispondere ai bisogni e ai diritti di questa nuova figura d’infanzia.

Futuri bambini (e cittadini) multiculturali?

Educazione è anche ‘saper vedere’ il futuro. Come ci ricorda Montessori, vuol dire orientare gli sforzi per la «costruzione di una società pacifica e armonica» in cui ognuno possa «divenire capace di costruire e dirigere l’avvenire»⁵⁷, una disposizione che deve essere coltivata fin dalla prima infanzia. In questa prospettiva, occuparsi oggi dei ‘piccolissimi dell’immigrazione’ significa riconoscere loro un ruolo nella società e promuovere i diritti perché possano diventare cittadini attivi. Ciò comporta, da un lato, ripensare alle categorie con cui si definiscono i bambini e alle lenti con cui si entra in interrelazione con le loro diversità e, dall’altro, richiede di riportare al centro del dibattito pubblico che cosa vuole la società per i propri bambini (e cittadini)⁵⁸. Nei nostri contesti multiculturali chiede di ‘saper vedere’ tutti i bambini come parte della comunità e discutere questioni di portata più ampia a livello educativo, sociale e politico, riguardo, ad esempio, a come concepire e valorizzare le diversità al nido, che spazio dare al multilinguismo, se e quale ruolo possono avere i servizi per l’infanzia nei processi di inclusione nelle comunità locali.

Occuparsi della prima infanzia potrebbe diventare in questo modo una responsabilità democratica e condivisa con le istituzioni, gli educatori e le politiche educative, capace di offrire a tutti i bambini la possibilità di sviluppare un’identità multipla e promuovere processi che costruiscano le basi per un’effettiva educazione a una *cittadinanza multiculturale*. Questo è il potenziale emancipatorio della democrazia: attraverso lo scambio e il dialogo fra le diversità sostenere una società che vuole crescere nella giustizia e nella speranza di un futuro come bene comune.

ISABELLA PESCARMONA
University of Turin

¹ Si veda: M. Montessori, *Educazione alla libertà*, Laterza, Bari 1999.

² Ivi, p. 61.

³ ONU, *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Nazioni Unite, New York, 20 novembre 1989.

⁴ Le raccomandazioni europee indicano di ampliare il bacino di accesso a questi servizi innalzando al 95% la frequenza alla scuola per l'infanzia dei bambini fra i tre anni e l'età dell'obbligo (3-6 anni) e al 33% il numero di bambini sotto i tre anni iscritti all'asilo nido (OECD, *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD 2017, <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>; European Commission, *Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità*, Bruxelles 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)). Inoltre, avanzano proposte per migliorare la qualità del servizio in termini di sviluppo di un curriculum, di un sistema di valutazione e monitoraggio, della formazione iniziale e continua del personale (M. Urban, A. Lazzari, M. Vandenbroeck, J. Peeters, K. van Laere, *CoRe. Competence Requirements in Early childhood Education and Care. Final Report*, London and Ghent 2011 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>; A. Bondioli, *How to form educators for children from 0-6 years old*, «Pedagogia Oggi», XV, 2, 2017, pp. 59-73).

⁵ OECD, 2018, op. cit.

⁶ UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*, Paris, UNESCO 2018 <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration>.

⁷ M. Urban, A. Lazzari, M. Vandenbroeck, J. Peeters, K. van Laere, 2011, op. cit.; OECD, 2018, op. cit.

⁸ Cfr. European Commission, *Proposal for key principles of a quality framework for Early Childhood Education and Care*, Bruxelles 2014 https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf; OECD, *Starting Strong II. Early childhood education and care*, Paris 2006, <http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.html>.

⁹ European Commission, 2018, op. cit.; European Union Council, *Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background*, Brussels 2009, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:301:0005:0008:EN:PDF>.

¹⁰ A. Lazzari, M. Vandenbroeck, *Accessibility of ECEC for children from ethnic minority and low-income families*, 2013, https://www.researchgate.net/publication/236347188_Accessibility_of_Early_Childhood_Education_and_Care_ECEC_for_children_from_ethnic_minority_and_low-income_families.

¹¹ European Commission, *Taking stock of the 2013 Recommendation on "Investing in children: breaking the cycle of disadvantage"*, Brussels 2017, https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0003.02/DOC_1&format=PDF.

¹² Consiglio dell'Unione Europea, *Proposta di proclamazione interistituzionale sul pilastro europeo dei diritti sociali*, Bruxelles 2017, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13129-2017-INIT/it/pdf>.

¹³ M. Foucault, *Il discorso, la storia, la verità*, Einaudi, Torino 2001.

¹⁴ M. Vandenbroeck, *The historicity of pedagogical research*, «Pedagogia Oggi», XVI, 2, 2018, p. 38.

¹⁵ Id., 2018, op. cit.

¹⁶ F. Gobbo, *Pedagogia Interculturale*, Carocci, Roma 2000; U. Ogbu, *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze*, in Gobbo F. e Gomes A. M. (a cura di) *Etnografie nei contesti educativi*, CISU, Roma 1999, pp. 11-20; M. Benadusi, *La scuola in pratica: prospettive antropologiche sull'educazione*. Editpress, Firenze 2017.

¹⁷ Gli stessi studi evidenziano tra l'altro come il beneficio iniziale si perda se non c'è continuità di istituzioni di qualità nel percorso scolastico. Cfr. M. Urban, A. Lazzari, M. Vandenbroeck, J. Peeters, K. van Laere, 2011, op. cit.

¹⁸ MIUR, *Documento di contributo sulla situazione e sul monitoraggio relativi alle sezioni aggregate alle scuole dell'infanzia per i bambini da 24 a 36 mesi*. Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma 2011.

¹⁹ Tali servizi comprendono: asili nido, micro-nido, nido in famiglia, sezioni primavera, *baby parking*, a cui si aggiungono i nidi comunali gestite in concessione a Cooperative.

²⁰ La presenza di servizi è maggiore nelle regioni del Centro e del Nord (36% in Emilia-Romagna; 28,7% in Piemonte) mentre è decisamente ancora contenuto nel Sud e nelle Isole (12,4%). Si veda Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia e l'Istituto degli Innocenti di Firenze, *Manuale dei servizi educativi per l'infanzia. Programmare, progettare e gestire per la qualità del sistema integrato*, Firenze 2016.

²¹ Cfr. E. Catarsi, A. Fortunati A. (a cura di) *Educare al nido*. Carocci, Roma 2004.

²² Dipartimento per le politiche della famiglia – Centro nazionale per l'infanzia e l'adolescenza – Istituto degli Innocenti, *Monitoraggio del Piano di Sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia. Rapporto al 31 dicembre 2016*. Firenze 2017.

²³ ISTAT, *Offerta Comunale Di Asili Nido E Altri Servizi Socio-Educativi Per La Prima Infanzia, Anno educativo 2014/2015*, Roma, 12 dicembre 2017 <https://www.istat.it/it/archivio/207362>.

²⁴ Si veda Prefettura di Torino, *Osservatorio Internazionale sugli Stranieri in Provincia di Torino Rapporto 2017*. Servizio Statistiche e Toponomastica, Prefettura di Torino, Città di Torino 2018 http://www.prefettura.it/torino/contenuti/Osservatorio_interistituzionale_sugli_stranieri_in_provincia_di_torino:_pubblicati_i_dati_

del 2017-7310192.htm; Istituto di Ricerche Economiche Sociali del Piemonte (IRES), Rapporto Istruzione E Formazione Professionale (Piemonte 2018), Torino, Ottobre 2018.
http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_ordinamenti/allegati/prot7877_11.pdf.

²⁵ Cfr. Prefettura di Torino, 2018, op. cit.; ISTAT, 2017, op. cit.

²⁶ Cfr. fra i tanti, F. Gobbo, 2000, op. cit.

²⁷ Cfr. G. Favaro, S. Mantovani, T. Musatti, *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Franco Angeli, Milano 2006.

²⁸ Cfr. I. Bolognesi I., A. Di Rienzo, S. Lorenzini, A. Pileri, *Di Cultura in Culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Franco Angeli, Milano 2006.

²⁹ Cfr. COSPE (a cura di), *Esperienze di quotidiana interculturalità*. Comune di Firenze – Regione Toscana: Firenze 2015; Gobbo, *Educational Engagement, Care, and Inclusion: A Narrative about La Giostra, a Nursery School in Florence*, «Studia paedagogica», 2, 4, 2016, pp. 117-136.

³⁰ Comune di Torino, *Indagine esplorativa sugli interventi interculturali negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia municipali della città di Torino*. Divisione Servizi Educativi – Settore Servizi per l'Infanzia, Comune di Torino 2006.

³¹ Cfr. J. Tobin, A. Arzubia, J. Keys Adair J., *Children Crossing Borders: Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool for Children of Immigrants*, Russell Sage Foundation, New York 2013; per l'Italia si veda S. Mantovani, C. Bove, *How immigrant parents and teachers in Italy talk about each other*, in J. Tobin (a cura di), *Preschool and Im/migrants in Five Countries*, Peter Lang, Brussels 2016, pp. 167-180.

³² G. Favaro, S. Mantovani, T. Musatti, 2006, op. cit., p. 8.

³³ C. Bove, *Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ambientamento oggi*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, 2012, p. 9.

³⁴ Cfr. European Commission, 2018, op. cit.

³⁵ Cfr. M. Urban, A. Lazzari, M. Vandenbroeck, J. Peeters, K. van Laere, 2011, op. cit.

³⁶ W. A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 62

³⁷ I dati riportati, pur nella precisione statistica e descrittiva, intendono mantenere la *privacy* dei soggetti indagati.

³⁸ I dati statistici di seguito riportati fanno riferimento alle elaborazioni di Prefettura di Torino, 2018, op. cit.

³⁹ Si ringraziano la coordinatrice pedagogica e le educatrici di queste due sezioni che hanno mostrato interesse e disponibilità ad accogliere la ricercatrice. L'anno scolastico successivo, ossia il 2018/2019, la ricerca ha continuato a seguire i due gruppi di educatrici, le sezioni sono diventate, secondo il principio della rotazione, quella Verticale (con bambini dai 12 ai 36 mesi) e una nuova sezione di Piccoli (con bambini dai 6 ai 12 mesi).

⁴⁰ Cfr. C. Pole, M. Morrison M., *Ethnography for Education*, Open University Press, Berkshire, England 2003; M. B. Miles, M. Huberman, *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication, London 1994.

⁴¹ Cfr. F. Gobbo, 2000, op. cit.; K. M. Anderson-Levitt (a cura di), *Anthropologies of education*. Berghahn Books, NY 2012.

⁴² B. Jeffrey B., G. Troman G., *Time for ethnography*, in G. Troman, B. Jeffrey, D. Beach (eds.), *Researching education policy: ethnographic experiences*, The Tufnell Press, London 2006, p. 26.

⁴³ C. Geertz, *Description: Toward an Interpretive Theory of Cultures*, Basic Books, New York 1897.

⁴⁴ Le interviste in profondità sono state registrate laddove è stata data la disponibilità e tutte interamente trascritte.

⁴⁵ Glaser B., Strauss A., *La scoperta della Grounded Theory*, Armando, Roma 2009 (ed. orig. 1967).

⁴⁶ Cfr. H. F. Wolcott, *Transforming qualitative data*, Sage Publications, London 1994; C. Pole, M. Morrison M., 2003, op. cit.

⁴⁷ Cfr. fra i tanti, M. Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*. La Nuova Italia, Firenze 1994; F. Gobbo, 2000, op. cit.; Id., (a cura di) *Antropologia dell'Educazione*, Unicopli, Milano 1996; F. Gobbo, A. Simonica (a cura di) *Etnografia, Educazione, Metodologia*, CISU, Roma 2014; M. Benadusi, 2017, op. cit.

⁴⁸ Si vedano gli studi di F. Gobbo su un contesto di promozione multi-linguistica (F. Gobbo, 2016, op.cit.) e sull'identità professionale di educatori uomini per i bambini 0-3 anni (Id., *Bringing Up the Babies*, in W. Pink, G. W. Noblit eds., *Second Edition of International Handbook of Urban Education*, Springer, Dordrecht 2017, pp. 1263-1289), e Bove che riporta tale mancanza di studi etnografici per la prima infanzia (C. Bove, 2012, op. cit.).

⁴⁹ G. Troman, B. Jeffrey, G. Walford G. (eds.), *Identity, agency and social institutions in educational ethnography*, Elsevier, Amsterdam 2004.

⁵⁰ W. A. Corsaro, 2003, op. cit.

⁵¹ A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di) *Manuale critico dell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano 1987.

⁵² Cfr. I. Pescarmona, *Rispondere alle diversità nell'educazione per la prima infanzia. Sfide e scelte professionali*. «Pedagogia Oggi», XVI, 2, 2018, pp. 245-260.

⁵³ J. Banks J., *Approaches To Multicultural Reform*, in E. Lee, D. Menkart, D. Okazawa (eds.), *Beyond Heroes And Holidays: A practical Guide To K-12 Anti-Racist, Multicultural Education And Staff Development*, Network Of Educators For The Americas, M. Washington D.C., 1998, pp. 37-38.

⁵⁴ Cfr. F. Gobbo, 2000, op. cit., p. 147.

⁵⁵ Per un'interessante disamina si veda P. Cagliari P., M. Castegnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss P., *Loris Malaguzzi and the School of Reggio Emilia*. Routledge, London 2016.

⁵⁶ Come ricorda la Convenzione sui Diritti del Fanciullo (ONU, 1989, op. cit.) è necessario garantire lo sviluppo delle potenzialità del fanciullo nel rispetto dei valori culturali e della lingua della famiglia di origine, nonché nel rispetto del paese in cui vivono nell'ottica di una futura convivenza pacifica (art. 29 e art. 30). Si rimanda per approfondimento sul diritto alla diversità nella prima infanzia a K. Robinson, D. C. Jones D. C., *Diversity and Difference in Early Childhood Education*. Open University Press, Berks 2006.

⁵⁷ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti editore, Milano 2000, p. 8 e segg.

⁵⁸ Cfr. P. Moss, *Chi si occupa dei bambini (e dei cittadini)?*, «Bambini», 20, 9, 2004, pp. 8-9.