



Dipartimento di Scienze della Formazione
*Corso di Laurea Magistrale Interclasse in Scienze Pedagogiche e
Scienze dell' Educazione degli Adulti e Formazione Continua*

TITOLO DELLA TESI

**Percorsi interculturali nei servizi educativi per la prima infanzia:
sostegno alla genitorialità e corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia**

Candidata:

Giorgia Meloni

Relatore: Prof. Massimiliano Fiorucci

Correlatore: Prof. Donatello Santarone

Anno accademico 2013/2014

Indice

Introduzione	p. 4
Capitolo I: Contesto teorico di riferimento	p. 8
1.1) Percorsi migratori: tra aspettative e difficoltà	p. 8
1.2) Disagi del minore straniero: rischio della deprivazione dalle cure genitoriali e costruzione di un'identità tra due mondi	p. 16
1.3) Minori e famiglie straniere nei servizi educativi per la prima infanzia: la strada dell'educazione interculturale	p. 23
Capitolo II: La ricerca della continuità tra scuola e famiglia	p. 32
2.1) La relazione scuola-famiglia: sostegno alla genitorialità e corresponsabilità educativa	p. 32
2.2) Riferimenti teorici e strumenti per la partecipazione delle famiglie	p. 43
2.3) Un approccio pratico: l'esempio del Reggio Emilia Approach	p. 53
Capitolo III: Esperienza al nido Piccolo Mondo e realizzazione di progetti per sostenere la genitorialità	p. 66
3.1) Il nido Piccolo Mondo: storia, organizzazione e <i>mission</i> pedagogica	p. 66
3.2) Progetto formativo al Piccolo Mondo	p. 73
3.3.1) Uno spazio per sostenere la genitorialità: <i>Insieme in movimento</i>	p. 76
3.3.2) Uno spazio per sostenere la genitorialità: <i>Nuovi arrivi al Piccolo Mondo</i>	p. 84

3.3.3) Uno spazio per sostenere la genitorialità:	
<i>L'ora della merenda dei genitori</i>	p. 89
3.4) Riflessioni conclusive sull'esperienza al Piccolo Mondo	p. 92
Conclusioni	p. 94
Bibliografia	p. 96
Sitografia	p. 99
Appendice	p. 100
Ringraziamenti	p. 120

Introduzione

John Bowlby disse:

“Occuparsi di neonati e bambini non è un lavoro per una persona sola. Chi fornisce le cure deve a sua volta ricevere cure e assistenza”

Le figure che più di ogni altra forniscono cura ed assistenza ai neonati e ai bambini sono senza dubbio quelle dei genitori, anche quei genitori che si trovano a compiere questa esperienza all'interno di un contesto migratorio.

Il fenomeno migratorio in Italia è cambiato notevolmente, poiché da un processo legato principalmente all'emergenza, è passato a manifestarsi attraverso forme di radicamento e stabilizzazione a lungo termine.

Protagonista del percorso e del progetto migratorio è sempre più spesso la famiglia e la sua capacità di prendersi cura del proprio nucleo familiare e ancor più dei propri figli.

La trattazione prende quindi in considerazione l'intero nucleo familiare all'interno del nuovo contesto di riferimento, il Paese di accoglienza e nello specifico i nuovi nati e i loro genitori di origine straniera all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia.

Diventare genitori non è mai facile, non lo è per nessuno, poiché comporta la nascita di una nuova identità, quella genitoriale; comporta il difficile compito di imparare a riconoscersi come tali e a rapportarsi al mondo secondo una nuova ottica.

Se l'esperienza genitoriale non è semplice per nessuno, ancora di meno lo è per chi la svolge all'interno del percorso migratorio, con le varie difficoltà che questo comporta, lontani dai propri punti di riferimento, all'interno di un mondo nuovo, fatto di simboli non sempre facilmente comprensibili.

La perdita e il distacco dall'ambiente nel quale si è cresciuti e la situazione di stress derivante dal tentativo di inserirsi nel nuovo contesto di riferimento, è spesso causa di un malessere profondo in questi genitori che si trovano a conciliare la cura dei propri figli con un progetto di vita all'interno di un nuovo

mondo sconosciuto, che comporta gran parte delle volte situazioni difficili da gestire, come ad esempio vita lavorativa e abitativa precaria; tutto questo si ripercuote inevitabilmente sui bambini in vari modi, portando frequentemente anche alla dura decisione di separarsi da questi ultimi, attraverso il loro rimpatrio; altre volte invece le cosiddette *seconde generazioni* crescono all'interno del Paese di immigrazione, trovandosi a conciliare due paesi, quello di origine dei propri genitori e quello in cui si vive.

Sostenere la genitorialità è quindi indispensabile al fine stesso del benessere dei più piccoli e rispondere alle esigenze di questi ultimi vuol dire rispondere anche a quelle dei loro genitori.

I servizi educativi per la prima infanzia svolgono un ruolo cruciale nei percorsi di integrazione interculturale dei bambini di origine straniera, poiché è durante i primi anni di vita che si pongono delle basi indispensabili per una crescita sana, lo spiega bene Graziella Favaro:

[...] è durante i primi anni di vita che si costruisce il cammino dell'inclusione, l'avvicinamento alla città, la percezione non solo di far parte di un luogo, ma di sentirsene parte. E ancora in questo tempo si pongono le basi del reciproco riconoscimento e dell'auto-riconoscimento, si acquisisce la lingua materna, insieme a quella del paese che accoglie, in un intreccio di identità aperto, composito e plurale. Sono queste infatti le sfide, le fatiche della cosiddetta 'seconda generazione', chiamata ad essere erede della propria storia familiare e a continuare una conversazione iniziata altrove e, nello stesso tempo, a trovare un proprio posto nel 'qui e ora', che non sia separato, distante, ai margini.¹

Ogni bambino che entra all'asilo nido, non lo fa da solo, ma porta con sé le impronte lasciate dal proprio ambiente e vissuto familiare; troppo piccolo per raccontarsi autonomamente, il bambino trascina la propria famiglia all'interno del servizio educativo, il quale ha inevitabilmente bisogno di questa per prendersi cura del piccolo. È da questo punto che nasce il primo contatto tra scuola e famiglia: una necessita dell'altra al fine di garantire il benessere del bambino.

¹ Favaro G., Mantovani S., Musatti T., *Nello stesso nido*, Milano, F. Angeli, 2006, p. 7.

A tale scopo diviene indispensabile che si crei un rapporto di fiducia e corresponsabilità tra le due istituzioni educative, in un contesto di condivisione, scambio e dialogo che faccia leva sulla partecipazione attiva della famiglia alla vita del nido.

La partecipazione in questo senso si pone come strumento di condivisione e incontro, non solo tra educatori e genitori, ma anche tra genitori stessi, creando così l'occasione per l'arricchimento reciproco e l'integrazione di ogni individuo.

Il primo capitolo della trattazione affronta la tematica del percorso migratorio, nello specifico quello di chi lo vive contemporaneamente all'esperienza di neo-genitorialità; vengono quindi analizzate le componenti del vissuto di questi individui, a livello psicologico, sociale e culturale e le conseguenze che la situazione stressante e talvolta traumatica, provoca su questi individui e sui propri figli.

Nel secondo capitolo viene discussa l'importanza del sostegno alla genitorialità e della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, passando attraverso lo studio di riferimenti teorici, fino ad individuare gli strumenti utili per creare un rapporto di fiducia tra scuola e famiglia, favorendo la partecipazione di quest'ultima. In questa sezione si dà poi voce in particolare all'esperienza dell'approccio pedagogico reggiano, a testimonianza del valore che assume, nel percorso educativo e formativo, lavorare non "per" i genitori, ma "con" i genitori. Infine nel terzo capitolo si entra nel vivo di un'esperienza pratica, realizzata dalla scrivente, all'interno dell'asilo nido interculturale *Piccolo Mondo*, appartenente ai servizi gestiti dalla Cooperativa Roma Solidarietà – Società Cooperativa Sociale ONLUS – promossa dalla Caritas di Roma.

Dopo una descrizione del servizio e dell'approccio pedagogico da questo utilizzato, si passa alla trattazione di esperienze pilota, progettate e realizzate dalla sottoscritta, in collaborazione con la coordinatrice del nido, all'interno del percorso di tirocinio formativo svolto in questa struttura.

Le esperienze realizzate hanno avuto come obiettivo principale quello di sostenere la relazione tra genitori e figli e quella tra famiglia e servizio educativo in un contesto interculturale, attraverso la creazione di spazi condivisi che favorissero la

partecipazione attiva di tutti i protagonisti del *Piccolo Mondo*: bambini, educatori e genitori.

1) Contesto teorico di riferimento

1.1) Percorsi migratori: tra aspettative e difficoltà

Approntare un discorso che abbia per oggetto principale il percorso migratorio e provare a comprenderne ed analizzarne la complessità, implica la necessità di confrontarsi con l'individuo che a volte sceglie volontariamente di intraprendere questo viaggio, mentre altre volte è costretto ad affrontarlo. L'individuo con le sue speranze, i timori e le aspettative; quel migrante che, riprendendo il sociologo algerino Sayad, prima di essere un immigrato è un emigrante², poiché la sua storia ha un tempo precedente al suo arrivo nel Paese di immigrazione.

Questa prima considerazione nasce dalla volontà di ripercorrere a ritroso la strada intrapresa da uomini e donne che in questo momento si trovano in Italia, con lo scopo di comprenderne meglio i vissuti che hanno condotto alla decisione di emigrare, la quale volontaria o subita che sia, nella maggior parte dei casi ha comportato numerose difficoltà di varia natura (psicologiche, sociali, culturali, affettive ecc.). La scelta di vivere in un mondo diverso da quello in cui si è cresciuti, chiama in causa la propria identità personale, culturale e sociale, un'identità che, nella nuova condizione di mobilità, si trova a dover vivere in diverse realtà, prevalentemente in due universi sociali, quello di partenza e quello di arrivo³, sperimentando spesso un senso di disorientamento, perdita, separazione e quindi nostalgia, come racconta Abla Farhoud:

Emigrare, andarsene, lasciarsi dietro alle spalle quello che verrà presto chiamato il *mio* sole, la *mia* acqua, i *miei* frutti, le *mie* piante, i *miei* alberi, il *mio* paese. Quando si vive nel proprio paese natale, non si dice il *mio* sole, si dice il sole, ed è già tanto parlarne, visto che è lì e c'è sempre stato; non si dice il mio paese perché ci si abita [...] sono emigrata per la prima volta quando mi sono sposata [...] perché proprio vivendo nel paese di mio marito ho cominciato a fare confronti, a vedere differenze, ad avvertire la

² Sayad A., *La doppia assenza*, Milano, Cortina, 2002.

³ Pompeo F., *Elementi di antropologia critica*, Roma, Meti, 2011.

lontananza, a provare nostalgia, ad avere voglia di essere da un'altra parte e non poterci essere, a sentirmi una straniera.⁴

Esiste una vita precedente a quella che queste persone si trovano a vivere vestendo i panni dell'immigrato, una vita che è diversa per ognuno, perché nasce dalle esperienze vissute, dai valori acquisiti, dalle credenze tramandate, dai rapporti sociali coltivati, dai luoghi, gli odori, i sapori conosciuti.

Cecilia Edelstein scrive:

Spesso mi sembra che si entri in contatto con l'immigrato come se fosse nato dopo la partenza, con lo sguardo rivolto in avanti e con l'aspettativa della costruzione di una nuova vita. Il migrante, invece, arriva con lo sguardo indietro verso ciò che ha lasciato. In questo modo, migrante e nativo, al momento dell'incontro, si volgono metaforicamente le spalle (C. Edelstein, 2000).⁵

Una dimostrazione di questo *sguardo indietro* viene offerta anche dalle parole di alcuni genitori immigrati che frequentano, insieme ai loro figli, il nido interculturale Piccolo Mondo della Caritas di Roma; durante i colloqui svolti all'interno di focus group organizzati in funzione di questa ricerca, hanno raccontato momenti o episodi della loro vita quotidiana all'interno del Paese di immigrazione, non mancando quasi mai di fare riferimenti al proprio passato, al Paese di origine, non di rado con una certa nota malinconica:

“ (...) Io sono venuto qui per migliorare il mio guadagno no? Perché almeno la mia famiglia poteva stare meglio. Però poi quando parliamo io mi ricordo di quando stavo là, al Paese *mio*, che facevo un lavoro che ora non so come si chiama in italiano, però era bello. E io mi ricordo ora che parliamo.” (Focus group N. 2)

Le motivazioni che portano ad intraprendere un percorso migratorio sono numerose e possono avere ad esempio, probabilmente nella maggior parte dei casi, la finalità di migliorare la propria vita a livello economico; altre volte sono

⁴ Farhoud A., *La felicità scivola fra le dita*, Roma, Sinnos, 2002, p. 49

⁵ Chionisi L., *Sguardi di mamme*, Milano, Franco Angeli, 2002, p. 22

scelte legate al ricongiungimento familiare; in diverse situazioni hanno invece origini molto più critiche, come nel caso delle donne vittime di tratta a scopo di sfruttamento sessuale, oppure in quello di chi fugge da guerre civili, conflitti armati o ancora coloro che cercano riparo da crisi ambientali, provocate dalle catastrofi naturali; gli immigrati rappresentano quindi *la testimonianza vivente e sofferta delle crisi economiche, politiche, sociali, etniche, religiose, ambientali che dilanano il pianeta.*⁶

In ognuno di questi casi uomini e donne intraprendono un duro viaggio, carichi di bagagli diversi per peso e per dimensioni, contenenti storie di vita, ricordi, aspirazioni rivolte al nuovo, desideri, speranze di crescita o miglioramento, ma anche ansie e timori dovuti alla separazione da un assetto consolidato sul piano relazionale e la perdita di punti di riferimento sociali e culturali; una nuova vita, che per quanto in molti casi possa essere sognata e desiderata, è una vita in un mondo che molto probabilmente apparirà inizialmente incomprensibile.

Il percorso migratorio sul piano identitario, si svolge spesso tra due poli: da un lato c'è il tentativo interiore di distaccarsi dalla propria identità, perché avvertita troppo differente dalla nuova comunità alla quale si vorrebbe appartenere, mentre dall'altro è sempre forte il desiderio di mantenere e proteggere la propria origine e l'esigenza di continuare a sentirsi se stesso, trovare un proprio posto nel Paese ospitante che si spera non sia troppo lontano da un ruolo professionale eventualmente conquistato nel Paese di origine. Tutto questo nella speranza di integrarsi ed essere inserito nell'attuale contesto di vita, a patto che l'appartenenza sia riconosciuta dagli altri. I sentimenti negativi possono essere attenuati proprio grazie al processo di integrazione, l'unico che può permettere una progettualità. La costituzione riuscita di un nuovo codice culturale interno, permette di entrare in contatto con il mondo sociale esterno, all'interno della dialettica tra origini e attuale appartenenza, creando una nuova identità fatta di un passato e di un presente, che insieme concorrano a realizzare la strada per un futuro migliore, sfruttando le diverse abilità e potenzialità degli esseri umani.

⁶ Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando, 1999, p. 8.

Seppur la storia umana è stata scritta attraverso le migrazioni, durante le quali l'uomo è sopravvissuto anche grazie alla sua capacità di spostarsi e di adattarsi, questi processi sono avvenuti quindi non senza difficoltà; il lungo cammino degli individui non è mai stato privo di disagi e sofferenze, derivati ad esempio dall'ansia e dal senso di smarrimento provocati dalla perdita del contesto culturale interiorizzato, che come si sa è necessario per analizzare e comprendere la realtà, o la sensazione di profonda angoscia causata dalla lotta interiore tra il desiderio di proteggere i propri riferimenti culturali e il bisogno di destreggiarsi nella nuova comunità, per rispondere alle richieste poste dal contesto in cui ci si trova a vivere; stati d'animo come questi possono indurre uno stress tanto forte da causare persino una riduzione della salute sia psichica che fisica.

In questo quadro facciamo riferimento a quello che è chiamato *stress da acculturazione*, definito come *una particolare tipologia di stress che considera gli elementi stressanti quali prodotti del processo di acculturazione. In particolare, essi si verificano quando le risposte adattive di una persona sono insufficienti per supportare l'adeguamento nei confronti del nuovo ambiente culturale.*⁷

Uno dei rischi è che l'emigrazione diventi un'esperienza, oltre che stressante, persino traumatica, nel momento in cui a separazioni affettive, sradicamento e senso di perdita dei propri riferimenti, vengono a sommarsi condizioni sfavorevoli nel Paese ospitante.⁸

La migrazione è quindi in ogni caso un evento critico, poiché produce strappi e separazioni, mettendo a dura prova il mantenimento dell'equilibrio interiore e richiede non solo la capacità di affrontare problemi e situazioni di varia natura, tra cui la gestione di un completo cambiamento, ma anche la necessità di trovare nel Paese di immigrazione un contesto sociale capace di accogliere i bisogni dell'individuo, che non sono unicamente quelli considerati primari, come casa e lavoro, ma anche quelli affettivi, relazionali, formativi e culturali; queste persone hanno bisogno di comprendere il sistema di norme alle quali dovranno riferirsi, hanno il diritto di essere curate, se malate; hanno la necessità di comunicare, di

⁷ Brown R., Capozza D., Licciardello O., *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto*, Milano, F. Angeli, 2007, p. 196.

⁸ Posa M.F. (a cura di), *Crescere straniero in Italia. Rischi e opportunità*. Bologna, Lombard Key, 2008.

farsi conoscere con i propri valori culturali ed essere riconosciute come risorse. Una questione cruciale in questo senso è indubbiamente quella riguardante l'apprendimento della L2 (la lingua seconda), indispensabile per comunicare, socializzare, comprendere le regole per vivere e sentirsi integrati nella comunità ospitante. I processi di apprendimento sono diversi per ognuno, poiché legati a fattori individuali, sociali, ambientali e culturali, come l'età, il gruppo etnico di appartenenza, la cultura di origine, la padronanza della L1 (lingua prima), l'esposizione più o meno frequente alla L2, le occasioni di contatto con i cittadini autoctoni, la comprensione adeguata del linguaggio non verbale, la possibilità di frequentare corsi mirati, la presenza di mediatori linguistici e culturali nei contesti di accoglienza ecc. In ogni caso l'acquisizione della L2 non deve in nessun modo sostituire la L1, che va comunque mantenuta e coltivata, poiché è sulle basi di questa che poggia la costruzione della lingua seconda.

Appare indispensabile acquisire consapevolezza del fatto che la lingua non è solo parole diverse, ma diverse filosofie e modi di vivere, differente cultura, intesa come un patrimonio sociale valorizzato e tramandato dal gruppo, linee guida ereditate che indicano all'individuo come vedere il mondo, come comportarsi in relazione agli altri e all'ambiente circostante; conseguentemente, le difficoltà di comunicazione causate dalle barriere linguistiche spingono a rivisitare e adattare a queste differenze quegli strumenti di intervento che spesso sono dati per scontati, affinché abbiano una loro efficacia.

Questo discorso non vale unicamente per la lingua, ma in ogni situazione in cui le differenze non vengono accolte, poiché in questi casi possono prevalere nell'immigrato sentimenti negativi, quali senso di isolamento, abbandono, incomprendimento.

La capacità di ascolto da parte della comunità ospitante appare dunque fondamentale per permettere all'immigrato di parlare di due mondi, quello che ha lasciato e quello che vive, cercando di metterli insieme. Il pericolo maggiore è legato proprio ad un atteggiamento ostile e persino di rifiuto che la comunità ospitante può mettere in atto nei confronti dei migranti, dovuto alla paura nei confronti del nuovo, visto spesso come una minaccia per la propria identità, per i propri usi e costumi. Un atteggiamento che deriva dalla volontà di proteggersi da

quelli avvertiti come attacchi esterni e che conduce a rifugiarsi nei *miti prescrittivi* della propria cultura *laddove il mito definisce una sorta di cella refrigerata impersonale in cui possono essere messe in deposito le fantasie individuali suscitate dai conflitti interni* (G. Devereux, 1978, p. 31); in casi come questo l'etnocentrismo conduce la comunità ospitante ad esasperare la propria individualità, impedendole di percepire somiglianze o qualsiasi vantaggio nell'incontro con i migranti⁹.

Una fonte di grande disagio si riscontra anche nella condizione di precarietà o, in molti casi, emergenza abitativa in cui vivono la maggior parte delle persone immigrate. Si tratta spesso di affitti in coabitazione, quasi sempre in condizione di sovraffollamento, in abitazioni fatiscenti o comunque carenti di servizi.

L'accesso alla casa è un fattore chiave dei processi di integrazione, poiché condizioni abitative inadeguate, che si vengono a creare anche quando si dispone di un regolare permesso di soggiorno, sono motivo di disagio sociale e di esclusione dalla vita comunitaria all'interno del Paese di immigrazione, negando le relazioni sociali.

La possibilità di integrarsi dipende quindi anche dal comportamento della società di accoglienza, dalla sua capacità o meno di mettere da parte le proprie preoccupazioni e offrire uno spazio in cui i nuovi cittadini abbiano modo di crescere e sviluppare i propri progetti; questo significa innanzitutto avere la volontà di conoscere e scoprire tutto il nuovo che accompagna queste persone, senza temerlo, ma al contrario utilizzarlo come fonte di arricchimento, rispettando le differenze, che inevitabilmente influenzano in vari modi le opinioni e gli stili di vita delle persone, ma non per questo devono essere guardate come devianza; al contrario si dovrebbe cercare di conoscerle, incoraggiando gli stessi migranti a raccontarsi.

In questa situazione di contatti diversi, i nuovi scenari sociali che il migrante incontra nel suo percorso lo costringono a confrontarsi con una pluralità di identità culturali, con cui deve porsi in relazione per poter sopravvivere; le aspettative e i disagi che accompagnano l'individuo nel processo migratorio quindi non possono essere letti solo in base alla sfera psicologica individuale della

⁹ Chionisi L., *Sguardi di mamme*, Milano, F. Angeli, 2002, p. 25

singola persona, ma occorre analizzarli all'interno di una prospettiva relazionale, che sia attenta all'insieme di legami e rapporti che il migrante porta con sé o tenta di costruire, spesso con fatica, in quel nuovo posto nel mondo nel quale ha il diritto di vivere e non solo sopravvivere. Si tratta di relazioni che possono svolgere un ruolo di supporto e di motivazione propositiva per il miglioramento a cui si aspira, o in alcuni casi rappresentare ostacoli e impedimenti.

Occorre allora osservare da vicino l'impatto che il processo migratorio ha sulla vita relazionale del migrante, in primo luogo sul soggetto collettivo che spesso guida il percorso e motiva le scelte: la famiglia.

Il fenomeno dell'immigrazione nel corso del tempo ha cambiato volto, passando da quello del singolo, a quello dell'intero nucleo familiare. Dagli anni novanta la popolazione immigrata è sempre più composta da famiglie, sia per gli spostamenti di nuclei, sia per ricongiungimenti familiari, con un aumento significativo del numero di donne e bambini.

Le questioni familiari sono spesso causa di crisi durante lo svolgimento del progetto migratorio, poiché accade frequentemente che il nucleo familiare sperimenti varie difficoltà nel creare efficaci forme di mediazione culturale tra il proprio sistema di significati interiorizzati e quello presente nella società di accoglienza, o non riesca a connettere le esigenze derivanti dalla propria cultura di appartenenza con quelle che si riscontrano nel nuovo ambiente sociale.

Queste tematiche acquistano un'importanza ancora più rilevante nel momento in cui la migrazione coincide con un'altra difficile sfida: diventare genitori nel Paese di immigrazione.

Avere un figlio e crescerlo in una situazione completamente nuova modifica radicalmente la storia familiare e la indirizza verso altri progetti che ricercano continuità e stabilizzazione. Sono sempre più numerose le persone che fanno la loro esperienza di genitorialità in un Paese diverso da quello in cui hanno condotto la propria esistenza e le condizioni di vita di queste famiglie possono rappresentare un significativo indicatore delle dinamiche di integrazione e dell'accoglienza che il Paese ospitante offre o meno.

Le difficoltà che vivono questi individui sono amplificate, poiché a quelle provocate dall'esperienza migratoria, vengono ad aggiungersi quelle relative alle

nuove identità di madre e padre, come ad esempio conciliare cura del bambino e lavoro, che poi costituisce l'elemento centrale dell'inserimento.

Lo scenario appare ancora più problematico se si intreccia con la condizione di disagio abitativo a cui abbiamo accennato precedentemente, la quale inevitabilmente condiziona l'organizzazione della vita quotidiana, i modelli di cura adottati e la possibilità di progettare personalmente l'educazione dei propri figli. Lo spazio fisico ridotto o in alcuni casi completamente assente costringe all'adozione di modelli educativi inappropriati; si sottolinea ad esempio per i genitori immigrati la poca possibilità di sollecitare i propri figli alla manipolazione, all'esplorazione dell'ambiente, alla scoperta degli oggetti. La ristrettezza degli spazi di vita e il ridotto numero di materiali didattici o di giochi a disposizione, rende questo aspetto della genitorialità meno agito, di quanto lo sia per il genitori autoctoni¹⁰.

Precarietà lavorativa, disagio abitativo, tempo di vita estremamente limitato, differenze culturali, vengono a manifestarsi inoltre in una condizione di solitudine e conseguente mancanza di supporto, sia fisico che morale. Nella maggior parte dei casi infatti la famiglia di origine è lontana e per via delle differenze culturali esistenti, le pratiche di cura conosciute nel Paese di emigrazione sembrano scontrarsi con quelle presenti nel nuovo contesto di immigrazione.

La famiglia migrante è quindi chiamata a gestire vari rapporti, come quelli tra Paese di origine e Paese di accoglienza, tra passato e presente, tra perdite dolorose e nuove speranze, tra rinnovamento e fedeltà alle proprie origini, tra mondi e culture differenti; la sfida è quella di riuscire a prendersi cura dei propri legami familiari in questo contesto così mutevole e complesso, sfida difficile da affrontare, ma dal cui esito positivo dipende la reale possibilità di integrazione.

Naturalmente il raggiungimento di questo obiettivo non è collegato unicamente alle risorse e alle capacità della famiglia migrante, ma anche alla possibilità di trovare un contesto accogliente e intenzionato a fornire sostegno nel Paese di immigrazione.

¹⁰ Durante i colloqui con i genitori dei bambini che frequentano il nido "Piccolo Mondo" della Caritas di Roma, alcune mamme hanno affermato che nelle camere in cui alloggiano, dove dispongono di un posto letto, i loro figli non hanno spazio sufficiente per effettuare operazioni motorie, come ad esempio gattonare.

Laddove questa sfida riesca ad essere affrontata e conduca ad esiti positivi c'è la speranza che la famiglia possa raggiungere un importante obiettivo: *imparare a vivere non tra due mondi, ma all'interno di due mondi*¹¹, creando un inedito spazio di vita che racchiuda il proprio passato e il proprio presente, offrendo nuovi significati, che non sostituiscano quelli interiorizzati nel corso della propria storia, ma che possano combinarsi e contaminarsi gli uni con gli altri.

1.2) Disagi del minore straniero: rischio della deprivazione dalle cure genitoriali e costruzione di un'identità tra due mondi

Il termine disagio, rapportato ai minori stranieri, sta ad indicare una condizione di malessere vissuta da coloro che stanno affrontando un particolare momento di difficoltà e disorientamento, il quale può manifestarsi a livello emotivo, cognitivo, comportamentale, relazionale e sociale. Pur non costituendo necessariamente una condizione patologica, questa sensazione spiacevole può comunque interferire con la qualità di vita della persona, soprattutto nei soggetti in età evolutiva, nei quali è strettamente connessa ai processi di sviluppo e alle variabili ambientali.

Il disagio, che può manifestarsi attraverso vari comportamenti del minore, come ad esempio chiusura, aggressività, stati d'ansia, difficoltà di comunicazione con gli adulti, deriva dall'interazione tra fattori diversi, i quali hanno a che fare con le caratteristiche di ogni singolo soggetto, con la sua storia personale, la situazione familiare e il contesto sociale in cui è inserito.¹²

La crescita dei minori di origine straniera può quindi essere soggetta a difficoltà specifiche che ne determinano una peculiare fragilità. La situazione migratoria espone questi bambini ad eventi particolarmente stressanti, in grado di pregiudicarne lo sviluppo armonico; la sfida evolutiva da loro affrontata diviene così particolarmente complessa, poiché comporta rischi e sofferenze, come ad esempio la separazione genitoriale, la trasformazione della struttura familiare,

¹¹ <http://www.oasiscenter.eu/it/articoli/meticciano-di-civilt%C3%A0/2007/03/01/migrare-un-evento-a-dimensione-familiare>

¹² Posa M.F. (a cura di), *Crescere straniero in Italia. Rischi e opportunità*. Bologna, Lombard Key, 2008

l'assenza della figura paterna, la perdita di contesto culturale attraverso l'esperienza migratoria, vita abitativa precaria, marginalità socio-economica, tutti fattori che ne ostacolano lo stesso processo evolutivo; il pericolo per il bambino è quindi quello di non disporre di un ambiente adeguato al suo sano sviluppo, di non poter contare su una figura significativa che sia in grado di rispondere al bisogno che ha di essere nutrito, protetto, consolato e coccolato, di non sperimentare la stabilità necessaria per sviluppare sicurezza nei confronti di se stesso e fiducia verso il mondo esterno. Esistono infatti dei bisogni specifici nei bambini, come quelli di socializzazione, di appartenenza, di partecipazione attiva, di attenzione emotiva positiva e di attaccamento; quest'ultimo è indubbiamente uno dei bisogni fondamentali affinché il piccolo possa compiere il suo sviluppo in modo armonico ed equilibrato.

Fu John Bowlby il primo ad intuire la rilevanza del legame di attaccamento nelle relazioni tra gli esseri umani, e conseguentemente a lavorare all'applicazione di tale teoria (nota appunto come Teoria dell'attaccamento), al fine di dimostrare come lo sviluppo armonioso della personalità di un individuo e quindi il suo benessere, dipenda soprattutto da un adeguato attaccamento alla figura materna (o in alcuni casi, ad una figura sostitutiva). Dopo aver condotto numerosi studi con la sua collaboratrice, la psicanalista Mary Ainsworth, egli concluse che il legame che unisce il bambino alla madre non è soltanto una conseguenza del soddisfacimento del bisogno di nutrizione, bensì deriva da un bisogno innato particolarmente rilevante, poiché la sua funzione principale è garantire la crescita e la sopravvivenza biologica e psicologica del bambino; la manifestazione di questo bisogno si ritrova proprio nella ricerca della vicinanza da parte del bambino nei confronti della figura materna, o comunque da quella del caregiver, dalla quale egli ricerca protezione.

Il bambino di origine straniera si trova spesso a sperimentare situazioni che lo inducono ad avvertire la mancanza di un sano attaccamento verso il caregiver, comportando di conseguenza la perdita di una sicurezza indispensabile per un sano sviluppo; questa circostanza spiacevole si verifica in vari casi, poiché il bambino può emigrare in diverse età e con differenti modalità. Può accadere ad esempio che egli lasci il Paese di origine insieme ai propri genitori, o che si

ricongiunga ad essi più tardi; sono questi i casi in cui il processo migratorio colpisce il bambino direttamente, lasciando sulla sua pelle le ferite provocate dal distacco da quelli che sono stati i suoi punti di riferimento fino a quel momento.

In altri casi invece i bambini nascono in Italia e si trovano a sperimentare la separazione dai genitori dopo pochi mesi di vita; episodi di questo tipo purtroppo si verificano frequentemente, soprattutto in casi in cui la decisione dipende da madri spesso sole nel Paese di accoglienza, le quali incontrano varie difficoltà a conciliare la cura del proprio figlio con gli impegni lavorativi; questo dato gran parte delle volte è aggravato dal fatto di non riuscire ad inserire il bambino nei centri educativi per la prima infanzia, in quanto quelli pubblici richiedono documentazione lavorativa e regolarizzazione giuridica, di cui spesso queste donne non dispongono, mentre quelli privati offrono il servizio a prezzi troppo elevati per i modesti guadagni ottenuti svolgendo, gran parte delle volte, incarichi lavorativi in settori come quelli domestici, di assistenza agli anziani o imprese di pulizie.

Crescere un figlio nella solitudine di un contesto estraneo che è il Paese di immigrazione diventa molto complicato per numerosi ostacoli che vengono a crearsi; ad esempio si può sperimentare un impoverimento delle cure nei confronti del bambino, perché la madre migrante perde quell'involucro culturale del Paese di origine che le permette di esercitare la funzione genitoriale, sfruttando i saperi generazionali e sociali appresi durante il proprio sviluppo; in questa situazione si può trovare difficoltà nell'utilizzare sistemi di *maternage* diversi dal proprio, che non sono stati interiorizzati e quindi non possono essere compresi nel modo corretto.¹³ Quando poi la motivazione lavorativa è alla base del progetto migratorio non è pensabile rinunciare a nessuna delle opportunità di guadagno che si presentano, anche se si tratta la maggior parte delle volte di lavori precari che occupano completamente il tempo di vita, ma contemporaneamente non si ha la possibilità di contare sul sostegno di amici o familiari. L'unica soluzione plausibile agli occhi di queste donne appare così quella di affidare i propri figli

¹³ Durante il tirocinio formativo svolto dalla scrivente al nido "Piccolo Mondo" della Caritas di Roma, è capitato più volte di assistere a colloqui durante i quali le neo mamme esplicitavano un forte disagio avvertito nel fatto di dover crescere i loro figli senza il supporto dei propri genitori, specialmente delle proprie madri.

alle cure di parenti residenti nel Paese di origine, i quali si occuperanno di accudirli e tramandargli lingua e cultura della propria patria.

Questa scelta comporta però un alto prezzo da pagare sia per i genitori, per i quali non è comunque facile separarsi dai propri figli e accettare che siano altre persone a crescerli, ma anche per gli stessi bambini, i quali oltre a trovarsi spesso nella situazione di non rivedere i propri genitori per molti anni senza riuscire conseguentemente a riconoscerli in un momento successivo, sperimentano frequentemente i critici effetti della deprivazione dalle cure materne.

Ricerche empiriche effettuate utilizzando un modello psicobiologico, hanno dimostrato che in questi casi si verifica una perdita dei processi di regolazione fisiologica importanti per la crescita, poiché lo sviluppo di funzioni biologiche essenziali è strettamente connesso con l'esperienza di interazioni sociali precoci. Il neonato non è munito di strumenti adeguati per sopportare lo stress e la capacità di reagire agli eventi stressanti nel corso della vita dipenderà principalmente dalla relazione con il caregiver e dalla sensibilità che quest'ultimo mostrerà e utilizzerà nei suoi confronti.

Il bambino può sperimentare anche la lontananza o la perdita della figura paterna. Il rapporto tra padre e neonato si sviluppa sin dalla nascita del piccolo, contemporaneamente a quello tra quest'ultimo e la madre, contribuendo in maniera insostituibile alla crescita armonica del bambino. Accade non di rado però che la figura paterna sia completamente assente e questo fatto, oltre a comportare un carico maggiore per la madre che si trova sola a crescere uno o più figli, rappresenta un fattore di rischio per il bambino, il quale avvertendo una mancanza di sicurezza nel proprio universo, potrebbe sviluppare un'eccessiva dipendenza emotiva dalla madre.¹⁴

In ogni caso intraprendere un percorso migratorio comporta il rischio di una rottura dell'unità familiare, un possibile venire meno del senso di sicurezza avvertito solitamente nel crescere con i propri genitori, una probabile scomparsa dei modelli di riferimento propri delle figure genitoriali, essenziali nello sviluppo psicologico, affettivo e sociale di ogni bambino.

¹⁴ Posa M.F. (a cura di), *Crescere straniero in Italia. Rischi e opportunità*. Bologna, Lombard Key, 2008.

Marie Rose Moro, psicanalista e psichiatra, si è occupata della condizione di vulnerabilità applicata all'immigrazione rispetto ai minori, intendendo la vulnerabilità come condizione relazionale complessa, nella quale intervengono fattori psicologici, sociali, culturali e ambientali, che possono costituire condizioni potenzialmente sfavorevoli ad un sano sviluppo. Le indagini da lei effettuate mostrano che nel corso del primo anno di vita i bambini stranieri hanno maggiore probabilità di manifestare sintomi di depressione rispetto ai bambini autoctoni, effetto da attribuire ad una disfunzione nella relazione tra madre e bambino e alla depressione materna, dovuta al fatto di vivere un momento trasformativo per la propria identità e alla difficoltà incontrata nell'apprendimento del nuovo ruolo da ricoprire, in assenza della famiglia di origine, la quale costituisce un sostegno alla nuova genitorialità sia dal punto di vista concreto che simbolico.

Sarebbero quindi due i fattori che incidono prevalentemente: il percorso migratorio in sé dei genitori da cui deriva il vissuto di perdita e la condizione di vita nella migrazione che implica il vivere in un mondo di riferimenti sconosciuti, difficilmente comprensibili e lontani da quelli appartenenti alla propria tradizione. I bambini che vivono queste esperienze presenterebbero con maggior frequenza sintomi di depressione nei primi anni di vita, ossia quando il rapporto con la madre è più intenso. Ciò sembrerebbe indicare il fatto che madre e figlio in questo periodo si influenzano a vicenda; la depressione delle neo mamme, dovuta alla sensazione di isolamento e solitudine, unita all'insicurezza nel saper utilizzare le risorse messe a disposizione dal Paese di arrivo, si ripercuoterebbe così sui piccoli, esprimendosi attraverso i disturbi delle funzioni di base: cibo, sonno e difficoltà nell'intesa comunicativa.¹⁵

Un ulteriore fattore di rischio è dato infatti da ciò che viene veicolato dai genitori che vivono il processo di migrazione, poiché questi, come già evidenziato, gran parte delle volte trovano enormi difficoltà nel conciliare due sistemi culturali diversi e trasmettono ai propri figli messaggi confusi e ambigui.

¹⁵ Moro M. R., *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2001.

Questa comunicazione poco chiara può generare vulnerabilità culturale e psichica nel bambino, che si manifesta in genere quando egli fa il suo ingresso nel sistema scolastico.

Appare infatti evidente che nelle cure materne siano sempre presenti aspetti simbolici, relazionali e comunicativi, come i sistemi di protezione, le celebrazioni, le modalità di interazione, le forme di comunicazione verbale e non verbale ecc.; le tecniche di accudimento si tramandano di generazione in generazione, divenendo pratica, comportamento, esperienza e vanno a formare una solida parte dell'identità. Per questo motivo la situazione migratoria può provocare forme di dissonanza cognitiva, ossia una situazione di complessa elaborazione a livello cognitivo in cui il soggetto avverte un contrasto tra conoscenze, credenze o nozioni relative all'ambiente con cui si trova ad interagire; questa dissonanza è determinata anche dalla sensazione di essere incomprese che spesso sperimentano le madri immigrate nel Paese di arrivo. Fra queste donne è quindi presente un patrimonio di saperi e tecniche che ha estremo bisogno di essere conosciuto e valorizzato.

Parlare di identità per quanto riguarda i bambini immigrati o di origine straniera significa affrontare la tematica della loro collocazione tra due mondi: quello di origine e quello di accoglienza; infatti il minore straniero può essere considerato portatore della cultura dei propri genitori, valorizzando la continuità con il passato, oppure può essere inserito nella cultura del Paese ospite, prestando maggiore attenzione al presente.

Alcuni bambini vivono sulla propria pelle l'esperienza migratoria, poiché nascono all'estero e arrivano in Italia attraverso il ricongiungimento familiare, successivamente ad una stabilizzazione economica e abitativa dei propri genitori, o di uno dei due. In questi casi il viaggio implica la separazione da luoghi e persone con cui si è cresciuti e la fatica di collocarsi all'interno del nucleo familiare ritrovato, ridefinendo dopo anni di lontananza la relazione con i propri genitori, in un contesto spesso molto diverso da quello conosciuto, un mondo nuovo, che appare spesso minaccioso e imprevedibile, poiché non se ne conoscono lingua e regole di comune convivenza.

Non necessariamente però il mondo di origine coincide con quello di provenienza, perché oggi moltissimi bambini nascono in Italia da genitori stranieri, venendo a costituire le cosiddette “seconde generazioni”, coloro che potranno acquisire la cittadinanza italiana al compimento del 18° anno di età; questi minori vivono la prima e fondamentale parte del processo di sviluppo a cavallo tra l’universo della propria famiglia e quello della società, universi spesso molto diversi tra loro per valori, norme, tradizioni, pratiche di vita, religione e lingua; pur non avendo vissuto direttamente l’esperienza migratoria infatti questi bambini la rivivono costantemente all’interno dell’ambito familiare: nella lingua parlata a casa, nei cibi preparati, nelle conversazioni dei genitori riguardanti il Paese di origine o la propria famiglia lontana. Non è facile per questi minori il passaggio quotidiano dallo spazio domestico al mondo esterno, nel quale la cultura di accoglienza offre riferimenti e valori differenti da quelli sperimentati nell’ambiente familiare.

Indubbiamente per questi bambini il sentirsi parte di un mondo, piuttosto che dell’altro è ancora più complicato, perché si chiede loro di prendere posizione rispetto ad una appartenenza che in realtà non ha una condizione precedente, essendo appunto nati in Italia.¹⁶

In ogni caso, che abbiano o meno vissuto direttamente il percorso migratorio, questi minori subiscono la collocazione tra due sistemi culturali differenti, che inevitabilmente segna il processo di costruzione della propria identità.

L’identità culturale e la percezione di sé vengono quindi ad oscillare tra il sistema culturale emotivamente intenso rappresentato dal nucleo originario e il sistema di simboli e significati forti a livello sociale, la cui acquisizione è necessaria al fine di essere accolti nel Paese ospite.

Crescere in un ambiente contraddittorio, a volte persino ostile, un ambiente che rinvia al minore l’immagine di una sua diversità, vuol dire vivere questo processo delicato in maniera diversa dai coetanei autoctoni, poiché i cambiamenti somatici, psichici e sociali sono in qualche modo marcati etnicamente e, ancor più, significa gestire il suddetto processo di crescita in mancanza di forti modelli di identificazione; il modello famiglia è infatti debole, perché rappresenta valori e tradizioni differenti da quelli della cultura maggioritaria e perché nel Paese di

¹⁶ Chionisi L., *Sguardi di mamme*, Milano, F. Angeli, 2002.

accoglienza occupa una posizione marginale. Questo porta i minori di origine straniera a svalutare con il tempo sia le proprie origini, sia le proprie figure genitoriali; ma nemmeno la cultura maggioritaria è pienamente in grado di colmare i bisogni di identificazione, poiché comunque non è completamente conosciuta e compresa e a volte può essere percepita come ostile e discriminante. Uno dei compiti evolutivi più difficile a cui il bambino straniero deve adempiere è pertanto quello di stabilire un equilibrio tra le due culture di appartenenza. Il viaggio compiuto da questi bambini, che sia reale o simbolico, da una cultura di origine diversa da quella italiana, comporta in ogni caso la necessità di un ri-orientamento culturale e una nuova organizzazione della propria immagine di sé e del proprio gruppo di appartenenza.

1.3) Minori e famiglie straniere nei servizi educativi per la prima infanzia: la strada dell'educazione interculturale

La presenza di famiglie straniere in Italia è ormai una realtà sempre più stabile e concreta, che sta trasformando strutturalmente le istituzioni educative in senso multiculturale.

L'inserimento dei bambini di origine straniera all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia fa sì che accenti, tratti somatici e riti di infanzia diversi da quelli italiani si intreccino con questi, disegnando *il presente e il futuro della generazione che verrà*.¹⁷

Tra i servizi educativi, l'asilo nido riveste un ruolo cruciale per quanto riguarda i percorsi di integrazione interculturale dei bambini di origine straniera, in quanto è nei primi anni di vita che si costruisce la strada per l'inclusione, la sensazione di appartenenza al proprio luogo di vita; inoltre sono questi gli anni in cui si acquisisce la lingua, sia quella materna che quella della cultura di accoglienza, si pongono le basi per la costruzione dell'identità, si stabiliscono legami affettivi, si impara a vivere in relazione con gli altri, nel riconoscimento e rispetto reciproco.

¹⁷ Favaro G., Mantovani S., Musatti T., *Nello stesso nido*, Milano, F. Angeli, 2006, p. 7

L'asilo nido è il luogo della cura dell'infanzia che integra e accompagna il processo di sviluppo dei bambini e segna la prima tappa di un percorso che il bambino svolgerà fuori dall'ambiente domestico, facendo il suo ingresso nel gruppo di coetanei.

Per i genitori autoctoni l'inserimento del proprio figlio al nido è una scelta, o comunque una possibilità che si prende in considerazione e si programma con largo anticipo, discutendone ed elaborandola attraverso il confronto, lo scambio di informazioni, la condivisione di timori, attese e motivazioni che indirizzano verso la scelta di un luogo dedicato alla cura e alla socializzazione.

Per la maggior parte delle famiglie straniere invece la richiesta di iscrizione del proprio bambino in un servizio educativo per la prima infanzia non rappresenta una scelta tra altre possibili, ma è frutto di un bisogno, di una necessità specifica. Come abbiamo già evidenziato precedentemente, le caratteristiche del lavoro svolto da queste persone, frammentato, precario e con orari protratti, unito alle problematiche condizioni degli alloggi in cui vivono e la mancanza di reti parentali o amicali che possano fornire sostegno per la cura dei piccoli, portano a considerare il nido come l'unica scelta possibile. Questa scelta presenta però carattere di discontinuità rispetto alla storia familiare, poiché si tratta di una pratica poco utilizzata nella maggior parte dei paesi di origine degli immigrati, dove le strutture educative dedicate ai bambini tra zero e tre anni sono molto scarse e comunque presenti solo nelle grandi realtà urbane, gestite da privati, quindi costose e poco accessibili. Le madri lavoratrici trovano supporto per la cura dei propri figli da parte dei parenti o delle vicine di casa.

L'asilo nido per queste famiglie rappresenta quindi una realtà poco conosciuta, a cui ci si avvicina con incertezza e vari timori che spesso restano inespressi. Si tratta gran parte delle volte di paura di un possibile cambiamento che questa esperienza potrebbe produrre nel proprio figlio, ancora piccolo e quindi poco segnato dall'impronta familiare. Sono queste emozioni che restano però sullo sfondo, poiché la priorità è quella della necessità di risolvere il problema dell'accudimento del bambino, al fine di non doversene separare, adottando la difficile decisione di affidarlo alle cure dei parenti rimasti nel Paese di origine.

Per queste persone l'ansia del distacco dal proprio figlio, presente comunque in ogni genitore, è appesantita dall'intreccio di fattori linguistici e culturali che connotano la situazione; si teme di non riuscire a condividere lo spazio e il tempo del proprio bambino, di perdersi la sua storia e le tappe del suo sviluppo.

Spesso si crede però di non avere il tempo e gli strumenti per gestire questi timori e di conseguenza si tende a confinarli dentro di sé, pensando esclusivamente al discorso della necessità, della risoluzione dell'urgenza. Per questi motivi le aspettative delle famiglie straniere nei confronti del nido sono molto ridotte, rispetto a quelle espresse dalle famiglie autoctone; durante il periodo dell'inserimento infatti si guarda l'asilo nido come un servizio di custodia, in cui i bambini possono giocare, essere curati, sentirsi al sicuro, quindi un luogo tranquillo e protetto a cui affidare il proprio figlio.

Nel corso del tempo questi genitori iniziano poi a scoprire le attività del nido, ad osservare i cambiamenti nei propri figli, cominciando quindi a cambiare sguardo nei confronti di questo luogo, che si appresta ad essere riconosciuto come formativo, in quanto può essere in grado di intrecciare i propri messaggi educativi, con quelli veicolati dalla famiglia.

Il vissuto di estraneità delle famiglie di recente immigrazione, alle prese con un contesto sconosciuto e poco decodificabile e l'incapacità di esprimere e verbalizzare dubbi ed emozioni, a causa della difficoltà a comprendere la lingua e a farsi capire, portano queste persone a lasciare nell'ombra frammenti di storia, racconti, informazioni e ad attivare un comportamento connotato da un'osservazione muta e uno sguardo attento, nel tentativo di cogliere segni, interpretare messaggi, tranquillizzare e rassicurarsi.

Inizialmente la preoccupazione principale è quella di fare una buona impressione nel servizio e soprattutto di presentare il proprio bambino nel modo migliore possibile, poiché si teme che quest'ultimo possa sperimentare la discriminazione.

Nella fase iniziale queste difficoltà si possono esprimere anche attraverso il linguaggio non verbale: si assume una postura tesa e rigida, si utilizza un tono di voce basso, ci si ferma sulla soglia in silenzio.

Le modalità di espressione dei genitori immigrati sono fortemente influenzate dalla componente linguistica e dalla situazione di comunicazione fatta da più lingue nella quale essi vengono a trovarsi.

La lingua materna (L1) rappresenta la lingua affettiva, il codice attraverso il quale vengono trasmessi i contenuti più profondi, quelli tesi a strutturare l'identità originaria, a rassicurare il proprio figlio, presentandogli il mondo e narrando eventi. Nel momento dell'accesso al nido i genitori immigrati iniziano ad intrecciare la L1 con la L2 (lingua del Paese di accoglienza), con differenti modalità:

- C'è chi abbandona la L1 nel momento in cui fa il proprio ingresso nel servizio. Questi genitori si rivolgono ai propri figli in italiano, utilizzando messaggi limitati e prevedibili, volti al saluto o alle raccomandazioni.
- Altri genitori continuano ad utilizzare le L1 all'interno del servizio; la conversazione con il bambino si svolge completamente nella lingua di origine, utilizzando maggiore vicinanza fisica e tono della voce più basso. Si viene così a creare una certa intimità e una forte complicità tra genitore e bambino.
- Ci sono poi coloro che mescolano le due lingue, cercando di distinguere momenti in cui utilizzare un codice intimo e altri momenti in cui adoperarne uno pubblico, ad esempio nel caso in cui il messaggio è diretto sia ai bambini che indirettamente alle educatrici.¹⁸

L'ingresso del bambino al nido generalmente è più semplice rispetto a quello dei propri genitori, perché si costruisce nella quotidianità e si consolida attraverso la vicinanza, la condivisione e l'esperienza ludica. I piccoli all'interno del sistema educativo iniziano a cogliere e decodificare le regole implicite ed esplicite e a comprendere quali siano gli atteggiamenti appropriati al contesto. Nel caso di bimbi di origine straniera la capacità di adattamento ai diversi luoghi è sollecitata precocemente; Roseanna Bourke propone l'immagine del camaleonte per rappresentare le strategie con le quali i bambini cercano di adattarsi alle differenti realtà con cui entrano in contatto:

¹⁸ Favaro G., Mantovani S., Musatti T., *Nello stesso nido*, Milano, F. Angeli, 2006, p. 95.

I camaleonti usano la loro capacità di cambiare colore, sia per adattarsi ai diversi ambienti, che per comunicare rabbia, paura, calma e disagio. Un camaleonte verde è calmo e sereno, mentre uno giallo si sta arrendendo a un avversario. Ci vuole un anno prima che i piccoli camaleonti imparino il linguaggio dei colori e a leggere i messaggi contenuti in essi, grazie all'interazione con i camaleonti più grandi. Anche i bambini imparano il linguaggio della loro cultura e ad adattarsi ai diversi ambienti. Come i piccoli camaleonti, essi sperimentano un certo numero di diversi contesti di apprendimento [...] Ciascuna situazione rappresenta una particolare prospettiva di apprendimento che, interagendo con le personali concezioni del bambino, genera i diversi modi in cui questi assiste e partecipa al processo di apprendimento [...] Come per i camaleonti, la capacità di cambiare colore fa parte del repertorio di autoconservazione di chi apprende, che gli consente di affrontare diversi ambienti, situazioni e culture, e di divenire un membro esperto di molteplici culture e comunità.¹⁹

I bambini di origine straniera vengono inseriti quindi in contesti educativi che presentano differenze rispetto a quelli sperimentati nell'ambiente domestico e vengono così a trovarsi nella condizione di unire i due modi di funzionamento dei due mondi che si stanno scoprendo, appunto quello del nido e quello della famiglia.

Per questi bambini tutto è novità e scoperta, perché la casa e il nido sono profondamente diversi e non ci sono molti elementi già conosciuti nel nuovo scenario quotidiano; la mancanza di segni familiari può disorientarli e farli sentire smarriti, esposti ad una nuova realtà in cui non si dispone di protezioni.

Il cambiamento viene segnalato proprio da alcuni elementi presenti nell'infanzia, come ad esempio il cibo e la parola. Al nido i modi, i tempi e le caratteristiche dell'alimentazione indicano un profondo mutamento rispetto al prima, perché sono diversi i sapori, gli odori, le consistenze che il piccolo assapora nella propria dimora. Il cibo e la casa appaiono così intimamente connessi, rimandando alla memoria della storia familiare, delle proprie origini.

L'altro ambito di discontinuità messo in luce dal servizio educativo per la prima infanzia è quello dello sviluppo linguistico. Inserito al nido, il bambino di origine

¹⁹ Bourke R., Burns J., "The chameleonic learner: the effect of multiple contexts on students' conception and experience of learning", citato in Favaro G., Mantovani S., Musatti T., *Nello stesso nido*, Milano, F. Angeli, 2006, p. 91.

straniera ha la possibilità di apprendere simultaneamente due lingue: quella materna e l'italiano. Importante appare però evidenziare che le parole che si apprendono durante questa fase del proprio sviluppo evolutivo, costituiscono le fondamenta della propria struttura linguistica e seppure viene a crearsi una convivenza tra suoni, accenti ed espressioni, che si intrecciano tra loro, spesso può accadere che un idioma prevalga sull'altro, relegandolo ai margini; si tratta di quello che la maggior parte delle volte viene a costituire il destino della lingua materna, poiché l'italiano inizia ad occupare un tempo sempre maggiore sia a causa delle conversazioni all'interno del nido che si svolgono in italiano, sia perché anche il linguaggio ascoltato ad esempio alla televisione, guardando i cartoni, è in italiano. Lo sviluppo di un bilinguismo efficace richiede quindi molta attenzione, intenzionalità, costanza e pazienza da parte dei genitori, i quali devono impegnarsi a creare situazioni comunicative varie e significative, che siano affettive, narrative ed espressive. Questo non è assolutamente un compito facile, anche perché attuare un percorso del genere implica la presenza di strumenti che spesso mancano, come il tempo, la consapevolezza, i beni linguistici per aiutare lo sviluppo della lingua materna (come fiabe, musiche e video).

L'appropriazione sempre più evidente della seconda lingua da parte del figlio, pur suscitando orgoglio nei genitori, provoca anche disorientamento e timore, poiché diventano sempre di più i termini esposti dai bambini che i genitori non comprendono, provocando vissuti di incomprensione.

L'inserimento al nido viene quindi a rappresentare un momento di rottura dell'equilibrio affettivo e relazionale vissuto all'interno dell'ambiente familiare e la conseguente ricerca di una nuova stabilità. L'intero panorama quotidiano muta, perché cambiano gli spazi, i gesti, i ritmi, gli oggetti, le figure con cui ci si relaziona; appaiono nuovi soggetti, adulti e bambini e vengono proposte nuove regole di comportamento e convivenza. In questo paesaggio i nuovi riferimenti iniziano così a mescolarsi con quelli di origine; destreggiarsi in questo intreccio è indubbiamente motivo di fatica per i piccoli, ma rappresenta al tempo stesso una fonte di arricchimento e la possibilità di acquisire nuove risorse, tutto questo se si è adeguatamente sostenuti da un clima di accoglienza offerto dal servizio educativo.

Da qui la scelta di approfondire l'idea di educazione interculturale, ossia un approccio trasversale all'attività educativa e didattica, il quale prevede un ripensamento degli obiettivi formativi, una riflessione sulle competenze professionali e sulle conoscenze che si hanno, una nuova visione delle pratiche educative, che vanno ricostruite continuamente. Questo implica la ricerca di metodologie e strumenti alternativi a quelli utilizzati negli approcci educativi tradizionali, la costruzione di uno scenario che valorizzi sia le differenze che le similarità, sostenendo lo sviluppo di un pensiero capace di decentrarsi e la costruzione di un'identità plurale.

Valorizzare differenze e somiglianze sperimentate nella relazione con ciò che appare *altro* rispetto a sé, è importante perché in queste situazioni sia nella mente degli adulti che in quella dei bambini, avviene un particolare processo di categorizzazione sociale, il quale permette di semplificare la realtà, attraverso l'inserimento in una categoria di individui che presentano requisiti e caratteristiche simili, permettendo così la distinzione *noi* e *altri*. In questo modo *si verifica quasi sempre un'estensione dai requisiti di base che definiscono la categoria e che sono relativi ad appartenenze sociali, a requisiti del tutto accessori che invece sono di tipo psicologico, e riguardano i tratti di personalità, le disposizioni, le qualità morali.*²⁰ Ciò per dire che in questo modo l'appartenenza sociale, in tale caso la nazionalità, viene estesa a caratteristiche relative alle personalità e alle attitudini. Quello della categorizzazione sociale è uno dei processi cognitivi che contribuisce alla formazione di stereotipi e pregiudizi, come quello dell'*accentuazione percettiva, che consiste nella tendenza a percepire gli oggetti che sono inclusi in una stessa categoria come più simili tra loro di quanto siano in realtà, e a percepire invece come più diversi di quanto realmente siano gli oggetti inclusi in categorie diverse.*²¹ In questo modo avviene che alcune persone, raggruppate precedentemente in una stessa categoria, vengano percepite tutte uguali, indipendentemente dai tratti individuali, dal vissuto personale, dalle proprie esperienze di vita.

²⁰ Mazzara B.M., *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, il Mulino, 1997, p. 68.

²¹ Id., p. 70.

L'approccio educativo interculturale prevede allora la realizzazione di un percorso aperto, in cui sia possibile approfondire la conoscenza di sé stessi e degli altri e la valorizzazione delle differenze, in uno scambio di ruoli continuo, che possa produrre azione e pensiero e che permetta ad ognuno di sentirsi al tempo stesso unico nella propria soggettività e vicino agli altri, in una relazione positiva con essi e con il luogo di vita in cui si realizza il proprio progetto personale nel caso degli adulti, e il processo di sviluppo nel caso dei bambini.

Si tratta di un modello pedagogico che guarda l'integrazione come *relazione senza sradicamento*²², in cui è indispensabile avere la consapevolezza che nell'incontro siano inevitabili i conflitti e sia necessario un reciproco cambiamento.

Fare educazione interculturale all'interno del nido diviene quindi una scelta educativa suscitata dalla presenza di famiglie e bambini provenienti da altri Paesi, in una realtà multiculturale in continua evoluzione. Questa scelta si definisce come un approccio intenzionale, metodologico e didattico, che coinvolge l'intero contesto educativo, comprese le attività che in esso si progettano e svolgono.

Un approccio che richiede di abbandonare lo sguardo eurocentrato ed iniziare a vedere in modo nuovo le varie tematiche relative all'educazione, le competenze delle educatrici, l'acquisizione delle conoscenze e i processi di apprendimento.

Utilizzare una progettualità interculturale all'interno del nido, ha la finalità di ricercare e valorizzare le varie modalità di incontro tra tutti gli attori coinvolti, rendendo così possibile il dialogo e l'ascolto tra appartenenze diverse.

Questa intenzionalità educativa assegna un significato innovativo a pratiche di routines, stabilisce la volontà di rivisitare sia valori che vecchie e nuove conoscenze, attraverso l'utilizzo di prospettive plurali; tutto questo senza venir meno ai principi di riferimento acquisiti dal nido nella sua storia, come l'attenzione nei confronti della crescita individuale all'interno di un percorso di gruppo, la gestione dei rapporti con le famiglie, in un clima di accoglienza e ascolto volto all'elaborazione di un progetto educativo condiviso.

²² Genovese A., *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, Bononia University Press, 2003, p. 198

Le pratiche educative vengono così riorganizzate ponendo maggiormente l'accento su alcuni aspetti principali:

- un linguaggio nel nido che sappia costruire significati in grado di considerare anche le opinioni delle famiglie straniere
- l'approccio cooperativo, visto come modalità di relazione in grado di favorire lo scambio e l'arricchimento reciproco
- la strategia del co-protagonismo degli adulti per attivare processi di integrazione e di condivisione del progetto educativo.

Fare educazione interculturale al nido diventa così una grande possibilità per tutti:

Da una parte [...] offrire ai genitori provenienti da altri contesti culturali la possibilità di ricongiungere le loro esperienze, recuperare le loro competenze, costruire un percorso di interazione e di integrazione con alcuni soggetti e alcune realtà del Paese ospite, e dall'altra, può offrire ai genitori autoctoni la possibilità di conoscere chi è l'altro, di rivedere le sue categorizzazioni, di mettersi alla prova in relazioni nuove. Dai figli ai genitori, dai genitori ai figli, da *loro* a *noi*, educatrici, operatori, coordinatori, funzionari, istituzioni: è questa circolarità che definisce e comprende i molteplici aspetti delineati e che segna la qualità di quell'*incontro possibile* che proviamo a preparare.²³

²³ Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S., Pileri A., Di cultura in culture, Milano, F. Angeli, 2006, p. 223

2) La ricerca della continuità tra scuola e famiglia

2.1) La relazione scuola-famiglia: sostegno alla genitorialità e corresponsabilità educativa

La scuola è il luogo in cui i bambini imparano a vivere insieme agli altri nel mondo che abitano, scoprendone le regole ed acquisendo gli strumenti necessari per partecipare alla realtà umana.

L'ingresso nella scuola del bambino è quindi segnato dal difficile compito di conoscere e comprendere il mondo sociale a cui appartiene, sviluppando quelle competenze necessarie per viverlo.

Sostenere i minori in questo duro lavoro non è di certo una semplice missione e non può essere affrontata nell'isolamento e nella contrapposizione tra le istituzioni educative che seguono questi individui nel percorso formativo.

Quando il bambino entra nella scuola porta con sé le impronte lasciate dall'ambiente familiare e domestico che ha avuto modo di sperimentare fino a quel momento; infatti *prima della scuola c'è la casa*, l'abitazione si propone come *il luogo della vera iniziazione alla vita*, ambiente che costituisce *un'unità inscindibile fra individui, oggetti, stanze, azioni, emozioni e sentimenti che finisce per costituire la prima incancellabile impronta lasciata dall'adulto sul corpo e sulla mente "assorbenti" del bambino.*²⁴ Il luogo dal quale si esce per entrare nel mondo e nel quale si torna dopo averlo esplorato.

*L'ambiente sociale degli individui in via d'educazione è la casa con la famiglia.*²⁵

Il minore che fa il suo primo ingresso nel contesto educativo scolastico, non lo fa quindi da solo, ma con la sua intera famiglia, la quale rappresenta una realtà complessa; progettare un percorso formativo per questo bambino vuol dire perciò confrontarsi con le figure più significative del suo mondo: i genitori.

²⁴ Cantatore L., *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Milano, Unicopli, 2013, pp. 21-22

²⁵ Montessori M., *Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una "Casa dei bambini" nel 1907*, citato in Cantatore L., *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Milano, Unicopli, 2013, p. 21

Sono gli stessi dettati costituzionali e le leggi in materia di educazione a sostenere l'importanza di inserire e dare valore alla famiglia all'interno della scuola, asserendo la responsabilità dei genitori per la cura dei figli, come è possibile leggere nell'articolo 30 della Carta Costituzionale: *“è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti”*.

Il quadro costituzionale quindi afferma che il nucleo familiare ha il dovere di provvedere alle necessità di educazione ed istruzione della propria prole e lo Stato, come scritto nell'articolo 31, si impegna a sostenere *“con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose”*.

Il fatto che il primato educativo sia attribuito alla famiglia non significa quindi che questa debba essere lasciata sola nella cura dei figli, poiché i diversi cambiamenti che stanno investendo il mondo contemporaneo a livello sociale, economico, demografico e culturale, sottolineano l'esigenza di un legame più forte tra le principali agenzie educative, le quali sono chiamate ad agevolare il percorso formativo delle nuove generazioni. Da qui la necessità di una coerenza educativa tra scuola e famiglia, chiamate a procedere in sintonia per favorire la crescita degli individui.

Ad oggi si possono riscontrare vari ostacoli alla serena cooperazione tra le due istituzioni e al raggiungimento di esiti positivi per la crescita armonica del percorso formativo delle nuove generazioni :

- C'è una diffidenza reciproca tra educatori e genitori, inclini entrambi ad accusarsi reciprocamente di eventuali disagi o insuccessi scolastici dei propri figli/alunni.
- La scuola spesso non considera i genitori come artefici di educazione, con particolari competenze, con i quali interagire su un piano di pari dignità, ma come clienti e a volte interlocutori “ingombranti”.
- Si riscontra un atteggiamento di delega della famiglia alla scuola.
- Entrambe le istituzioni sottovalutano l'elemento educativo a vantaggio di quello istruttivo.²⁶

²⁶ Dusi P., Pati L., *Corresponsabilità educativa*, Brescia, La Scuola, 2011.

Un ostacolo degno di nota è rappresentato dalla convinzione che la scuola sia il principale dispositivo per la trasmissione della cultura “ufficiale”, quella ritenuta “positiva” e che la famiglia debba di conseguenza adeguarsi alle indicazioni dell’istituzione scolastica, poiché la cultura della famiglia è valutata come elemento estraneo rispetto a quella della scuola. Questa concezione inevitabilmente finisce per relegare la famiglia in una posizione marginale.

Così per i genitori entrare in relazione con la scuola, spesso significa essere sottoposti a giudizio e valutati spesso come soggetti inesperti, soprattutto nei casi in cui il proprio figlio presenti problematiche comportamentali e di conseguenza vedere nella scuola un’istituzione che interpella la famiglia solo in caso di problematiche avvertite negli alunni.

Questo scenario lascerebbe quindi intravedere un’azione della scuola solitaria e distaccata da quella dell’altra istituzione nel quale il minore è inserito e vive; in ragione di questo dato evidente, nonché del primato costituzionale che alla seconda spetta nell’ambito dell’educazione dei figli, la scuola è tenuta a coltivare il rapporto con la famiglia. C’è da dire inoltre che la cura delle nuove generazioni nel loro percorso formativo è un compito troppo gravoso per essere assolto da una sola istituzione educativa, ma c’è bisogno di tutti i soggetti che partecipano all’ambiente di vita dei minori in via di sviluppo.

Tra gli obiettivi principali della scuola quello più significativo, poiché in un certo senso racchiude anche agli altri, è quello della *partecipazione*, che *si lega con la diffusa esigenza di radicare la scuola nel contesto umano sociale e civile in cui è situata, di coinvolgere istituzioni e famiglia, di diventare fattore di promozione sociale e civile della popolazione. In quanto tale, la scuola della comunità è una conquista democratica atta a giovare all’educazione [...] Scuola e famiglia devono poter agire su di un piano di parità, contraddistinto da precisi diritti e doveri, tese entrambe ad attuare un “patto formativo”*.²⁷ Il patto in questo senso è da intendersi proprio come assunzione di responsabilità reciproca da parte delle due agenzie educative al fine comune di agevolare la crescita delle nuove generazioni. Tutte le figure sono chiamate a svolgere un ruolo attivo nel processo educativo: ognuna è chiamata a partecipare con le proprie specifiche funzioni. La

²⁷ Dusi P., Pati L., Op. cit., p. 19.

famiglia va esaltata come luogo educativo di base e non va sottostimata la sua azione; la scuola va riconosciuta nella sua essenza di scuola della comunità, inserita nel contesto socio-culturale locale e in stretto rapporto con la realtà umana presente.

*In tale prospettiva, il tema emergente è l'attribuzione di un potere reale della famiglia nel procedere quotidiano della vita della scuola. Ciò non già per asservire questa a quella, ma per dare consistenza alla presenza dei genitori.*²⁸

Le due istituzioni sono chiamate ad intraprendere un cammino di collaborazione. La scuola fa parte di un particolare periodo della vita degli individui, un periodo nel quale anche la famiglia è indiscutibilmente presente: sono gli anni della formazione, dello sviluppo dell'identità, della comprensione della realtà, dell'acquisizione del linguaggio e delle regole, dell'apprendimento del modo di vivere con gli altri, nel rispetto reciproco.

In questa delicata fase della crescita dei minori, solo il lavoro corresponsabile può portare a buoni esiti nel loro percorso formativo.

Il progetto educativo perseguito a scuola non può quindi essere separato dal procedere educativo della famiglia, il quale scaturisce dall'esperienza quotidiana. Se gli interventi educativi delle due istituzioni non si incontrano, è difficile che riescano a favorire una crescita sana ed equilibrata dei minori, poiché in tal modo verrebbe ad evidenziarsi una frattura intesa come separazione tra istruzione ed educazione, tra intervento formale e informale.

Se la corresponsabilità è un'istanza pedagogica valida in qualsiasi scenario, ancor più significativa pare nella società attuale, in cui la scuola sembra rispecchiare le trasformazioni che si stanno verificando nel mondo occidentale, a causa della presenza di una realtà sempre più caratterizzata da un marcato pluralismo culturale, con il quale le scienze pedagogiche hanno il dovere di creare un dialogo costruttivo, soprattutto tra le figure adulte che guidano i processi di formazione dei nuovi nati, i quali entrano nella società attraverso la scuola e la famiglia.

Nel contesto della pluralità culturale è indispensabile individuare nuove modalità di partecipazione, per far sì che chiunque abbia a disposizione il giusto spazio per essere ascoltato e per esprimere la proprio individualità. Infatti tutte le famiglie,

²⁸ Dusi P., Pati L., Op. cit., p. 22

sia quelle autoctone, che quelle migranti, sono portatrici di risorse che vanno avvalorate e riconosciute.

Il compito della scuola in questo scenario è allora quello di riconoscersi non solo come luogo di trasmissione, ma anche di elaborazione culturale, al fine di permettere a tutte le culture presenti nella società, di incontrarsi e contaminarsi per generare una nuova cultura in cui tutti possano riconoscersi, nel rispetto delle rispettive singolarità, così che la differenza possa divenire elemento di unione e inclusione e non di divisione ed esclusione. La scuola deve infatti guardare alla famiglia immigrata come portatrice di cultura educativa, con la quale è indispensabile confrontarsi, se intende porsi come luogo per l'integrazione sociale.

L'educatore in questo contesto ha il dovere di porsi come punto di riferimento per i genitori, acquisendo ed utilizzando anche particolari competenze comunicative, soprattutto al fine di costruire un dialogo con quelle famiglie che stanno vivendo un periodo di smarrimento, causato dal nuovo spazio culturale e sociale che si trovano ad abitare, contrastando la tendenza all'inglobamento di queste e dei loro figli. *Per la scuola italiana si pone l'urgenza di ripensare le modalità di rapporto con la famiglia immigrata, di riprogettarle e di disporsi al confronto con altre esigenze e richieste. [...] Le informazioni possedute dai genitori sono preziose affinché la scuola possa progettare percorsi educativi individualizzati per i singoli alunni, specialmente per coloro i quali – come i bambini d'altrove – abbisognano di un'attenzione particolare.*²⁹

Risulta quindi necessario che gli educatori si pongano come figure in grado di fornire sostegno alla genitorialità, dando alle famiglie la possibilità di raccontare e raccontarsi; questo sarà possibile se il genitore troverà di fronte a sé persone competenti, sensibili, capaci di ascoltare con comprensione empatica la sua esperienza e di creare un ambiente predisposto a fornire occasioni di incontro con gli altri genitori, con i quali dare vita ad un confronto tra le rispettive storie di vita. Lo scambio di esperienze favorisce infatti un atteggiamento riflessivo riguardo il

²⁹ Dusi P., Pati L., Op. cit., p. 35.

proprio modo di agire come genitori, consentendo di trovare strumenti utili per migliorare la relazione con il proprio bambino.³⁰

La presenza di famiglie migranti all'interno dell'istituzione scolastica italiana, offre così la possibilità di avviare nuove modalità di confronto culturale, creando le basi su cui costruire una società educante che parta dalla pluralità e non dall'omogeneità. La scuola è infatti costretta ad entrare in contatto con lingue, valori e abitudini differenti e a misurarsi con inedite concezioni evolutive ed educative.

Le indubbie differenze culturali tra scuola e famiglia si accentuano nel momento in cui entrano in gioco le famiglie immigrate. Nel momento in cui la scuola viene chiamata ad accogliere minori di origine straniera è importante sottolineare innanzitutto che gli alunni stranieri non costituiscono un tutto omogeneo, ma hanno specifici vissuti personali e differenti appartenenze culturali, che li differenziano tra loro; ciò che li accomuna gli uni agli altri è il fatto di aver vissuto, direttamente o indirettamente, il processo migratorio con tutte le conseguenze che questo comporta; come evidenzia Graziella Favaro:

“Il bambino migrante si trova a dover elaborare le differenze e i cambiamenti che riguardano aspetti fondamentali di organizzazione della sua storia e della personalità. Deve, infatti, conciliare dentro di sé i conflitti che lo spostamento nello spazio geografico introduce nello spazio corporeo e in quelli culturali, personali e familiari; i conflitti caratterizzati spesso da sentimenti di perdita, provvisorietà delle appartenenze”.³¹

L'azione della scuola nei confronti dell'alunno straniero potrà avere esiti migliori se l'attenzione sarà rivolta anche alla sua famiglia, proprio perché il minore la porta con sé, materialmente e simbolicamente, nel momento in cui fa il suo ingresso nella struttura educativa. Per questo motivo i bambini di origine straniera, come del resto quelli autoctoni, non possono essere considerati separatamente dalla loro storia familiare, che in vari modi caratterizza il loro vivere. Proprio al fine di comprenderli meglio e progettare per loro adeguati

³⁰ Catarsi E., Fortunati A., *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2004.

³¹ Favaro G., *I bambini e le famiglie della migrazione nei servizi educativi per l'infanzia*, citato in Dusi P., Pati L., Op. cit., p. 36.

interventi formativi, è indispensabile tenere in considerazione lo sfondo della loro vita quotidiana. Non potendo considerare il minore avulso dal suo contesto familiare è quindi possibile comprendere perché il rapporto di collaborazione tra scuola e famiglia ha un ruolo rilevante per la sua crescita. Non solo questo, ma è possibile affermare inoltre che la partecipazione dei genitori alla vita della scuola può aiutare anche questi ultimi a percepire e rafforzare la stima di sé, incitandoli ad essere più presenti e attivi all'interno del contesto scolastico; in questo modo la scuola può porsi come strumento di integrazione delle stesse famiglie.

I minori stranieri portano la loro esperienza scolastica all'interno del proprio nucleo familiare; i genitori in questo modo hanno la possibilità di confrontarsi con le scoperte che i loro figli stanno elaborando, rileggendo così la propria cultura alla luce delle nuove istanze di cui questi bambini sono portatori.

In realtà per la famiglia immigrata l'ingresso del proprio figlio nella scuola può rappresentare al tempo stesso fonte d'ansia e motivo di speranza.

Il timore principale è senza dubbio quello di essere valutati ed etichettati in maniera negativa, perché rappresentanti di una cultura diversa da quella maggioritaria; si tratta di una paura che trova le proprie radici nel mancato riconoscimento che ad oggi ancora contrassegna la presenza di famiglie straniere in Italia, fatto che conduce ad un senso di umiliazione dovuto alla sensazione di vedere negato il proprio modo di essere, il sistema di valori e l'identità culturale di appartenenza.

Si ha inoltre il timore che l'inserimento del proprio bambino nello spazio scolastico possa provocare un indebolimento delle radici culturali.

Non di rado, queste ansie spingono le famiglie immigrate ad isolarsi e nascondersi, evitando i rapporti con gli individui autoctoni, atteggiamento che conduce all'auto-emarginazione sociale.

Al tempo stesso però i genitori migranti, soprattutto nel momento in cui iniziano ad elaborare un progetto di vita che abbia come obiettivo la stabilizzazione, avvertono la necessità di sentirsi parte integrante del Paese di arrivo, cercando di assumerne le abitudini, ma senza perdere le proprie radici.

Una delle speranze principali diviene allora quella di potersi riscattare ed inserire attraverso i propri figli, i quali nella scuola apprendono la lingua italiana,

acquisiscono nuove abitudini comportamentali e sviluppano diversi stili di vita, portando tutto questo all'interno delle mura domestiche e creando così le basi per costruire il futuro dell'intera famiglia.

E' dunque possibile affermare quanto segue:

“Attraverso i figli si favorisce la rottura dell'isolamento che può accompagnare l'esperienza del primo migrante, stimolandone un contatto diretto con la nuova realtà. Esponendo i genitori al confronto con un sistema sociale estraneo, i figli fungono da catalizzatore e, non di rado, da promotore dell'integrazione della prima generazione. La presenza di una seconda generazione assume, dunque, una rilevanza determinante sul piano sociale, nel dare maggiore visibilità alla precedente generazione, contribuendo a sviluppare le capacità di adattamento.”³²

Promuovere iniziative che possano incoraggiare non solo l'incontro tra scuola e famiglia, ma anche quello tra famiglie autoctone e immigrate, è dunque indispensabile ai fini dell'integrazione di tutti gli individui e del benessere di ogni bambino; ognuno ha il diritto a sentirsi *a casa* nel luogo che abita e per ogni essere umano è indispensabile avere gli strumenti che gli permettano di relazionarsi con gli altri e con questi altri crescere, imparare, scoprire, condividere.

Tutti gli individui che fanno parte di una comunità sociale devono poter affermare la propria identità, che ha la necessità di essere riconosciuta dagli altri; in questo caso gli educatori e i genitori, sia autoctoni che immigrati, hanno il dovere di guardarsi gli uni con gli altri riconoscendosi tutti come responsabili dell'educazione del bambino, creando insieme una realtà scolastica che possa vivere in continuità con la realtà esterna, nella consapevolezza che l'azione educativa di scuola e famiglia possa assicurare buoni esiti unicamente poggiando su un universo simbolico condiviso.

E' importante che la scuola accolga e dia valore alla famiglia straniera, guardandola come un interlocutore significativo, in grado di mettere a

³² S. Bartolini, C. Morgia, *Le famiglie con figli: investimenti concreti in un futuro incerto*, citato in Dusi P., Pati L., Op. cit., p. 40.

disposizione nuove risorse. Solo in questo modo sarà possibile quindi creare percorsi educativi armonici.

Il confronto tra i vari attori responsabili dell'educazione dei minori, educatori e famiglia autoctona e straniera, è un mezzo per la creazione di una nuova cultura, che accolga in sé le diverse identità, i modelli di riferimento simbolici e stili educativi, facendone una sintesi creativa; è quindi importante che tutti siano disponibili al cambiamento, poiché *non è soltanto la famiglia immigrata a dover adottare meccanismi di modificazione e adattamento culturale ma anche la famiglia autoctona. Entrambe devono poter far leva sull'intrinseca capacità di essere non semplicemente luoghi di trasmissione della tradizione, ma anche, e soprattutto, centri di elaborazione culturale, in riferimento alle proprie radici, alle istanze socio-culturali presenti, alle esigenze e ai bisogni posti dalle nuove generazioni che in esse esigono di imparare a vivere.*³³

Ciò non vuol dire che un percorso di questo tipo sia semplice, anche perché nessuna relazione è mai priva di difficoltà e incomprensioni, al contrario prevede ostacoli da oltrepassare, problematiche da affrontare, la volontà di imparare a vedere nella diversità una fonte di arricchimento e non qualcosa da cui prendere le distanze, anche se tutto questo implica fatica. Graziella Favaro precisa:

“I malintesi grandi e piccoli che ogni relazione comporta – e dunque anche in misura maggiore la relazione culturale e plurilingue – sono occasioni importanti per interrogarci, per farci e porre domande, per esprimere dubbi e cercare insieme risposte e interpretazioni che non siano rigide e precostituite.”³⁴

E' importante che quelle che sono considerate le principali istituzioni educative comprendano il grande valore che rappresenta il confronto, in modo tale da poterlo trasmettere alle nuove generazioni, poiché principalmente da loro dipende la costruzione della società futura; gli adulti di oggi hanno quindi il dovere di far sapere ai nuovi nati *che al mondo non esistono un solo libro o una sola voce, e*

³³ Dusi P., Pati L., Op. cit., p. 44.

³⁴ *La Casa di Tutti i colori, Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modalità di cura*, Milano, F. Angeli, 2002, p. 214.

*che se si desidera farsi ascoltare dagli altri occorre lasciare anche agli altri la stessa possibilità.*³⁵

Il nido in tal senso può proporsi come spazio attraverso il quale attuare il confronto tra differenti stili educativi e rappresentazioni dell'infanzia, in vista di un processo di reciproco arricchimento personale e simbolico, con la ferma convinzione che *il confronto tra persone appartenenti a sistemi culturali plurimi non deve sfociare nel relativismo culturale, anticamera dell'indifferenza, bensì in una nuova spinta etica dove ciascuno si senta coinvolto nella costruzione di una comune umanità.*³⁶

Il nido di infanzia è infatti la prima istituzione educativa incontrata dai genitori, oltre che la prima esperienza di vita in comunità vissuta dai bambini; per accogliere questi ultimi è quindi necessario fare lo stesso nei confronti dei loro genitori, creando insieme a loro uno luogo in cui sia possibile la comunicazione volta alla costruzione di un'alleanza educativa e un progetto educativo condiviso; è necessario che tale progetto parta dallo scambio e dal confronto al fine di favorire lo svolgimento di un percorso nel quale il bambino possa riconoscersi e cogliere sia gli elementi rassicuranti presenti nel proprio contesto familiare, sia quelli stimolanti ed evolutivi che inizia a sperimentare all'interno del nido.

Educatori e genitori sono chiamati a riconoscere le competenze reciproche, vedendole come risorse e contributi che ciascuno mette a disposizione dell'altro. L'obiettivo è la creazione di un rapporto di fiducia, di trasparenza e stima reciproca, che deve essere coltivato nel tempo ed alimentato attraverso un agire specifico, che sia un agire insieme e non uno al posto dell'altro o uno nei confronti dell'altro.

Da parte degli educatori nasce quindi l'esigenza di una competenza relazionale, per creare e gestire le modalità di interazione e gli scambi di esperienze e per costruire un'alleanza educativa con la stessa famiglia; per fare questo è indispensabile che venga assegnata una posizione centrale alle risorse delle singole persone, rispettandone l'originalità, riconoscendone l'identità e dando loro valore.

³⁵ Santelli Beccegato L., *Educare non è una cosa semplice*, Brescia, La Scuola, 2009, p. 165.

³⁶ Chionisi L., *Sguardi di mamme*, Milano, F. Angeli, 2002, p. 26.

Fondamentale è la capacità di utilizzare un atteggiamento atto ad incoraggiare ogni individuo ad esprimersi, a raccontarsi, a condividere i propri vissuti, i propri timori e anche le speranze; un atteggiamento che sia dialettico, assente da giudizi, aperto alle differenze e che sappia utilizzare una modalità di ascolto empatico, aiutando i genitori a riflettere in modo consapevole sul proprio progetto di vita, promuovendo in ognuno di loro la disponibilità al cambiamento.

Il cambiamento è spesso fonte di ansia, ma è indispensabile comprendere che stare con i bambini, prendersi cura di loro, accompagnarli nel loro processo di sviluppo, richiede una trasformazione continua, poiché il mutamento è una delle principali caratteristiche della crescita e gli adulti che seguono i bambini per poterli comprendere devono sapersi trasformare insieme a loro.

Non è facile diventare genitori proprio perché ciò implica il doversi confrontare con continui mutamenti che avvengono nella vita di uomini e donne che saranno madri e padri da quel momento fino a tutto il resto della propria vita, anche se in modi diversi, in base alle esperienze di ogni componente del nuovo nucleo familiare che si forma con la nascita del bambino e con varie modalità di adattamento reciproco tra quelli che sono i propri bisogni e quelli del proprio figlio. Diventare genitori durante la migrazione equivale così ad affrontare *un viaggio nel viaggio*³⁷, poiché le trasformazioni vissute relativamente al proprio nuovo ruolo come madre e padre, devono essere amalgamate con quelle riguardanti la propria identità. E' quindi evidente il perché sia fondamentale fornire supporto ai neo-genitori, sia autoctoni che immigrati.

Possiamo quindi affermare nuovamente che se il processo di *divenire genitori* necessita di *essere sostenuto e condiviso fin dal concepimento, allora le educatrici potrebbero essere chiamate ad assolvere ruoli di «consulenza educativa» sui modi di cura e di educazione dei figli, dimostrandosi capaci di attivare occasioni di confronto e di ascolto empatico con i genitori. Tutto questo va al di là della prestazione professionale a cui sono maggiormente abituate e richiede necessariamente di ampliare le conoscenze sulle tematiche legate alla nascita e sul modello teorico dell'attaccamento. [...] La costruzione di un modello di*

³⁷ Posa M.F. (a cura di), *Crescere straniero in Italia. Rischi e opportunità*. Bologna, Lombard Key, 2008, p. 82.

*partenariato autentico tra nido e famiglia può essere uno dei punti di partenza per conoscere gli stili educativi e le immagini dell'infanzia che i genitori si sono costruiti, animando così un confronto e una discussione reciproca, ricca e condivisa, sui modelli educativi. La possibilità di far sentire l'altro libero di raccontarsi in un clima affrancato da pregiudizi, è data dalla conoscenza delle teorie e tecniche di comunicazione nelle relazioni interpersonali che facilita lo sviluppo di una buona sensibilità empatica e di un atteggiamento accogliente e incoraggiante, maieutico, rivolto a sottolineare il positivo dell'esperienza umana.*³⁸

2.2) Riferimenti teorici e strumenti per la partecipazione delle famiglie

Preso coscienza dell'importanza della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, possiamo procedere verso un nuovo modello di relazione tra le due istituzioni, che le vede come partners, i quali hanno saperi, competenze e ruoli paritari, complementari e interdipendenti, poiché ognuno può imparare qualcosa dall'altro, partecipando entrambe alla vita del bambino e quindi avendo a disposizione conoscenze sulle abitudini, le potenzialità e i bisogni di quest'ultimo. Parlando di partenariato si intende infatti la realizzazione di un processo di confronto tra attori diversi, coinvolti nello stesso ambito di interesse, in questo caso la vita, il sano sviluppo e la formazione del bambino, i quali seppur in presenza di culture, ruoli e stili educativi differenti, cercano di raggiungere un incontro costruttivo al fine comune di garantire il benessere del bambino.

L'obiettivo è quindi quello di favorire lo sviluppo di relazioni di fiducia tra educatori e genitori, attraverso un reciproco apprendimento dato dallo scambio di esperienze, di approcci culturali e linguaggi diversi, partendo dalla considerazione che lo scambio costituisce sempre un'opportunità di arricchimento di tutti gli attori, tramite il dialogo e la condivisione. Si tratta quindi di unire gli sforzi e le

³⁸ Fustini T., "Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi", *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2 (2007), pp. 62-63.

risorse di ognuno per individuare insieme i problemi, trovare soluzioni che siano comprese e approvate da tutti, al fine del conseguimento di obiettivi comuni.

Il progetto educativo intrapreso con il modello del partenariato acquista così una dimensione olistica, poiché considera contemporaneamente ogni singola persona che partecipa al processo educativo, la molteplicità dei bisogni a cui l'azione educativa deve rispondere e le difficoltà che inevitabilmente si incontreranno durante lo svolgimento dello stesso processo.

Il primo passo da fare consiste quindi nel riconoscere le competenze dei genitori ed utilizzarle, sia per far sì che questi ultimi acquisiscano maggiore fiducia in se stessi, sia per poter usufruire delle risorse che in questo modo vengono messe a disposizione del processo formativo. E' opportuno rendersi conto che *i genitori, come i loro figli, hanno molti punti deboli e molti punti di forza. E' molto importante per gli insegnanti identificare i punti di forza dei genitori e costruire su quelli: i genitori hanno delle competenze e delle risorse complementari a quelle degli insegnanti, che vanno identificate prima e valorizzate poi.*³⁹

I genitori più rispettati, più riconosciuti e sostenuti adeguatamente, saranno molto probabilmente più rispettosi nei confronti dei propri figli, i quali a loro volta potranno formarsi rappresentazioni mentali positive dei riferimenti parentali.

In una realtà sociale complessa come quella odierna, ancora di più *la scuola ha bisogno di stabilire con i genitori rapporti non episodici o dettati dall'emergenza, ma costruiti dentro un progetto educativo condiviso e continuo. La consapevolezza dei cambiamenti intervenuti nella società e nella scuola richiede la messa in atto di un rinnovato rapporto di corresponsabilità formativa con le famiglie, in cui con il dialogo si costruiscano cornici di riferimento condivise e si dia corpo a una progettualità comune nel rispetto dei diversi ruoli.*⁴⁰

Ad evidenziare l'importanza della partecipazione dei genitori alla vita del contesto scolastico, nel nostro caso prevalentemente prescolastico, troviamo la teoria ecologica dello sviluppo umano dello psicologo americano Urie Bronfenbrenner, che rileva quanto le relazioni tra educatori e genitori siano importanti al fine di un armonico sviluppo del bambino; tale sviluppo infatti, secondo Bronfenbrenner, è

³⁹ Milani P., *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, pp. 81-28

⁴⁰ Cerini G., *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Rimini, Maggioli, 2013, p. 232

influenzato da una rete di sistemi che interagiscono continuamente, formando l'ambiente e l'ecosistema nel quale il bambino cresce.

L'autore nello specifico identifica quattro sistemi:

- 1) Il micro-sistema, il contesto del quale il bambino ha esperienza diretta, quello più vicino, come ad esempio l'asilo nido e la casa nella quale vive con la propria famiglia.
- 2) Il meso-sistema, che definisce le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali il bambino partecipa attivamente, quindi ad esempio, le relazioni tra asilo nido e famiglia.
- 3) L'eso-sistema, costituito dalle situazioni contestuali a cui il bambino non partecipa attivamente, ma che lo influenzano, come ad esempio le regole dell'asilo nido, o il lavoro dei propri genitori.
- 4) Il macro-sistema, rappresentato dai diversi stili di vita, sistemi di credenze, fattori sociali, culturali, politici che possono influenzare il bambino.

Il punto particolarmente interessante del discorso fatto da Bronfenbrenner si ritrova nel sottolineare l'importanza della comunicazione tra i diversi sistemi di cui tratta, poiché un bambino non cresce bene solo nel caso in cui le relazioni a cui partecipa siano positive unicamente all'interno della situazione microsistemica (ossia quando un bambino ha buone relazioni con i genitori o con gli educatori), ma è necessario che esista una costruttiva interazione tra i vari sistemi, una reale collaborazione; come evidenzia Paola Milani:

“Per educare un bambino è necessario sostenere i suoi genitori e creare una positiva dinamica di co-educazione nell'ambiente in cui questi vivono [...] E' urgente trovare tempo e spazio (fisico e mentale) anche per i genitori e con i genitori.”⁴¹

Ed è proprio sull'espressione *con i genitori* che si ritiene necessario soffermarsi prevalentemente. Diventa allora indispensabile porre attenzione a tutto ciò che favorisce e sostiene la partecipazione attiva delle famiglie alla vita della scuola, nel nostro caso prevalentemente a quella dell'asilo nido interculturale.

⁴¹ Milani P., *Op. cit.*, pp. 10-11

Prima questione da approfondire consiste nel sostenere il lavoro di équipe, trovando modalità comuni nella relazione con i genitori, poiché se si vuole ottenere una positiva interazione tra sistemi, è indispensabile che esista una situazione favorevole all'interno del singolo sistema. In questo senso il servizio è chiamato ad attivare un confronto costruttivo, che abbia il fine di far emergere bisogni e risorse di tutte le parti coinvolte.

L'obiettivo principale è stabilire una buona relazione con i genitori di ogni bambino e come si sa, ogni relazione per funzionare ha bisogno di una buona comunicazione, che sia aperta a tutti gli attori del processo formativo, che consenta ad ognuno di raccontare, raccontarsi, argomentare, porre domande e ricevere risposte; una comunicazione che sia formativa e non informativa, nel senso che possa svolgersi come una comunicazione a doppio senso, una fonte di scambio e non semplicemente di erogazione di informazioni da parte della scuola nei confronti della famiglia, come purtroppo ancora troppo spesso accade.

Il positivo confronto comunicativo deve essere sostenuto sin dal primo momento: da qui l'importanza del primo colloquio. Si tratta di un momento particolarmente utile poiché consente la conoscenza reciproca tra genitori ed équipe, attraverso la presentazione di tutte le figure coinvolte nel dialogo; i primi hanno modo di venire a contatto con gli educatori, di osservare da vicino il funzionamento dell'organizzazione e conseguentemente di sentirsi rassicurati, i secondi ricevono le prime informazioni sulla famiglia del bambino e naturalmente sul bambino stesso, che gli consentono di iniziare ad improntare un progetto educativo, naturalmente insieme alla famiglia.

Durante il primo colloquio entrano in contatto diretto sentimenti, opinioni e aspettative reciproche ed ha inizio un rapporto interpersonale tra i partecipanti. Vengono così ad interagire la persona-educatore e la persona-genitore, che si rapportano l'una all'altra a seconda del modo in cui ciascuno di loro vive quella singolare esperienza. In questa interazione è fondamentale che l'educatore dia modo al genitore di sentirsi accolto e sostenuto, utilizzando specifiche competenze che lo rendano consapevole degli effetti del proprio intervento.

Tra le competenze che l'educatore deve possedere al fine di impostare nel modo migliore il dialogo con il genitore, rientra la conoscenza di quei fattori che

possono diventare ostacolo all'ascolto e alla comunicazione che viene ad attuarsi tra famiglia e scuola successivamente all'inserimento del bambino nel servizio.

Quando i genitori vengono chiamati al colloquio individuale dagli educatori, accade spesso che nello scambio verbale, ma anche attraverso quello non verbale (forse soprattutto quest'ultimo), il genitore riceva da parte dell'educatore un *messaggio latente: quando un bambino ha qualcosa che non va la colpa è del genitore, quindi il colloquio a cui ho chiamato il genitore non è un colloquio, ma, nel profondo, è un atto d'accusa, e quindi è chiaro che la reazione non può essere buona, ma solo di difesa ad un attacco. Ma l'insegnante spesso non è consapevole della dinamica accusatoria che ha messo in atto, ritiene piuttosto di aver agito per il bene del bambino e si sente ingiustamente perseguitato da un genitore che si mette sulla difensiva e spesso diventa anche aggressivo [...]* Ecco il cortocircuito della comunicazione, ecco il gioco relazionale che fa dire agli insegnanti: *"con i genitori è impossibile comunicare"*, ricadendo in una lettura lineare dei processi comunicativi, che è contraria a quella circolare di cui invece abbiamo necessità per costruire relazioni autentiche.⁴²

A questo proposito è utile fare riferimento al metodo ideato da Thomas Gordon, psicologo americano che ha speso la sua intera esistenza nel cercare di scoprire il segreto di una comunicazione felice. Conoscere il metodo ideato da questo autore può fornire ottimi spunti a chi ha la necessità di acquisire competenze comunicative. Innanzitutto Gordon individua 12 barriere alla comunicazione, ossia manifestazioni verbali o non verbali e atteggiamenti che limitano il potenziale della comunicazione; si tratta di espressioni che trasmettono messaggi quali ordinare, minacciare, fare la morale, fornire soluzioni già pronte, persuadere con argomentazioni logiche, giudicare, approvare immeritadamente, umiliare, interpretare, minimizzare, cambiare argomento, interrogare.

La competenza che allora secondo Gordon è indispensabile sviluppare è la stessa che conduce a quello da lui definito *ascolto attivo*; non si tratta semplicemente di stare in silenzio ed ascoltare, poiché Gordon ritiene che chi ascolta veramente lo fa con occhi, mente e cuore, trasmettendo a chi parla che ciò che dice è

⁴² Milani P., *Op., cit.*, pp. 85-86.

significativo ed importante, trasmettendo la volontà di impegnarsi concretamente per recepire il messaggio nel modo più corretto.

I passi attraverso i quali si raggiunge l'ascolto attivo sono 4:

1) *Ascolto passivo*: chi ascolta lo fa in silenzio e senza interrompere l'interlocutore, manifestando interesse nei confronti del messaggio che si riceve e disponibilità alla comprensione.

2) *Messaggi di accoglimento*: possono essere sia verbali, come espressioni del tipo "Ti ascolto", sia non verbali, come cenni del capo, sorrisi, contatto visivo costante e hanno la funzione di comunicare attenzione nei confronti dell'interlocutore.

3) *Espressioni facilitanti*: sono inviti all'approfondimento e si tratta quindi prevalentemente di messaggi verbali volti ad incoraggiare chi parla a continuare ad esternare ciò che ha bisogno di comunicare; un esempio può essere una frase del tipo "Spiegami meglio".

4) *Ascolto attivo*: l'ultimo step, quello che permette a chi ha ascoltato di riflettere, riproporre il contenuto del messaggio recepito, utilizzando parole diverse, a chi lo ha esposto. In questo modo innanzitutto si dà importanza alle esternazioni dell'interlocutore ed inoltre si ha modo di verificare se il messaggio è stato decodificato correttamente e nel caso in cui così non fosse, si dà modo all'altro di fornire la giusta spiegazione.⁴³

L'ascolto è condizione necessaria per la pratica pedagogica, come lo è *un'attenzione infinita all'altro [...] educazione significa far emergere l'alterità del pensiero [...] Significa ascoltare il pensiero. Rendere giustizia al pensiero, ascoltare i nostri interlocutori significa cercare di sentire quel che non si può dire ma cerca di farsi sentire. E' come pensare oltre gli altri e noi stessi per esplorare una rete aperta di dialoghi che tengano aperta la questione del significato come luogo di dibattito.*⁴⁴

Diviene quindi indispensabile una pedagogia dell'ascolto, che significa trattare il pensiero degli altri con serietà e rispetto, sforzandosi di comprendere il significato

⁴³ Gordon T., *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon; pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Firenze, Giunti, 1991.

⁴⁴ Readings B., *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, 1996, citato in Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia*, a cura di Davoli M., Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 25.

di ciò che viene detto e non avere pregiudizi, non partire da idee preconcepite su ciò che è corretto o appropriato, vedendo il sapere come qualcosa che si crea insieme all'altro.

Porre le basi per una comunicazione efficace, significa iniziare a costruire una relazione serena, fatta di fiducia reciproca, significa che *il giorno in cui emerge una difficoltà, un problema, un comportamento-problema e l'insegnante sente il bisogno di parlarne con i genitori, li chiama, i genitori vengono, si siedono l'uno di fronte all'altro in quel contesto di attenzione che entrambi conoscono[...]* *L'insegnante può parlare della difficoltà che è emersa senza pericolo di scatenare reazioni di difesa perché, prima di tutto, il suo non è un attacco, ma una tappa di un percorso che si sta compiendo da alleati, in cui si può concepire che il momento di difficoltà si presenti e il patto sottostante è che, come si è sempre stati insieme, si sta insieme anche nella difficoltà e insieme si trovano le strategie per affrontarla: dentro la relazione c'è posto per tutto, anche per le difficoltà, le interruzioni, le fatiche, le paure.*⁴⁵

Le difficoltà nell'attuare questo tipo di lavoro sono molte, con tutte le famiglie, sia autoctone che straniere, ma nel caso di queste ultime possono insorgere ulteriori ostacoli dovuti a fattori specifici legati alla migrazione, come ad esempio la difficoltà linguistica, la situazione socio-economica spesso svantaggiosa o anche orari di lavoro che lasciano poco spazio per occasioni di incontro informali. Una figura importante in questo contesto è indubbiamente quella del mediatore linguistico e culturale, il quale attraverso la relazione da un lato con il proprio Paese di origine e dall'altro con il Paese di accoglienza, svolge una funzione di ponte tra la famiglia di origine straniera e il contesto nel quale questa si inserisce, permettendo il dialogo e quindi facilitando la relazione, attraverso interventi educativi volti alla conoscenza delle differenti culture degli attori coinvolti.

Nello specifico *nella relazione con le famiglie il mediatore agisce presentando la scuola e l'organizzazione scolastica, la traduzione di documenti, avvisi e messaggi, l'interpretariato nei colloqui, la prevenzione di malintesi e conflitti, promuovendo infine la partecipazione dei genitori alle iniziative scolastiche*

⁴⁵ Milani P., *Op. cit.*, p. 87.

*(colloqui con gli insegnanti, assemblee) e orientando la famiglia nella fruizione dei servizi messi a disposizione dal territorio.*⁴⁶

Ogni servizio lavora con modalità basate su modelli teorici e metodologici di riferimento che si chiede alle famiglie di rispettare, organizzandosi di conseguenza; la rigidità con cui vengono adottate queste modalità in molti casi può rappresentare un problema, poiché come già detto, le famiglie possono incontrare vari ostacoli nel farle proprie, dovuti a condizioni lavorative, sociali, culturali. In questi casi, al fine di evitare una rottura tra le due istituzioni, è opportuno che tali modalità vengano concordate insieme alla famiglia, utilizzando un atteggiamento flessibile, aperto, in grado di adattarsi e venire incontro alle esigenze di ognuno.

A questo proposito è interessante citare un articolo nel quale si racconta l'esperienza di un asilo nido nella località di Brozzi (Firenze), dove si registra la presenza numerosa di nuclei familiari di origine cinese. *In Cina l'inserimento dei bambini nei servizi per l'infanzia si svolge in maniera differente, senza un periodo di ambientamento che asseconi il distacco graduale. Per quanto gli educatori fossero consapevoli dell'importanza del rispetto dei tempi del bambino durante l'inserimento, hanno scelto di venire incontro alle famiglie e hanno accettato che il distacco fosse immediato, anche se il bambino piangeva. L'asilo ha scelto di accettare il modello culturale della famiglia e di adeguarsi.*⁴⁷

La flessibilità diviene quindi una caratteristica molto importante nella relazione con le famiglie, sia autoctone che straniere; lavorare insieme ai genitori vuol dire tenere conto delle loro esigenze, dei diversi stili educativi, delle aspettative che hanno e fare in modo che possano esprimere tutto questo liberamente, trovando insieme, nel caso in cui siano necessarie, soluzioni alternative che non sminuiscano il ruolo di nessuno, educatori e genitori.

Incontri formali, quali colloqui individuali, riunioni periodiche, assemblee generali, costituiscono sicuramente strumenti per consentire lo scambio di informazioni tra scuola e famiglia, ma anche gli incontri informali, come le feste,

⁴⁶ Fiorucci M., Catarci M. (a cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*, Milano, Unicopli, 2011, p. 39.

⁴⁷ Ghidotti L., Coragli C., Dainelli L., *Intercultura: un'opportunità per arricchire la proposta educativa*, 2006, in Posa M.F. (a cura di), *Crescere straniero in Italia. Rischi e opportunità*. Bologna, Lombard Key, 2008, pp. 127-128.

o le conversazioni scambiate durante le entrate e le uscite, hanno una rilevante importanza, poiché sono quelli i momenti in cui la tensione è minore e ognuno riesce a raccontarsi con maggiore serenità.

Un bambino piccolo non ha molte possibilità di raccontare il proprio mondo, o comunque ha difficoltà nel farlo; la famiglia acquista così il ruolo di portavoce dell'esperienza del bambino fuori dalla scuola e gli educatori a loro volta raccontano ai genitori la sua vita nell'asilo nido: lo scopo principale è *quello di integrare i racconti, cercando continuamente di proteggere il filo portante soprattutto nei suoi punti di congiunzione, perché non si spezzi o peggio ancora non diventi doppio.*⁴⁸

L'obiettivo è costruire insieme un progetto educativo che sia partecipato, ossia che veda coinvolto ogni attore responsabile del processo formativo del bambino. Perché questo avvenga ai genitori devono essere fornite più possibilità di partecipazione, in modo che nessuno rimanga escluso. La riunione di gruppo ad esempio può costituire una buona occasione sia per permettere la conoscenza reciproca tra ogni membro del gruppo, sia per condividere la progettazione e gli obiettivi che gli educatori si sono proposti; durante la riunione i genitori dovrebbero essere incoraggiati ad esprimere i propri dubbi, ma anche ad effettuare proposte, o manifestare eventuali disaccordi, in modo tale che attraverso il libero confronto ognuno possa fornire un utile apporto.

Le occasioni di incontro tra genitori e scuola durante le riunioni apportano un ulteriore vantaggio: l'incontro tra genitori.

Al nido infatti le mamme e i papà hanno la possibilità di conoscersi tra di loro e superare eventuali pregiudizi, sentendosi più vicini gli uni agli altri per il fatto di trovarsi a condividere la medesima condizione di genitorialità, lo spazio di vita dei propri bambini, le ansie e i timori, le speranze e le aspettative.

Gli incontri tra i genitori dà loro modo di divenire gruppo; il gruppo, si sa, sostiene, da forza ai suoi membri, crea occasioni di confronto durante le quali i genitori possono trovare risposte da persone a loro pari, oltre che da professionisti. Questo tipo di lavoro è ancora più utile quando si tratta di nuclei familiari isolati o spezzati, situazione che si verifica molto spesso in situazioni quali la migrazione,

⁴⁸ Posa M.F. (a cura di), *Op.cit.*, p. 135

il divorzio, la vedovanza o il disagio sociale; offrire a queste persone l'occasione di condividere momenti e spazi attivati appositamente per loro, crea unione, favorisce la nascita di relazioni positive e di conseguenza diviene uno strumento di integrazione, dato testimoniato anche dal fatto che spesso queste famiglie iniziano ad incontrarsi anche al di fuori del contesto scolastico, allargando la rete di conoscenze e quindi aumentando le proprie risorse sociali.

Aumentare la coesione del gruppo-genitori è più facile in occasioni di incontri informali, come le feste organizzate dal servizio, ad esempio quella di Natale e di Carnevale o di fine anno, scegliendo sempre progetti che possano valorizzare le differenze culturali, senza escludere nessuno, né le famiglie straniere né quelle autoctone. Durante questi eventi le famiglie possono essere coinvolte nell'organizzazione, ad esempio con la preparazione del menu e l'allestimento del buffet.

La partecipazione delle famiglie alla vita della scuola non è certamente un'impresa semplice; come in ogni situazione che nasce dalla relazione, è impossibile pensare di non incontrare ostacoli e non incorrere in conflitti, ma oggi più che mai c'è bisogno di avere la volontà di risolverli, di aprirsi al mondo, accogliere ogni persona che si avvicina a quelli che sono considerati servizi educativi e formativi e che quindi mettono al centro la persona, utilizzando un atteggiamento che sia disponibile, rispettoso, empatico e che risponda in maniera concreta ai bisogni degli individui coinvolti nella relazione e alle esigenze del processo formativo.

E' assai difficile pensare empaticamente e razionalmente insieme (e agire di conseguenza come educatori o formatori o in ruoli diversi) di fronte a modi di esercitare la funzione genitoriale che ci sono estranei e che entrano in contrasto con i nostri valori profondi; è assai difficile accettare che a volte un genitore, una famiglia, possano non piacerci, ma sono ugualmente funzionanti sufficientemente bene e in modo sufficientemente sintonico perché i figli formino i legami fondamentali per crescere; è ancora più difficile pensare che i propri valori non sono ovvi, né universalmente condivisi e che quindi modelli diversi non vanno necessariamente modificati, ma al contrario sostenuti finché non creano evidenti sofferenze ai membri della famiglia medesima; semmai messi a contatto e a

*confronto con altri modelli affinché possano divenire consapevoli della propria peculiarità ed eventualmente evolvere con scelte e direzioni proprie. Questo sta diventando particolarmente urgente, non solo come garanzia dell'efficacia degli interventi stessi, ma anche dato il crescente pluralismo culturale, religioso, etnico con cui quotidianamente ci si confronta.*⁴⁹

2.3) Un approccio pratico: l'esempio del Reggio Emilia Approach

Indagando tra i sistemi prescolastici e gli approcci pratici che considerano la partecipazione delle famiglie un fattore indispensabile per garantire l'efficace svolgimento del processo formativo di ogni bambino e il suo sano sviluppo, nel tentativo di acquisire strumenti e conoscenze utili per consentire una sempre maggiore collaborazione tra educatori e genitori, abbiamo avuto modo di approfondire la conoscenza del Reggio Emilia Approach.

In un documentario di Rai1 che racconta questo particolare approccio pedagogico, andato in onda nell'Agosto del 2007, durante una puntata del programma televisivo Superquark condotto da Piero Angela, ecco cosa dice Cristiano Barbarossa, autore e regista del suddetto programma, in merito alla partecipazione dei genitori alla vita negli asili nido:

“I genitori hanno un ruolo fondamentale in questo approccio pedagogico, sia nel tempo libero, per quanto riguarda l'organizzazione di alcuni appuntamenti dei bambini nei quali insieme ai loro figli costruiscono e fanno funzionare alcune delle installazioni degli asili volute e ideate con i bambini, sia in numerose opportunità di incontro nelle quali è possibile conoscersi meglio con gli altri genitori e amici dei propri figli, favorendo così anche i processi di integrazione necessari nella società di oggi, sia in riunioni serali nelle quali dialogano con i maestri su quali possono essere le preoccupazioni, gli interessi, i timori o i progressi dei propri figli, in modo che il percorso di crescita non sia costituito da momenti separati, con la scuola da una parte e la famiglia dall'altra, ma

⁴⁹ Mantovani S., *Gli interventi innovativi in educazione familiare*, citato in Milani P., *Manuale di educazione familiare*, Trento, Erickson, 2000, p. 163.

*anzi faccia parte di un cammino percorso insieme. Ovviamente tutto questo incontra una disponibilità sia dei genitori che, immancabilmente, degli insegnanti.*⁵⁰

Del resto la storia del Reggio Emilia Approach nasce proprio insieme ai genitori; infatti questa storia inizia nella città di Reggio Emilia, al termine della Seconda Guerra Mondiale, quando genitori ed educatori iniziano a sentire la necessità di trasmettere lo spirito di ricostruzione e rinascita del dopoguerra anche attraverso l'istruzione e l'educazione dei bambini.

In quegli anni Loris Malaguzzi, pedagogista italiano, decide di farsi portavoce e guida del fervore generale, giungendo così alla creazione e allo sviluppo di un nuovo sistema educativo per bambini da 0 a 6 anni.

Viene allora costruita nel 1963 la prima scuola comunale per l'infanzia, proprio grazie al lavoro di un gruppo di genitori volontari, utilizzando fondi ricavati dalla vendita di un carro armato, tre autocarri e sei cavalli lasciati dai militari tedeschi in fuga.

La gestione della scuola viene affidata ad alcuni genitori ed altre figure volontarie, non esistendo ancora a quei tempi, secondo la legislazione italiana, delle figure professionali formate per lavorare con bambini appartenenti a quella fascia di età.

Da questo momento in poi il coinvolgimento dei genitori nel processo educativo e d'apprendimento dei bambini diviene parte fondamentale del Reggio Approach.

Le prime scuole materne di Reggio Emilia furono inizialmente intese come un servizio di supporto alle famiglie in difficoltà e alle donne che necessitavano di lavorare.

Dalla fine degli anni '70 a tutti gli anni '80, il boom economico favorisce la ripresa dell'Italia ed è possibile procedere alla stesura di leggi volte a regolamentare l'istruzione, le quali permettono successivamente l'ulteriore sviluppo del nuovo progetto educativo; nel 1971 vengono così aperti i primi asili nido, in lieve anticipo rispetto alla legislazione nazionale sugli asili nido, che passa nel dicembre di quell'anno. Nell'arco del decennio compreso tra i primi anni '70 e '80 vengono organizzati incontri e seminari di portata nazionale, a

⁵⁰ L'intero documentario è visibile al seguente indirizzo web:
<https://www.youtube.com/watch?v=N8xWKCKuhFA>

conferma del fatto che questo innovativo approccio si stava espandendo oltre i confini della cittadina reggiana.

All'inizio degli anni ottanta nasce il primo nucleo dell'attuale Istituzione Scuole e Nidi d'Infanzia, per gestire la rete di servizi educativi offerti alle famiglie, mantenendo integri i tratti distintivi dell'approccio.

Nel 1980 viene inaugurata la mostra dal titolo "L'occhio se salta il muro - Ipotesi per una didattica della visione"⁵¹, della quale gli autori sono i bambini, ma anche educatori, cuochi, atelieristi, pedagogisti e lo stesso Loris Malaguzzi, il quale espone in questo modo il significato della mostra e, indirettamente, quello del proprio pensiero pedagogico:

"La prima nostra mostra la chiamammo 'L'occhio se salta il muro' ... Il muro dell'abitudine, della consuetudine, del normale, della non sorpresa, della sicurezza ostentata, della fine, della determinazione... Se non è così, mi pare che uccidiamo la pedagogia, la letteratura, l'arte, i rapporti tra bambini, tra bambini e adulti. Il nodo da superare è l'immagine dell'infanzia. La mostra propone tesi di fondo su cui la nostra esperienza tenta di muoversi. E' quindi un documento, una dichiarazione progettuale; è uno snodo di proposizioni filosofiche, etiche, politiche... E' una mostra che dovrebbe testimoniare il piacere e la fatica dell'apprendere, il godimento dello scoprire, di formulare ipotesi e teorie, che dovrebbe testimoniare una lotta alla noia..."⁵²

Negli anni successivi, con diversi aggiornamenti la mostra assume il nome "I cento linguaggi dei bambini" e in varie versioni e differenti lingue inizia un lungo viaggio di esposizioni in diversi Paesi europei, arrivando anche oltreoceano dopo il 1987. Tutto ciò permette l'avvio di una enorme rete di relazioni, scambi e confronti di esperienze educative, sui metodi didattici e la costruzione dell'apprendimento.

L'11 marzo del 1994 viene fondata, per volere dello stesso Loris Malaguzzi, Reggio Children, Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine, che promuove l'organizzazione di eventi culturali anche di portata internazionale, per la diffusione del Reggio

⁵¹ http://zerosei.comune.re.it/pdfs/folderch/RCH_ITALIANO.pdf

⁵² Dal discorso tenuto a Bologna da Loris Malaguzzi in occasione della mostra "I cento linguaggi dei bambini", Febbraio 1990.

Approach, che infatti negli anni successivi viene adottato soprattutto in America e successivamente in molti altri Paesi.

L'intensità raggiunta da tali relazioni internazionali, conduce così nel 2006 alla fondazione di un Network Internazionale e all'apertura del Centro Internazionale Loris Malaguzzi, luogo dedicato interamente alla cultura e alla ricerca.

La filosofia educativa del Reggio Emilia Approach vede il bambino come portatore di diritti e di bisogni e si basa sulle sue potenzialità, sulla sua capacità di costruzione della conoscenza.

E' un approccio che non utilizza una metodologia predefinita, nel senso che vengono stabiliti degli obiettivi finali, ma si procede prevalentemente per pianificazioni successive, riconsiderando idee e obiettivi in itinere.

Il bambino non subisce imposizioni durante quello che è il *suo* percorso formativo, poiché egli deve sentirsi libero di scegliere il percorso che più si addice alle proprie esigenze di apprendimento, durante il quale viene comunque accompagnato dagli educatori e dai genitori.

Non si tratta quindi di trasmettere conoscenze e competenze, ma di camminare affianco al bambino che le costruisce.

Raccontare, approfondire e condividere un'esperienza pedagogica come quella di Reggio Emilia vuol dire schierarsi contro un meccanismo che troppo spesso trascura le dimensioni etiche e politiche dell'educazione, un sistema che dà poco spazio all'idea di educazione per tutti i bambini, compresi quelli più piccoli, come esperienza condivisa all'interno di una comunità, di una società democratica, nella quale gli adulti dovrebbero assumersi la responsabilità della formazione delle nuove generazioni che saranno il futuro di questa stessa società; è una questione importante, fondamentale, che dovrebbe essere sostenuta come qualcosa di indispensabile per la vita stessa di questa società di cui parliamo.

Ma questo non avviene, perché troppo spesso l'educazione viene considerata come un bene individuale e la metafora della scuola diventa un'azienda competitiva sul mercato al fine di vendere il proprio prodotto, ossia l'educazione; i genitori di conseguenza diventano consumatori di questo mercato.⁵³

⁵³ Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia*, a cura di Davoli M., Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 12.

L'esperienza educativa e culturale di Reggio Emilia allora diventa particolarmente significativa, come esperimento pedagogico di una comunità intera.

Seguendo il Reggio Approach vediamo l'apprendimento dei bambini collocarsi quindi in un contesto socio-culturale, attraverso un processo di relazioni reciproche che richiede la co-costruzione di un ambiente nel quale possa svilupparsi interazione e interdipendenza. In questo senso si adotta quindi una prospettiva socio-costruttivista, in cui la conoscenza diviene qualcosa che nasce e si sviluppa dall'incontro continuo con gli altri e con il mondo.

Il pensiero e la pratica pedagogica di Reggio si ispira e si nutre degli insostituibili insegnamenti di autori e intuizioni, come l'idea di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, l'attivismo di Dewey, che già vedeva il sapere come qualcosa che si costruisce attraverso la sperimentazione, l'apprendimento attraverso il fare; anche Maria Montessori è tra le maggiori fonti di ispirazione per questo approccio; ma ciò che hanno cercato di fare e che ad oggi ancora fanno gli educatori, i formatori, i pedagogisti di Reggio, è cercare di utilizzare le teorie altrui, non per riprodurle nel medesimo modo, ma per costruire proprie prospettive.

Loris Malaguzzi diceva: *“La Montessori è come nostra madre ma, come accade a tutti i figli, dobbiamo renderci indipendenti da lei”*.⁵⁴

Ecco un grande insegnamento: avere il coraggio di pensare in maniera autonoma per costruire il nuovo, per andare sempre oltre, per arricchire ciò che di positivo è già stato fatto, che comunque non deve essere escluso, poiché è necessario acquisire consapevolezza del fatto che è possibile uscire fuori dalla logica che porta a pensare in termini di “o una cosa o un'altra”, iniziando ad attuare un ragionamento che porti all'espressione “una cosa più l'altra”.

Questo al fine di creare un progetto pedagogico innovativo, che parta dall'incontro, dalla relazione e che si costruisca ogni giorno attraverso il dialogo tra tutte le parti coinvolte.

Quando Malaguzzi e colleghi iniziarono a mettere in atto quello che era un pensiero pedagogico, uno dei primi obiettivi che si diedero fu quello di creare un ambiente nel quale il bambino fosse protagonista, ma che fosse un luogo accogliente per tutte le figure che lo avrebbero vissuto, quindi anche gli educatori

⁵⁴ Rinaldi C., *Op.cit.*, p. 17.

e i genitori. Da qui l'importanza della partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo; partecipazione come valore centrale dell'esperienza educativa, come protagonismo diretto nella costruzione del progetto educativo.

Il nido viene così a configurarsi come un sistema di interazioni tra i soggetti protagonisti del percorso formativo, ossia bambini, educatori e genitori, che sia integrato nel più ampio sistema sociale.

Il nido quindi per svolgere la propria funzione nel modo migliore, deve organizzarsi non solo in funzione del benessere dei bambini, ma anche degli altri soggetti, che sono visti come inseparabili tra loro, partendo dalla coscienza che il benessere o il disagio di uno di loro sia interdipendente da quello degli altri.

Perché le relazioni siano serene e costruttive, è importante che ci sia una buona quantità e qualità della comunicazione tra le parti, realizzata attraverso varie occasioni di incontro e aggregazione, oltre alla conoscenza e la consapevolezza dei bisogni e degli interessi di cui ognuno è portatore.

E' proprio il sistema di relazioni e comunicazioni che identifica la partecipazione dei genitori e li vede parte integrante dell'esperienza educativa dei propri figli.

Fare in modo che tutto questo non rimanga solo concetto teorico, ma sia traslato anche su un piano pratico, implica che ogni cosa sia organizzata conseguentemente, come l'architettura del nido, la strutturazione degli spazi, la concezione degli arredi, i modi e i tempi della comunicazione, il lavoro degli educatori, il fare con i bambini e il loro stare nel nido, con maggiore sicurezza, sensazione di piacere e benessere e continui stimoli per la creatività che in loro vive intensamente.

L'ambiente è importante, poiché concorre a sostenere l'apprendimento e le relazioni. Si tratta di un ambiente in grado di comunicare a tutti ciò che lì dentro si sta facendo, dove i bambini, ma anche gli adulti, possono lasciare tracce di memoria e ritrovare quelle degli altri, valorizzando in questo modo sia la soggettività, che lo scambio e di conseguenza la relazione.

La partecipazione quindi non è da intendersi unicamente nel rapporto tra educatori e genitori, *ma nella più ampia coraltà che crea una vera e propria mappa di*

*relazioni capace di comprendere il rapporto operatori-genitori, genitori-genitori, genitori-bambini, operatori-genitori-amministrazioni-agenzie territoriali ecc.*⁵⁵

La partecipazione, intesa nel suo significato più ampio, non è qualcosa di opzionale, che può esserci o non esserci, ma un dato insito nel concetto stesso di nido e di scuola in generale. Non è qualcosa a cui si può rinunciare; non si può fare a meno del dialogo con le famiglie e con il territorio in cui l'istituzione educativa è inserita. Ciò significa anche dare più valore al ruolo del nido all'interno della società, una società che ancora non riconosce nella maniera adeguata l'importanza della formazione prescolastica e le potenzialità delle istituzioni educative che si occupano della prima infanzia.

Il Reggio Approach considera quindi anche la competenza e il sapere degli educatori come qualcosa che si amplifica, si aggiorna continuamente, si costruisce anche all'interno di questo lavoro cooperativo. La conoscenza quindi nasce proprio dallo scambio dei saperi di cui ognuno è portatore e dal confronto con la cultura che fuori dal nido si dibatte.

Il rapporto tra educatori e genitori è dinamico e si differenzia in base alla realtà nella quale si concretizza e a seconda della moltitudine di bisogni e caratteristiche degli interlocutori che ne prendono parte. Si tratta quindi di un rapporto che varia in base alle tipologie familiari, al contesto sociale e culturale ed anche in relazione all'esperienza che ogni bambino e genitore vive all'interno del nido.

In questo modo la relazione con il singolo genitore varierà dall'inizio della frequenza, durante tutto il percorso, adattandola e personalizzandola a seconda delle modalità con cui quel determinato genitore vive e frequenta il nido; anche il colloquio sarà impostato ed organizzato in maniera diversa in base ad ogni genitore.

La comunicazione con le famiglie si avvale di:

- Contenuti che riguardano il progredire del bambino, che non si limitino a tranquillizzare, ma quando opportuno anche turbare, e al tempo stesso sorprendere davanti alla quotidiana scoperta delle incredibili potenzialità del bambino; contenuti che non censurino nulla e non riferiscano al genitore ciò che questo vorrebbe sentirsi dire, ma tutto ciò che serve per favorire lo scambio di

⁵⁵ Rinaldi C., *Op.cit.*, p. 41.

informazioni tra quell'educatore e quel genitore, affinché insieme possano comprendere meglio il bambino.

- Strumenti precisi, come immagini, fotografie, filmati, che possano sostenere o anche, se più utile, sostituire il linguaggio verbale. Si tratta di strumenti che non si ritrovano solo nei momenti degli incontri, ma che vengono esposti ogni giorno sulle pareti del nido, non solo per i genitori, ma per gli stessi bambini, al fine di consentire loro il piacere di riconoscersi nelle immagini e nei propri segni (come disegni, o lavori) che vengono in questo modo valorizzati. Vi sono strumenti che danno modo al genitore di ricevere le risposte alle domande che quotidianamente sente l'esigenza di esporre (come quelle riferite al pasto del bambino a scuola), consentendogli così di spostare più facilmente l'attenzione su altri argomenti; si tratta di strumenti come i pannelli che ogni giorno vengono utilizzati per raccogliere informazioni ad esempio sulle attività svolte dai bambini in quella giornata, o piccole agende giornaliere che sono a disposizione delle famiglie e che vengono compilate quotidianamente dagli educatori, in modo che le famiglie possano essere rese partecipi delle cose fatte o dette dai propri figli.

- Metodologie che rompono i vecchi modelli comunicativi, quali ad esempio la riunione tradizionale in cui l'educatore parla e il genitore ascolta, offrendo invece occasioni creative di incontro, un dialogo costruttivo e piacevole per tutti.⁵⁶

Ciò che attua in maniera concreta la partecipazione delle famiglie, degli educatori e di tutti i soggetti che fanno parte della comunità in cui il sistema dei nidi e delle scuole comunali si inserisce, è l'azione condivisa e svolta al fine di costruire sia un luogo educativo per i bambini, sia una cultura sociale e politica per la città.

La partecipazione inizia a generarsi dal primo momento, da quando i genitori iscrivono il bambino alla scuola; è dall'inizio che si fa leva sull'importanza di stare in relazione con la scuola e si dà vita all'interessamento.

Esistono anche delle strutture formalizzate elette, non tramite liste partitiche, ma attraverso auto-proposizione: sono i Consigli Infanzia-Città, composti da genitori, cittadini, educatori.

Nelle scuole che seguono l'approccio pedagogico reggiano, è pratica diffusa che i bambini, naturalmente insieme ai propri genitori, si apprestino a conoscere gli

⁵⁶ Rinaldi C., *Op.cit.*, pp. 50-51.

spazi del nido o della scuola dell'infanzia, ancor prima di iniziare a frequentare. Durante il periodo estivo (generalmente nel mese di Luglio), le famiglie la cui domanda di iscrizione è stata accolta, vengono invitate a vivere un primo momento insieme, nel corso del quale è possibile visitare la scuola, ricevere materiale, informativo per i genitori e didattico per i bambini, in modo da poter iniziare a svolgere alcune attività e creare da subito un primo piccolo ponte tra casa e scuola. Segue un incontro più diretto con le famiglie, in cui si fissano appuntamenti individuali per avere più informazioni sul bambino e conoscere la sua storia evolutiva fino a quel momento. Successivamente, nel corso dell'anno, vengono organizzati altri incontri al fine di condividere le esperienze che il bambino vive sia nella scuola, che al di fuori, quelle che andranno poi a costruire la sua storia.

I genitori non sono considerati solo come persone che hanno delle domande da porre agli educatori sulle esperienze dei bambini, ma come co-costruttori di questa esperienza, insieme agli educatori stessi. Partecipare non significa unicamente stare in contatto con gli operatori dentro la scuola, ma sentirsene parte, apportando il proprio contributo sul piano sociale e culturale. I genitori entrano così dentro i progetti, accompagnano i bambini nei progetti del nido; capita anche che un genitore particolarmente interessato ad un determinato argomento o attività, crei delle occasioni per insegnare agli altri.

Si tratta di una dinamica partecipativa a raggiera, che parte da un nucleo che è la scuola, ma che deve far sì che possano generarsi interessi autonomi, messi poi in connessione tra loro e resi visibili anche quando non è così facile portarli alla luce. Tutto questo implica non semplicemente sentirsi parte di un progetto elaborato dalla scuola, ma costruirlo insieme alla scuola quel progetto, che sia poi più ramificato possibile, perché solo così si può dare voce a differenze e molteplici esperienze che sono essenziali per svolgere il lavoro nel campo della formazione.

La scuola vive nella società reale e ha bisogno di stare in sintonia con i cambiamenti sociali che in questa si sviluppano; è proprio attraverso la partecipazione che si può dar voce a tali cambiamenti, poiché in questo modo si rendono più vicini, più facilmente conoscibili e quindi comprensibili. Il

cambiamento implica fatica e necessità di mettersi ogni volta nuovamente in gioco, ma solo in questo modo si possono sfruttare le risorse che la società attuale è in grado di offrire. Così l'ambiente scolastico diventa un luogo in cui confrontarsi con i cambiamenti, con ciò che appare nuovo e che può spaventare, perché a volte fa paura ciò che non si conosce, ma in una dimensione partecipativa, in uno spazio accogliente, che stimola il dialogo, appare più semplice rapportarsi a questo "nuovo", scoprendo che può arricchire ognuno degli individui che vive il medesimo spazio e la stessa realtà, non solo quella interna al nido, ma anche l'ambiente socio-culturale fuori dalle porte.

Ogni persona porta un contributo alla costruzione della comunità in cui vive, attraverso il suo potenziale e la sua identità.

La pratica pedagogica di Reggio Emilia è quindi quella di accogliere questi individui, i quali entrano nella scuola con tutta la complessità propria di ogni essere umano, prestando ascolto nei loro confronti, in modo che ognuno si senta legittimato a svelare la propria soggettiva identità e che sia incoraggiato a confrontarsi e dialogare con gli altri.

Il confronto e il dialogo sono indispensabili perché tutti possano guardare il mondo da punti di vista diversi, poiché non esiste mai una realtà data, essendo questa una costruzione e un'interpretazione che ognuno ne dà; *si è sempre all'interno di un contesto, si partecipa sempre al mondo che si osserva e interpreta; il mondo in cui viviamo è sempre e inevitabilmente opera nostra.*⁵⁷

Quindi è fondamentale confrontarsi, poter essere uno lo specchio dell'altro.

Il Reggio Approach non pretende di definire un programma preciso e stabile da seguire, ma dà piuttosto importanza alla modalità con cui svolgerlo, il "come" svolgerlo: all'interno di un processo condiviso, co-costruito e partecipato.

Stare insieme non basta per essere cooperativi; è necessario stare insieme in un contesto significativo, che dia visibilità ad ognuno, dove teoria e pratica siano strettamente interconnesse. Diviene essenziale quindi traslare sul piano pratico ciò che viene espresso a livello teorico; questo si fa giorno dopo giorno, dando valore al concetto del tempo, quel tempo che i bambini devono potersi prendere per provare a percorrere le varie strade che hanno davanti, anche quelle che non sono

⁵⁷ Rinaldi C., *Op.cit.*, p. 22.

utili, ma che devono essere esplorate per poter trovare quella giusta; si fa attuando una programmazione flessibile, che consente di determinare in itinere obiettivi, tempi e modalità e modificare il progetto ogni volta che il gruppo lo ritiene necessario; si fa utilizzando materiali pertinenti e comunicativi; si fa prestando attenzione all'ambiente, nel quale tutti devono sentirsi bene, un ambiente nel quale è possibile ritrovare i significati dei lavori svolti quotidianamente, come tracce visive e documentazioni di lavori, dove sono presenti strumentazioni atte a mantenerlo in relazione con la contemporaneità.

Un ambiente che è esteticamente bello, non perché è decorato o adornato, ma perché è il risultato della cura comune di tutti coloro che lo vivono, ognuno ne costruisce uno strato che è riconoscibile; questo dà senso alla partecipazione, questo può definirsi un ambiente partecipante.⁵⁸

Vengono di seguito riportate le parole di Carla Rinaldi, presidente di Reggio Children, in occasione di un convegno internazionale tenuto nel febbraio del 2004 con il titolo "Attraversar confini", che sembrano descrivere, almeno in parte, il pensiero pedagogico reggiano e la *pedagogia della relazione*, come la definiva Loris Malaguzzi:

"Malaguzzi amava attraversare i confini, amava abitarli. Confini non stabiliti una volta per tutte, non definiti a priori, ma confini percepiti come luoghi di incontro e di scambio, ove conoscenza e azione si inseguono e alimentano a vicenda. Con lui abbiamo condiviso molti percorsi, abbiamo attraversato molti confini. Abbiamo appreso l'arte della transizione creativa, come amava definirla Malaguzzi.[...] Abbiamo cercato di elaborare un progetto educativo fatto anche di ritmi e tempi lunghi, quando la gran parte della contemporaneità pareva orientarsi a tempi brevi e instabilità mutevoli. Ci siamo impegnati a costruire un presente consapevole del passato e responsabile del futuro, ma innanzitutto abbiamo cercato di consolidare la consapevolezza di essere protagonisti di un progetto non solo di educazione della prima infanzia, ma di uomo, di umanità. [...] Abbiamo costruito la nostra identità, un'identità aperta al cambiamento; e abbiamo costruito le nostre differenze. Differenze che sentiamo, oggi più che mai, il valore più significativo che possiamo offrire, consapevoli e responsabili del fatto che in questo

⁵⁸ Trasatti F., *Costruire, creare, cooperare: l'esperienza di Reggio Children*, consultabile all'indirizzo web <http://xoomer.virgilio.it/celgross/ecole/altri/reggiopersito.htm>

modo costruiamo un vero e proprio concetto di appartenenza. Siamo infatti legati, ovunque operiamo – anche in realtà così geograficamente e culturalmente distanti e diverse – a una stessa comunità di destino, a una nuova complessa antropologia planetaria. [...] E' noto che la nostra opzione, anzi, uno dei punti focali della nostra filosofia, coincide con l'immagine di bambino competente. Ma, competente in cosa?, ci siamo chiesti. E abbiamo cercato di incontrarlo, di vederlo, di capirlo, di entrare in dialogo con lui. Un bambino competente a relazionarsi, a comunicare, oserei dire a vivere. Ogni bambino che nasce è un 'poter essere' dell'umanità. È una possibilità, un principio di speranza, che dipende molto dalle prese di coscienza, dalla volontà del coraggio e dalle politiche. [...] I bambini non sono solo il nostro futuro, in cui spesso investiamo opprimendo i loro sogni e la loro libertà di poter diventare diversi da ciò che noi vorremmo che fossero. I bambini sono il nostro presente.[...] I modi in cui i bambini interpretano e sperimentano ci offrono paradigmi diversi di pensiero, vale a dire modi diversi di provare emozioni e di pensare che possono rivelarsi sconvolgenti e scomodi nel momento in cui mettono in dubbio le modalità a noi più consuete e familiari. E in un'epoca di globalizzazione, dove andiamo ridefinendo il concetto stesso di umanità e cittadinanza, ripartire dal bambino, dalla sua umanità generosa, ripartire dal cercare di dare risposte nuove alle sue domande di senso ci può consentire, ora più di allora, il coraggio di riscrivere una nuova antropologia complessa. [...] Ho la forte percezione che questo cambiamento paradigmatico che il pensiero occidentale deve fare possa trovare, come mai in passato, energia vitale proprio dal rapporto, dal dialogo con il bambino e con l'infanzia. [...] La 'pedagogia della relazione' (come Malaguzzi amava definire la pedagogia attuata nelle nostre scuole) aveva scoperto che il dialogo era particolarmente facile e immediato con quella parte dell'architettura definita relazionale. Un dialogo e uno scambio particolarmente fruttuosi che non si sono mai esauriti, tanto che oggi questo è diventato un progetto di ricerca comune: un progetto non solo incentrato sull'architettura scolastica, ma sui bambini, sugli adulti e sui loro modi di abitare il mondo. [...] Nate da un vero processo di partecipazione popolare, le scuole di Reggio, insieme ad altre realtà italiane, dichiarano la partecipazione delle famiglie elemento costitutivo della loro identità. [...] La partecipazione è un percorso comune che consente la costruzione di un senso di appartenenza ad una collettività. [...] Ogni soggetto esprime potenzialità culturali uniche. La scuola e le istituzioni educative non solo debbono riconoscere e proteggere queste unicità, ma possono farlo solo costruendo

*un contesto di interazione e confronto tra queste unicità, poiché l'unicità si manifesta e si alimenta solo nel confronto.*⁵⁹

⁵⁹ Rinaldi C., *Op.cit.*, pp. 153-158.

3) Esperienza all'asilo nido interculturale Piccolo Mondo e realizzazione di progetti per sostenere la genitorialità

3.1) Il nido Piccolo Mondo: storia, organizzazione e *mission* pedagogica

L'asilo nido interculturale Piccolo Mondo nacque nel 1988 con lo scopo di fornire una risposta ai bisogni sociali espressi da numerose famiglie immigrate.

La Cappellania filippina di Roma e la comunità filippina istituirono un asilo nido, all'interno dell'Istituto Sant'Agnese delle Suore della Provvidenza (ex XVIII Municipio), al fine di sostenere le madri filippine che lavoravano come collaboratrici domestiche; queste donne spesso erano costrette ad affidare i propri figli ad istituti o a parenti rimasti nel Paese di origine, non essendo disponibili strutture pubbliche adeguate. La gestione originariamente era affidata ad alcuni genitori, a membri della comunità filippina, a suore, ad obiettori di coscienza inviati dalla Caritas e a volontari. Il sostentamento economico era garantito quasi totalmente dalla generosità delle parrocchie e di singoli benefattori; questi ultimi erano venuti a conoscenza della struttura attraverso l'opera di sensibilizzazione da parte della Caritas e delle Suore della Provvidenza.

Nel settembre 1990 il nido fu ufficialmente inserito tra i servizi gestiti dalla Caritas Diocesana di Roma, acquisendo la denominazione "Piccolo Mondo" ed entrando a fare parte dei servizi dell'Area Immigrati.

Il servizio aprì le porte ai figli di famiglie presenti su tutto il territorio romano, sia immigrate che italiane, acquisendo così una vocazione interculturale.

Attualmente il nido è convenzionato dall'Ufficio Speciale Immigrazione del Comune di Roma e le rimanenti risorse vengono garantite dalla Caritas.

Dal 1990 ad oggi sono stati accolti più di 700 bambini, i cui genitori provengono da più di 50 Paesi.

Inizialmente non esisteva un ascolto programmato delle famiglie e dei loro bisogni, motivo per cui l'inserimento si svolgeva senza l'utilizzo di indicatori attenti alle specifiche esigenze. Successivamente invece si è cercato di rispondere

alle necessità delle famiglie che presentavano maggiori difficoltà, attraverso la predisposizione di percorsi volti all'integrazione sociale e al sostegno alla genitorialità, allo scopo di mantenere unito il nucleo familiare.

Oggi l'asilo nido Piccolo Mondo è situato nell'attuale XIII Municipio e accoglie 42 bambini di età compresa fra i 6 mesi e i 3 anni, affiancando l'azione sociale nei confronti delle famiglie, specialmente quelle appartenenti a fasce deboli ed emarginate, all'intervento educativo sui minori, avvalendosi di un approccio sistemico-relazionale che mira a guardare al bambino tenendo in considerazione le relazioni più significative che egli vive e che inevitabilmente hanno forte influenza sul suo sviluppo, prestando in questo senso attenzione anche al nucleo familiare di ogni bambino, poiché si parte dal presupposto che accogliere un bambino significa accogliere anche la sua famiglia.

I genitori di origine straniera che frequentano questo nido provengono prevalentemente dall'America Latina, ma sono presenti anche famiglie giunte dall'Est Europa, dal continente africano e da quello asiatico.

I più sono arrivati in Italia principalmente in cerca di lavoro, ma sono in aumento coloro che lasciano il proprio Paese di provenienza per ricongiungimento familiare; si tratta in questo caso di madri e padri molto giovani, che hanno affrontato dolorose separazioni e che oggi si trovano in Italia a condividere abitazioni con i propri genitori, a loro volta emigrati giovanissimi dal Paese di origine e che ora sono in grado di contribuire solo economicamente al sostenimento dei nipoti, poiché ancora attivi a livello lavorativo.

La maggior parte dei genitori stranieri arrivati in Italia per ricongiungimento familiare è disoccupata e solo una minima percentuale è in possesso di un contratto regolare.

Si tratta di persone che vivono molte difficoltà, poiché si trovano a dover coniugare la genitorialità al senso di non appartenenza, spesso in un contesto di vita abitativa e lavorativa precaria e di conseguenza in condizione di marginalità sociale e solitudine dovuta all'assenza di punti di riferimento che siano stati stabili nel tempo. Questi giovani infatti, come accennato precedentemente, hanno vissuto sulla loro pelle l'esperienza della separazione precoce dai propri genitori, motivo per cui tali genitori gran parte delle volte non sono figure a cui ci si sia affidati

molto nel corso della propria vita, crescendo con parenti rimasti nel Paese di origine; tutto questo fa sì che in situazioni di grandi difficoltà, non si pensi ad altra soluzione se non la stessa vissuta precedentemente da loro stessi: la separazione dal proprio figlio e quindi il rimpatrio di quest'ultimo.

Uno degli obiettivi primari per il Piccolo Mondo è quindi quello di limitare il numero di rimpatri e favorire il ricongiungimento familiare dei bambini nati all'estero, data l'importanza del legame di attaccamento per il minore (come evidenziato nel corso di questa trattazione).

Altro obiettivo importante è quello di sostenere le famiglie italiane, che si trovano in situazioni di disagio dovute a varie ragioni (lutti e separazioni parentali, trasferimenti ed emigrazioni interne, difficoltà economiche, vita abitativa instabile, condizione lavorativa precaria ecc.).

Il Piccolo Mondo svolge quindi la sua azione su più piani: l'educazione dei figli, il sostegno alla famiglia, l'integrazione sociale; tutto ciò in vista di quella che è la finalità educativa del nido stesso: promuovere il benessere del bambino, evitando che condizioni sociali, economiche e culturali sfavorevoli possano comprometterne lo sviluppo.

L'intervento educativo mira a *superare la funzione assistenziale che ha caratterizzato inizialmente la storia dei servizi per la prima infanzia, sperimentando e promuovendo una cultura dell'infanzia, che assuma come profilo pedagogico la centralità dell'educazione del bambino per arrivare a progettare un servizio per l'infanzia contestualizzato nella famiglia e nel tessuto sociale.*⁶⁰

Il Piccolo Mondo opera al fine di realizzare percorsi di integrazione della persona straniera all'interno del tessuto sociale romano, creando occasioni per esperienze di convivenza, in cui sia possibile l'incontro e lo scambio tra persone appartenenti a culture diverse.

Un fattore importante per il nido è dato dal lavoro di rete che viene attuato grazie al coinvolgimento e il contatto costante con altri servizi offerti e gestiti dalla Caritas di Roma, come il Centro Ascolto Stranieri, situato in via delle Zoccollette, il quale interviene in situazioni in cui ci sia bisogno di una consulenza giuridico-

⁶⁰ Liberatori S., *Relazione anno 2013*. Relazione annuale asilo nido interculturale Piccolo Mondo, Cooperativa Roma Solidarietà – Area Immigrati-Caritas Diocesana di Roma, 2014, pp. 2-3.

legale e sociale (ad esempio viene fornito aiuto a quelle famiglie che hanno un immediato bisogno di un nuovo alloggio o di essere orientate sul territorio), o l'emporio della solidarietà, ossia un supermercato dove poter reperire gratuitamente generi di prima necessità, per arginare una situazione che negli ultimi anni si è trasformata in un'emergenza sociale, ovvero quella che vede sempre più famiglie, anche quelle cosiddette "normali", vivere in condizioni di grave indigenza; si tratta di famiglie che possono contare solo su un reddito, quando ne esiste almeno uno, che vivono in appartamenti in affitto o case popolari, spesso senza un contratto, e altre volte addirittura in stabili occupati in condizioni di promiscuità e carenza igienica, non di rado privi di luce e gas,⁶¹ realtà familiari presenti anche al Piccolo Mondo.

Una risorsa fondamentale e preziosa per il nido e per le famiglie, poiché permette il lavoro di rete con il territorio e con gli altri servizi, è l'assistente sociale, che è presente al Piccolo Mondo una volta a settimana e che collabora attivamente con l'intera équipe educativa.

Esistono poi risorse aggiuntive che rivestono un ruolo di rilievo nel nido, come i tirocinanti e i volontari; questi ultimi sono una presenza quotidiana del territorio all'interno del nido; si tratta principalmente di persone desiderose di fare un'esperienza di crescita umana. Prima di essere inseriti nella struttura i volontari seguono uno specifico corso di formazione, il quale ha lo scopo di aiutarli ad accostarsi più coscientemente alla realtà nella quale andranno ad operare.

Per quanto riguarda il personale che opera al Piccolo Mondo, questo è costituito da 1 psicologa/coordinatrice, 6 educatrici, 1 assistente sociale, 1 cuoca, 1 addetta alle pulizie.

La responsabile cura l'organizzazione del servizio e la gestione del personale, si occupa dei colloqui con le famiglie al fine di sostenere la genitorialità e coordina il lavoro dell'équipe, costituita da operatori con formazione ed esperienza nel settore dell'infanzia e dei servizi socio-educativi.

L'équipe si avvale di numerose riunioni per monitorare e aggiornare l'intervento educativo e formativo, valutare il raggiungimento o meno degli obiettivi posti, proporre iniziative, discutere progetti, risolvere i conflitti interni, riflettere sul

⁶¹ <http://www.caritasroma.it/attivita/nel-territorio/emporio-della-solidarieta/>

lavoro svolto e sulla situazione di ogni bambino e ogni nucleo familiare che usufruisce del servizio.

La metodologia utilizzata dall'equipe educativa del Piccolo Mondo trova origine in una concezione ecologica dello sviluppo, in base alla quale il sistema nido interagisce attivamente e quotidianamente con altri sistemi, quali la famiglia, le istituzioni e i servizi territoriali, i quali insieme vengono a costituire il contesto di sviluppo del bambino. Ai piccoli si offrono modalità diverse di espressione del sé e del proprio mondo attraverso il linguaggio verbale e non verbale, utilizzando ad esempio il gioco simbolico, che può divenire un modo per mettere in scena le esperienze provenienti dal proprio mondo emotivo e affettivo.

Ottimizzare le condizioni che permettano ai bambini di comunicare con gli altri e di raccontare il loro mondo è una delle basi del lavoro quotidiano dell'equipe educativa, poiché le capacità linguistiche di questi bambini sono limitate, soprattutto nei primi due anni di vita, in cui si inizia l'apprendimento della lingua, per i bambini di origine straniera di due lingue.

Durante l'attività l'educatore generalmente si pone come osservatore partecipe, intervenendo solo in situazioni di crisi, senza diventare regista dell'attività; questo non vuol dire limitare l'interazione tra bambino e adulto, ma lasciare al bambino la possibilità di esprimersi liberamente, sentendosi così competente. Con i minori stranieri l'adozione di questa metodologia pedagogica è particolarmente utile, poiché in questo modo si rispetta il bagaglio culturale del bambino e della sua famiglia; nelle attività guidate infatti spesso l'educatrice potrebbe trasmettere i valori e le convenzioni della società di appartenenza, senza dare modo all'altro di esprimere i propri ed essere ascoltato.

L'equipe educativa presta poi particolare attenzione alla continuità educativa sia orizzontale che verticale. Nel primo caso si tratta di creare una continuità tra casa e asilo, al fine di evitare fratture e conflitti tra i diversi contesti di vita del bambino e fare in modo che egli non debba confrontarsi con situazioni molto discrepanti che essendo troppo piccolo non potrebbe elaborare e comprendere. L'educatore in questo senso adotta un atteggiamento rispettoso delle modalità di educazione della famiglia, anche quando molto diverse dalle proprie, facendo in modo di creare un canale di comunicazione che permetta di tutelare sempre il

benessere del bambino, evitando di obbligarlo a vivere in mondi in conflitto tra loro. Per quanto riguarda la programmazione, la continuità tra asilo e famiglia si realizza anche attraverso il progetto educativo partecipato, che prevede la condivisione degli obiettivi attraverso il confronto e ascolto reciproco.

L'arrivo di ogni nuovo bambino all'asilo prevede un colloquio con i genitori, durante il quale l'equipe educativa raccoglie informazioni sui sistemi di cura e di educazione, sulle abitudini e gli obiettivi della famiglia con cui si entra in relazione. Il colloquio iniziale rappresenta quindi il primo passo di un percorso che si costruirà insieme giorno dopo giorno in cui famiglie e nido potranno collaborare al fine di creare migliori condizioni di crescita per il bambino.

Al Piccolo Mondo i genitori sono invitati ad entrare completamente nel mondo che i loro figli vivono ogni giorno, con le proprie storie personali, idee, contenuti e materiali di apprendimento, che permettano di integrare l'esperienza migratoria e la storia della famiglia con la vita attuale in Italia.

Si cerca per questo di promuovere il continuo scambio di esperienze tra famiglie e nido, così che sia possibile seguire un percorso che conduca nella medesima direzione, anche percorrendo strade che non sempre si incontreranno.

I momenti in cui si realizza maggiore condivisione sono quelli in cui i genitori sono invitati a partecipare e a collaborare all'organizzazione delle feste realizzate al nido durante l'anno, che sono principalmente quella di Natale e quella dell'Estate; in queste occasioni si chiede ai genitori di portare elementi culturali del loro paese di origine (ad esempio canti, danze, cibi, ecc.) in modo di valorizzare le loro tradizioni, creando degli istanti di contatto e di scambio.

Per evitare di cadere nel semplice folklore, si lascia al genitore la scelta di cosa offrire di sé al nido e di conseguenza al Paese di immigrazione. Nello specifico alla festa di Natale non si dà una connotazione religiosa, ma si cerca semplicemente di creare un'occasione di confronto, evidenziando alcuni valori che questa festività ricorda e che sono comuni a tutte le religioni: solidarietà, comunione, scambio, speranza, rispetto, dono.

Parlando invece di continuità verticale, il nido svolge un'azione di sostegno durante il passaggio alla scuola dell'infanzia, accompagnando i bambini che frequenteranno scuole dell'infanzia appartenenti allo stesso municipio tramite un

lavoro di rete, con l'obiettivo di diminuire il disagio che può derivare dal cambiamento di ambiente, di figure di riferimento e di abitudini.

Il rapporto con i genitori viene coltivato con varie modalità durante l'intero percorso del bambino all'interno del nido; oltre al colloquio iniziale sono previste altre riunioni, che possono avere la forma del colloquio individuale, o quella di riunioni di gruppo con tutti i genitori, o dividendoli in gruppi classe.

Lo spazio è organizzato in modo tale che siano presenti angoli per i genitori; infatti l'ingresso alla struttura conduce ad un ampio giardino in cui spesso i genitori si ritrovano per conversare e il primo ambiente interno è arredato con divanetti morbidi e colorati di cui possono usufruire durante il primo inserimento o in momenti di attesa. È presente inoltre una stanza appartata dove i genitori hanno la possibilità di parlare con le educatrici, la responsabile o l'assistente sociale ogni volta che ce ne sia bisogno.

Agli ambienti è stata data una connotazione interculturale anche attraverso gli allestimenti; sono ad esempio presenti fotografie che rappresentano immagini legate a diverse religioni, o comunque svolgono la funzione di stimoli visivi caratterizzati da personaggi con differenti tratti somatici.

L'organizzazione del servizio è inoltre flessibile nell'interazione con ogni singolo nucleo familiare, nel senso che è in grado di adattarsi alle esigenze di ognuno, naturalmente entro certi limiti; ad esempio si presta molta attenzione in questo senso alla fase dell'inserimento: inizialmente l'assistente sociale raccoglie una serie di informazioni sulla situazione familiare, lavorativa, abitativa e sulla presenza di eventuali fattori di rischio (come malattia, alcolismo, violenza, ecc.), per effettuare una prima valutazione del contesto di vita del bambino e aver quindi modo di iniziare a progettare interventi in accordo con la famiglia; avviene poi il colloquio con la responsabile e un'educatrice, che permette lo scambio di informazioni, relative alla storia del bambino e alla presentazione del servizio; successivamente si procede all'inserimento, che avviene con tempi e modalità diverse a seconda delle specifiche esigenze della famiglia che si accoglie, primo passo per far sì che si instauri un rapporto di fiducia, indispensabile affinché il bambino possa condurre il suo percorso di crescita nel modo migliore possibile.

3.2) Progetto formativo al Piccolo Mondo

Sono arrivata all'asilo nido interculturale Piccolo Mondo nei primi giorni del Novembre 2013, in vista del percorso di tirocinio formativo da svolgere secondo il mio corso di studi in Scienze Pedagogiche, facoltà di Scienze della Formazione, presso l'Università degli Studi Roma Tre.

I primi contatti con la struttura si sono svolti attraverso numerosi colloqui con la nuova coordinatrice del nido, Simona Liberatori, poiché da pochi mesi aveva ottenuto l'incarico.

La coordinatrice mi raccontò la storia del nido, la sua nascita e la crescita nel corso del tempo; mi parlò dell'equipe, delle relazioni interne e mi presentò il servizio, mostrandomi gli ambienti che sarebbero diventati parte della mia vita quotidiana. Mi raccontò le situazioni e le condizioni in cui vivono le famiglie e i bambini che vengono accolti nel nido, fornendomi anche esempi specifici, provando a spiegarmi la realtà che avrei conosciuto soltanto vivendola in modo pratico, ma anche consapevole, attraverso l'acquisizione di conoscenze specifiche. A questo scopo, sia inizialmente, che durante il mio intero percorso al Piccolo Mondo, mi fornì molte linee guida, mettendo a disposizione se stessa, le sue competenze e la sua esperienza per rispondere alle mie numerose domande, oltre che vari materiali, tra cui tracce di memorie, documenti, testi e riferimenti teorici.

La coordinatrice mi informò dal primo momento che in occasione della programmazione del servizio per l'anno 2013, l'equipe aveva scelto di lavorare sul maggiore coinvolgimento delle famiglie dei bambini alla vita del nido, promuovendo la partecipazione, il confronto, lo scambio, con l'obiettivo di sostenere la genitorialità che, per queste famiglie che vivono condizioni sfavorevoli su vari piani, è soggetta a forti pressioni.

Proprio in quei primi giorni di Novembre il tifone Haiyan si abbatté sulle Filippine con conseguenze catastrofiche, colpendo direttamente alcune famiglie che frequentavano il nido.

Allo scopo di raccogliere fondi da destinare alla colletta nazionale promossa dalla Caritas di Roma, nel tentativo di offrire supporto e aiuto a queste famiglie, l'equipe educativa decise di organizzare un mercatino di beneficenza, nel quale

sarebbero stati venduti oggetti creati direttamente dai bambini e dai loro genitori in uno spazio realizzato appositamente all'interno del nido, promuovendo in tal modo il coinvolgimento di tutti.

Venne allestita così una stanza nella quale mamme e papà potevano lavorare, avendo a disposizione diversi materiali, come cartoncini, stoffe e colori.

Fu un'occasione per riunire i genitori all'interno di un progetto comune, al quale tutti trovarono modo di dedicarsi quotidianamente.

Il clima partecipativo rese le mamme desiderose di vivere più frequentemente la vita del nido e così due di loro vennero accolte come volontarie all'interno del servizio.

Nel corso dei colloqui tra me e la coordinatrice, sulla scia di questi eventi, iniziammo a redigere quello che sarebbe stato il mio personale Progetto Formativo; gli obiettivi iniziali prevedevano l'osservazione dell'organizzazione del servizio, quella delle relazioni tra adulti e bambini, principalmente tra genitori e figli, la progettazione e l'attuazione insieme alla coordinatrice e alle educatrici di un laboratorio da svolgere in orario extrascolastico e la realizzazione di una documentazione fotografica.

Il tirocinio si svolgeva 4 giorni alla settimana, in orari variabili a seconda delle esigenze poste dal Progetto Formativo; prevalentemente 3 giornate erano di affiancamento alle educatrici, specialmente nei momenti di ingresso ed uscita dei bambini dal nido, in modo da poter osservare le modalità di interazione tra genitori e figli, mentre il 4° giorno era dedicato al lavoro da svolgere con la coordinatrice, per progettare il laboratorio extrascolastico.

Nelle giornate di affiancamento alle educatrici ho svolto un'osservazione partecipata durante le attività dei bambini, conoscendo ognuno di loro, le storie, le abitudini, eventuali disagi e situazioni critiche collegate ai rispettivi nuclei familiari; ho inoltre acquisito conoscenze e competenze utili per il lavoro da condurre con i piccoli, per quanto riguarda le attività didattiche, le modalità di risoluzione dei conflitti, i delicati momenti dell'ambientamento, i pasti e il sonno. Mi sono confrontata attivamente con le educatrici, ponendo loro numerose domande riguardanti il metodo didattico da loro seguito e ho potuto constatare

analogie e differenze nel modo in cui ognuna si rapporta alla classe, seguendo comunque sempre uno sfondo comune.

Le educatrici del Piccolo Mondo interagiscono costantemente tra di loro e lavorano per creare un clima armonioso in cui bambini, personale e genitori possano sentirsi sempre a proprio agio; non mancano momenti di conflitti, ma vengono risolti grazie al dialogo e alla mediazione attenta della coordinatrice, la quale partecipa attivamente alla vita che si svolge all'interno delle classi.

Nel corso del tirocinio formativo ho avuto modo di conoscere profondamente non solo l'intera equipe educativa, ma anche il resto del personale, i volontari e naturalmente tutte le famiglie che frequentano il nido.

Ho partecipato alle feste, alle riunioni, sia di equipe che di classe, ho assistito ad alcuni colloqui per gli inserimenti e ad altri colloqui individuali informali tra coordinatrice e genitori, durante i quali ho avuto modo di rendermi conto delle situazioni drammatiche che spesso queste persone si trovano a vivere.

Il tirocinio formativo si è svolto tra Novembre 2013 e Febbraio 2014; nel corso di questi mesi ho soltanto iniziato a conoscere il servizio e a lavorare per la realizzazione del laboratorio extrascolastico; ma ho compreso immediatamente l'essenza del Piccolo Mondo: un luogo che ha molto da dire e tanto da dare, sia professionalmente che umanamente; così nel marzo 2014 ho deciso di entrare a far parte dei volontari che operano quotidianamente in questo ambiente, mantenendo la frequenza e gli obiettivi che erano stati fissati nel Progetto Formativo.

Il 2014 è stato un anno segnato da un'intensa partecipazione dei genitori, poiché sono state promosse varie iniziative nuove rispetto alla storia passata del servizio. Oltre i progetti alla cui organizzazione e realizzazione ho personalmente contribuito, ce ne sono stati degli altri promossi dall'equipe educativa a cui ho potuto partecipare attivamente, come *La giornata delle mamme*.

Dopo aver fatto entrare le due mamme come volontarie all'interno del servizio, le educatrici e la responsabile si sono rese conto di quanto fosse importante e utile per una mamma vedere in prima persona come si svolge una giornata del proprio figlio dentro quello che è il suo mondo, non solo osservandolo, ma condividendo con lui quei preziosi momenti, le attività, i materiali, le relazioni.

Le mamme sono così state invitate a scegliere liberamente un giorno in cui potessero dedicare una mattinata al proprio bambino, passandola in classe con lui, le educatrici e gli altri bambini.

L'equipe aveva affisso alle pareti di ogni classe dei calendari in cui ogni mamma poteva scegliere il giorno che preferiva, in base alle esigenze lavorative e personali, e prenotarsi scrivendo il proprio nome o quello del rispettivo figlio.

Successivamente è stato chiesto ad ognuna delle mamme partecipanti di scrivere un commento sull'esperienza vissuta in quella giornata speciale.

La giornata delle mamme è stata anche un'occasione che ha dato loro modo di osservare direttamente il grande lavoro svolto quotidianamente dalle educatrici, esprimendo ammirazione nei confronti di queste ultime, facendole sentire gratificate, questione rilevante poiché si sa che il senso di appagamento professionale è una motivazione per lavorare con passione.

Ho partecipato ad alcune di queste giornate scattando delle fotografie che poi sono state applicate su appositi cartelloni, nei quali sono stati inseriti anche i commenti scritti dalle mamme; tali cartelloni sono così andati a costituire una parte importante dell'allestimento delle classi, le cui pareti raccontano la vita, non solo del bambino, ma dell'intera famiglia all'interno del nido, a sottolineare ancora di più l'importanza della partecipazione attiva, strumento indispensabile per sostenere la genitorialità e per promuovere l'integrazione.

3.3.1) Uno spazio per sostenere la genitorialità: *Insieme in movimento.*

Il Progetto Formativo prevedeva la progettazione e realizzazione di un laboratorio extrascolastico, come strumento di sostegno alla genitorialità.

Così dal primo momento con la coordinatrice abbiamo iniziato un intenso lavoro con lo scopo di creare uno spazio dedicato alle famiglie del Piccolo Mondo, una mattinata di condivisione tra educatrici, genitori e bambini, da vivere all'interno di quella che è una parte importante del mondo dei piccoli: il nido.

Primo passo è stato quello di reperire materiale che ci fornisse indicazioni utili e ci desse buoni spunti da cui partire. Abbiamo così studiato attentamente esperienze simili realizzate da altri servizi per l'infanzia; tra questi abbiamo conosciuto lo *Spazio Insieme* organizzato dall'asilo nido *Loris Malaguzzi* di Roma, attivo tutti i giovedì dalle 17.30 alle 19.30 e rivolto ai bambini fino ai 36 mesi, accompagnati da un genitore. Si tratta di uno servizio gratuito che offre un'opportunità di incontro e di gioco tra adulti e bambini.

Per comprendere meglio non solo la realtà dello *Spazio Insieme*, ma anche dell'attività pedagogica svolta da questo nido, che si ispira al Reggio Approach, ci siamo recate presso il nido Loris Malaguzzi, in cui abbiamo avuto modo di intrattenere una preziosa conversazione con la sua coordinatrice, la quale oltre mostrarci l'ambiente del nido, ci ha raccontato le motivazioni per le quali è nato lo *Spazio Insieme* e le modalità con cui questo si svolge.

La partecipazione delle famiglie alla vita della scuola e la condivisione di spazi e attività didattiche con i propri figli è infatti, come precedentemente evidenziato, una delle caratteristiche principali dell'intervento pedagogico sperimentato dall'approccio reggiano, motivo per cui è stato molto utile conoscere alcune delle attività che si svolgono all'interno del nido Loris Malaguzzi, coinvolgendo attivamente i genitori dei bambini, come ad esempio la realizzazione di zainetti tramite esercizi di cucito da parte dei genitori, o l'esistenza di una stanza nel nido a loro dedicata.

L'incontro tra i due nidi, il Piccolo Mondo e il Loris Malaguzzi, è stata un'occasione importante, perché ci ha dato modo di riflettere e raccogliere ottimi spunti da cui partire per realizzare sia il nostro laboratorio, che altre iniziative.

Successivamente abbiamo scelto l'attività psicomotoria come strumento da proporre durante il laboratorio, consapevoli dell'importanza per il bambino di sperimentare il suo corpo e il suo movimento attraverso una crescita attiva ed autonoma; lo sviluppo motorio è infatti anche sviluppo cognitivo ed emozionale, poiché rappresenta un vero e proprio mezzo di espressione utile anche al fine di parlare di sé, di entrare in contatto e in relazione con il gruppo sociale.

L'attività psicomotoria infatti accompagna lo sviluppo del bambino fornendogli strumenti che gli consentono di comunicare, di esplorare l'ambiente circostante,

acquisendo sicurezza attraverso la conoscenza del proprio corpo, di interagire con le figure di riferimento, quindi in questo senso riveste un ruolo rilevante di fini del legame di attaccamento.

Abbiamo conseguentemente fissato alcuni incontri tra la sottoscritta, la coordinatrice e due educatrici, interrogandoci prima di tutto sugli obiettivi che volevamo raggiungere. Ci siamo domandate come dovesse essere il laboratorio di psicomotricità, come potesse essere uno strumento di sostegno ai genitori, in che modo potesse aiutarli nelle relazioni con i propri bambini.

Abbiamo pensato fosse importante utilizzare gli spazi del nido, quotidianamente vissuti dai bambini, per proporre momenti di gioco insieme ai genitori, momenti che potessero aiutare questi ultimi a conoscere l'ambiente dei propri figli e le attività da loro svolte, anche per disporre di qualche strumento in più da utilizzare nella relazione con loro; per noi avere i genitori al nido invece poteva essere una buona occasione per osservare i diversi approcci e metodi di cura, per conoscerli meglio, per compiere un passo in più verso quel legame di fiducia che riteniamo tanto importante per il sereno svolgimento del percorso di crescita del bambino.

Altro aspetto da considerare era una possibile riproduzione dei momenti principali che i bambini vivono ogni giorno al nido, quindi il pasto, l'attività didattica e il sonno, che in questo caso si poteva modificare in uno momento dedicato alle coccole.

Inoltre il laboratorio di psicomotricità, coinvolgendo bambini e genitori, poteva essere anche una buona occasione di socializzazione tra i genitori stessi.

Dopo aver fissato gli obiettivi, la sottoscritta è stata incaricata dalla coordinatrice di dare un titolo al laboratorio e di scrivere una storia che avrebbe fatto da traccia.

Il laboratorio ha preso così il nome di *Insieme in movimento*; la storia viene riportata di seguito nella versione originale, successivamente saranno descritte le modifiche effettuate e il suo utilizzo per la realizzazione del laboratorio:

- In una bellissima foresta piena di alberi e fiorellini, vivevano tanti cuccioli di animali insieme alle loro mamme. C'era Mamma Leonessa con il suo Leoncino Lino, Mamma Giraffa con la sua Giraffetta Feffa, Mamma Elefante con il suo Elefantino Pino, Mamma Scimmia con la sua Scimmietta Checca, Mamma Tigre con la sua Tigretta Betta (ecc.).

Un giorno le mamme decisero di portare i loro cuccioli nel *Magico asilo degli animali*: era un luogo molto divertente e colorato dove mangiare, giocare e riposare tutti insieme. Così i cuccioli di animali entrarono nell'asilo con le loro mamme; lì trovarono le Maestre Orsette e la Maestra Orsa che dopo averli accolti con un caloroso *"Buongiorno!!!"* disse loro:

"Ci siete proprio TUTTI... o forse no... non vedo tra di voi Cavalluccio... chissà dove sarà finito. Mentre lo aspettiamo voi potete sedervi e mettervi comodi, ci sveglieremo bene insieme con una bella canzoncina!"

(Prima canzone, per il risveglio)

Alla fine della canzoncina gli animalletti si sentivano molto affamati, perché tutte le mattine quando si svegliavano trovavano sempre qualcosa di buono da mangiare. Allora Maestra Orsa e le Orsette decisero di cercare un po' di ingredienti magici per creare delle ottime merende da offrire agli animalletti e alle loro mamme.

Per fortuna nei giorni precedenti la Ranocchia Tosca aveva portato nel *Magico asilo degli animali* tanti frutti succosi e dolci squisiti, che erano lì pronti per entrare nelle bocche affamate di tutti gli animali e per riempire le loro pancine.

Maestra Orsa si raccomandò:

"Mamme e cuccioli, mangiate queste merende; sono magiche!!! Vi daranno tanta energia per divertirvi di più durante i nostri giochi!!!"

(Seconda canzone, di accompagnamento alla merenda)

Dopo aver mangiato la merenda i piccoli animali e le loro mamme si sentivano pieni di energia: infatti quei frutti erano davvero magici come avevano detto le Orsette!!! E per fortuna!!!! Perché ad un tratto arrivò la maestra Orsa che disse:

"Per fortuna che ora vi sentite molto forti! Mi serve il vostro aiuto per trovare Cavalluccio! Si è nascosto dall'altra parte del fiume e ora non riesce a tornare! Però non temete, conosco un modo per aiutarlo: dobbiamo fare un po' di movimenti per imparare a stare in equilibrio sulle barchette!"

"Le barchette???" esclamarono le Orsette!

"Eggià, ci serviranno le barchette per poter passare il fiume e arrivare al percorso che ci porterà al suo nascondiglio!" rispose maestra Orsa.

Dopo aver superato tutte le prove e aver percorso tutto il tragitto finalmente arrivarono da Cavalluccio che li aspettava con ansia.

A quel punto tutti si sentivano molto stanchi e allora le Orsette prepararono i morbidi tappeti per riposare un po'. Ogni cucciolo ora poteva rilassarsi coccolato dalla sua mamma. –

L'idea principale era quella di utilizzare la storia come voce narrante, che avrebbe spiegato il laboratorio come fosse una favola e canzoncine note ai bambini, poiché cantate ogni giorno al nido, principalmente quelle che nominano parti del corpo e che invitano ad effettuare alcuni movimenti. I bambini avrebbero avuto il ruolo degli animaletti e le attività di psicomotricità si sarebbero svolte durante il percorso per raggiungere *Cavalluccio*.

In seguito ad altre riunioni tra la sottoscritta, la coordinatrice e le due educatrici che partecipavano al progetto, la storia è stata poi modificata: il personaggio di *Cavalluccio* è stato eliminato e al suo posto è comparso il tesoro da ricercare, il quale consisteva in una busta di cioccolatini, poiché abbiamo concordato sulla necessità di utilizzare materiali facilmente reperibili, così da poter dare idee utili anche ai genitori che volessero realizzare momenti di gioco simili anche a casa.

Si è inoltre stabilito che i bambini sarebbero stati “trasformati” in animali da una fata, interpretata dalla sottoscritta, attraverso una specifica attività psicomotoria che consisteva nell'imitazione dei movimenti di alcuni animali.

Dopo aver stabilito le modifiche principali da apportare alla storia, che sarebbe stata comunque solo una guida, una traccia flessibile alla quale ispirarci durante lo svolgimento del laboratorio, ci siamo occupate di scegliere le attività e di realizzare l'ambientazione, utilizzando semplici materiali disponibili al nido, come cartoncini, scatole abbastanza capienti da contenere i bambini (anche bacinelle, o le scatole che sono utilizzate in classe per contenere il materiale didattico e i giochi), tavoli, cerchi piatti, cuscini, piscina con le palline presente al nido, musica e una pignatta prodotta manualmente da una volontaria.

In seguito ci siamo occupate di promuovere l'evento, creando un grande cartellone di invito scritto in 4 lingue (italiano, spagnolo, inglese e francese), esposto all'ingresso del nido e un'apposita bacheca per permettere ai genitori di

effettuare la prenotazione al laboratorio, così da poter progettare le attività in base al numero dei partecipanti.

Un sabato di maggio è stato così realizzato *Insieme in movimento*: è stata a nostro avviso una mattinata di sorrisi, colori e allegria.

I genitori hanno partecipato numerosi, senza sottrarsi a nessuna delle attività proposte; dopo un primo momento di racconto della storia, bambini e genitori sono stati invitati a cantare e interpretare alcune canzoni proposte, esercizio utile per la conoscenza delle parti del corpo e per lo sviluppo del coordinamento di braccia e gambe; successivamente tutti insieme si sono immersi nel percorso realizzato, che consisteva in vari step:

- attraversare il *lungo fiume* di cartone azzurro, utilizzando delle barchette fatte con capienti scatole, trainate dai genitori lungo il fiume e contenenti i bambini;
 - affrontare la *profonda caverna*, costruita con tende per bambini e tavoli coperti da lunghe tovaglie sotto i quali i bambini dovevano strisciare;
 - oltrepassare il *labirinto colorato*, composto da cerchi piatti, al cui interno i bambini dovevano saltare insieme ai genitori.
 - giungere alla *morbida foresta* in cui era nascosta la pignatta che i bambini dovevano trovare e i genitori colpire per potersi guadagnare il tesoro di cioccolata.
- Insieme in movimento* si è concluso con momenti di coccole tra genitori e figli e numerosi scambi comunicativi tra genitori e genitori.

Qualche tempo dopo abbiamo concordato la necessità di conoscere il parere degli stessi genitori, per poter avere a disposizione una valutazione del laboratorio che fosse completa, non redatta unicamente da noi.

I genitori che avevano partecipato ad *Insieme in movimento* sono così stati chiamati a prendere parte ad un'intervista di gruppo, condotta con un metodo alternativo; abbiamo infatti proposto questo incontro ispirandoci al Photolangage un metodo che utilizza la fotografia come strumento di mediazione del pensiero, della parola e dell'espressione in gruppo, aiutando i membri del gruppo ad esternare le proprie emozioni. E' importante sottolineare nuovamente che ci siamo soltanto ispirate a questo metodo, poiché il Photolangage utilizza fotografie tratte da specifici dossier, mentre noi abbiamo utilizzato immagini scattate durante lo svolgimento di *Insieme in movimento*.

L'incontro, tenuto dalla sottoscritta, si è svolto nel modo seguente: i genitori sono stati accolti in una classe allestita per loro, con tè e biscotti, al fine di creare un'atmosfera accogliente e informale; è stato poi richiesto loro di disporsi intorno ad un tavolo sul quale sono state sistemate diverse fotografie riguardanti alcuni dei momenti vissuti durante il laboratorio. Successivamente sono state poste loro varie domande, chiedendo di non rispondere subito attraverso il linguaggio verbale, ma semplicemente scegliendo una di quelle foto.

Le domande indagavano su quale fosse stato il momento in cui i genitori si erano sentiti più vicini ai loro figli, quale quello di maggiore divertimento e anche se ce ne fosse stato uno che avesse destato in loro delle preoccupazioni; infine è stato chiesto se c'era stata un'attività durante la quale si erano divertiti anche insieme agli altri genitori.

Le domande venivano poste singolarmente e prevedevano la scelta di una fotografia da parte di ogni genitore, il quale successivamente la commentava, motivando la scelta, rendendo così partecipi sia noi che gli altri genitori delle emozioni che aveva provato in determinati momenti; ogni genitore aveva poi la possibilità di esprimere il proprio punto di vista non solo sulle immagini scelte personalmente, ma anche su quelle selezionate dagli altri, creando così un contesto di scambio di opinioni e di riflessione per ognuno.

Ascoltare il parere dei genitori sulle varie attività da noi proposte nel corso di *Insieme in movimento* ci ha permesso di individuare punti critici e punti di forza, in modo tale da avere strumenti utili al fine di apportare modifiche e miglioramenti ad una eventuale nuova iniziativa; ad esempio abbiamo scoperto quanto fosse stato intenso per i genitori il momento in cui dovevano trainare i propri figli nelle barchette per attraversare il fiume, poiché era stata quella l'attività in cui si erano maggiormente sentiti vicini ai propri bambini, una mamma, indicando una fotografia che raffigurava il *lungo fiume*, ha detto:

“Per me questo è stato quello che mi ha fatta stare più insieme a lui (riferendosi al proprio figlio), perché poi lui si è divertito tanto e per me è molto bello quando lui ride (...) sì, io ero quella che tirava la barchetta, quindi è un po' come grazie anche a me se lui si divertiva, per questo io mi sono sentita che eravamo molto vicini io e lui”

Abbiamo poi preso consapevolezza della preoccupazione che aveva destato in loro vedere i piccoli strisciare sotto i tavoli coperti dalle tovaglie, data l'impossibilità di seguirli attentamente con lo sguardo, oltre che dalla confusione che effettivamente si era creata in quella situazione e di cui ci eravamo rese conto anche noi; così si è espressa un'altra mamma a riguardo:

“Si quella cosa dei tavoli mi faceva un po' di paura, perché pensavo: 'non è che magari sbatte e si fa male?'... Poi c'era un po' di disordine e non la vedevo e dicevo 'sotto quale tavolo sta adesso?'”

Un momento particolarmente apprezzato, in cui si sono divertiti molto insieme agli altri genitori, è stato invece quello in cui erano stati chiamati ad imitare i movimenti degli animali. Guardando la fotografia di quel momento, sorridendo una mamma ha esclamato:

“Questo è stato molto divertente. Noi genitori ci guardavamo mentre facevamo gli animali e ridevamo tanto tutti insieme!”

Insieme in movimento è stata un'esperienza di partecipazione, confronto e formazione utile ad ogni partecipante, poiché ha dato modo a tutti di sperimentare le potenzialità dell'attività psicomotoria, ha offerto ai genitori un'opportunità per vivere gli ambienti quotidiani dei propri figli, ha permesso ai bambini di condividere il proprio mondo con le principali figure di riferimento e ha tracciato per noi un nuovo percorso da intraprendere al fine di creare un rapporto di fiducia con i genitori, una continuità tra scuola e famiglia e un punto di partenza per quella corresponsabilità educativa che riteniamo indispensabile.

3.3.2) Uno spazio per sostenere la genitorialità: *Nuovi arrivi al Piccolo Mondo*

Sulla scia di *Insieme in movimento* e cariche di entusiasmo, insieme alla coordinatrice abbiamo concordato che fosse importante coinvolgere i genitori nella vita del nido e trascinarli in progetti che avrebbero posto le basi per una conoscenza reciproca sin dal primo momento, quello dell'inserimento dei bambini. Consapevoli inoltre delle difficoltà vissute nel momento della separazione, soprattutto in quelle situazioni in cui i genitori stanno già affrontando i disagi dovuti alla situazione migratoria, o alla vita abitativa instabile e a quella lavorativa precaria (condizioni sempre più diffuse nella società odierna, sia per le famiglie di origine straniera, che per quelle autoctone), abbiamo deciso di lavorare ad un nuovo progetto che potesse essere sia un sostegno per i nuovi genitori giunti al Piccolo Mondo, che nel mese di Settembre 2014 avrebbero iniziato l'ambientamento al nido insieme ai propri figli, sia uno strumento di confronto, scambio e conoscenza reciproca tra noi e i genitori e anche tra i genitori stessi.

Nel corso della trattazione sono state affrontate tematiche che riguardano le condizioni in cui si trovano la maggior parte delle persone che frequentano il Piccolo Mondo; ci sono mamme straniere giunte in Italia in completa solitudine e che ora nella stessa solitudine si trovano a crescere quello che è spesso il primo figlio, senza una guida, un conforto, un riferimento; è capitato frequentemente durante i colloqui di ascoltare alcune giovani madri esprimere il disagio di non poter contare sulla propria famiglia di origine, perché troppo lontana.

Queste donne vivono la prima esperienza di genitorialità in un Paese di cui non conoscono ancora bene la lingua, di cui spesso non comprendono i metodi di cura e gli stili educativi, perché diversi da quelli con cui sono state cresciute; convivono tutti i giorni con domande interiori con cui si chiedono come fare qualcosa o cercano di comprendere qualcos'altro, spesso senza avere la possibilità di ottenere risposte o almeno di esternare i loro dubbi.

Ci sono poi interi nuclei familiari o singoli genitori che vivono in condizioni di povertà estrema, in appartamenti fatiscenti, spesso in condivisione con persone sconosciute, senza avere spazio per se stessi e per i propri figli; situazioni di

disagio sociale che non di rado rischiano di sfociare in disagio psichico, con le conseguenze drammatiche che tutto questo comporta per i genitori e per i bambini.

Ci sono anche situazioni familiari più stabili e meno complesse, ma si tratta di persone che in ogni caso stanno vivendo l'esperienza della genitorialità, spesso la prima, e che quindi hanno comunque bisogno di trovare un ambiente accogliente, che possa offrire uno spazio in grado di permettere loro di esternare dubbi e preoccupazioni; un ambiente in grado di offrire supporto, scambio e condivisione, per non sentirsi soli in questa avventura, tanto meravigliosa, quanto complessa.

Per tutti questi genitori, per ogni bambino e anche per noi stesse, per la nostra formazione professionale, oltre che arricchimento personale, durante l'estate abbiamo elaborato in nuovo progetto da attuare durante la fase dell'inserimento, con i nuovi genitori che avrebbero iniziato il percorso al Piccolo Mondo.

Il focus group realizzato per la valutazione del laboratorio di psicomotricità *Insieme in movimento*, nel quale ci eravamo servite del supporto delle fotografie, al fine di aiutare i genitori ad esternare le proprie emozioni, si era rivelato uno strumento efficace, motivo per cui abbiamo deciso di ispirarci allo stesso metodo per realizzare il nuovo progetto: *Nuovi arrivi al piccolo mondo*.

Questa nuova iniziativa si sarebbe svolta in sei giornate, durante le quali i genitori avrebbero avuto modo di confrontarsi con noi e tra di loro su argomenti quali la separazione, i timori e le aspettative.

Gli incontri sono iniziati i primi giorni di Settembre, con la durata di circa un'ora e mezza l'uno. Dopo aver lasciato i bambini in classe con le educatrici, i genitori erano invitati a radunarsi in uno spazio allestito per loro nell'ampio giardino del nido, con la sottoscritta, la coordinatrice e un volontario addetto alla realizzazione della documentazione fotografica. Le giornate si sono svolte nel modo seguente:

la prima giornata è stata dedicata alla presentazione di tutti i partecipanti. A questo scopo ci siamo servite di immagini ritraenti disegni di animali accompagnati dai propri cuccioli. Abbiamo scelto immagini che richiamassero diverse caratteristiche nelle quali un genitore potrebbe rispecchiarsi; un fattore positivo di questo metodo è dato dal fatto che ognuno può interpretare la stessa immagine in modi differenti, poiché ogni partecipante utilizza il proprio punto di

vista, che è soggettivo e che in questo modo entra in contatto con quello degli altri, creando a volte nuovi sguardi e aprendo altri orizzonti. Abbiamo disposto le immagini su un tavolo, con i genitori intorno e abbiamo chiesto loro di scegliere un'immagine nella quale si rispecchiassero come genitori, ma senza prenderle in mano; abbiamo lasciato il tempo necessario per riflettere e una volta certe che tutti avessero effettuato la scelta, abbiamo chiesto se qualcuno aveva voglia di dirci quale immagine aveva preferito e il perché di quella decisione. In questo modo ogni genitore ha avuto modo di raccontarsi come mamma o come papà, descrivendo le proprie caratteristiche, spesso quelle dell'intero nucleo familiare. Non sono mancati momenti in cui un papà o una mamma hanno sentito il bisogno di raccontare qualche particolare della propria vita anche indipendente dalla genitorialità. Noi stesse abbiamo partecipato all'attività (cosa che abbiamo fatto anche nelle giornate seguenti), nel nostro caso scegliendo un'immagine che ci rappresentasse come educatrici, al fine di offrire loro una nostra presentazione. Successivamente, constatando la presenza di un clima sereno e rilassato e vedendo i partecipanti aperti al dialogo, abbiamo posto una seconda domanda, chiedendo sempre quale immagine li rappresentasse come genitori, ma stavolta in questo preciso momento, nella fase dell'inserimento del proprio bambino al nido.

I genitori hanno iniziato ad aprirsi e ad esternare qualche ansia provata in quel preciso istante. Abbiamo così gettato le prime basi per affrontare il discorso sulla separazione, che si sarebbe svolto nella terza giornata, convinte che prima di affrontare questioni delicate, fosse utile creare un'atmosfera di conoscenza e fiducia reciproca.

Anche nella la seconda giornata ci siamo dedicate alla presentazione dei membri del gruppo, questa volta però avvalendoci di uno strumento diverso: il disegno; abbiamo preparato sul tavolo posizionato in giardino, ciotoline contenenti diversi colori a tempera accompagnati da appositi pennelli; dopo esserci accomodati sulle panche disposte attorno al tavolo, abbiamo chiesto ai genitori di utilizzare il colore che a loro parere li rappresentava maggiormente, anche semplicemente tracciando una linea con quel colore; chi ne aveva voglia invece avrebbe anche potuto disegnare qualcosa e naturalmente utilizzare più colori diversi; con nostra sorpresa tutti i genitori hanno iniziato a disegnare con entusiasmo e dopo aver

terminato ci hanno spontaneamente raccontato se stessi attraverso le proprie creazioni; a questo punto abbiamo chiesto di fare un nuovo disegno che raffigurasse la loro sensazione in quel preciso momento; il risultato è stato un cartellone fatto di emozioni espresse con i colori ed esternate attraverso un dialogo ricco di significati tra tutti i partecipanti del focus group.

Nella terza giornata, come anticipato precedentemente, abbiamo iniziato ad affrontare in maniera più specifica il discorso sulla separazione; ci siamo servite nuovamente di fotografie, stavolta più forti: si trattava infatti di immagini che raffiguravano distacchi, partenze, sentieri che si dividono, a volte per ricongiungersi, altre volte per rimanere vicini, ma svolgendo percorsi diversi; i genitori hanno scelto l'immagine che richiamava maggiormente la sensazione provata in quel momento. Ricordiamo che i partecipanti agli incontri erano, nella maggioranza dei casi, madri e padri alle prese con la prima esperienza da genitori e con quella migratoria, motivo per cui le ansie provate nel distaccarsi per le prime volte dai propri figli, spesso unici punti fermi della vita in quel momento, erano particolarmente intense; i partecipanti hanno così avuto modo di condividere con tutti i membri del gruppo le proprie emozioni, riuscendo a trovare conforto non solo da parte nostra, ma anche tra di loro, divenendo lo stesso gruppo un contenitore per angosce e preoccupazioni.

Durante la quarta giornata abbiamo di nuovo “*giocato con i colori*” (espressione utilizzata dagli stessi partecipanti). La tematica era nuovamente quella della separazione e la consegna quella di esprimere attraverso i colori la sensazione provata nel momento del distacco; anche stavolta i genitori hanno raccontato se stessi, i propri bambini e le emozioni, con l'aiuto di tempere e pennelli, animando il seguente dibattito verbale nel quale tutti hanno avuto modo di spiegare il proprio disegno, ma anche di commentare quelli degli altri, in un clima di allegria e calore.

Per la quinta giornata abbiamo deciso di sperimentare l'utilizzo di oggetti appartenenti alla vita del nido; ci siamo consultate su quali potessero essere quelli maggiormente significativi e abbiamo concordato sul fatto che dovesse trattarsi principalmente di oggetti che richiamassero i momenti più importanti della vita dei bambini al Piccolo Mondo: quindi le attività didattiche, il pasto, il sonno, ma

anche i contatti con i genitori; per questo abbiamo scelto giocattoli (palle, pupazzi, bambole), materiali didattici (fogli, matite colorate, gomitolo), carrellino per imparare a camminare, una coperta, libri, telefono e oggetti per il pasto; in questa occasione l'obiettivo era quello di indagare sulle preoccupazioni che suscitava nei genitori la vita nel nido, ma anche sulle aspettative nei confronti di questo luogo e verso le educatrici; anche in questo caso non sono mancate esternazioni cariche di significato e un attivo confronto tra i genitori stessi.

Nella sesta giornata, quella conclusiva, abbiamo preso di nuovo in mano pennelli e colori; la domanda chiedeva ai genitori di raccontare attraverso i colori la sensazione che avevano provato dopo aver saputo che i propri figli erano stati presi al nido Piccolo Mondo.

Gli obiettivi posti, sono stati principalmente quelli di consentire la conoscenza reciproca tra servizio e genitori e tra genitori stessi e di accompagnarli in un momento particolarmente delicato, che è quello della separazione dai propri bambini, poiché a volte il distacco può essere anche più duro per una mamma, o un papà, rispetto a quanto lo sia per il bambino stesso.

Non sono mancati momenti di riflessione in cui qualcuno ha sottolineato che infondo ciò che noi stavamo facendo fuori dalla classe, osservando immagini o utilizzando pennelli, non era altro che una riproduzione di ciò che i bambini stavano facendo con le educatrici dentro la classe: sia i bambini che i genitori si stavano ambientando in quel luogo che avrebbero presumibilmente frequentato nel corso degli anni successivi, imparando a conoscerne gli spazi e le figure che sarebbero diventate presto altri punti di riferimento per entrambi.

Le attività che i genitori svolgevano in cortile, non erano poi così diverse da quelle che i bambini eseguivano in classe e questa consapevolezza era per i primi un'occasione per sentirsi più vicini ai propri figli; ogni mamma ed ogni papà comprendevano giorno dopo giorno che quel nido non sarebbe stato solo un luogo di cura e custodia, ma un ambiente strutturato allo scopo di accompagnare i bambini nel corso della loro crescita, fornendogli supporto e strumenti didattici utili al fine del suo benessere.

Il progetto *Nuovi arrivi al Piccolo Mondo* ha consentito a tutti i partecipanti di vivere momenti di condivisione, in un clima sereno, fatto di sorrisi, allegria,

confidenze e rispetto reciproco. È stato interessante osservare come giorno dopo giorno cresceva un rapporto confidenziale tra i genitori, che gradualmente si aprivano sempre di più gli uni con gli altri; la timidezza mostrata nella prima giornata, si trasformava rapidamente in desiderio di raccontarsi e dialogare con gli altri, esternare i propri punti di vista, in uno scambio costruttivo fatto di pensieri profondi e storie di vita, in cui ognuno, compresa la sottoscritta e la coordinatrice, ha avuto modo di raccontarsi, attraverso ricordi, timori, desideri e speranze.

3.3.3) Uno spazio per sostenere la genitorialità: *La merenda dei genitori.*

Al termine del progetto *Nuovi arrivi al Piccolo Mondo* abbiamo deciso di appendere all'ingresso del nido i cartelloni con i disegni realizzati dai genitori, accompagnati da una piccola spiegazione nella quale raccontavamo brevemente come erano stati realizzati i suddetti cartelloni; ciò ha destato la curiosità degli altri genitori del Piccolo Mondo, che ci hanno chiesto se fosse possibile anche per loro partecipare a progetti simili.

Ci siamo quindi chieste come costruire e predisporre uno spazio aperto a tutti i genitori, che potesse dare loro modo di esprimere dubbi e preoccupazioni, raccontare di se stessi e dei propri figli, chiedere pareri, ascoltare le storie degli altri. In realtà, come già più volte evidenziato, il Piccolo Mondo lavora da tempo alla realizzazione di progetti finalizzati alla partecipazione attiva dei genitori e al supporto nei loro confronti, motivo per cui la coordinatrice mi aveva già messa al corrente del desiderio di creare uno spazio più grande di quello già esistente, che fosse a disposizione dei genitori per qualsiasi esigenza da loro espressa e in qualsiasi momento.

Abbiamo così deciso di iniziare a dar vita a questo spazio, utilizzando e riadattando una stanza che negli anni passati aveva ospitato altre figure, non più presenti al nido; l'idea è stata quella di arrearla con fotografie ritraenti i genitori stessi e creazioni da loro realizzate, come ad esempio i cartelloni del progetto

Nuovi arrivi al Piccolo Mondo, la documentazione fotografica di *Insieme in movimento* e anche le immagini riguardanti le diverse feste svolte al nido e le *Giornate delle mamme*.

Abbiamo successivamente deciso di promuovere una nuova iniziativa, nella quale i genitori fossero completamente protagonisti; abbiamo così iniziato a progettare uno spazio che li accogliesse tutti, in un clima informale e rilassante, che li aiutasse a sentirsi a proprio agio e ad esprimersi quindi liberamente.

L'idea che ci ha ispirate è stata quella di proporre una sorta di merenda tra amici che condividono un'esperienza comune: la prima infanzia dei propri figli, i bambini del Piccolo Mondo.

È nata così una nuova iniziativa: *L'ora della merenda dei genitori*.

Le merende si sarebbero svolte inizialmente una volta al mese, con la possibilità di organizzarne altre su richiesta dei genitori.

Al fine di promuovere l'evento abbiamo realizzato un grande cartellone di invito, scritto in 4 lingue (italiano, inglese, spagnolo, francese), in cui abbiamo dato una prima breve spiegazione del progetto, che poi è stato comunque spiegato verbalmente ad ogni genitore in varie occasioni, come i colloqui individuali e le riunioni di gruppo, ma anche durante i vari incontri informali che avvengono al nido quotidianamente.

Un pomeriggio di Novembre 2014 si è tenuta la prima giornata di *L'ora della merenda dei genitori*, alla quale hanno partecipato numerose mamme, sia autoctone che di origine straniera, oltre che la sottoscritta e la coordinatrice, con il prospetto di coinvolgere negli incontri successivi anche le educatrici; a questo scopo l'incontro si sarebbe tenuto ogni mese in un giorno diverso, così da dar modo a tutte le educatrici, che lavorano con turni diversi, di partecipare; lo stesso discorso è stato fatto per venire incontro alle esigenze delle mamme, che naturalmente non hanno giorni liberi diversi tra loro. Durante lo svolgimento della merenda, un'altra educatrice si sarebbe occupata di tenere i bambini.

Noi abbiamo preparato tè e biscotti e le mamme hanno portato, di loro iniziativa, diversi dolci fatti in casa. Dopo un primo momento di saluti e assaggi di dolci, ho personalmente raccontato alle mamme il perché della merenda; innanzitutto mi sono presentata, poiché sebbene i genitori mi conoscano da diverso tempo, fino a

quel momento non c'era mai stata l'occasione di raccontare loro del mio progetto formativo; ritengo invece che questo sia molto importante, proprio al fine della partecipazione consapevole e della creazione di una relazione di fiducia, con la sottoscritta e con il nido stesso; ho così spiegato loro del mio tirocinio, del progetto formativo, della scelta di rimanere per realizzare più progetti possibili insieme all'equipe educativa, poiché per me questa possibilità risultava una grande occasione formativa, proprio grazie alle esperienze vissute al Piccolo Mondo con ognuna delle persone che lo frequentano, quindi anche loro e i loro figli. Successivamente mi sono concentrata nell'espone come avevo personalmente immaginato *L'ora della merenda dei genitori*: uno spazio dedicato a tutti noi, per confrontarci, per rassicurarci a vicenda, per arricchirci, condividendo sensazioni, emozioni, dubbi, timori, speranze, aspettative e raccontare ed ascoltare quelle storie di vita che aprono lo sguardo profondo a tutte quelle realtà a cui ciascuno di noi ogni giorno partecipa, spesso senza averne consapevolezza o con l'impossibilità di poterle comprendere; uno spazio aperto a tutti, che potesse fornire anche supporto e conforto reciproco nei momenti di difficoltà.

Il tentativo è stato quello di esprimere tutto questo nel linguaggio più semplice possibile, accertandomi che ognuna delle partecipanti avesse compreso il significato delle mie parole; non si è trattato infatti di un monologo, ma di una comunicazione aperta, in cui ognuno aveva tempo e spazio per esprimere le proprie idee, per porre domande, per esternare i propri pensieri.

Nel giro di pochi minuti infatti le mamme hanno iniziato ad interagire tra di loro, si sono confrontate su questioni che quotidianamente vivono con i propri bambini, alcune hanno chiesto consigli, altre hanno messo a disposizione le proprie personali esperienze nella speranza che potessero essere utili a tutti; in qualità di educatrici abbiamo sottolineato quanto fosse importante anche per noi conoscere i loro metodi di cura, al fine di poter avere ulteriori strumenti da utilizzare nel nostro lavoro con i bambini, perché non si smette mai di imparare, non esiste un solo metodo giusto, ma un insieme di conoscenze e competenze che insieme possono creare infinite combinazioni, tra le quali ognuno possa trovare quella migliore.

Infine è stato fatto notare alle mamme un grande cartello bianco affisso su una parete della stanza, dove compariva solo una scritta: “parliamo di...”; si trattava di uno spazio in cui ognuno aveva la possibilità di scrivere, in qualsiasi lingua e con vari colori, un argomento che si desiderava affrontare insieme.

I genitori hanno così dato vita ad una immagine colorata fatta di parole diverse che avrebbero dato a noi modo di conoscere meglio le loro esigenze e di programmare conseguentemente gli incontri successivi.

3.4) Riflessioni conclusive sull’esperienza al Piccolo Mondo

Insieme in movimento, Nuovi arrivi al Piccolo Mondo e L’ora della merenda dei genitori sono state esperienze pilota (di cui l’ultima è attualmente ancora in corso), documentate sia fotograficamente, sia attraverso un diario di bordo tenuto dalla sottoscritta, il quale riporta espressioni, citazioni, dialoghi e riflessioni.

Ogni immagine, ciascuna affermazione, ognuno dei momenti vissuti nel corso di queste iniziative è stato commentato ed analizzato principalmente durante i colloqui tra la sottoscritta e la coordinatrice, ma anche nel corso delle riunioni di equipe, cosicché tutti avessero modo di esprimere il proprio parere, proporre modifiche o suggerire elementi aggiuntivi.

Il tempo passato in classe con le educatrici e i bambini, nel nido e anche fuori con la coordinatrice, i dialoghi con i genitori, le storie ascoltate, quelle vissute, quelle narrate, le difficoltà affrontate, i momenti delicati, le parole di ognuna delle persone che frequenta il nido, tutto questo ha contribuito a guidare il lavoro, a realizzare ogni giorno di più quanto sia importante lavorare insieme alla famiglia, non solo “per” la famiglia, ma “con” la famiglia.

Coinvolgere i genitori nella vita del nido li ha portati ad instaurare un intenso rapporto con ognuna delle figure presenti al nido, un rapporto che giorno dopo giorno permette a questi genitori di salutare i propri figli all’interno di un’atmosfera serena, senza quell’ansia che diventa motivo di sofferenza non solo per loro come mamme o papà, ma anche per gli stessi bambini che inevitabilmente, come figli, ne risentono; un rapporto di fiducia, che porta genitori

ed equipe educativa a relazionarsi tra loro senza timori e freni inibitori, creando spesso situazioni di dialogo informale e occasioni di interazione spontanea; al Piccolo Mondo quando le mamme e i papà vengono a prendere i propri bambini, entrano in classe e lì, non di rado, si fermano a giocare su richiesta dei piccoli, ma anche per loro stessa volontà.

Entrano in classe, si siedono insieme ai propri figli e agli altri bambini, conversano allegramente con le educatrici, non solo sulla giornata trascorsa dai piccoli e sul lavoro svolto dall'equipe, ma raccontano anche delle proprie giornate lavorative, o di qualsiasi cosa abbiano voglia di parlare.

Spesso si ritrovano tra genitori e così nascono amicizie che, come loro stessi raccontano, vengono coltivate anche fuori dal nido; in questo senso i progetti esposti hanno consentito anche l'incontro tra genitori, rivelandosi strumenti utili ai fini della conoscenza reciproca, del superamento delle diffidenze, della nascita di rapporti sociali favorevoli e di conseguenza hanno rappresentato un mezzo per promuovere l'integrazione.

Al fine di sostenere l'asilo nido interculturale Piccolo Mondo e allo scopo di far conoscere il suo operato, è prevista nei prossimi mesi l'organizzazione di una mostra fotografica, che sarà realizzata proprio con le immagini scattate durante ciascuno dei progetti sopra descritti e verrà esposta inizialmente presso la sede centrale della Caritas di Roma, per poi spostarsi in vari quartieri di Roma, per raggiungere così più persone possibili.

Conclusioni

La trattazione si è posta l'obiettivo di affrontare numerose tematiche: attraverso il tentativo di raccontare la difficoltà di chi vive l'esperienza di genitorialità all'interno di un percorso migratorio, sono state discusse le ripercussioni che una situazione particolarmente stressante può avere sulla relazione tra genitori e figli e, conseguentemente, l'esigenza di fornire supporti e creare percorsi atti non solo a sostenere queste famiglie, ma anche in grado di promuovere le risorse presenti all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, in particolare l'asilo nido.

È stata quindi messa in evidenza l'importanza di accogliere tutti i genitori all'interno del servizio, favorendo la creazione di un rapporto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia e la partecipazione attiva di quest'ultima alla vita del nido. Il nido si pone in questo modo come un luogo privilegiato per il confronto culturale tra tutti gli attori sociali che si trovano a relazionarsi al suo interno, avendo in comune l'interesse per il benessere dei bambini.

Viviamo in un mondo in cui le diversità si trovano continuamente a condividere gli stessi spazi, in cui a volte si ignorano reciprocamente, altre si scontrano con violenza, ma in alcuni casi si incontrano e talvolta si contaminano a vicenda.

Entrare in contatto con chi è diverso da noi costituisce una via privilegiata per un arricchimento personale; ognuno di noi ha una storia da raccontare, delle esperienze da offrire, delle risorse da mettere a disposizione e quando vissuti differenti entrano in un rapporto di dialogo costruttivo, possono nascere sguardi diversi, più ricchi, pronti a creare una realtà innovativa di cui tutti facciano parte, poiché ognuno ha contribuito alla sua costruzione.

I servizi educativi per la prima infanzia sono spesso le prime istituzioni con cui le famiglie di origine straniera si trovano a relazionarsi, così come sono anche i primi ambienti in cui si trovano ad interagire direttamente con i genitori autoctoni, con i quali condividono l'esperienza di genitorialità.

La preoccupazione per il benessere dei bambini, comune a tutti, educatori e genitori, indipendentemente dal Paese di provenienza e dalla cultura di appartenenza, li porta a porsi in relazione gli uni con gli altri; si viene così a creare

l'occasione per la predisposizione di spazi atti a dare voce ad ogni vissuto, ai diversi metodi di cura e stili educativi.

Durante le esperienze pilota realizzate al *Piccolo Mondo* è emersa chiaramente la rilevanza di questi momenti di condivisione, sia per quanto riguarda l'incontro e il confronto tra saperi diversi, sia per quel che concerne la delicata relazione tra genitori e figli. I bambini hanno avuto modo di mostrare alla propria famiglia una parte importante del loro mondo, facendo da ponte tra famiglia e scuola, tra mamme e tra papà.

La speranza è che queste esperienze divengano pratica diffusa e costante, non solo al *Piccolo Mondo*, ma in ogni servizio educativo per la prima infanzia, in quanto non è più pensabile prescindere da questo; in Italia, come nel resto del mondo, oggi convivono persone portatrici di culture differenti ed ogni elemento con cui entriamo quotidianamente in contatto è il prodotto dell'incontro con ciò che, apparentemente, ci sembra tanto distante da noi.

L'incontro è innovazione, è scoperta, è partecipazione. Non basta convivere per creare l'incontro; incontrarsi vuol dire disporsi in una posizione di ascolto aperto e di sguardo attento e curioso nei confronti dell'altro.

Ognuno ha il diritto di sentirsi parte del mondo che vive, della realtà che contribuisce a creare.

Ogni genitore ha il diritto di essere parte dell'universo del proprio bambino.

Il bambino che gioca davanti a casa avverte com'è rassicurante affrontare il mondo senza contemporaneamente rinunciare alla protezione presentata dalla casa. Ma perché questo risulti possibile, la madre, affacciandosi alla finestra, dovrebbe poter vedere quello che succede e dove sta giocando suo figlio, dovrebbe poter sentire di che cosa parla e sapere a che cosa gioca con gli altri bambini. (B. Bettelheim)

Bibliografia

- Andolfi M, *Il padre ritrovato. Alla ricerca di nuove dimensioni paterne in una prospettiva sistemico-relazionale*, FrancoAngeli, Milano, 2001
- Battista La Sala G., Rinaldi C. (A cura di), *La "normale" complessità del diventare genitori*, Reggio Children, Reggio Emilia, 2012
- Bolognesi I., *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Bolognesi I., Di Rienzo A., *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 2007
- Bolognesi I., Di Rienzo A. , Lorenzini S.,Pileri A., *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Brown R., Capozza D., Licciardello O., *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto*, Milano, F. Angeli, 2007.
- Cannarozzo G., *Migrazioni, integrazione, cittadinanza, lavoro*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2012.
- Cantatore L., *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Milano, Unicopli, 2013.
- Catarsi E., Fortunati A., *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2004.
- Cerini G., *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Rimini, Maggioli, 2013.
- Chinosi L., *Sguardi di mamme. Modalità di crescita dell'infanzia straniera*, FrancoAngeli, Milano, 2002
- Clarizia L., *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma, 2005
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia*, Reggio Children, Reggio Emilia, 2003
- Davoli M. (A cura di), *In dialogo con Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia, 2009
- Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità, nel percorso di integrazione*, La nuova Italia, Scandicci, 1992.

- Dusi P., Pati L., *Corresponsabilità educativa*, Brescia, La Scuola, 2011.
- Farhoud A., *La felicità scivola fra le dita*, Roma, Sinnos, 2002.
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T., *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Favaro G., *Capirsi diversi: idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma, 2004.
- Fiorucci M., Catarci M. (a cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto*, Milano, Unicopli, 2011.
- Fustini T., “Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d’infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi”, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2 (2007).
- Genovese A., *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, Bononia University Press, 2003.
- Giusti M., *Pedagogia interculturale: teorie, metodologia, laboratori*, Laterza, Roma, 2004.
- Gordon T., *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon; pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Firenze, Giunti, 1991.
- La casa di tutti i colori, *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e metodi di cura*, FrancoAngeli, Milano, 2002
- Marelli L. (A cura di), *Figli di chi? : la sfida di crescere insieme tra culture diverse*, Comunità, Città di Castello, 2005.
- Mazzara B.M., *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, il Mulino, 1997, p. 68.
- Milani P., *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008.
- Moro M. R., *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Pompeo F., *Elementi di antropologia critica*, Roma, Meti, 2011.
- Posa M.F. (A cura di), *Crescere straniero in Italia. Rischi e opportunità*. Lombard Key, Bologna, 2008.
- Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia*, a cura di Davoli M., Reggio Emilia, Reggio Children, 2009,

Santelli Beccegato L., *Educare non è una cosa semplice*, Brescia, La Scuola, 2009.

Sayad A., *La doppia assenza*, Milano, Cortina, 2002.

Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando, 1999.

Sitografia

- <http://www.oasiscenter.eu/it/articoli/meticciato-di-civilt%C3%A0/2007/03/01/migrare-un-evento-a-dimensione-familiare>
- <https://www.youtube.com/watch?v=N8xWKCkuhFA>
- <http://www.caritasroma.it/attivita/nel-territorio/emporio-della-solidarieta/>
- <http://www.progettoasilonido.org/>
- <http://www.leggerepercrescere.it/>
- <http://xoomer.virgilio.it/celgross/ecole/altri/reggiopersito.htm>

Appendice

Insieme in movimento

[Cartellone di invito]



[Il lungo fiume]



[Imitazione animali]



[La profonda caverna]



[Il labirinto colorato]



[La morbida foresta]



Nuovi arrivi al Piccolo Mondo...

Giornata 1...

Conduttore: *“Quale immagine vi rappresenta di più come genitori?”*

Papà ecuadoriano: *“Ho scelto questo per la protezione.. noi siamo così nella famiglia.. io non vado subito da lui, lo lascio fare.. ma se vedo che serve divento così, come il leone.. la protezione! E' bella questa immagine, la posso tenere?”*



Mamma italiana: *“Io ho scelto questa perché mi vedo così con lei.. vicina a lei.. ma cercando di lasciarla libera, seguirla mentre vive la sua vita”*



Mamma ecuadoriana 1: *“Io sono così.. molto tenera.. molto colorata. Questo disegno è bello. Sì sì, io sono una mamma così”*



Conduttore: *“Quale disegno ti rappresenta di più in questo momento, adesso che stai lasciando per la prima volta il tuo bambino?”*

Mamma ecuadoriana 1: *“Io questa, perché è tipo dire: non ti preoccupare che mamma torna e poi giochiamo insieme figlia mia. Ora stai qui un pochino e poi giochiamo tutto il pomeriggio insieme figlia mia”* (E tira un forte sospiro, come se volesse trattenere le lacrime).



Mamma ecuadoriana 2: *“Io sono come l’orso, con lo sguardo così. Un po’ che non so bene come mi sento. Con la faccia così”*

Conduttore: *“Sei un po’ scombussolata?”*

Mamma ecuadoriana 2: *“Sì perché io penso: e ora che succede? E’ un po’ difficile perché è passato tanto tempo da quando ho avuto la prima figlia e ora devo ricominciare tutto con lui”*



Mamma ucraina: *“Sai però che pure questa è bella? Perché è come noi. Tutti noi genitori e tutti loro, i bambini, che stiamo così, tutti insieme!”*



Giornata 2...

Conduttore: *"Quale colore esprime la vostra sensazione adesso, in questo momento in cui vi state separando per la prima volta dai vostri bambini?"*



Mamma ecuadoriana 1: "Ho disegnato la palla perché mi piace immaginarla mentre gioca.. arancione perché è il suo colore preferito.. rosa perché da quando è nata ho iniziato a vedere tante cose rosa.. VERDE PERCHE' MI DA SPERANZA... sai, quando passavo dei momenti difficili mi accorgevo che compravo tutte cose verdi, perché mi davano la speranza... vedi, ho disegnato un albero... ha le foglie verdi... speranza... e vuol dire che io sto iniziando a mettere un po' di radici qui... ora mi sento più sicura..."



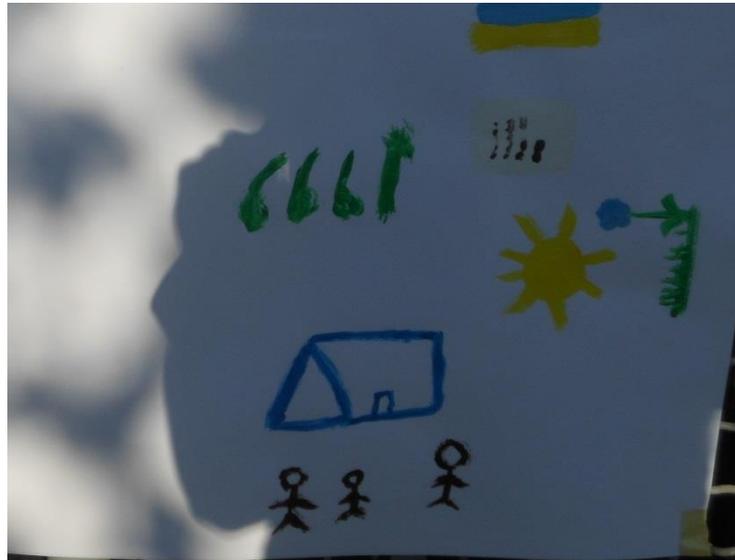
Mamma Italiana: “Io ho disegnato le onde rosa.. perché come ho detto il rosa l’ho rivalutato da quando è nata lei.. e le onde diciamo rappresentano un po’ il trambusto che ho dentro.. sono qui, ma la testa sta lì con lei.. ma nulla di preoccupante, sono tranquilla”



Papà ecuadoriano: “Ho utilizzato il giallo perché sono tranquillo.. Ieri l’ho visto con le maestre, poi c’era L. (un volontario) che è andato da lui... ho visto che lui era tranquillo... poi oggi sai, quando siamo arrivati, lui si è guardato intorno e ha sorriso... era contento di stare qui... quindi io ora sono tranquillo”



Mamma ecuadoriana 2: *“Io poi ho fatto queste verdi che sono tipo le note.. la musica.. perché lui quando sente la musica è tranquillo.. e allora io penso alla musica per pensare che lui è tranquillo.. infatti volevo dire alle maestre se qui gli mettono la musica... magari la sentono anche gli altri bambini... magari io porto il cd”*



Giornata 3...

Conduttore: *“Scegliete l’immagine che esprime meglio la sensazione che provate ora, mentre voi siete qui in cortile e i vostri bambini sono in classe”*



Mamma ecuadoriana 1: *“A me piace questa... la farfalla è colorata, è una cosa bella, lei è la farfalla, io la lascio libera e lo so che lei poi è felice... Però io sono anche triste, perché non è facile stare senza di lei... Da quando è nata noi siamo sempre state insieme, io e lei da sole... E ora non è facile per me... Sono un po' triste”*

Conduttore: *“Quindi ti ha colpita il contrasto tra la farfalla colorata e la mano non colorata?”*

Mamma ecuadoriana 1: *“Sì giusto! Perché la mano sono io e io sono triste un pochino. Però lo so che lei poi è felice”*



Mamma italiana: *“A me ha colpita questa. La vedo proprio così, esce fuori dal barattolo, per iniziare a vivere la sua vita, nella libertà di crescere. Certo, un po' di paura ce l'ho, ma so che è una cosa positiva sia per lei che per me il fatto che lei entri al nido”*



Giornata 4...

Conduttore: *“Provate ad esprimere con uno o più colori la sensazione che provate in questo momento, in cui voi siete qui in cortile e i vostri figli sono in classe”*



Papà ecuadoriano: *“Allora, io ho fatto la strada, è nera perché è di colore nero la strada, però ci ho messo un po’ il giallo perché secondo me è una strada bella, la strada che fa lui da adesso. Ho messo una palla sulla strada perché spero che lui può giocare tanto. Poi alla fine ho fatto i puntini per dire che continua. Io questo penso adesso, che lui ha iniziato la sua strada, che è bella, e lui gioca nella sua strada e continua a crescere”*



Mamma ecuadoriana 1: *“Io ho disegnato un cuore e vicino ci sono gli occhi con le lacrime; è come per dire che il mio cuore adesso piange. Io lo so che a lei fa bene il nido, però un po’ il mio cuore piange”*



Giornata 5...

Conduttore: *“Scegliete un oggetto che rappresenta quello che vi aspettate dal nido e dalle educatrici e un altro oggetto che vi fa pensare alle paure che avete”*



Mamma ecuadoriana 1: *“Io ho scelto la coperta, perché penso che qui dentro lei starà calda. Penso che quando lei piange, le maestre la fanno sentire al caldo... al sicuro”*



Mamma ecuadoriana 2: *“Io ho scelto il telefono come oggetto che mi fa paura, perché penso che se squilla magari è successo qualcosa al nido”*

Mamma ecuadoriana 1: *“Davvero? Io invece sai che lo volevo scegliere come oggetto che mi mette calma? Perché so che se c'è bisogno di me mi possono chiamare... pensa se non c'era ancora il telefono”*



Mamma ecuadoriana 3: *“Io con lui a casa faccio tanti lavoretti. A lui piace fare i lavoretti. Quindi io penso che li fa anche qui e si diverte. Allora ho scelto i fogli colorati, perché a casa li usiamo sempre per fare i lavoretti. E anche da noi (nel Paese di origine) quando facciamo le feste facciamo sempre i lavoretti colorati così”*



Mamma ecuadoriana 1: *“Io ho scelto anche questo, perché ho un po' paura che lei non cammina. Allora ho scelto questo, perché immagino che lei qui invece impara a camminare”*



Giornata 6...

Conduttore: *“Provate ad esprimere attraverso i colori la sensazione che avete provato quando avete saputo che i vostri figli erano stati presi al nido Piccolo Mondo”*



Mamma ecuadoriana 3: *“Io ho disegnato l’albero, il prato e il sole, perché ero felice che lui veniva qui al nido. Però vedi? Qui ci sono anche i sassolini, che sono duri e una nuvoletta, perché un po’ la paura ci stava. Infatti questa sono io, con il telefono in mano, perché magari telefono per sapere se sta bene. Ecco, io ho pensato un po’ tutte queste cose, un po’ ero contenta, un po’ c’era la paura.”*



Mamma ecuadoriana 1: *“Io ho disegnato un grande fiore colorato, perché mi mette serenità e io mi sono sentita così: serena. Ho disegnato anche l’asilo tutto colorato, perché ero contenta, vedevo tutto colorato”*



L'ora della merenda dei genitori

[Cartellone di invito]



Ringraziamenti

24 Febbraio 2015: accedo al sito di Facoltà e trovo il file ufficiale con le sedute di Laurea di Marzo 2015... il mio nome è tra i laureandi!

Lo sapevo già, ovvio che lo sapevo, ma leggerlo scritto in via ufficiale è comunque una grande emozione, anche stavolta, anzi stavolta ancora di più...

Ancora di più perché gli ultimi due anni sono stati di quelli che ti mettono a dura prova, quelli che ti portano a chiederti continuamente “*ce la farò?*” ... e a risponderti spesso di no... per poi guardare però tutti quei piccoli particolari della vita, i colori, i profumi, i suoni, i sorrisi, gli sguardi, che ti fanno recuperare le energie e ti portano a dirti “*ma si che ce la fai!*”... e a ricominciare, con quella passione che hai la fortuna di avere per quello che studi... per quello che fai.

Credo sia una grande fortuna trovare quel qualcosa che ti piace così tanto da non farti pesare mai le notti sui libri, da non farti pentire dei sacrifici, degli sforzi, delle rinunce... quel qualcosa che suscita in te stati d’ansia frequenti, ma allo stesso tempo riesce a regalarti continue soddisfazioni, che non sono quelle dei voti (per quanto poi anche quelle, lo ammetto, siano molto gradite), ma sono quelle che ti fanno sentire arricchita ogni volta che andando a lezione torni a casa felice per aver avuto la possibilità di assistere, quelle che provi quando prepari un esame e ti accorgi di riuscire a ricollegarlo ad esperienze pratiche, quelle che ti portano a sentirti continuamente stimolata, con la voglia di scoprire, di fare, di creare...

Porto sempre con me il famoso “*learning by doing*” di John Dewey e mi inspiro a quello in ogni esperienza della mia vita...

Cinque anni all’interno del Dipartimento di Scienze della Formazione mi hanno dato molto, questi ultimi due anni ancora di più, proprio perché oggi sento di aver *imparato attraverso il fare* e so che ancora moltissimo dovrò imparare... e so anche che non smetterò mai di farlo.

Il primo ringraziamento va quindi alla persona che mi ha permesso di FARE, di mettere in pratica le mie conoscenze; la persona che mi ha offerto la possibilità di mettermi in gioco, di creare, di sperimentare, di fare esperienza, di incontrare vittorie e anche di imparare a scontrarmi con i fallimenti, che sono inevitabili in questa professione, come anche nella vita: Simona Liberatori.

Voglio ringraziare Simona non solo per essere stata la mia tutor esterna nel corso del tirocinio formativo e per avermi permesso di realizzare il mio lavoro di tesi all'interno del servizio educativo da lei coordinato, ma per essermi stata amica, per avermi ascoltata, rassicurata, stimolata e motivata in ogni giorno di questo percorso; per aver messo a mia disposizione le sue conoscenze e le sue esperienze; per la fiducia che mi ha dato e per la stima che mi ha mostrato.

Un ringraziamento sentito va poi al mio relatore, il Prof. Massimiliano Fiorucci, poiché grazie alle sue lezioni ho scoperto il mio profondo interesse per la Pedagogia Sociale e per quella Interculturale, già dal corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione; ringrazio il Prof. Fiorucci anche per avermi seguita dapprima come tutor interno durante il mio tirocinio formativo e successivamente nel corso della realizzazione e stesura della tesi, fornendomi materiale e spunti di riflessione, incoraggiandomi e motivandomi.

Ringrazio anche il mio correlatore, il Prof. Donatello Santarone, per la disponibilità dimostrata ogniqualvolta io ne abbia avuto bisogno.

Aspettavo questo momento per poter mettere nero su bianco anche altri ringraziamenti, sperando siano arrivati già in altre forme:

Grazie a tutte le educatrici del nido *Piccolo Mondo* e agli altri membri che operano nel servizio, compresi i volontari, per questo anno e mezzo passato insieme, per avermi fornito insegnamenti che sicuramente saranno più che utili nelle mie future esperienze lavorative... e per avermi fatta sentire *parte della famiglia*.

Grazie alle mamme e ai papà del *Piccolo Mondo*, i veri protagonisti di questo lavoro, poiché senza di loro non avrei potuto mettere in pratica nulla di tutto questo; grazie a loro per avermi dato fiducia, per avermi fatta entrare spesso nelle proprie vite. Vorrei cogliere questa occasione per dire ad ognuno di questi genitori che porto con me ogni singola parola, ogni gesto, ogni insegnamento... e che i loro racconti sono stati e saranno sempre una grande ricchezza per me, di cui farò sempre tesoro.

Grazie infinite ai *miei nanetti*, che sento prepotentemente dentro il mio cuore, che sono la fonte delle emozioni più grandi che ho provato in questo percorso, che sono *i miei educatori preferiti*, perché il tempo passato con loro è il più bello, il

più costruttivo, quello in cui provo a vedere il mondo attraverso i loro occhi e quando ci riesco mi accorgo di quanto sia colorato e tutto da scoprire. Grazie per i primi passetti che vi ho visto fare, grazie per ogni vostra piccola vittoria, grazie anche per le volte in cui avete messo alla prova la fiducia nelle mie potenzialità... e grazie per tutte le volte che mi avete fatta entrare in contatto con le vostre.

Grazie alla mia famiglia, ai parenti, anche a quelli acquisiti, agli amici, alle amiche per aver condiviso con me questi due anni, questo percorso, questo pezzo molto importante di VITA... vorrei dire qualcosa ad ognuno di voi e ho deciso che stavolta lo farò in separata sede... mi conoscete, se scrivessi tutto qui mi dilungherei troppo... alcuni di voi ricorderanno certamente i ringraziamenti della tesi triennale ☺.

Ci tengo però a dedicare questa tesi ai miei genitori... nella speranza di portare ancora una volta un'emozione forte nei loro cuori... di quelle che possono rendere colorato e un po' più arrotondato ogni angolo della vita...

Concludo con un pensiero scritto da me in ritorno da una delle tante giornate al nido, dedicandolo ai bambini, alle famiglie e all'equipe del *Piccolo Mondo*:

“La osservavo molto attentamente mentre teneva nella manina quelle forbicette con la punta arrotondata.. Le girava e rigirava cercando il giusto modo di impugnarle.. e quando credeva di esserci riuscita prendeva il cartoncino e provava a tagliarlo.. Ma nulla! Quelle forbici non rispondevano assolutamente ai suoi comandi. E allora ricominciava da capo, le riprendeva, provava un'altra impugnatura e via con un nuovo tentativo.. ma no, non funzionava nemmeno quello.. Provava e riprovava restando concentrata, per tempi molto lunghi; la cosa più sorprendente era la sua calma.. non si spazientiva, non sbuffava, non lasciava mai quelle forbici e quel cartoncino.. era DETERMINATA a riuscire nella sua impresa.. non importava quanto tempo ci avrebbe messo, o quanti tentativi sarebbero falliti.. Lei NON SI SAREBBE ARRESA.. Credeva in se stessa.. nella sua capacità di farcela.. E mentre la guardavo un unico pensiero mi girava per la mente: quella piccolina mi stava insegnando qualcosa di immenso, il potere della forza di volontà, della fiducia in noi stessi, della determinazione.. Io educatrice, io formatrice, realizzavo ancora di più ciò che da tempo sapevo già:

lei stava formando me.. lei stava educando me.. lei era una fantastica, inconsapevole EDUCATRICE!

Avere la possibilità di imparare, anzi ri-imparare, dai bambini è una grandissima fortuna, perché è vero che quando cresciamo ci dimentichiamo come eravamo da piccoli.. e sono tantissime le qualità che perdiamo.. ed è un grandissimo peccato, perché se le mantenessimo potremmo creare una società molto migliore.

*Si dovrebbe ripartire da lì, da quelle caratteristiche: la capacità di stupirsi, la voglia di conoscere, il desiderio di scoprire, la fantasia per creare.. rincorrere l'emozione in ogni momento, spegnendo un po' di quella razionalità di troppo.. quella che disturba.. quella che solleva il freno a mano dentro di noi, che ci costringe a coltivare la paura di non farcela.. I bambini se ne fregano! Per loro il fatto stesso di **PROVARCI** è comunque un traguardo raggiunto.. Se poi il cartoncino non si taglierà mai, pazienza, sarà stato divertente provare a tagliarlo.. avranno imparato sicuramente a maneggiare meglio le forbici e con il tempo aggiungeranno nuove competenze a quelle apprese. Forse per essere **FELICI** dovremmo cercare di svegliare quel bimbo che dorme dentro di noi.”*