

Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia

Anna Granata, Ouejdane Mejri, Federica Rizzi¹

Abstract

La capacità di collaborazione tra famiglia e scuola costituisce un aspetto cruciale per una buona esperienza scolastica degli alunni. Essa viene spesso descritta in termini dicotomici di collaborazione/non collaborazione. Tuttavia, la presenza consistente, in Italia fin dagli anni Novanta, di famiglie di culture diverse ci porta a mettere in luce come stili molteplici di relazione con la scuola possano favorire forme efficaci di collaborazione. Questo articolo ha analizzato la relazione famiglia-scuola in alcune scuole dell'infanzia di Milano, un contesto privilegiato dove indagare tali dinamiche. Attraverso interviste in profondità a insegnanti della scuola dell'infanzia e genitori provenienti da Paesi diversi, la nostra ricerca, basata sugli assunti della pedagogia interculturale, ha indagato fattori di ostacolo e risorsa che influenzano la relazione famiglia-scuola. I risultati mettono in luce come non solo fattori culturali, ma anche fattori socio-economici, strutturali e interpersonali svolgano un ruolo fondamentale nel facilitare o ostacolare la collaborazione tra genitori e insegnanti.

Parole chiave: famiglia, scuola dell'infanzia, collaborazione famiglia-scuola, famiglie immigrate, ricerca interculturale.

Abstract

Family-school collaboration is a crucial element in achieving optimum scholastic experience on the part of pupils. Such collaboration is often described in somewhat reductive binary collaboration/non-collaboration terms. However, the significant presence of families from different cultural backgrounds in Italy since the 1990s demonstrates how multiple styles of relationships with schools can generate effective forms of collaboration. This paper analysed the case of family-school collaboration in infant schools in Milan,

¹ Anna Granata è ricercatrice e docente di Pedagogia interculturale presso l'Università degli Studi di Torino; Ouejdane Mejri è presidente dell'Associazione Pontes dei Tunisini in Italia; Federica Rizzi ha recentemente conseguito il Master in «Competenze interculturali. Formazione per l'integrazione sociale» presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. L'articolo è l'esito di un percorso di ricerca e riflessione comune alle tre autrici: Anna Granata ha scritto i paragrafi 1 e 2, Federica Rizzi ha scritto il paragrafo 3, Ouejdane Mejri ha scritto il paragrafo 4.

a privileged location where such dynamics can be investigated. Based on intercultural education approach and on in-depth interviews to infant school teachers and parents of pupils coming from different backgrounds, this research investigated different obstacles and resources that influence family-school relations. Results suggest that instead of an approach based just on cultural aspects, socio-economic, structural and interpersonal factors should be considered when approaching family-school relationship.

Keywords: family, infant school, family-school collaboration, immigrant families, intercultural research.

1. *La relazione famiglia-scuola in ottica interculturale*

È consapevolezza ormai acquisita che una positiva collaborazione famiglia-scuola costituisca un aspetto fondamentale nei percorsi di crescita delle nuove generazioni. Il tema è stato ampiamente indagato dalla letteratura pedagogica, anche all'interno di questa rivista (cfr. Bove, 2012; Mantovani, 2007; Silva, 2014). Molti di questi studi si sono concentrati sulle famiglie italiane o sulle famiglie straniere distinguendo aspetti specifici di queste due popolazioni. Se questo approccio è stato sicuramente valido per far emergere le specificità di queste esperienze, oggi la realtà appare decisamente più composita e sfumata, al punto da rendere meno efficace e giustificata, sotto il profilo della varietà delle situazioni familiari, una rappresentazione omogenea delle famiglie straniere, distinte al proprio interno per luogo di provenienza, tempi della migrazione, appartenenza religiosa o culturale, e altri aspetti più prettamente famigliari e personali (Granata, 2013).

Oltretutto, la presenza stabile e ormai consolidata di queste famiglie dovrebbe portare a superare l'ottica per cui le descriviamo come «immigrate per sempre»: l'immigrazione infatti «non è una caratteristica definitiva ma un momento nella vita» (Abdallah-Pretceille, 2011, p. 88), che dovrebbe aprire in seguito a una condizione di pieno riconoscimento e cittadinanza degli attori in gioco.

Come illustrato da ricerche internazionali, la presenza ormai diffusa di genitori di prima e seconda generazione mette in luce come non vi sia un modo di relazionarsi 'tipico' delle famiglie straniere, ma svariate modalità di collaborazione con la scuola legate ad aspetti culturali, ma anche sociali e familiari (Bérubé, 2004; Vatz Laaroussi, Rachedi, Kanoute, 2008).

Nel panorama italiano sono ancora limitate le ricerche che indagano le relazioni famiglia-scuola entro questa prospettiva propriamente interculturale (Maggioni, Vincenti, 2007; Mantovani, 2007; Santerini, 2010;

Zoletto, 2007). È in questo filone che si inserisce la ricerca presentata in queste pagine, condotta con strumenti qualitativi in alcune scuole dell'infanzia di Milano, intercettando le voci degli insegnanti e dei genitori italiani e stranieri che in questo luogo trovano il primo spazio di incontro e collaborazione.

2. La relazione tra genitori e insegnanti: un'indagine nelle scuole dell'infanzia di Milano

L'indagine *Famiglie al plurale. Vie interculturali di collaborazione con la scuola*², condotta nel corso del 2014 in alcune scuole dell'infanzia di Milano, ha indagato come fattori diversi intervengano – sia come ostacoli sia come risorse – nella relazione tra insegnanti e genitori. Tali fattori hanno costituito i principali oggetti di indagine della nostra ricerca:

- *fattori interpersonali*: sono i fattori che condizionano la comunicazione diretta tra gli insegnanti e le famiglie. Tale comunicazione include le capacità di ascolto, di scambio e condivisione delle informazioni, così come la capacità di collaborazione attorno a dei compiti specifici. I fattori interpersonali includono anche le emozioni, gli atteggiamenti e gli stili relazionali del genitore o dell'insegnante che possono influenzare la relazione famiglia-scuola;
- *fattori strutturali*: sono i fattori che descrivono le condizioni di vita delle famiglie ma anche del sistema di welfare della società (Fassin, Eideliman, 2013). In primo luogo, indicano le realtà socio-economiche delle famiglie e le diverse condizioni organizzative (es. orari di lavoro, disponibilità di una rete familiare allargata, accesso alle nuove tecnologie, etc.). In secondo luogo, questi fattori si riferiscono alla presenza o meno di servizi offerti dal sistema di welfare della società e dal grado di accesso a questi servizi, elementi che influenzano la relazione famiglia-scuola;
- *fattori culturali*: sono i fattori che raggruppano i valori, le visioni e gli immaginari, gli stili di vita e le culture educative, legati in qualche modo alla provenienza culturale sia individuale sia di gruppo, che caratterizzano entrambi gli attori famiglia e scuola e che possono influenzare la relazione tra di essi.

² L'indagine *Famiglie al plurale. Vie interculturali di collaborazione con la scuola*, è stata finanziata coi fondi per la ricerca locale dell'Università degli Studi di Torino (2013).

La scuola dell'infanzia si presenta come luogo privilegiato dove indagare la relazione famiglia-scuola in chiave interculturale ed è stata, non a caso, oggetto di studio e ricerca anche da parte di studiosi stranieri interessati alla realtà dei servizi educativi e alle politiche per l'infanzia nel nostro Paese (cfr. New, Mallory, Mantovani 2000; Tobin, Arzubiaga, Mantovani 2007). Tre motivi rendono tale contesto particolarmente significativo: in primo luogo, la scuola dell'infanzia presenta la percentuale più consistente di famiglie originarie di Paesi diversi, seppure radicate in Italia da molto tempo (tra queste anche figli di immigrati divenuti a loro volta genitori)³; in secondo luogo, essa è il primo ambito nel quale scuola e famiglia cominciano a collaborare, secondo una logica di «corresponsabilità educativa» (DPR n. 235 del 21 novembre 2007 – art. 5 bis); in terzo luogo, la scuola dell'infanzia si configura come contesto dall'identità specifica, distinto rispetto alla scuola primaria, dove intervengono nuove dimensioni come il rendimento scolastico e la valutazione.

La nostra indagine ha voluto indagare la relazione famiglia-scuola dal punto di vista delle pratiche e degli immaginari di genitori e insegnanti, secondo la logica della «messa in atto» del paradigma dell'alterità di Martine Abdallah-Preteille (2005). A tal fine abbiamo condotto uno studio di caso su dieci soggetti: cinque insegnanti della scuola dell'infanzia e cinque genitori di diverse origini (italiana, tunisina, srilankese, marocchina, statunitense, di classi sociali variegata e con esperienze migratorie profondamente diverse) sollecitati a raccontare, sia in forma orale tramite interviste in profondità, sia in forma scritta tramite «racconti di pratiche» (Desgagné, 2005; Audet, 2014), esperienze di collaborazione riuscita e mal riuscita con i propri interlocutori.

Tale strumento, che induce il soggetto a narrare una situazione circostanziata di relazione famiglia-scuola, favorisce l'auto-riflessione e permette di far emergere, al riparo da retoriche e astrattismi, elementi di difficoltà e risorsa nella relazione con l'insegnante o il genitore. Nell'interpretare le narrazioni abbiamo posto attenzione ai fatti raccontati da genitori e insegnanti ma anche ai significati che essi vi hanno attribuito, dando rilievo sia all'aspetto pragmatico sia all'aspetto ermeneutico della riflessione interculturale (Abdallah-Preteille, 2003).

³ I dati del Miur 2013/2014 ci parlano, in Lombardia (prima regione italiana per numero di famiglie straniere residenti), di 197.202 alunni stranieri, di cui 42.990 nelle scuole dell'infanzia (21,8%).

La scelta delle scuole da coinvolgere ha richiesto una particolare riflessione. Per scrupolo di eterogeneità abbiamo scelto tre scuole presenti all'interno del contesto metropolitano milanese, che si collocano in quartieri profondamente diversi, sia dal punto di vista socio-economico sia dal punto di vista della percentuale di famiglie immigrate presenti sul territorio⁴.

3. *Presentazione dei risultati: genitori e insegnanti 'allo specchio'*

Nell'analisi dei risultati abbiamo distinto tra fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola, esplorando entrambi i punti di vista, quello degli insegnanti e quello dei genitori. Nella discussione faremo emergere tuttavia i numerosi tratti in comune delle due 'voci', a indicare fattori percepiti come significativi da entrambi i punti di vista.

3.1. *Le voci delle insegnanti*

In primo luogo emergono alcuni ostacoli legati a *fattori interpersonali*, quali stereotipi e pregiudizi degli insegnanti verso alcune famiglie, spesso di basso ceto sociale o di origine straniera. Tali stereotipi e pregiudizi nascono da sentimenti come la paura o la diffidenza verso l'altro, con effetti diretti anche sui bambini, figli di queste famiglie:

Nella mia classe i genitori immigrati sono considerati 'inferiori' rispetto ai genitori italiani, dalle altre insegnanti. [...] Le colleghe più anziane in particolare hanno paura degli stranieri, non è razzismo, non è cattiveria, è paura. [...] Frasi come «pensano sia tutto dovuto», «non si presentano mai ai colloqui», «non si sforzano di capire», «sono assenti», «con tutto quello che facciamo per loro figlio», «mette sempre la stessa maglietta» nascono dai loro pregiudizi e si ripercuotono sui bambini stessi, i cui comportamenti sono messi in stretta relazione con quelli dei genitori. La maggior parte dei genitori colpiti da que-

⁴ Possiamo suddividere, tutelando la privacy degli attori coinvolti, le scuole in questo modo: «scuola 1», quartiere centrale della città, ceto medio-alto, presenza di genitori professionisti e bassa percentuale di alunni e famiglie straniere; «scuola 2»: quartiere eterogeneo della zona sud della città, con famiglie della classe medio-alta e famiglie provenienti da condomini dell'edilizia popolare, in prevalenza straniere; «scuola 3»: quartiere periferico della zona sud-est della città, con una netta presenza di famiglie provenienti da condomini dell'edilizia popolare, ceto basso, in prevalenza straniere.

sti pregiudizi sono migranti o appartenenti a una fascia socio-economica bassa (Insegnante, scuola 2).

Al contrario, un atteggiamento di fiducia da parte dei genitori appare alle insegnanti come la migliore risorsa relazionale nel costruire una relazione solida e positiva, un dato che emerge già da altre ricerche sulle relazioni tra insegnanti e genitori anche in contesti non italiani (Cesari Lusso, 2010). Per una delle insegnanti coinvolte, tale fiducia si definisce già dall'incontro preliminare con le famiglie: «Io già quel giorno richiedo ai genitori un 'assegno in bianco', se decidono di affidarmi i loro figli. Altrimenti non possiamo collaborare. La fiducia deve essere quasi pretesa dai genitori. Se abbiamo un rapporto di fiducia il bambino riuscirà a inserirsi positivamente a scuola» (Insegnante, scuola 1).

Un altro fattore relazionale che talvolta ostacola la relazione famiglia-scuola è, nella voce delle insegnanti, la scarsa conoscenza della lingua italiana di alcune famiglie immigrate da poco tempo in Italia, come emerso già da altre ricerche (Silva, 2014). «Molti genitori migranti non parlano bene l'italiano, c'è quindi un problema di comunicazione che non è stato preso in carico dalla scuola. Un corso di italiano per le mamme arabe faciliterebbe sicuramente la loro integrazione...» (Insegnante, scuola 3). Questa barriera linguistica ha implicazioni emotive sulla relazione tra genitori e insegnanti, in un contesto che favorisce poco o nulla il plurilinguismo e lo scambio comunicativo su più registri linguistici.

Un'altra tipologia di fattori che influenzano positivamente e negativamente le relazioni famiglia-scuola è costituita dai *fattori strutturali*. Tra di essi emerge, come elemento d'ostacolo, l'assenza di una rete familiare allargata sul territorio, in particolare in un sistema di welfare come quello italiano basato sul sostegno informale della famiglia allargata nella cura dei bambini: «genitori dei bambini non italiani non si presentano mai ai colloqui, sicuramente perché non hanno il sostegno della rete familiare allargata, i nonni, gli zii. [...] Tanti genitori non partecipano perché non sanno materialmente a chi affidare i bambini...» (Insegnante, scuola 2).

Tra i fattori strutturali compare sicuramente anche la difficile compatibilità tra orari lavorativi e orari di apertura della scuola ai genitori, un elemento che ricorrerà anche nelle narrazioni dei genitori. Un'insegnante descrive un caso specifico: «Il padre del bambino di origine romena si è presentato al colloquio di preiscrizione in abiti da lavoro (muratore), scusandosi per l'abbigliamento. [...] Poi non si è più presentato ai colloqui, credo che le sue condizioni lavorative gli impediscano di partecipare» (Insegnante, scuola 3). A parere di un'altra insegnante, la scuola

dovrebbe prevedere momenti di apertura alle famiglie in orari diversi da quelli solitamente previsti, come il sabato mattina, per facilitare la loro partecipazione alla vita della scuola.

Specularmente, appare un fattore di risorsa nella relazione famiglia-scuola, la comunicazione attraverso mezzi meno tradizionali delle bacheche appese di fronte alla classe, spesso ignorate dalla maggior parte dei genitori. Le mail o i gruppi Whatsapp diventano uno strumento per la comunicazione tra le famiglie e talvolta anche con gli insegnanti, per trasmettere informazioni pratiche o facilitare la conoscenza reciproca anche a distanza. Le insegnanti però non nascondono anche alcuni aspetti critici di questo tipo di comunicazione, «non tutti i genitori hanno internet sul cellulare, per cui alcuni rimangono esclusi da questo spazio di comunicazione» (Insegnante, scuola 2).

Un ulteriore fattore di difficoltà è riconducibile alla situazione socio-economica della famiglia. Le insegnanti rilevano situazioni di disagio sociale, famiglie nelle quali i genitori non lavorano, condizioni abitative precarie. Le famiglie immigrate appartengono più facilmente a una classe sociale bassa, e questa loro condizione si riversa talvolta anche sulla realtà della scuola e sui bambini: «per esempio i bambini stranieri vanno quasi tutti a mangiare a casa per questioni economiche. Se vogliono infatti la mensa, è necessario il contributo economico dei genitori» (Insegnante, scuola 2).

Infine, una tipologia di fattori che indubbiamente influenzano positivamente e negativamente le relazioni famiglia-scuola è costituita dai *fattori culturali*. In questa sede identifichiamo come fattori culturali atteggiamenti e comportamenti che riguardano sia le famiglie italiane sia le famiglie straniere, secondo l'ottica per cui la cultura non è «solo quella degli altri» (Rogoff, 2003, trad. it. 2004).

Tale concezione appare poco presente anche tra le insegnanti, che identificano come comportamenti culturali esclusivamente quelli ad opera dei genitori stranieri, come emerge nel racconto di un'insegnante:

C'è una famiglia egiziana che è 'molto araba'. Ad esempio riserva molte più attenzioni al figlio maschio che alla figlia femmina. Faticano poi ad adeguarsi alle regole della scuola, arrivano sempre tardi ai colloqui. [...] Anche la mamma di un bambino italiano arriva sempre tardi, e non partecipa tanto ai colloqui. È una docente universitaria... una donna in carriera! Non ha mai tempo... (Insegnante, scuola 1).

Questa affermazione rivela chiaramente come nell'immaginario di questa insegnante a muovere il comportamento della famiglia straniera vi sia

un generico e per certi versi stereotipato fattore culturale, mentre a muovere, con lo stesso comportamento, una famiglia italiana, vi siano fattori personali e legati alla dimensione professionale. La dimensione culturale serve a descrivere i comportamenti degli 'altri' e non degli italiani.

Al contrario abbiamo osservato come tra i fattori culturali che possono ostacolare la relazione famiglia-scuola vi sia, nella voce di alcune insegnanti, la diffidenza e lo scarso riconoscimento del loro ruolo professionale e la conseguente diffidenza verso l'istituzione scolastica (Cesari Lusso, 2010). Un tratto che sembra più diffuso tra le famiglie italiane di ceto medio-alto: «con la mia collega abbiamo deciso di far controfirmare un foglio alle mamme che sono state avvisate per evitare eventuali motivi di incomprensione o polemiche. Capita spesso con le famiglie italiane che affermino di non essere state avvertite su qualche questione...» (Insegnante, scuola 1).

Al polo opposto, le insegnanti riscontrano atteggiamenti di eccessivo rispetto e distanza da parte di alcune famiglie straniere, provenienti da contesti nei quali non è prevista la partecipazione attiva dei genitori alla vita della scuola:

I genitori non italiani delegano completamente l'educazione dei figli all'istituzione scolastica e non intervengono nelle questioni della scuola, anche per timore di non rispettare l'autorità scolastica. Abbiamo osservato in particolare che i genitori provenienti dai paesi arabi spesso hanno questo tipo di atteggiamento (Insegnante, scuola 3).

Un comportamento, quest'ultimo, che potrebbe essere spiegato con le scarse o inesistenti opportunità di partecipazione alla vita della scuola, all'interno dei contesti di provenienza. L'esperienza scolastica dei genitori rappresenta un elemento fondamentale nel definire aspettative e modalità di relazione con la scuola dei propri figli, anche in un contesto temporale e geografico mutato.

In alcuni casi viene descritta una modalità inusuale di relazionarsi con la scuola, come nell'esempio riportato da un'altra insegnante:

Il padre di una bambina cinese veniva spesso a scuola: tutte le volte che gli veniva chiesto di contribuire economicamente (per il fondo cassa per il materiale didattico, per le gite, ecc.) pagava immediatamente, spesso senza neanche sapere per cosa servissero di preciso i soldi. Dare i soldi è la prima cosa, secondo lui, che possa fare per inserirsi nella vita scolastica (Insegnante, scuola 3).

È probabile, anche in questo caso, che il genitore di origine cinese conoscesse questa particolare modalità di relazione con la scuola nel

Tabella 1.

Le voci degli insegnanti		
	Ostacoli	Risorse
Fattori interpersonali	Stereotipi e pregiudizi verso famiglie povere/straniere Diffidenza e scarso riconoscimento del ruolo degli insegnanti Scarsa conoscenza della lingua italiana	Fiducia verso gli insegnanti e l'istituzione scolastica
Fattori strutturali	Assenza del sostegno della rete familiare allargata Orari del lavoro dei genitori incompatibili con gli orari della scuola	Strumenti di comunicazione non tradizionali
Fattori culturali	Diffidenza verso gli insegnanti Mancato riconoscimento del ruolo professionale degli insegnanti Distanza/rispetto nei confronti della scuola e degli insegnanti	Valorizzazione delle culture d'origine dei genitori stranieri

proprio contesto d'origine e ritenesse questa la migliore strategia di collaborazione con essa.

I fattori culturali fungono anche da elementi di risorsa nella relazione famiglia-scuola. Le insegnanti esprimono, all'unanimità, l'importanza di valorizzare le culture d'origine dei genitori come fattore facilitante la relazione e la collaborazione. Riportiamo in proposito le parole di una delle insegnanti che ben descrivono l'importanza di questo fattore:

I genitori, soprattutto quelli non italiani, hanno voglia di raccontarsi: spesso ci tengono a precisare che nei loro paesi d'origine hanno studiato, si sono laureati, vivevano in una bella casa; non vogliono essere considerati solo per la situazione attuale che vivono in Italia, ma per tutta la loro esperienza di vita, come una mamma africana che lavora in Italia come donna delle pulizie e nel suo paese era insegnante (Insegnante, scuola 2).

Nella tabella 1, riportiamo in maniera sintetica gli aspetti di ostacolo e di risorsa emersi dalle parole degli insegnanti.

3.2. Le voci dei genitori

I genitori coinvolti nella ricerca hanno illustrato, anch'essi, una serie di ostacoli e risorse che influenzano la relazione con la scuola dei loro figli.

In primo luogo emergono alcuni *fattori interpersonali*, come stereotipi e pregiudizi, sia di segno positivo sia negativo. Ci pare interessante mostrare un esempio legato alla ricorrenza del Natale. Una madre ci ha raccontato un episodio:

Si avvicinava il Natale. Il dirigente mi ha convocato e mi chiedeva di fare da 'mediatrice' con le mamme di fede musulmana per tranquillizzarle rispetto alle attività previste per questa ricorrenza, che prevedevano anche un momento in chiesa. Avrei dovuto dire loro che «i loro figli non sarebbero diventati cristiani», secondo le parole del direttore. In realtà, le mamme musulmane hanno reagito in maniera del tutto diversa: non si sono arrabbiate né infastidite, ma volevano semplicemente collaborare cucinando o preparando altre cose utili per la festa. Il dirigente aveva dei timori completamente smentiti dai fatti... (Genitore, scuola 2).

Come emerge da questo racconto, i pregiudizi, anche positivi, possono essere degli ostacoli alla collaborazione se non trovano un'opportunità per essere superati. La tematica religiosa è uno dei terreni più delicati e soggetti a malintesi nel rapporto con famiglie di altre origini. L'idea secondo cui le famiglie musulmane potrebbero offendersi o sentirsi a disagio di fronte a occasioni di festa legate alla ricorrenza della religione cattolica viene spesso smentita dai fatti e dagli atteggiamenti di apertura delle famiglie musulmane, per le quali la dimensione religiosa è importante anche quando non riguarda il proprio credo (Granata, *in stampa*).

I pregiudizi verso le famiglie non riguardano, però, soltanto genitori di altre origini o religioni. Anche le famiglie italiane vengono considerate come portatrici di tratti diffusi, quali il fatto di essere 'troppo coinvolte' nella vita della scuola dei loro figli:

Spesso le maestre giudicano negativamente le famiglie: le ritengono troppo invasive nell'attività educativa e formativa. Le insegnanti sono molto 'gelose' del loro progetto didattico e del loro lavoro, non accettano intromissioni da parte dei genitori anche se questi possono avere competenze specifiche in determinati ambiti (Genitore, scuola 1).

Il tema dell'eccessiva ingerenza delle famiglie italiane nella vita della scuola è collegato alla questione dei diversi ruoli svolti dalla famiglia e dalla scuola, ruoli che talvolta appaiono gestiti in maniera ambigua. Come spiega una madre di origine straniera, «le insegnanti non devono essere delle vice-mamme» (Genitore, scuola 1).

Fattore facilitante, invece, le relazioni famiglia-scuola appare, nelle parole dei genitori, ancora una volta la fiducia, anche a fronte di situazio-

ni di difficoltà, come in un esempio molto efficace descritto dalla madre di un bambino:

L'anno scorso, sono scappati da scuola due bambini durante un'attività in giardino. Hanno girovagato per la città attraversando una strada molto trafficata. La vicenda è stata affrontata in classe: c'è stata ammissione di colpevolezza da parte della scuola, le insegnanti hanno ammesso le loro colpe. I genitori non si sono arrabbiati eccessivamente con l'insegnante responsabile, c'è stata comprensione tra i genitori e l'istituzione scolastica. È stata una buona occasione di collaborazione anche in una situazione delicata (Genitore, scuola 2).

Un fattore d'ostacolo, a parere delle famiglie straniere, nella relazione famiglia-scuola è il linguaggio utilizzato dalle insegnanti. Non si tratta della difficoltà linguistica, legata alla scarsa conoscenza della lingua italiana, ma del linguaggio della scuola che ha i suoi codici e il suo vocabolario non sempre facilmente comprensibile. Come già sottolineato da altre ricerche, parole come «equipollenza», «portfolio», «scuola primaria», «crediti formativi», quando addirittura l'utilizzo di acronimi come «pof», «nai» o «invalsi» non sono facilmente comprensibili alle famiglie, e comunicano l'idea di un sistema difficile da interpretare, ancor di più per le famiglie provenienti da altri Paesi (Zoletto, 2003).

Un padre intervistato individua invece nella questione di genere un elemento di difficoltà: alla relazione con la scuola prendono parte in maggioranza le madri e le insegnanti sono prevalentemente donne. Questo elemento è strettamente collegato alla questione degli orari della scuola, spesso incompatibili con gli orari lavorativi: «Io lavoro dalle 5.30 alle 18.00, non ho mai modo di accompagnare mia figlia a scuola né di andare a prenderla» (Genitore, scuola 3).

Ai fattori interpersonali si aggiungono, *fattori strutturali* che influenzano la relazione famiglia-scuola. Tra questi vi sono, nominati da molti genitori, i fattori socio-economici. In questo periodo storico le scuole richiedono ai genitori un sostegno economico alla vita della scuola, ma non tutte le famiglie hanno questa possibilità: «Le discussioni tra genitori ruotano quasi sempre attorno ai soldi, ai fondi economici da destinare alle attività. Non tutte le famiglie ce la fanno...» (Genitore, scuola 2). Tra i fattori strutturali che invece facilitano la relazione famiglia-scuola vi è, anche nella voce dei genitori, la sperimentazione di forme di comunicazione diverse da quelle tradizionali, come i gruppi Whatsapp.

Dal punto di vista dei *fattori culturali*, emerge come anche dal punto di vista dei genitori sia gradita la valorizzazione dell'origine culturale come elemento che facilita la fiducia reciproca tra insegnanti e genitori

stranieri. Un padre racconta che volentieri racconterebbe qualcosa del Marocco nella scuola di sua figlia, «lo fare per lei, per gli altri bambini» (Genitore, scuola 3).

Ma c'è un altro elemento che pare molto interessante per la riflessione interculturale. Voci diverse di genitori fanno emergere come gli obiettivi della scuola e le aspettative degli insegnanti non siano sempre chiari, un tratto già individuato come tipico delle famiglie straniere (Silva, 2014) ma che nella nostra indagine vede coinvolte voci anche di famiglie italiane.

L'immaginario sul ruolo della scuola nella vita dei figli dipende molto dall'esperienza avuta nei Paesi d'origine, dove didattica frontale, esercizio di disciplina, distanza affettiva, imposizione rigida di regole e autorevolezza degli insegnanti sono ancora valori molto sentiti.

Questo dato, tra l'altro accomuna molto anche genitori stranieri e genitori italiani: quello che più conta è la loro esperienza scolastica che cercano di ritrovare in forme simili nella scuola dei figli.

Lavorare su queste percezioni e attese appare cruciale:

Spesso non capisco che cosa le maestre vogliano da me in quanto genitore, non si capisce quale contributo vogliano dalle famiglie nella scuola... La scuola in Tunisia è scuola frontale, le famiglie non vengono assolutamente coinvolte nelle dinamiche scolastiche ed educative, è il maestro che decide i metodi e i programmi scolastici in totale autonomia. Non capiamo qui cosa vogliono da noi! (Genitore, scuola 2).

Emerge, da questa testimonianza, una scarsa chiarezza da parte dell'istituzione scolastica nell'enunciare obiettivi e aspettative nella relazione coi genitori; un elemento che di certo non aiuta i genitori provenienti da altri contesti culturali a consolidare il proprio ruolo all'interno della scuola dei figli anche quando vi sarebbe l'intenzione a collaborare.

Nella tabella 2, riportiamo in maniera sintetica gli aspetti di ostacolo e risorsa emersi dalle interviste condotte con i genitori.

4. Discussione dei risultati e conclusioni

A conclusione di questo breve ma intenso viaggio in tre diverse scuole dell'infanzia di Milano, numerose sono le osservazioni emerse. In questa sede ci pare opportuno descrivere almeno tre aspetti:

Tabella 2.

Le voci dei genitori		
	Ostacoli	Risorse
Fattori interpersonali	Stereotipi e pregiudizi verso famiglie povere/straniere Linguaggi della scuola Aspetti di genere	Fiducia verso gli insegnanti anche nelle difficoltà Distinzione dei ruoli genitori/insegnanti
Fattori strutturali	Coinvolgimento economico dei genitori (non tutti ce la fanno) Orari del lavoro dei genitori incompatibili con gli orari della scuola	Strumenti di comunicazione non tradizionali
Fattori culturali	Obiettivi della scuola non chiari	Valorizzazione delle culture d'origine dei genitori stranieri

- in primo luogo ci pare assolutamente confermata l'ipotesi di partenza della ricerca secondo cui le famiglie italiane e le famiglie straniere sono caratterizzate da forti elementi in comune e forti elementi di distinzione al proprio interno, rendendo inadatta la distinzione dicotomica tra genitori italiani e stranieri. Una visione culturalista, che per troppo tempo ha caratterizzato anche le indagini di pedagogia interculturale, rischia di considerare i fattori culturali solo in relazione alle esperienze delle famiglie straniere e di immaginare una sorta di 'cultura immigrata', in realtà inesistente se si pensa al pluralismo delle origini e delle fasi di vita delle famiglie migranti (Abdallah-Preteceille, 2011). Allo stesso tempo, lo stereotipo talvolta veicolato anche dalle ricerche in pedagogia interculturale, secondo cui le famiglie straniere avrebbero un rapporto più problematico con la scuola rispetto alle famiglie italiane viene in qualche modo messo in discussione dagli aspetti di ostacolo e risorsa che gli insegnanti hanno individuato nei comportamenti di famiglie sia italiane sia straniere;
- in secondo luogo, ci pare interessante mettere in luce come, sia dal punto di vista delle insegnanti, sia dal punto di vista dei genitori, numerosi sono i fattori in gioco che influenzano la relazione famiglia-scuola. I fattori strutturali, come l'assenza del sostegno della rete familiare allargata, l'incompatibilità tra orari di lavoro e orari di apertura della scuola ai genitori, assumono un forte peso nel rendere più o meno intensa ed efficace la relazione con la scuola;

- in terzo luogo, risultato particolarmente interessante per la riflessione interculturale, è emerso da più voci sia delle insegnanti sia dei genitori, italiani e stranieri, una difficoltà di interpretazione degli obiettivi della scuola e dei suoi operatori. Tale dato può essere legato a difficoltà di comprensione delle famiglie (Silva, 2014), ma anche ci pare a difficoltà della scuola e della società italiane a rendere chiari e manifesti i propri obiettivi, anche per quanto concerne la relazione con le famiglie dei bambini.

In conclusione ci pare di poter dire, anche dal punto di vista della ricerca in ambito interculturale, che incrociare sguardi ed esperienze di famiglie italiane e straniere a contatto con la scuola sia un'opzione fondamentale da perseguire per superare visioni pregiudiziali. Potrebbe essere opportuno indagare in seguito questi aspetti su una popolazione più ampia, attraverso strumenti di tipo quantitativo. Sul piano dell'intervento pratico nei contesti educativi, ci pare decisivo uscire da un'idea 'culturalista' nella relazione con le famiglie straniere, considerate come le 'rappresentanti' assolute delle proprie comunità d'origine. Occorre invece pensare che vi siano «competenze, saperi esperienziali, forme di collaborazione», strategie che nascono dal modo in cui una famiglia si trova a rispondere alle condizioni in cui vive (Vatz Laaroussi, 2001, p. 126; Vatz Laaroussi, Steinbach 2010). Condizioni da migliorare, anche nel contesto italiano, per un'efficace relazione famiglia-scuola a vantaggio delle nuove generazioni.

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille M. (2011): *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille M. (2003): *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Audet G. (2014): La diversità culturale nei racconti delle pratiche di insegnamento. In: P. Reggio, M. Santerini (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci, pp. 31-50.
- Bérubé L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bove C. (2012): Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ambientamento oggi. *Rivista Italiana di educazione familiare*, n. 1, pp. 5-17.
- Cesari Lusso V. (2010): È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia. Trento: Erickson.
- Desgagné S. (2005): *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Fassin D., Eideliman J.-S. (2012): *Economies morales contemporaines*. Paris: La Découverte.
- Granata A. (2011): *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Granata A. (2013): Famiglie al plurale. Vie interculturali di collaborazione con la scuola. *Scuola e didattica*, n. 1, pp. 4-7.
- Granata A. (*in stampa*): La più famosa storia di un figlio di migranti. Raccontare il Natale nella scuola multiculturale. *Educazione interculturale*.
- Maggioni G., Vincenti A. (a cura di) (2007): *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*, Roma: Donzelli.
- Mantovani S. (2007): Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque Paesi. *Educazione interculturale*, n. 5 (3), pp. 323-339.
- New R.S., Mallory B.L., Mantovani S. (2000): Cultural images of children, parents and professionals: Italian interpretations of home-school relationships. *Early Education and Development*, n. 11 (5), pp. 597-616.
- Rogoff B. (2003): *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2004.
- Santerini M. (2010): *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Silva C. (2008): La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di educazione familiare*, n. 2, pp. 23-36.
- Silva C. (2014): La participation des parents immigrés à la crèche: modèles et activités. *Rivista italiana di educazione familiare*, n. 2, pp. 33-40.
- Tobin J.J., Arzubaga A., Mantovani S. (2007): The Hundred Language of Parents. *Early Childhood Matters*, n. 108, pp. 34-38.
- Vatz Laaroussi M. (2001): *La famille au coeur de l'immigration: stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris: L'Harmattan.
- Vatz Laaroussi M., Rachedi I., Kanoute F. (2008): Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des Sciences de l'éducation*, n. XXXIV (2), pp. 291-312.
- Vatz Laaroussi M., Steinbach M. (2010): Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec: un modèle à inventer. *Recherches en Éducation*, n. 9, pp. 43-55.
- Zoletto D. (2007): *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.