Comunicare e creare relazioni con i genitori di origine straniera. I saperi professionali nei nidi e nelle scuole dell'infanzia di Bologna

*Stefania Lorenzini*¹

Abstract

L'incontro di educatori e insegnanti con genitori di origine straniera, fin dalle sue fasi iniziali, presenta la necessità di creare relazioni positive, reciproca fiducia, le premesse per la condivisione delle responsabilità educative verso i più piccoli, tra persone dal background esperienziale differente, che hanno riferimenti culturali distanti tra loro, parlano lingue diverse, hanno differenti modi di guardarsi e interpretarsi l'un l'altra. Il contributo analizza le interviste qualitative rivolte a educatrici di nido d'infanzia e a insegnanti di scuola dell'infanzia di Bologna in merito alla qualità della comunicazione, alle prassi dell'accoglienza delle famiglie di origine straniera, e alle modalità relazionali messe in atto.

Parole chiave: pedagogia interculturale, stereotipi e pregiudizi, relazioni, comunicazione, rapporto scuola-famiglia.

Abstract

Educators and teachers should meet parents of foreign origin right from the initial stages in order to create positive relations, reciprocal trust and the premises for sharing the responsibilities of the children's education, between people from different backgrounds who have divergent cultural references, speak different languages, and have different ways of regarding themselves and understanding one another. The article analyzes the qualitative interviews carried out with pre-school educators and kindergarten teachers in Bologna regarding the quality of communication, the practices for welcoming families of foreign origin, and the relational modalities currently adopted.

Keywords: intercultural pedagogy, stereotypes and prejudices, relations, school-family relationship, communication.

¹ Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Bologna dove insegna Pedagogia interculturale.

1. *Premessa*

La presenza di bambini/e di diverse origini socioculturali e delle loro famiglie all'interno di nidi e scuole dell'infanzia – fenomeno avviato ormai da tempo anche in Italia e certamente in crescita negli ultimi anni –, pone a educatrici/tori e insegnanti interrogativi, esigenze, risorse che portano/dovrebbero portare a rivisitare e riflettere su prassi e modalità educative consolidate. Questo vale per i rapporti tra scuola e famiglie in genere, ma nel caso specifico dell'incontro con genitori di origine straniera, fin dalle sue fasi iniziali, si presenta la necessità di creare relazioni positive, reciproca fiducia e dunque le premesse per una effettiva condivisione delle responsabilità educative verso i più piccoli, tra persone dal background esperienziale differente, che possono riconoscersi in riferimenti culturali anche molto distanti tra loro, parlare lingue diverse, avere differenti modi di guardarsi e interpretarsi l'un l'altra. I temi connessi a comunicazione e relazione tra insegnanti e genitori sono centrali tanto più è precoce l'età dei bambini/e accolti che hanno bisogno di vivere legami educativamente e affettivamente significativi e coerenti con gli adulti che si occupano di loro (cfr. Bolognesi, Di Rienzo, Lorenzini, Pileri, 2006). Ed è ormai acquisito nella cultura pedagogica dei nostri contesti educativi come la qualità delle relazioni tra adulti, genitori e educatori/insegnanti, possa nutrire in modo sostanziale la positività dell'esperienza infantile nei primi contesti educativi extrafamiliari. Perseguire e realizzare questo obiettivo deve rientrare nelle prioritarie competenze professionali di educatori e insegnanti.

In considerazione dei cruciali aspetti qui sinteticamente richiamati, nel presente contributo propongo una riflessione in chiave pedagogica interculturale su alcuni dei contenuti emersi dal percorso di ricerca qualitativa denominato *Un ponte per dialogare*, svolto tra il 2009 e il 2011, e promosso dal Coordinamento pedagogico di nidi e scuole dell'infanzia del Quartiere Reno di Bologna². Il progetto che mi ha coinvolta è nato,

² Il Progetto, voluto dalle coordinatrici pedagogiche del Quartiere Reno di Bologna, dott.sse Ilaria Zagnoni, Roberta Roversi, Anna Sbalchiero, ha avuto il coordinamento scientifico e il coinvolgimento nell'effettuazione della ricerca stessa di Stefania Lorenzini. Vi hanno collaborato in funzione strumentale le insegnanti: Emanuela Fiorini, Martina Frabetti, Deborah Monari, Stefania Rigon, Chiara Paganelli. Il percorso ha previsto di mettere a frutto i contenuti emersi dalla ricerca enucleandone tematiche da approfondire sul piano della formazione del personale, per dar vita a nuove consapevolezze e buone prassi.

anzitutto, dall'esigenza di capire le difficoltà e i punti di forza nelle relazioni con le famiglie, in particolare di origine straniera e, insieme a numerosi altri temi pregnanti per i contesti educativi e scolastici contemporanei, ha mirato a sondare tanto le rappresentazioni di bambina/o e di famiglia straniera, che consapevolmente o no possono operare quali modelli di riferimento che orientano l'agire educativo (cfr. Caronia, 1996), quanto le prassi e le modalità relazionali della loro concreta accoglienza (cfr. Silva, 2014). Il sapere legato all'esperienza professionale del personale di nidi e scuole dell'infanzia è stato ascoltato, raccolto e analizzato, mediante metodi di ricerca qualitativa, interviste e focus group, al fine di individuare elementi di criticità su cui sviluppare riflessioni e rimodulazioni delle prassi, ma anche per mettere in luce un patrimonio conoscitivo ed esperienziale già esistente, da valorizzare, rilanciare, ottimizzare in una consapevole e intenzionale prospettiva interculturale.

2. Aspetti metodologici

Al progetto hanno partecipato 5 nidi d'infanzia (4 comunali e uno privato) e 9 scuole d'infanzia (7 comunali, una statale e una privata) del Quartiere Reno di Bologna. Complessivamente, sono state realizzate 55 interviste qualitative, rivolte a 13 educatrici/tori e 6 collaboratrici/tori di nido e a 27 insegnanti e 9 collaboratrici/tori di scuola d'infanzia. Fra le persone intervistate, 39 hanno successivamente preso parte alla realizzazione di 7 focus group: 2 con educatori e 1 con collaboratori di nido, 3 con insegnanti e 1 con collaboratori di scuola dell'infanzia. Sono stati cioè coinvolti non tutti gli operatori, ma tutte le diverse figure (educatori, insegnanti, collaboratori) che operano in tali contesti e che, in modo necessariamente diverso in base al ruolo professionale stesso, vi esercitano una funzione educativa.

La fase iniziale del percorso ha implicato, dunque, la realizzazione delle interviste qualitative, metodologia scelta per il suo potenziale nel dar parola a soggetti che aderiscono volontariamente alla ricerca, il cui sapere e la cui esperienza è strettamente attinente al tema d'indagine, consentendo di scandagliarne approfonditamente rappresentazioni e punti di vista. Nella consapevolezza che quello che ogni soggetto dice durante l'intervista corrisponde a un sapere unico e originale che soltanto lei o lui possiedono e possono spiegare (cfr. Sità, 2012). Lo schema d'intervista utilizzato si è caratterizzato per la strutturazione sul piano della formulazione preliminare delle domande che sono state poste a tut-

ti gli interlocutori e, al tempo stesso, per la flessibilità con cui lo strumento è stato utilizzato, lasciando agli intervistati ampia libertà di scelta nella formulazione di racconti e argomentazioni, nel seguire piste di riflessione non immaginate all'inizio, nell'esemplificare e richiamarsi alle prassi educative concrete di cui sono protagonisti con responsabilità educativa.

Alcuni temi³ affrontati nelle interviste sono stati ripresi e approfonditi, mentre altri sono stati introdotti, nelle discussioni e nel confronto di gruppo. Nella seconda fase dell'iter di ricerca sono stati effettuati i focus group, proprio per la peculiarità di questo dispositivo di indagine volto a utilizzare il confronto e l'interazione di un gruppo di soggetti per raccoglierne le opinioni, ma soprattutto – aspetto ancor più rilevante nel nostro caso specifico – per rilevare la produzione di nuove rappresentazioni sul tema in discussione (cfr. Albanesi, 2004). I partecipanti sono, infatti, produttori e, al tempo stesso, trasformati dalla situazione predisposta dal focus group, proprio grazie alla possibilità di scambiare e condividere con altri una riflessione di interesse comune, facendo emergere una varietà di idee e di spiegazioni, ma anche rendendo visibili punti di vista comuni, polarizzazioni e rinegoziazioni possibili sugli argomenti trattati.

I gruppi sono stati formati con operatori omogenei per ruolo (cioè gruppi di soli educatori o collaboratori di nido, di soli insegnanti o collaboratori di scuola dell'infanzia), ma afferenti a scuole e nidi diversi del Quartiere, al fine di favorire una maggiore eterogeneità dei punti di vista e la trasversalità nel confronto e negli scambi. Possiamo ritenere che

³ Con le interviste, dopo la raccolta di dati relativi agli anni di servizio e al titolo di studio degli interlocutori, si sono prese in considerazione le loro conoscenze, esperienze, punti di vista sui seguenti nuclei tematici: bambini d'origine straniera presenti nelle sezioni/classi nell'anno in corso; criteri per definire chi sono i/le «bambini/e di origine straniera»; informazioni ritenute utili al momento dell'ingresso di bambine/i d'origine straniera al nido/scuola dell'infanzia; aspettative dei genitori d'origine straniera rispetto al nido/scuola; strategie, interventi, atteggiamenti che possono facilitare od ostacolare l'incontro tra il servizio e i genitori d'origine straniera, la nascita e il mantenimento di una relazione di fiducia con questi genitori, le relazioni tra genitori d'origine straniera e autoctona, l'ambientamento del bambino/a d'origine straniera, la costruzione di buone relazioni tra pari in gruppi composti da bambini di origini culturali diverse. Nei focus group si è approfondito: cosa significa «accogliere», quando un adulto si sente accolto, quando un bambino si sente accolto; attenzioni e interventi specifici nell'accoglienza di bambini di origine straniera. Presenza o meno di pregiudizi negativi legati alle differenze etniche, nelle relazioni tra pari; difficoltà nella relazione con i genitori autoctoni e stranieri. Ai/alle partecipanti, infine, è stato chiesto di esprimersi in merito al sentirsi oppure no riconosciuti nel valore educativo del loro lavoro.

gli scambi che sono stati sollecitati a livello di interazioni e discussioni collettive, possano di per sé aver favorito transizioni dai punti di vista personali (o riconducibili ai patrimoni maturati nei singoli nidi e scuole) alle riflessioni critiche e arricchenti tra più soggetti operanti in contesti educativi differenti, consentendo la condivisione delle medesime.

Tutte le interviste e i focus group sono stati interamente registrati e deregistrati, nel rispetto dell'anonimato dei partecipanti, fornendo un materiale ampio e ricco sul piano dei contenuti presi in esame, tanto nel punto di vista personale dei singoli intervistati quanto nella dimensione collettiva e interattiva delle conversazioni.

3. Analisi di alcuni dei temi emersi dalle interviste

Tra le numerose tematiche affrontate ed emerse da interviste e focus group, ne prendiamo qui in considerazione solo alcune tratte dalle interviste. L'analisi dei materiali raccolti, non ancora svolta sull'insieme dei dati, e dunque per la gran parte inedita, è effettuata mediante analisi tematica del contenuto, mettendo a confronto interviste diverse. La disamina che segue pone una lente di ingrandimento precipuamente sulle definizioni e dunque sulle rappresentazioni che sono state formulate di «bambino/a di origine straniera»; e poi sulle difficoltà e sui punti di forza relativi alla comunicazione/relazione con i genitori in particolare di origine straniera, considerando tanto le prassi che gli intervistati dicono di aver messo in atto, quanto le modalità relazionali descritte talora anche perché ritenute trasversali alle prassi medesime.

Tutti i partecipanti hanno dichiarato di aver avuto più volte, nel loro percorso professionale pluriennale o persino pluridecennale, esperienza di incontro e accoglienza di bambine/i e famiglie di diverse origini, in sezioni/classi multiculturali. Gli anni di servizio del personale intervistato, infatti, variano per le insegnanti di scuola dell'infanzia da un massimo di 36 a un minimo di 4 anni e per i collaboratori da 25 a 5 anni; per i collaboratori di nido da 10 a 4 anni e per le educatrici da un minimo di 17 a un massimo di 36. Le narrazioni formulate durante l'intervista sono qui riportate fedelmente dal linguaggio parlato e seguite da una sigla, posta tra parentesi, che identifica l'intervistato, precisandone il ruolo e il tipo di contesto educativo di appartenenza (nido, scuola dell'infanzia); garantendone l'anonimato.

3.1. *Chi è il/la bambino/a di origine straniera?*

Le/gli intervistate/i hanno menzionato 25 diverse provenienze (tutti i continenti del pianeta sono stati citati) riferendosi ai bambini/e di origine straniera presenti nelle loro sezioni/classi al momento dell'intervista (in effetti il Quartiere Reno nel periodo analizzato ha registrato 26 diversi Paesi di provenienza per gli iscritti a nidi e scuole dell'infanzia): «Alcuni dal Marocco, dalla Jugoslavia, dalla... come si chiama? Pakistan, dalla Cina, insomma c'è un po' di tutto (ride)!» (Collaboratore scuola dell'infanzia 1). Va precisato che la definizione «Bambini/famiglie di origine straniera» utilizzata nella formulazione della domanda, corrisponde a una scelta mirata a lasciare aperto il ricorso a una pluralità di criteri definitori della condizione dell'essere straniero, indicando in essa l'unico dato che non muta: anche quando per esempio si acquisisce la cittadinanza nel paese di approdo, o quando se ne è appresa perfettamente la lingua, se ne sono accettate caratteristiche culturali, o vi si risiede da più generazioni, l'origine in un contesto geografico e culturale diverso da quello in cui si risiede resta, che se ne voglia o meno ricordare e valorizzare l'esistenza. Gli elementi individuati dagli intervistati per definire chi sono i bambini di origine straniera sono diversificati. Alcuni hanno considerato anzitutto i bambini che hanno entrambi i genitori stranieri; altri hanno precisato che di origine straniera è colui o colei che è nato in un paese straniero: «Ma... quelli nati qua è difficile... io considero i bambini che sono proprio nati là».

Complessivamente, si sono riscontrate difficoltà nell'esprimere un'idea chiara e completa in merito a «bambini di origine straniera»: «... è per metà straniero, gli altri due cioè... sono con uno dei genitori italiani, quindi non posso dire che sia proprio straniero ecco...» (Educatrice nido d'infanzia 1). La molteplicità delle realtà incontrate nei luoghi educativi sembra confondere, invece di chiarire le idee che vengono così, di fatto, a pluralizzarsi:

[...] abbiamo un bimbo che ha la mamma marocchina, che però da quando è piccola in realtà è in Italia, quindi... non viene da considerarla straniera..., poi c'è un bimbo che ha la mamma dell'Est, credo della Romania, anche lei è in Italia da tantissimi anni e noi ci abbiamo giusto fatto caso poco tempo fa, perché parla italiano. Cioè proprio è da tanti anni quindi anche loro è difficile identificarli come stranieri... (Educatrice nido d'infanzia 12).

Si coglie comunque la propensione a menzionare anche i figli di coppia mista (o biculturale): «Io considero straniero anche quel bambino che ha solo un genitore straniero, poiché comunque, ha in sé una parte di cultura diversa». Un ulteriore criterio definitorio è stato utilizzato dal personale collaboratore che si occupa della preparazione dei pasti: «Bambini di origine straniera sono coloro che mangiano in modo diverso: “no carne di maiale, no bovino...”».

Ben pochi intervistati affermano «Bambini di origine straniera sono anche i bambini adottati all'estero».

I differenti e plurali criteri di riferimento utilizzati mettono in evidenza come l'essere percepiti stranieri, e dunque come la rappresentazione dell'altro, bambino o adulto che sia, in quanto straniero, possa dipendere da molteplici elementi, mai assoluti e definitivi, talora contraddittori; rendendo possibile così evidenziare come tali definizioni dell'altro si situino sempre in una relazione. Lo straniero è visto tale per il suo essere – o essere ritenuto – «diverso da...», dai tratti prevalenti (sul piano somatico, culturale, linguistico, religioso, comportamentale...) di coloro che sono considerati il gruppo maggioritario; quando, cioè, si trova in un contesto umano che lo percepisce e definisce estraneo rispetto alle caratteristiche diffuse e pensate come tipiche di quello stesso contesto. Più che una condizione data, il prodotto, socialmente costruito, dell'interazione con qualcuno che lo percepisce come Altro (cfr. Caronia, 1996).

Nella pluralità dei riferimenti cui gli intervistati fanno ricorso, in alcuni casi, sono chiamate in causa norme giuridiche che stabiliscono straniero chi è figlio di stranieri e dunque non ha nazionalità italiana, quando però sono menzionati i figli di coppie miste, tale criterio cade, dal momento che questi minori hanno anche nazionalità italiana, ma al tempo stesso in loro è ravvisabile una quota di differenze legate alla diversa origine di un genitore. I bambini adottati internazionalmente sono giuridicamente italiani in quanto figli a tutti gli effetti di italiani, ma la loro origine è straniera, i loro tratti somatici possono essere molto diversi da quelli prevalenti nel contesto di adozione, e le loro esperienze di vita possono essersi sviluppate anche per anni entro un contesto linguistico-culturale differente. D'altra parte, altri intervistati esprimono la difficoltà a considerare straniere persone che parlano bene l'italiano e con le quali non sperimentano significativi problemi comunicativi, pur se la loro origine di fatto è straniera. Allo stesso modo, emergono dubbi in merito all'opportunità di considerare stranieri bambini «nati qua», in Italia, pur se la loro nazionalità non è italiana e, sempre secondo le leggi nazionali attualmente vigenti, non lo sarà, almeno fino al raggiungimento

della maggiore età e oltre. In questi ultimi casi il criterio della definizione su base giuridica viene a perdere quella priorità, assegnatagli in altri. Si fluttua, dunque, tra criteri di riferimento diversi, alcuni di questi vanno a toccare norme di legge, in altri il luogo comune sull'altro, in altri l'esperienza dell'altro (sia di fatto sia a volte attribuita senza conoscenza diretta), o ancora l'esperienza con l'altro specie se pone in evidenza la sua diversità (come mangia, come parla...) e le difficoltà che causa interagire con lei/lui. Quando l'altro mostra di aver assimilato tratti prevalenti del contesto culturale locale (ad esempio ne parla bene la lingua) risulta più difficile definirlo straniero; dalle interviste però non emerge la rilevanza di aspetti come il colore della pelle, e i tratti somatici in genere, quale criterio di definizione dello straniero, mentre da diverse ricerche ne emerge pienamente la rilevanza (cfr. Tabet, 1997; Lorenzini, 2013). La rappresentazione dell'altro non è univoca, non può essere data per scontata, vi è sempre in essa una certa dose di arbitrio, dipende dal punto di vista da cui si guarda. È solo l'insieme dei tasselli che si possono trarre dalle definizioni degli intervistati che consente di avvicinarsi a questa realtà in modo adeguato a seguirne la cangiante articolazione.

3.2. Comunicare con i genitori di origine straniera

Veniamo ora a prendere in esame ciò che gli interlocutori hanno esplicitato in merito alle prassi e alle modalità relazionali dell'accoglienza e della comunicazione con le famiglie. Anche trattando questi temi gli intervistati lasciano affiorare interessanti rappresentazioni di bambino e famiglia di origine straniera, pur se non più richiesto esplicitamente dall'intervista. Il momento di avvio della comunicazione e della relazione tra personale di nidi e scuole dell'infanzia e famiglie, in genere, si svolge nel cosiddetto primo colloquio, che dovrebbe implicare la compilazione di schede personalizzate in cui raccogliere informazioni relative ai singoli bambini/e prima del loro ingresso nella comunità educativa, secondo modalità che variano in base alle scelte seguite in ciascun contesto educativo/scolastico: «Le informazioni che chiediamo per tutti, esempio le abitudini, i cibi e i giochi preferiti, rituali per l'addormentamento ecc. poi per gli stranieri è importante sapere da quanto tempo sono in Italia» (Insegnante scuola dell'infanzia 9);

Cerchiamo di informarci il più possibile delle abitudini, delle difficoltà, degli interessi che hanno i bambini in modo da cercare di avvicinarli e rendergli

più facile l'ingresso a scuola. Alla fine dell'assemblea che facciamo a giugno, con i nuovi iscritti, ci separiamo in vari gruppi e le insegnanti ascoltano e raccolgono le informazioni su una scheda di accoglienza (Insegnante scuola dell'infanzia 3);

La prima cosa da sapere è come parlano in casa per capire a che livello si riescono a passare le comunicazioni della vita quotidiana del bambino (sta bene, ha mangiato...). È importante sapere qual è la lingua dominante in casa, se preferiscono conservare la lingua d'origine e in quale misura viene utilizzata la lingua italiana (Insegnante scuola dell'infanzia 51).

Alcune intervistate esprimono il bisogno di conoscere aspetti che dovrebbero caratterizzare la cultura di provenienza di una famiglia considerandoli uno strumento per meglio comprendere il bambino e i suoi genitori:

Le informazioni utili anche per gli altri bambini, facendo magari più attenzione alla lingua, all'alimentazione o a certe abitudini sue, specifiche della sua cultura. Nei colloqui individuali di inizio anno o durante l'anno, insomma al bisogno (Educatrice nido d'infanzia 23);

[...] ma forse... informazioni proprio legate alle cure materne, famigliari, legate alla loro cultura, se ci sono cose particolari... dall'allattamento, se per loro l'allattamento è come lo intendiamo noi quindi fino a una certa età, oppure viene prolungato, perché a seconda delle culture, comunque cambiano queste cose e può cambiare anche il nostro atteggiamento sapendo che tipo di rapporto c'è a livello di cure parentali intorno a un bimbo così piccolo... e questo magari è difficile nel senso che non abbiamo così tante conoscenze... Ci è capitato di notare che a volte anche nell'addormentamento, magari sapendo, non tanto quello che uno fa perché anche durante i colloqui è difficile capire bene da loro per un fatto proprio di lingua, non... capire bene cos'è che accade durante questi momenti... se uno conoscesse proprio a livello culturale un po' meglio queste situazioni, forse agevolerebbe un po' (Educatrice nido d'infanzia15).

Occorre volgere mirate osservazioni alle considerazioni esposte; in esse le educatrici citate esplicitano un importante bisogno conoscitivo rispetto ai bambini e alle loro abitudini familiari. Trovare risposte a tale bisogno concretizza il basilare principio pedagogico che fonda sulla conoscenza delle peculiarità di ogni bambino/a la possibilità dell'adulto educatore di sintonizzarsi sulle sue caratteristiche ed esigenze, per costruire quella *familiarità pregressa* (cfr. Lorenzini, 2012) che consente di avvicinarsi a lei o lui, alle sue abitudini ed esperienze, in modo graduale ed efficace, favorendone il positivo ambientamento nella nuova situazio-

ne e il complessivo benessere. E, contestualmente a questo – quale parte integrante del processo di buon ambientamento dei piccoli – avviando una relazione di scambio e reciproca fiducia con gli adulti di riferimento. Si tratta di processi cruciali tanto per bambini e genitori italiani che di altra origine. Il modo in cui queste intervistate, però, cercherebbero risposte al bisogno di conoscere bambini e famiglie di origine straniera, e cioè attraverso la conoscenza di aspetti della cultura di origine della famiglia, deve portare a chiedersi che idea di cultura è sottesa a tali considerazioni.

A fronte della mancanza di una lingua comune, conoscere «come si fa in una certa cultura» per ovviare alla difficoltà di parlarsi e capire «come si fa in quella famiglia, in quella casa, per quello specifico bambino», non corrisponde a un criterio attendibile né corretto da un punto di vista interculturale: le «culture» non sono entità omogenee al loro interno, non sono statiche e immutabili nel tempo (cfr. Sirna Terranova, 1997), né sono rigidi e predefinibili i modi con cui singoli individui e nuclei familiari si rapportano alle culture entro cui nascono. Le tradizioni e, nel nostro caso, le modalità di cura all'infanzia possono tramandarsi uguali a se stesse ma possono anche variare; la forma che assumono entro un certo ambiente familiare può modificarsi anche in relazione ai percorsi migratori e all'esposizione a differenti modalità di cura. Nell'esperienza della migrazione i ruoli familiari e le abitudini legate alle origini possono mantenersi fedeli a una tradizione, talora irrigidendosi al punto da non corrispondere più a quelle stesse tradizioni (che nei luoghi di origine possono subire progressive trasformazioni), ma possono anche orientarsi alla loro radicale espunzione. Oppure possono flessibilmente mescolarsi e rimodularsi in relazione all'esperienza nel nuovo contesto di vita.

Dunque, la ricerca di ciò che è tipico, o anche ricorrente, diffuso, in una cultura (per esempio in tema di abitudini nell'addormentamento dei bambini, nell'alimentazione, nelle modalità di allattamento e svezzamento, nella fisicità delle relazioni madre-figlio, nei ruoli materno e paterno in famiglia, nei rapporti tra i partner nella coppia...) se, da un lato, può portare a scoprire elementi conoscitivi interessanti e in parte utili, dall'altro può far scivolare nella stereotipizzazione di una certa cultura e – ancor più rischioso – nella stereotipizzazione dell'altro reale con il quale ci si rapporta nella quotidianità educativa, finendo per fissarlo entro rappresentazioni predefinite e rigide che non corrispondono alla sua effettiva esperienza. Attribuendogli a priori l'immagine di rappresentante della cultura delle sue origini e non considerandolo un individuo unico

e irripetibile nella sua originalità. Dunque, l'idea di cure materne legate alla cultura d'origine può divenire fuorviante. Non è opportuno pensare che tutti coloro che provengono da un certo luogo e cultura siano portatori delle medesime convinzioni educative e abitudini di cura. Allo stesso modo, se per capire come viene allattato e svezzato un bambino italiano faccio ricorso al «come si fa nella cultura italiana», non ottengo certezze su come in effetti quel piccolo è stato allattato o svezzato (pensiamo solo al fatto che ci sono figli di italiani che vengono allattati al seno materno per uno, due o persino più anni, mentre altri sono abituati sin da piccolissimi a utilizzare in modo autonomo il biberon con latte artificiale). Indispensabile è, allora, ricorrere al concetto di *cultura familiare* e volgere l'attenzione all'esperienza specifica di quel bambino, di quella famiglia (che può presentare aspetti diffusi nella cultura d'origine ma anche non presentarli, averli irrigiditi, abbandonati, ibridati).

Le prassi di cura, gli stili e le convinzioni educative sottese, possono essere diverse non solo tra famiglie e servizi educativi, non solo tra famiglie di origine straniera e autoctona ma anche tra persone dalle medesime origini. Una traccia dettagliata di tematiche da affrontare nel primo colloquio (cfr. Bolognesi, Di Rienzo, Lorenzini, Pileri, 2006) è necessaria a orientare una reciproca conoscenza fondata sulla specificità dell'esperienza di ogni bambino, grazie al racconto e alle spiegazioni che possono fornirne i genitori; elementi utili anche a superare le visioni che tendono a uniformare rappresentazioni e aspettative su bambini e adulti in virtù delle caratteristiche loro attribuite, a priori, in base alla provenienza. Elencando le diverse informazioni che educatrici, insegnanti, collaboratrici/tori hanno affermato di raccogliere o individuato come utili da conoscere, se ne ottiene un primo nucleo di tematiche per la costruzione di una griglia di riferimento per la conduzione dei colloqui stessi: i giochi preferiti da bambine/i; i rituali cui sono abituati per l'addormentamento; le abitudini alimentari, sia riguardo ai gusti sui cibi sia per le modalità e i rituali con cui vengono consumati; da quanto tempo sono in Italia; la lingua parlata in casa, quanto conoscono l'italiano, se desiderano che i figli conservino la lingua d'origine o se li incoraggiano anzitutto all'apprendimento dell'italiano; come vivono l'ingresso dei figli in un contesto culturale diverso, che parla una lingua diversa...; le cure materne, familiari (legate o meno alla cultura di provenienza); abitudini, rituali, specifici legati alle origini. Voci predefinite di cui si condividono entro il contesto educativo significati e finalità possono essere utilizzate in modo flessibile, accompagnate da modalità comunicative aperte, non giudicanti, capaci di empatia.

3.3. *Difficoltà comunicative*

Come fare, però, a capirsi se non si condivide una lingua comune? Se i genitori non conoscono l'italiano e se il personale di Nidi e scuole dell'infanzia non solo non conosce le loro lingue di origine (sovente diverse e numerose) ma, molto spesso, neppure l'inglese, lo spagnolo, il francese, idiomi non di rado conosciuti dagli utenti oltre alla lingua madre?

Sebbene molte famiglie di varie origini che portano i figli nei contesti educativi conoscano l'italiano a sufficienza per comunicare efficacemente, specie se presenti da tempo sul territorio e se hanno già fruito dei servizi per altri figli più grandi, vi sono certamente casi in cui il problema della non condivisione linguistica resta aperto, tanto più nei primi colloqui che, volti all'avvio di relazioni di fiducia, dovrebbero poter raggiungere un buon grado di approfondimento e reciproca comprensione. Le interviste portano in luce diversi esempi di tale problematica che, presente sin dai primi contatti, può protrarsi a lungo anche in seguito:

Prima dell'inserimento dei bimbi si fa il colloquio. Ci è capitato fortunatamente (sorride) che l'anno scorso avevamo una dada che... eh... era marocchina quindi all'inserimento del bimbo marocchino è stato facilissimo perché parlavano arabo tra di loro, lei gli traduceva le cose. L'anno prima avevamo una dada del Bangladesh, avevamo un bambino del Bangladesh e anche lì la dada ha fatto il colloquio con noi e gli spiegava le cose... quest'anno ci manca il Bangladesh... (Educatrice nido d'infanzia 4);

È andata bene perché siamo riuscite a capire, chiedendo se a casa qualcuno conosceva l'inglese, abbiamo capito che era seguita da educatori dei servizi sociali. Allora scrivevamo biglietti e la mamma li portava a casa, così gli educatori glieli traducevano. Per riuscire a comunicare loro anche la semplice giornata del loro bambino (Insegnante scuola dell'infanzia 7).

Per comunicare con genitori di diversa origine, risulta l'attivazione di risorse tanto diversificate quanto improntate all'improvvisazione: si chiede aiuto alla dada rumena «Io normalmente faccio da intermediaria perché sono madre lingua rumena. Se non sono rumeni allora si prova con un po' d'inglese o francese» (Collaboratrice scuola dell'infanzia 3), a quella del Bangladesh, alla cuoca del Marocco che parla in arabo con i genitori al primo e seguenti colloqui; alla collega che conosce l'inglese (una in tutta la scuola); al marito delle mamme che non sanno nulla d'italiano; ad altri genitori che frequentano il servizio/scuola; a educatori

dei servizi sociali che seguono una famiglia; alla vicina di casa o all'amica della madre che, da tempo in Italia, conoscono l'italiano; al mediatore culturale (pochissimi casi).

Nell'apprezzare il potenziale creativo di coloro che operano con responsabilità educativa, non si può non ravvisare criticamente nelle risorse attivate la completa estemporaneità. Emergono bisogni ed emergono risorse; riscontriamo flessibili capacità di rispondere a emergenze che non dovrebbero, però, più essere tali, dato che ogni luogo educativo e scolastico, anche in Italia, oramai da anni, è multietnico e multiculturale. Come le stesse testimonianze raccolte ben dimostrano.

Si possono enumerare ancora molteplici esempi in cui il personale spiega di aver perseguito intenti comunicativi con le famiglie di origine straniera mediante il ricorso a variegati strumenti e strategie: bigliettini scritti da insegnanti/educatrici dati alle mamme affinché portandoli a casa potessero farli tradurre a soggetti diversi; accompagnare (fisicamente e verbalmente) i genitori alla lettura e comprensione dei cartelli di comunicazioni varie; verificare a voce, insieme, la comprensione dei messaggi; ripetizione delle informazioni; ricorso ai gesti per spiegare significati di parole dette e scritte; ricorso alle immagini (es. al disegno di un orologio per far capire a che ora chiude la scuola); uso di fotografie per far capire ai genitori che il loro bambino/bambina partecipa alle attività «Noi esponiamo le foto delle attività, dei momenti a scuola così possono vedere quello che fanno, che lavorano in piccoli gruppi insieme e vicino a bambini italiani, quindi non sono emarginati o trattati diversamente» (Educatrice nido d'infanzia 8); utilizzare contemporaneamente, a reciproco supporto, comunicazioni verbali e scritte, avvalendosi di intermediari traduttori appositamente cercati nella volontà di comunicare, non solo regole ma anche racconti sul bambino e sulla giornata al nido/scuola; impiego di materiali informativi tradotti in più lingue (pochissimi casi).

Come detto, solo raramente risulta l'impiego del mediatore culturale e di materiali informativi tradotti in più lingue, mentre emergono consistenti problemi e carenze sul piano comunicativo, come si evince anche dal ricorso alle più disparate risorse interne, esterne e occasionali menzionate. Vediamone ancora due esempi tra i tanti:

Con la mamma di una bimba moldava facciamo una gran fatica a comunicare, non capisce quello che le si dice. Ad esempio: noi facciamo i laboratori di Natale con i genitori, abbiamo messo fuori il cartello con l'orario, con tutto. Abbiamo cercato di spiegarlo con i gesti come meglio potevamo, le abbiamo

chiesto se aveva capito, lei ci ha risposto «sì» tante volte. Alla sera, meno male che è venuta con l'amica, perché ci ha portato il certificato di nascita della bambina. Pensa cos'era passato come comunicazione! Aiutandoci con i gesti e qualche parola in inglese siamo riuscite a farci dire che ha un'amica che sa l'italiano perché da più tempo in Italia e così ci fa da intermediaria, ma quando non c'è lei siamo nel pallone totale. Anche solo per riuscire a comunicarle quando chiude il nido per le vacanze, o che manca qualcosa nel cambio della bimba. Quando c'è l'amica tutto va bene (Educatrice nido d'infanzia 5);

C'era una bimba, il papà parlava italiano e la mamma non parlava assolutamente italiano però parlava perfettamente inglese, ignoranti noi che non sapevamo l'inglese. I primi mesi è stato difficoltoso: lei ci chiedeva se parlavamo inglese perché lo parlava benissimo, se noi avessimo saputo questa lingua potevamo comunicare fin da subito... benissimo... noi non sapendo neanche una parola abbiamo fatto un inserimento difficoltoso: noi dovevamo sempre scrivere tutto e lei lo doveva far leggere al marito che parlava italiano, non è stato semplice. Poi è stata brava la mamma perché si è iscritta a un corso di italiano, ha imparato l'italiano e nel giro di un annetto riuscivamo finalmente a comunicare: perché era lei che imparava l'italiano... non noi che imparavamo l'inglese, cosa che invece sarebbe stata giusta. La mamma prima si sentiva un po' esclusa, inutile, perché tutto passava dal marito alla fine (Insegnante scuola dell'infanzia 6).

Riguardo al ricorso al mediatore culturale (cfr. Luatti, 2011) emergono anche considerazioni che chiamano in causa il problema dell'essere intrusivi nel fare troppe domande e nel frapporre un terzo elemento tra l'insegnante e i genitori: «Io il mediatore non l'ho mai chiamato, mi sembra di interrompere il rapporto perché metti una persona in mezzo tra te e il genitore» (Insegnante scuola dell'infanzia 40).

D'altra parte, ci sono anche pareri diversi:

All'inizio, almeno per avviare il rapporto, ci vorrebbe il mediatore culturale, ma visto che non esistono più nelle scuole bisogna utilizzare le risorse personali, ma la risorsa personale dipende dalla singola persona e non siamo tutti uguali (Insegnante scuola d'infanzia 1);

Con la mamma di una bimba indiana per chiederle informazioni sono andata in giro per la scuola per trovare qualcuno che conoscesse l'inglese: c'era una collega che sapeva l'inglese, così ogni volta che mi serviva un'informazione anche minima... convocavo questa insegnante. E poi la mamma chiamava col cellulare il marito che conosceva l'italiano, quindi io comunico col marito quando la mamma è in difficoltà, cioè io e lei siamo in difficoltà nel comunicare, lei mi fa il numero del marito e io parlo con lui per telefono. Mai visto il marito.

La mattina quando la mamma accompagnava la bimba, e ancora adesso, devo correre se trovo qualcuno che mastichi un po' d'inglese, quindi se... io ma anche gli altri avessimo l'opportunità di avere un mediatore culturale, non dico tutte le mattine, ma per fare dei colloqui, sarebbe l'ideale (Insegnante scuola dell'infanzia 4).

Le parole di alcune insegnanti, dunque, ci aiutano a mettere a fuoco non solo che non si può lasciare alla volontà/sensibilità personale del singolo la risoluzione di problemi importanti e quotidiani in un contesto educativo, non solo che sarebbe utile potersi avvalere del mediatore culturale, ma anche che sarebbe necessario poter conoscere «Un po' di inglese, un po' di francese...». Se, realisticamente, non si possono imparare 26 lingue diverse e, data la scarsità di risorse a disposizione per il comparto educativo e scolastico, non si possono neanche avere mediatori di altrettante differenti provenienze, si può invece considerare sostenibile la possibilità di rafforzare la formazione del personale educativo/scolastico nella conoscenza di almeno una lingua straniera tra le più parlate al mondo. E senza con ciò ritenere meno importanti gli altri idiomi, né rinunciare a implementare la possibilità di ricorrere a mediatori culturali di diverse origini, specificamente preparati per operare in ambito educativo.

Quanto ai materiali predefiniti per le comunicazioni con le famiglie (dalla griglia del primo colloquio ai moduli con gli orari di apertura e chiusura di nidi e scuole, per la quotidianità, per le festività, per sciopero o altro; dai menù giornalieri, al regolamento sanitario, al progetto pedagogico scelto...) è necessario disporre di più versioni in lingue diverse con traduzione in italiano. La versione bilingue è indispensabile a insegnanti e genitori per realizzare comunicazioni basate su scambio e reciprocità, per spiegare e capire attraverso la propria lingua ma anche per apprendere elementi della lingua dell'altro. Quando è stato dichiarato il ricorso a tali strumenti ne è stata precisata anche l'efficacia:

Al Quartiere Porto in una scuola erano arrivati due bambini dal... Bangladesh... nessuno dei due genitori parlava italiano. Il Quartiere ci ha dato un fascicolo, nella loro lingua, in bangla, con tutto! Se c'era uno sciopero, se c'era una riunione, se c'era un'uscita, tutti gli avvisi prestampati, scritti nella loro lingua, cosa serviva a scuola, materiale ecc. Bastava guardassimo la parte italiana per capire qual era l'avviso giusto, lo fotocopiavamo, glielo davamo e loro almeno capivano che cosa chiedevamo, anche solo... se mi serve una scatola di pennarelli, avevamo tutto (Insegnante scuola dell'infanzia 36).

Nonostante ciò, il ricorso a tali strumenti è risultato minimo se non nullo, pur se nel contesto bolognese tali risorse esistono e sono disponibili per servizi e scuole da molti anni. Tale lacuna, che sarebbe possibile colmare senza troppe difficoltà, corrisponde a un'opportunità mancata non solo per comunicare efficacemente, ma anche per volgere un implicito e sostanziale messaggio di riconoscimento dell'altro a partire dalla lingua che conosce e che costituisce un tassello importante della sua identità. Essa fa pensare a forme di resistenza – ancora presenti nei contesti educativi – a riconoscersi al proprio interno e a mostrarsi all'esterno come luoghi multiculturali, consapevoli e soddisfatti di esserlo.

3.4. Modalità comunicative e relazionali efficaci

Di particolare interesse è riassumere diverse strategie e modalità relazionali che alcune intervistate dicono di aver messo in atto e, da loro stesse, in base all'esperienza, ritenute efficaci nel favorire la comunicazione/relazione con i genitori: gradualità e pazienza; parlare molto lentamente e scandire le parole; ripetere i tentativi di entrare in contatto dimostrando la volontà di costruire una relazione; prestare attenzione; avere un atteggiamento empatico; volgere attenzione ad aspetti della vita familiare di genitori e bambini e alle loro tradizioni; persistere nel comunicare anche nel dubbio di non essere capiti (non, dunque, come emerge in altri casi la rinuncia basata su idee quali: «tanto non capisce», «fa finta di capire», «fa finta di non capire (perché gli fa comodo)», «sorride, fa sì con la testa, ma non capisce niente»); ripetere con disponibilità le stesse cose e continuare ad ascoltare le stesse, poche, parole; comunicare il desiderio, la volontà di farsi conoscere e di conoscere per creare una consuetudine comunicativa; «andare incontro», «venirsi incontro»; «stare sulla porta per trovare anche solo due parole per instaurare, sviluppare, mantenere la fiducia con le famiglie».

Questi aspetti emergono da diverse interviste (anche da focus group), ma non da tutte: in alcune sono assenti mentre in altre si precisa come si tratti di prassi e atteggiamenti messi in atto quotidianamente, nel rapporto con tutti i genitori, italiani e stranieri, basati su ascolto, dialogo, sorrisi, capaci di favorire l'instaurarsi e il mantenersi di relazioni efficaci e di fiducia con le famiglie. Anche in considerazione della non omogenea presenza di tali esplicitazioni (cosa che, va precisato, di per sé non corrisponde a una loro effettiva assenza nelle prassi, non possiamo saperlo) si profila come ancor più importante far sostare l'attenzione su aspetti che,

considerati nel loro insieme, ci offrono esempi di buone prassi e punti di riferimento di più esteso valore.

Vediamo dalla narrazione di una insegnante un esempio da cui emerge come l'impegno nel far progredire la comunicazione con una madre straniera abbia favorito, nel tempo, non solo la costruzione di una relazione di fiducia con la famiglia e un accrescersi del suo coinvolgimento nella vita scolastica, ma abbia fatto evolvere anche il rapporto con il bambino, migliorando la qualità del suo inserimento a scuola:

Tutte le volte scrivevamo dei biglietti, li davamo alla mamma, c'eravamo fatti carico che ci fosse un'altra persona per tradurre e parlare con lei. Abbiamo usato questo metodo, un pochino ha cominciato a funzionare; poi quando la madre arrivava, anche se non capiva, noi parlavamo, scandivamo molto le parole, sempre le stesse parole, ci dicevamo sempre le stesse parole; non so se questo nostro sforzo abbia sortito effetto anche sulla madre, che comunque era molto sorridente, sembrava solare come persona, ma non capiva, però ripetevamo sempre le stesse cose, non so, se diceva: «Buongiorno», «Buongiorno», mano, o non so «Buonasera». Cioè quelle 3/4 parole, sempre le stesse, era un abitudine a una linea e... piano piano il bimbo ha cominciato a fare. L'ultimo anno sempre con queste modalità, la famiglia era presente più spesso, non solo nelle riunioni. E noi anche con altre cose, non so: «Il bimbo oggi ha fatto questa cosa!», cioè cercavamo di dare informazioni sulla vita scolastica, non solo della riunione, la comunicazione formale. Un po' perché lei si è vista venire incontro, un po' ripetere, queste modalità hanno sortito degli effetti abbastanza buoni, perché il bimbo ha cominciato ad aprirsi, ha cominciato a parlare, e nell'ultimo periodo, si relazionava anche con l'adulto (Insegnante scuola dell'infanzia 32).

Pur se con pochi mezzi materiali, la sinergia tra l'utilizzo di semplici strumenti e strategie e gli aspetti relazionali descritti – che risultano attraversati da un forte messaggio in termini di desiderio di conoscere e farsi conoscere, di entrare in relazione, che persiste anche nel dubbio che la comunicazione non sia stata efficace e sino a quando non si venga a creare una consuetudine comunicativa – rivela un notevole potenziale positivo nel far partire la relazione di fiducia e nel mantenerla del tempo, migliorando, negli anni di permanenza, tanto l'esperienza del bambino, quanto il rapporto con i genitori. Si tratta di *dare fiducia al tempo* ma anche, pare ovvio, di capire come è meglio agire nelle diverse fasi, dal primo incontro al consolidarsi di una relazione. Riportare poi l'attenzione su ciò che «ha funzionato» consente di maturare ulteriori consapevolezze professionali e capacità di far fronte a situazioni diverse e specifiche. Nella sintesi di questa esperienza, come narrata dall'insegnante, quanto

afferriamo da un punto di vista teorico trova una sua dimostrazione nella prassi: costruire una relazione di fiducia con i genitori favorisce la positività dell'inserimento nel contesto educativo-scolastico dei figli, anche in virtù della continuità che viene a crearsi tra la loro esperienza familiare e quella entro il contesto educativo.

Consideriamo un altro esempio che presenta aspetti meritevoli di essere messi in luce, ritenuti efficaci sul piano relazionale dall'intervistata:

L'essere attenti ai loro momenti famigliari: che sia il viaggio perché tornano in Marocco e dopo chiedi «Com'è andata... portaci delle fotografie, così i bambini possono anche a scuola raccontare quello che hanno fatto di bello nel periodo in cui sono stati assenti» sia, e questa è un'altra mia sensibilità, essere attenti alle festività religiose musulmane, per esempio, il periodo del Ramadan... chiedere alle mamme «Allora come va?» perché per loro il Ramadan è sempre un momento impegnativo; essere attenti a non mettere nel periodo del Ramadan delle riunioni a scuola oppure se uno lo sa cioè, perché nell'orario che metti la riunione, è proprio il momento in cui loro devono essere a casa a preparare da mangiare, cercare di capire perché non partecipano e rispettare la loro scelta (Insegnante scuola dell'infanzia 18).

Troviamo qui la narrazione di un'attenzione che si modula in più direzioni. Da un lato, è volta all'esperienza peculiare dei bambini e delle famiglie, nell'esempio del viaggio nel Paese di origine, e sa spingersi sino ad accoglierne elementi entro il contesto scolastico: chiedere di portare le fotografie del viaggio. Aspetti dell'esperienza vissuta trovano spazio di espressione e valorizzazione a scuola, divenendo un'opportunità da condividere con i compagni, per interagire con gli altri a partire da esperienze reali e non da caratteristiche culturali attribuite a priori. Questo è un passaggio fondamentale dal punto di vista interculturale.

Dall'altro, l'attenzione di cui parla l'insegnante si mostra capace di entrare nella specificità culturale di coloro che osservano le tradizioni del Ramadan, mostrando interesse per certi tratti culturali quando effettivamente importanti per alcune famiglie. Dalle sue parole, gli elementi scaturiti da tale attenzione sembrano divenire utili a capire che comportamenti quali l'assenza del genitore di origine straniera a una riunione a scuola può non essere dovuta al non capirsi, al non interessarsi, al non attribuire alla scuola valore sufficiente (motivazioni spesso chiamate a spiegarne la scarsa partecipazione alla vita scolastica), ma ci possono essere anche ragioni dovute all'adesione a tradizioni delle origini. La disponibilità dichiarata dall'intervistata giunge sino alla

flessibilità di rimodulare scelte organizzative, motivate e consolidate, della scuola, in considerazione di esigenze legate a tradizioni culturali non autoctone, realizzando così un'accoglienza che mostra un'effettiva ricaduta trasformativa sulle prassi.

A conclusione di questo contributo mi pare importante rimettere a fuoco come una comunicazione/relazione positiva tra insegnanti e famiglia debba costruirsi in una dimensione pluridirezionale: il contesto educativo e chi vi opera ha bisogno di farsi conoscere e ha bisogno di conoscere coloro con i quali svolge la propria funzione educativa, bambini e adulti. Ha bisogno di farsi conoscere sul piano delle regole di funzionamento ma anche nelle ragioni pedagogiche e nei risvolti educativi delle scelte che compie riguardo alla propria organizzazione interna, alle finalità che persegue e alle prassi messe in campo nel lavoro educativo. La possibilità di conoscere bambini e famiglie non può prioritariamente attingere contenuti da aspetti che si possono dire in senso stretto connotati da una specificità culturale, ma soprattutto dalle peculiarità delle *culture familiari* e in relazione alle diverse soggettività che di tale *cultura* sono portatrici e a propria volta creatrici. Perché questo possa avvenire, in modo specifico, con le famiglie di origine straniera abbiamo bisogno di tutti gli strumenti, le strategie e le risorse per comunicare cui si è accennato, all'interno di interventi non estemporanei e legati all'occasionalità della presenza di risorse, ma a una capacità di progettare l'accoglienza che non colga impreparati e che al tempo stesso sappia rivitalizzarsi attraverso originali e flessibili rimodulazioni di quanto già sperimentato o consolidato. Al centro di tale riflessione e trasversalmente a ogni momento dell'azione educativa va posto uno stile relazionale disponibile ad accogliere il nuovo e il diverso, ma anche a scoprire il simile e l'affine, ponendo attenzione a «entrare in relazione con...» in maniera, autenticamente accogliente, empatica, «interessata all'altro».

Infine, una puntualizzazione che tocca, pur se brevemente e in conclusione, la progettualità educativa orientata a una prospettiva interculturale che deve porsi l'obiettivo di far vivere ai bambini, tutti i bambini, l'esperienza della pluralità, della diversificazione della realtà, dei punti di vista, delle caratteristiche di ciascuno, e degli aspetti che accomunano e rendono simili, sapendo trasmettere, trasversalmente a tutte le attività svolte, il senso di un atteggiamento di apertura e curiosità per l'altro e per il nuovo, fondato nella reciprocità, in cui ciascuno partecipa con le proprie peculiarità alla creazione di un patrimonio di esperienze comuni.

Bibliografia

- Albanesi C. (2004): *I focus group*. Roma: Carocci.
- Bolognesi I. (2013): *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S., Pileri A. (2006): *Di cultura in culture: esperienze e percorsi interculturali nei Nidi d'Infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Caronia L. (1996): Chi è il "bambino straniero"? Educazione e costruzione sociale dell'etnicità. In: Favaro G., Genovese A. (a cura di) (1996): *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*. Bologna: Clueb.
- Cretella C., Crivellaro F., Gallerani M., Guerzoni G., Lorenzini S., Nardone R., Tatarabusi F., Truffelli E., Zanetti F. (2013): *Generi in relazione. Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia-Romagna*. Napoli: Loffredo.
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (a cura di) (2006): *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Genovese A. (2003): *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotopia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bonomia University Press.
- Lorenzini S. (2009): Esiti di ricerca e spunti di riflessione per l'intervento scolastico del mediatore interculturale con bambini e adolescenti adottati. In: L. Lepore (a cura di), *Pensando agli atti di intercultura. Percorsi di teoria e di esperienza*, Comune di Ferrara, Istituzione Servizi Educativi Scolastici e per le Famiglie, Ferrara: Provincia di Ferrara, pp. 51-69.
- Lorenzini S. (2007): Tra cura e intercultura: la centralità delle relazioni nel punto di vista di educatrici di nidi d'infanzia. In: M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*. Roma: Carocci, pp. 154-165.
- Lorenzini S. (2007): La cura nei contesti multiculturali. Le interviste alle educatrici. Analisi di alcuni aspetti dei materiali raccolti. *Rivista internazionale on-line Ricerche di pedagogia e didattica*, n. 2, pp. 367-381.
- Lorenzini S. (2006): La cura e l'accoglienza: il punto di vista dell'altro. Riflessioni ed esperienza nel nido d'infanzia quale contesto multiculturale. *L'educazione interculturale. Culture, esperienze, progetti*, n. 3, pp. 311-320.
- Lorenzini S. (2005): Dalle trasformazioni multiculturali al fare intercultura con i piccolissimi. In: P. Manuzzi, A. Gigli (a cura di), *Per una pedagogia del nido. Scenari e orientamenti educativi*. Milano: Guerini & Associati, pp. 111-134.
- Lorenzini S. (2004): Adozioni internazionali e scuola. Riflessioni e testimonianze da una prospettiva di Pedagogia Interculturale. *Educazione Interculturale. Culture, esperienze, progetti*, n. 3, pp. 311-324.
- Lorenzini S. (2013): *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*. Pisa: ETS.
- Luatti L. (2011): *Mediatori atleti dell'incontro*. Gussago (BS): Vannini.
- Pileri A. (2010), Inter-actions: familles, enfants et professionnelles à la crèche en contextes multiculturels, recherche-action entre Paris et Bologne. In: E. Catarsi, J.-P. Pourtois (a cura di), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*, AIFREF, Firenze University Press.

- Pileri A. (2012), Profili inter-attivi in contesti multiculturali: bambini, genitori e professionisti nelle crèches di Parigi. In: M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze Nei Contesti Educativi*, Roma: Carrocci, pp. 219-234.
- Pinto Minerva F. (1997): *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Silva C. (2011): *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Silva C. (2014): La participation des parents immigrés à la crèche: modèles et activités. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 33-40.
- Sità C. (2012): *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Tabet P. (1997): *La pelle giusta*. Torino: Einaudi.