

## **Famiglie immigrate e scuola dell'infanzia. Confronto interculturale e intesa progettuale**

*Barbara De Canale*<sup>1</sup>

### **Abstract**

Il processo di crescita dei bambini immigrati è sospeso tra due mondi, quello del Paese di origine – rappresentato dalla famiglia – e quello della società ospitante, rappresentato principalmente dalla scuola. Questi due mondi, non di rado, sono caratterizzati da valori, stili di vita, norme, tradizioni, linguaggi, simboli profondamente differenti. Affinché il bambino possa strutturare un'appartenenza plurale, risultato di interconnessioni coerenti tra i vari riferimenti culturali, è necessario creare una relazione autentica tra la famiglia e la scuola dell'infanzia, basata sul confronto interculturale delle reciproche rappresentazioni e sulla condivisione e negoziazione di modalità relazionali e stili educativi. Le dimensioni essenziali di questo confronto sono le concezioni di infanzia, le idee di sviluppo auspicato e promosso, le pratiche di cura adottate, le rappresentazioni del ruolo giocato dall'educazione, la configurazione del processo di apprendimento.

**Parole chiave:** famiglie immigrate, scuola dell'infanzia, appartenenza plurale, relazione autentica, dialogo interculturale.

### **Abstract**

The growth process of immigrant children is suspended between two worlds, that of the country of origin – represented by the family – and that of the host society – represented primarily by the school. These two worlds, not infrequently, are characterized by values, lifestyles, norms, traditions, languages, symbols profoundly different. So that the child can structure plural belonging, result of coherent interconnections between the various cultural references, it is necessary to create an authentic relationship between family and kindergarten, based on intercultural dialogue of each other's representations and on the sharing and negotiation of relational patterns and educational styles. Essential dimensions of this comparison are the conceptions of childhood, the ideas of hoped and promoted development, the care practices adopted, the representations of the role played by education, the configuration of the learning process.

**Keywords:** Immigrant families, Preschool, Plural belonging, Authentic relationship, Intercultural dialogue.

---

<sup>1</sup> Barbara De Canale è ricercatore a tempo determinato in Pedagogia Generale e Sociale (M-PED/01) presso l'Università Telematica Pegaso, dove insegna Pedagogia dell'infanzia, Educazione degli adulti e Pedagogia del corpo e dello sport.

## 1. I figli dell'immigrazione

Famiglia immigrata e scuola rappresentano i due principali interlocutori di quelle che vengono genericamente definite *seconde generazioni*, ampia categoria concettuale che comprende una varietà di soggetti tra cui i minori nati nel Paese di accoglienza, i minori ricongiunti, i minori non accompagnati, quelli rifugiati, i figli delle coppie miste (Favaro, 2000). Tutti questi individui sono accomunati dall'aver vissuto parte della socializzazione primaria o la socializzazione secondaria nel Paese di accoglienza (Cesareo, 1998); il loro processo di crescita, pertanto, è diviso tra due mondi, quello del Paese originario – rappresentato dalla famiglia – e quello della società di accoglienza – con cui si confrontano anzitutto per il tramite della scuola. Questi due mondi, non di rado, si caratterizzano per valori, stili di vita, norme, tradizioni, linguaggi, simboli profondamente differenti.

A. Portes e R. Rumbaut hanno messo in evidenza come i processi di acculturazione alla società di accoglienza possano svolgersi secondo tempi differenti nei minori immigrati e nelle loro famiglie. Più nello specifico, sarebbe possibile distinguere quattro diverse situazioni:

- Un'*acculturazione consonante*: il processo di assimilazione e l'abbandono della lingua e della cultura originarie avvengono pressoché allo stesso ritmo nelle due generazioni. Tale situazione è perlopiù caratteristica di quelle famiglie in cui i genitori possiedono elevati livelli di istruzione, di esperienza lavorativa, di conoscenza della lingua del Paese ospitante. Ciò consente loro di fungere da controllo e da guida all'evoluzione culturale dei figli.
- Una *resistenza consonante all'acculturazione*: rappresenta la situazione opposta, caratterizzata dal fatto che genitori e figli si chiudono nel gruppo dei connazionali e restano legati esclusivamente alla lingua e alla cultura del Paese di origine, senza muovere alcun passo verso l'integrazione nel nuovo contesto di inserimento.
- Un'*acculturazione dissonante*: i figli acquisiscono rapidamente la lingua e gli stili di vita del Paese di accoglienza, rifiutando i legami e i retaggi culturali cui invece i genitori restano profondamente ancorati. Conseguenze inevitabili sono il conflitto intergenerazionale e il rovesciamento dei ruoli. I figli diventano, in tal caso, i genitori dei loro genitori, nel senso che possiedono quegli strumenti e quelle risorse – in modo particolare la conoscenza della lingua e della cultura del Paese ospitante – che consentono loro di avere un ruolo centrale nelle decisioni della famiglia e di sottrarsi precocemente al controllo parentale.

I genitori vedono in tal modo scalzato il loro ruolo di guida educativa e la loro autorità (Cesari Lusso, 1997).

- Un'*acculturazione selettiva*: il processo di integrazione all'interno del nuovo contesto avviene, tanto per i genitori quanto per i figli, compatibilmente al mantenimento della lingua, dei modelli comportamentali, dei legami e dei riferimenti identitari della cultura di origine. Tale situazione, che limita il conflitto intergenerazionale, è di norma favorita dalla presenza di una comunità etnica di connazionali sufficientemente estesa e riconosciuta istituzionalmente (Portes, Rumbaut, 2001).

L'*acculturazione dissonante* è di gran lunga la situazione più diffusa ed è oltretutto esasperata da un atteggiamento di ambiguità caratterizzante la famiglia: da un lato, i genitori vorrebbero che i propri figli mantenessero intatti i riferimenti culturali, religiosi, linguistici del Paese di origine; dall'altro lato, attribuiscono grande importanza alla riuscita scolastica e sociale nel nuovo Paese di accoglienza. I minori si ritrovano così al centro di aspettative ambigue e contraddittorie, posti di fronte all'onere di mediare e di conciliare valori e rappresentazioni talvolta profondamente differenti (Demetrio, Favaro, 1997).

Secondo V. Schimmenti, il confronto tra identità culturali diverse sottopone il minore immigrato a un duplice processo di acculturazione e di socializzazione, in conseguenza del quale possono derivare lacerazioni nell'Io. Al fine di recuperare la propria integrità, l'individuo può mettere in atto diverse strategie (Schimmenti, 2001; Piacentini, 2002).

Nella strategia di *resistenza culturale*, egli fa esclusivo riferimento ai valori e alle norme della cultura di origine, rifugiandosi in sottogruppi nazionali e isolandosi rispetto alla società di accoglienza. Questo gli consente di mantenere un'adeguata stima di sé, come evidenziato dagli studi di H. Tajfel e J.C. Turner (Tajfel, Turner, 1986; Tajfel, 1978, trad. it. 1984<sup>2</sup>), e rappresenta una sorta di meccanismo di difesa contro l'interiorizzazione di stereotipi negativi; cela tuttavia il rischio di definizione di un'*appartenenza simbiotica* in quanto il bambino si ripiega sul proprio passato, e senza rielaborarlo, lo prolunga nel presente e lo proietta nel futuro, incapace di stabilire un'adeguata distanza tra sé e le proprie radici (Paparella, 1995, p. 33).

Nella strategia di *assimilazione*, al contrario, il minore si conforma alla proposta identitaria offerta dalla società di accoglienza e rinnega la cultura di origine; tale strategia, seppur talvolta rappresenta una fase propedeutica alla formazione di una nuova identità sociale, può essere causa di insicurezza e di perdita dei punti di riferimento, e costituisce un atteggiamento rivelatore di un'*appartenenza negata*, propria di chi

rifiuta il proprio passato e la propria storia, assumendo precarie identità d'accatto (*ibidem*).

Nella strategia di *marginalità*, il soggetto in crescita rifiuta tanto i riferimenti culturali del Paese di accoglienza, quanto le proposte identitarie provenienti dal Paese ospitante e sceglie perciò di vivere ai margini di entrambe le culture.

Il confronto tra la cultura d'origine e la cultura di accoglienza, l'esplorazione delle diverse proposte identitarie, la selezione consapevole e la scelta dei propri riferimenti possono consentire ai bambini e agli adolescenti immigrati la strutturazione di un duplice senso di appartenenza e la definizione di un'identità derivante dall'integrazione dei valori di entrambe le culture. È questa la strategia definita *doppia etnicità* che permette al minore di mantenere i riferimenti della propria tradizione etnica, stabilendo allo stesso tempo un produttivo contatto con la società ospitante (Berry, Trimble, Ormedo, 1986; Berry, 1989; Berry, 1990; Hutnik, 1991; Dubet, 1994)<sup>2</sup>.

J.S. Phinney, in modo particolare, ha tracciato un'ulteriore distinzione all'interno della strategia di *biculturalismo* o di *doppia etnicità*, mettendo in evidenza come si possano avere differenti esiti a seconda della posizione assunta dal soggetto in rapporto alle due culture. Se la posizione è esterna, il soggetto assume alternativamente una delle due identità a seconda dei compiti e delle esigenze emergenti nelle varie situazioni e contesti; si è dunque di fronte a un *biculturalismo alternato*. Se invece la posizione è interna, il soggetto ha saputo strutturare un'identità che è frutto della combinazione dei valori e delle credenze appartenenti a entrambe le culture e ha adottato perciò una strategia di *biculturalismo blended* (Phinney, Devich-Navarro, 1997).

## 2. Relazione scuola-famiglia e appartenenza plurima

È chiaro come il bambino, da solo, non abbia gli strumenti e le risorse per coniugare costruttivamente le diverse appartenenze e pervenire alla

---

<sup>2</sup> Di contro dunque a quegli orientamenti teorici che sostengono che gli atteggiamenti possibili in rapporto alla cultura ospitante si situino lungo un *continuum* che va dalla separazione all'assimilazione e che escludono la possibilità di una contemporanea identificazione con entrambe le culture (cfr. Simic, 1987; Ullah, 1987), questo modello, definito bidimensionale, si rifà a quelle posizioni che non negano la possibilità di coesistenza del bisogno di conservare le proprie tradizioni con l'esigenza di mantenere buone relazioni con un'altra cultura.

strutturazione di un'identità coerentemente intessuta nella pluralità dei riferimenti culturali. Spetta dunque alla famiglia e alla scuola, suoi principali contesti di crescita, creare le condizioni affinché egli possa integrarsi produttivamente nella società di accoglienza senza dover per questo rinunciare alle proprie radici culturali. Scuola e famiglia sono dunque chiamate a superare i reciproci sospetti e rappresentazioni stereotipate, e a intrecciare un fecondo dialogo che sia finalizzato alla conoscenza delle reciproche aspettative, timori, esigenze, valori, credenze, e teso alla concertazione delle finalità, degli stili educativi, delle modalità relazionali da adottare nell'educazione del bambino (Silva, 2008; Silva, 2014). Questo appare indispensabile ai fini della formazione di un'appartenenza plurima che sottragga il minore a una condizione di sospensione tra fedeltà contraddittorie e gli consenta di effettuare, assieme alla sua famiglia, una transizione evolutiva capace di scongiurare tanto posizioni di resistenza culturale o di marginalità, quanto esiti di acritica assimilazione alla cultura di accoglienza (Silva, 2006).

Continuità, intesa, coerenza educativa tra scuola e famiglia sono condizioni imprescindibili ai fini della promozione di uno sviluppo armonico del bambino. Come messo in evidenza da U. Bronfenbrenner:

il potenziale evolutivo delle situazioni ambientali risulta incrementato se le prescrizioni di ruolo nelle diverse situazioni sono compatibili e se i ruoli, le attività e le diadi in cui la persona che cresce si impegna incoraggiano lo svilupparsi di una fiducia reciproca, di un orientamento positivo, dell'accordo tra le situazioni ambientali per quanto concerne le mete, e di un equilibrio di potere che va evolvendosi a favore della persona che cresce (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986).

Da ciò deriva il precipuo compito della scuola di strutturare le sue proposte secondo forme tali da poter coinvolgere, ogniqualevolta sia possibile, le famiglie dei bambini immigrati, con la specifica finalità di superare il diffuso rapporto di utenza a vantaggio dell'assunzione di un atteggiamento posto al servizio dell'educazione infantile (Paparella, 1983).

Si tratterà quindi di prevedere specifici momenti e spazi in cui educatori e genitori possano conoscersi, esprimere i propri punti di vista, confrontare e negoziare le proprie posizioni, scambiarsi informazioni in merito al bambino, concertare e condividere progetti e stili educativi, organizzare eventi ecc.

La partecipazione si fonda sull'idea che la realtà non è oggettiva, che la cultura è un prodotto sociale in continua evoluzione, che ogni soggetto è portatore

di un sapere parziale e che per costruire un progetto educativo sono importanti e rilevanti i punti di vista di tutti, in dialogo dentro una cornice di valori condivisi (Cagliari, Giudici, 2001, trad. it. 2009, p. 135).

Se tutto questo non può essere dato per scontato già nel rapporto con le famiglie autoctone, a maggior ragione in presenza di famiglie immigrate, dato che difficoltà comunicative e diversità di valori, di modelli educativi e di concezioni relative al bambino e al suo sviluppo intervengono a rendere problematici e poco agevoli la relazione e l'accordo (Favaro, 1990b; Silva, 2004).

Alcune ricerche hanno dimostrato che quando è data loro opportunità, i genitori immigrati manifestano agli insegnanti le proprie paure e i propri punti di vista; occasioni di incontro e di dialogo tra genitori e insegnanti agevolano la conoscenza reciproca e la costruzione di una relazione fondata sulla fiducia che contribuisce senza dubbio alla riuscita scolastica e al benessere socio-emotivo del bambino (Bove, Mantovani, Zaninelli, 2010).

In modo particolare nella scuola dell'infanzia, la relazione tra famiglie immigrate e insegnanti assume particolare rilievo, in ragione del fatto che questo livello di scuola rappresenta tanto il primo contesto all'interno del quale il bambino porta, vive e sperimenta le proprie differenze, quanto una delle prime occasioni che i genitori immigrati hanno di interfacciarsi quotidianamente e in modo continuativo con un servizio e delle figure professionali del Paese di accoglienza; la scuola dell'infanzia, pertanto, si configura quale contesto privilegiato al cui interno le famiglie possono prendere la parola, manifestare dubbi, perplessità, porre domande, divenire partner educativi consapevoli, responsabili e competenti. Essa si costituisce, inoltre, quale insostituibile opportunità per creare «zone di reciproca comprensione» (Demetrio, Favaro, 1997).

Si è qui convinti che ai fini della costruzione di un'intesa e di una relazione efficace tra famiglie immigrate e insegnanti della scuola dell'infanzia, possano essere enucleate alcune aree 'calde' attorno alle quali il dialogo e il confronto appaiono imprescindibili per poter mettere a fuoco specificità culturali e differenze e per poter successivamente coordinare sforzi e interventi al fine di negoziare coerenti strategie educative. Ciò si rende indispensabile allo scopo di scongiurare che i servizi educativi, nell'accoglienza del bambino, perpetuino modelli organizzativi, psicologici e pedagogici dati per scontati senza preventivamente sottoporli a processi di reinterpretazione culturale (Bove, 2012). Si rende pertanto necessario un atteggiamento volto alla lettura etnografica delle specificità che le famiglie

immigrate possiedono e orientato alla costruzione di un'intesa attorno ad alcune *dimensioni* inerenti le concezioni di infanzia, il modo di intendere il bambino, le idee di sviluppo auspicato e promosso, le pratiche di allevamento e di cura messe in atto, le rappresentazioni del ruolo giocato dall'educazione, la configurazione del processo di apprendimento.

### 3. *Confrontarsi per comprendersi*

Una prima dimensione di confronto che andrebbe messa a fuoco negli scambi e nel dialogo tra insegnanti della scuola dell'infanzia e famiglie immigrate concerne le rappresentazioni culturali che i genitori possiedono in merito all'idea di bambino e di infanzia e alle modalità di *parenting* reputate opportune ai fini di uno sviluppo infantile ottimale.

M. Cole ha messo in evidenza che quando un bambino viene al mondo è già egli stesso un oggetto culturale, le sue caratteristiche filogenetico-biologiche sono interpretate dagli adulti sulla base della loro esperienza personale, culturalmente condizionata. Ciascun bambino, perciò, nasce già immerso in quei concetti, culturalmente specifici, che la sua comunità ha sui bambini piccoli. Accade così che i genitori, attraverso un meccanismo definito *prolessi*, sulla base delle informazioni che derivano dal loro passato culturale e presupponendo una continuità e una stabilità della cultura, ipotizzano e di conseguenza progettano un possibile futuro per il figlio, strutturando l'esperienza del bambino in modo coerente a ciò che essi hanno immaginato riguardo la sua identità futura. Il richiamo ideale del passato e il futuro immaginato dai genitori diventano, dunque, una restrizione materializzata che grava sulle esperienze di vita del figlio, in quanto le interazioni genitore-bambino saranno strutturate sulla base delle concezioni del mondo e dell'uomo derivanti dal passato culturale del genitore.

In una cultura in cui, ad esempio, si ritenga che a una donna siano convenienti caratteristiche di dolcezza e mitezza, le bambine saranno trattate dai loro genitori secondo modalità di interazione che possano rendere attuali nel futuro le caratteristiche desiderate.

Le interazioni genitore-bambino sono organizzate sulla base delle pratiche di puericultura culturalmente regolate che forniscono perciò i vincoli essenziali perché lo sviluppo possa procedere secondo determinate direzioni ritenute auspicabili (Cole, 1996, trad. it. 2004).

M.H. Bornstein, in particolare, ha evidenziato come gli scambi interattivi tra madre e bambino possano essere classificati distinguendo

tra sei categorie di modalità comportamentali messe in atto nella interazione:

- *modalità «nurturant»*: soddisfa le richieste biologiche e fisiche del bambino, come pure quelle connesse al suo stato di salute;
- *modalità fisica*: è volta a promuovere lo sviluppo della motricità grossolana e fine;
- *modalità sociale*: comprende l'insieme dei comportamenti visivi, verbali ed emotivi che il genitore assume quando interagisce affettuosamente con il suo bambino;
- *modalità didattica*: include l'insieme delle strategie impiegate dal genitore per stimolare il bambino a esplorare e a comprendere l'ambiente e ad agire su di esso;
- *modalità materiale*: comprende i comportamenti volti a organizzare il mondo fisico che circonda il bambino;
- *modalità linguistica*: attraversa tutte le altre categorie e include i modi con cui il genitore intraprende e conduce gli scambi verbali con il suo bambino (Bornstein, 2003).

Tali categorie, pur essendo universali, sono agite in modi diversi e ricevono differente enfasi nelle varie culture, sia dal punto di vista quantitativo (frequenza e durata), sia dal punto di vista qualitativo (interazione e significato).

Le modalità di *parenting* sono modellate da consuetudini culturali le quali agiscono in maniera tale da creare una relativa uniformità nelle cure parentali (Poderico, Venuti, Marcone, 2003). Queste forze unificanti operano attraverso le «etnoteorie» ossia sistemi di credenze che influenzano in modo omogeneizzante i genitori all'interno di una data cultura e dettano quelli che sono i modelli di allevamento auspicabili: quando e come, ad esempio, prendersi cura del proprio bambino, quali sue caratteristiche siano da desiderare e quali da evitare ecc. (Harkness, Super, 1992; Harkness, Super, 1996). Le differenze culturali in relazione alle modalità di *parenting* esercitano un'influenza significativa sullo sviluppo cognitivo, linguistico, emotivo e sociale del bambino.

Guardare allo sviluppo infantile attraverso le lenti della cultura consente sia di spiegare le possibili differenze in relazione a costrutti, strutture, funzioni, processi psicologici, sia di interpretare il significato di un'attività all'interno di un contesto: una medesima attività può avere diversi significati in culture differenti, come pure attività differenti possono assumere lo stesso significato in diversi contesti culturali.

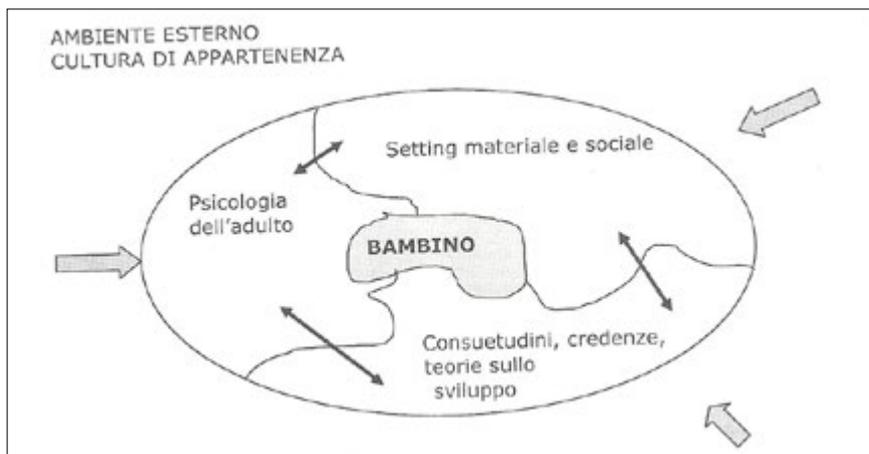
Ben si comprende come gli aspetti menzionati non siano marginali nella relazione tra famiglie immigrate e insegnanti della scuola dell'infan-

zia; cercare di comprendere come gli interlocutori (insegnanti o genitori) strutturino le interazioni con il bambino e quali finalità perseguano aiuta ad assumere la prospettiva dell'altro ed è passaggio preliminare alla definizione di strategie educative condivise.

Si tratta sostanzialmente di confrontare le specifiche *nicchie evolutive* che ciascuna delle due culture che vengono a contatto allestisce ai fini della crescita del bambino. Per nicchia evolutiva, prendendo a prestito la definizione di C. Super e S. Harkness (1986), qui si intende l'immediato contesto che circonda il bambino e che presenta caratteristiche intenzionali di protezione, di supporto, di potenziamento. Una nicchia evolutiva è formata da tre componenti:

- *il setting materiale e sociale*, ossia gli oggetti materiali e le persone che sono quotidianamente a contatto con il bambino;
- *le consuetudini di cura e di allevamento* messe in atto perlopiù in modo inconsapevole e trasmesse culturalmente;
- *la psicologia di chi si prende cura del bambino*, ossia tutto quel bagaglio di credenze, di convinzioni, di teorie relative allo sviluppo e al comportamento infantile.

Sono le regolarità presenti nei tre sottosistemi e le continuità tematiche da un momento di sviluppo al successivo a fornire i materiali da cui il bambino astrae le regole sociali, affettive e cognitive del contesto culturale in cui vive. È dunque facilmente intuibile come vistose discordanze e divergenze in merito a questi tre sottosistemi che il bambino



Fonte: Super, Harkness, 1986.

può sperimentare nel suo passaggio dalla casa all'ambiente scolastico e viceversa, possono indurre disorientamento e disagio. Proprio per questo, condivisione, negoziazione e intesa sinergica tra genitori immigrati e insegnanti della scuola dell'infanzia è requisito fondamentale al benessere psico-fisico e alla crescita del bambino.

Anche indagare, attraverso l'osservazione o il colloquio, quelle che T. Weisner definisce *routine quotidiane*, può fornire importanti informazioni circa i significati attribuiti all'idea di infanzia, allo sviluppo del bambino, agli obiettivi della sua educazione e portare alla luce i sentimenti, i valori, i vissuti di coloro che le agiscono o verbalizzano.

Lo studio delle routine quotidiane messe in atto attorno al bambino appare particolarmente interessante in relazione alla prima infanzia, quando la trasmissione di alcuni aspetti fondamentali della cultura, come ad esempio la socializzazione delle emozioni, si avvale ancora in misura ridotta del linguaggio e avviene invece attraverso sequenze di azioni ripetute, organizzate culturalmente.

Ciascuna routine consta di cinque componenti e dunque la cultura dell'altro può essere indagata secondo cinque variabili (Weisner, 1997):

- *lo script culturalmente condiviso*, ossia il modo in cui si fa una certa cosa;
- *il compito* per il cui assolvimento è messa in atto la routine;
- *le persone* coinvolte nella routine;
- *gli scopi e i valori* che orientano la routine e che attraverso essa sono trasmessi;
- *i sentimenti e le motivazioni* che trovano espressione nella routine e ne costituiscono un fondamento.

Lo stesso Weisner è del parere che ogni intervento sia totalmente inutile se non è preliminarmente individuato il canale culturalmente condiviso attraverso il quale un cambiamento può essere capito e accettato dai suoi destinatari.

Un'altra dimensione di confronto da non trascurare nella relazione tra famiglie immigrate e insegnanti della scuola dell'infanzia risiede nelle concezioni inerenti il ruolo svolto dall'educazione e la specifica configurazione che assume il processo di apprendimento.

Individuare quali idee i genitori possiedano in merito alla funzione svolta dall'educazione e dalla scuola; domandarsi quali siano i motivi per cui essi ritengano che l'educazione occupi quel ruolo e quale eventuale relazione essi individuino con fattori relativi alla distribuzione del potere, al prestigio sociale, all'esistenza di particolari benefici; identificare quali risorse abilitanti i genitori credano che siano fornite attraverso

l'educazione e quali limiti, esterni o interni, siano imposti al processo educativo rappresentano tutti, secondo J. Bruner, passaggi imprescindibili nell'approcciarsi a questioni educative che vedono chiamate in causa culture differenti.

Necessario è pure prendere in considerazione la *pedagogia popolare* dei genitori, la quale racchiude tutte le concezioni relative alla natura della mente del bambino e alle strategie didattiche ritenute più efficaci per un suo apprendimento (Bruner, 1996, trad. it. 1997).

Come messo in evidenza da H. Gardner, relativamente all'educazione in ciascuna cultura, si possono individuare una serie di questioni che ricevono differenti soluzioni a seconda dei contesti: *il tipo di intelligenze* usate in una situazione educativa; *i modi di apprendimento* utilizzati nei vari contesti; *i luoghi* in cui avviene la formazione; *gli agenti* che trasmettono la conoscenza; *la natura delle conoscenze* da acquisire (Gardner, 1983, trad. it. 1987).

Intendersi e confrontarsi su ciascuno di questi aspetti evita incomprensioni e agevola la collaborazione tra coloro che hanno in carico l'educazione del bambino.

Una particolare attenzione dovrebbe poi essere riservata dagli insegnanti al profilo di intelligenze recate dal bambino e incoraggiate dal suo contesto familiare e culturale di provenienza. Lungi dall'essere delle entità biologiche o psicologiche, infatti, le intelligenze sono delle inclinazioni o dei potenziali che si realizzano o meno a seconda dei contesti culturali in cui l'individuo viene a trovarsi. Esse, pertanto, rappresentano il frutto dell'interazione tra inclinazioni biologiche e possibilità di apprendimento offerte in un dato contesto. Già nel venire al mondo, ma si potrebbe dire addirittura nella vita prenatale, il bambino si confronta con i caratteri, gli assunti, le consuetudini e le aspettative della cultura materna, ed è da essi influenzato. Diverse culture privilegiano e, dunque, promuovono tipi di intelligenze differenti a seconda della funzionalità che esse rivestono nel contesto di vita in questione (Gardner, 1983, trad. it. 1987; Gardner, 1993, trad. it. 1994; Gardner, 1991, trad. it. 1993). L'intelligenza, inoltre, non esiste esclusivamente nella mente dell'individuo, ma è 'distribuita' nelle persone con cui egli interagisce e negli strumenti, nelle tecniche, nei sistemi simbolici di cui egli si avvale all'interno del suo contesto di vita.

La cultura rappresenta, dunque, la chiave interpretativa delle modalità e delle direzioni di sviluppo delle intelligenze.

Più nello specifico, è possibile individuare una serie di differenze in merito alle varie intelligenze per come sono impiegate nelle varie culture.

- *Intelligenza linguistica*. Nella cultura occidentale, grande importanza è accordata alla scrittura, alla capacità di acquisire informazioni attraverso la lettura, all'espressione di sé in forma scritta; in molte culture tradizionali, invece, l'oralità è ampiamente privilegiata (Ong, 1982, trad. it. 1986): proverbi, indovinelli, giochi di parole sono utilizzati per diffondere informazioni cruciali, è ampiamente apprezzata la capacità di ricordare grandi quantità di informazioni (si consideri il caso dei cantastorie<sup>3</sup> o delle scuole coraniche).
- *Intelligenza logico-matematica*. Nelle culture occidentali, è promossa la capacità di manipolare l'informazione fuori dal contesto in cui è incontrata, utilizzando proposizioni astratte e stabilendo relazioni su base ipotetica; sono contestate le informazioni non suffragate da prove, si riformulano i ragionamenti risultati erronei. Nelle culture tradizionali, vi è, al contrario, poco incoraggiamento a contestare il sapere stabilito, a porsi domande, a mettere in discussione spiegazioni magiche o mistiche.
- *Intelligenza musicale*. Poco valorizzata nella cultura occidentale, essa è al contrario ampiamente tenuta in considerazione in altri contesti: in alcune culture africane, ad esempio, si dà grande importanza ai canti, alla ritmica, alla danza, all'uso di strumenti musicali e sin dalla più tenera età i bambini sono iniziati a tali attività che promuovono la partecipazione ai rituali della comunità e rafforzano il senso di coesione del gruppo.
- *Intelligenza spaziale*. Essa è pressoché presente in tutte le culture, nonostante sia particolarmente affinata in alcuni contesti per esigenze connesse alla caccia, all'orientamento, alla navigazione<sup>4</sup>; la capacità di cogliere piccole informazioni dall'ambiente circostante conferisce in alcuni contesti grande prestigio e si rivela in taluni casi fondamentale ai fini della sopravvivenza.
- *Intelligenza corporeo-cinestetica*. Nella cultura occidentale è ancora diffusa una separazione tra mente e corpo e una minore considerazione delle attività di quest'ultimo; tali atteggiamenti sono totalmente

---

<sup>3</sup> Tali cantori sono capaci di creare immense collezioni di versi, calando, all'interno di schemi che hanno memorizzato, contenuti specifici e variabili in rapporto alle esigenze del pubblico.

<sup>4</sup> I boscimani gikwe del Kalahari, ad esempio, sono capaci di desumere dalle orme di un'antilope, la sua corporatura, il suo sesso, le sue dimensioni; gli eschimesi sono in grado di cogliere il significato di piccole crepe nel ghiaccio; il cacciatore della tundra ritrova la via del ritorno osservando le caratteristiche di piccoli tumuli di neve; gli abitanti delle Puluwat (isole del Pacifico) navigano seguendo la posizione delle stelle.

sconosciuti in molte culture tradizionali in cui grande importanza è accordata allo sviluppo di un corpo forte e agile adatto alla danza, alle abilità motorie e alle attività lavorative diffuse nella comunità.

- *Intelligenze personali*. In quest'area si rilevano le maggiori differenze tra le varie culture; l'Occidente si caratterizza per una chiara esaltazione del Sé (*intelligenza intrapersonale*) che viene considerato una sorta di regolatore di secondo livello che modula le altre capacità dell'individuo. Grande importanza è infatti attribuita al successo personale e alla competizione. Nelle culture tradizionali, come ad esempio in quella africana, la collettività ha il primato sull'individuo; grande importanza è attribuita al rispetto degli anziani, all'ospitalità nei confronti dello straniero, al lavoro comunitario. Ciò che conta sono i rapporti interpersonali e il posto, il ruolo, la funzione del singolo all'interno del gruppo (*intelligenza interpersonale*)<sup>5</sup>. La stessa educazione del bambino è un compito di cui si fa carico l'intera comunità e che ha come obiettivo quello di formare un individuo integrato e accettato dal gruppo.

Da quanto detto, si comprende come modelli educativi, abitudini relazionali, stili di interazione, metodi di insegnamento, strategie didattiche, spesso date per scontate all'interno della scuola dell'infanzia, necessitano invece, agli occhi dei genitori immigrati, di una giustificazione inerente le ragioni e i significati sottostanti e concernente la loro validità ed efficacia in vista dello sviluppo e del benessere del bambino.

Allo stesso modo, dalle argomentazioni condotte, si evince come le famiglie immigrate non possano essere ricondotte a immagini stereotipate che ne appiattiscano specificità e diversità, ma vadano invece riconosciute e valorizzate nelle loro multidimensionali e complesse configurazioni e rappresentazioni.

Si tratta in definitiva di transitare da scambi scuola-famiglie immigrate caratterizzati nei termini dell'interazione e del rapporto, a scambi che assumano invece valenza di relazione autentica. Mentre l'interazione, infatti, è semplicemente una sequenza coordinata di azioni che implicano bidirezionalità e il rapporto è specifico di quelle situazioni in cui si concordano

---

<sup>5</sup> «Chi è intelligente si comporta secondo le norme morali della comunità, perché fare altrimenti significherebbe mettersi contro coloro ai quali si è permanentemente legati, cosa che nessun adulto intelligente desidererebbe fare... Coloro che si comportano in armonia con le convenzioni sociali sono ritenuti intelligenti nell'accezione più importante del termine, e cioè capaci di mantenere i legami sociali che garantiscono sicurezza a lungo termine, sebbene ciò implichi un'intelligenza normale piuttosto che eccezionale» (LeVine e White, 1986, cit. in Gardner, 1993, p. 112).

degli obiettivi condivisi e si collabora per raggiungerli, la relazione autentica è rintracciabile in tutti quegli scambi in cui vi è conoscenza reciproca profonda, disvelamento di sé all'altro, stima reciproca. La relazione si configura quale sequenza significativa e personalizzata di interazioni in cui vi è condivisione di significati e riconoscimento dei vissuti e delle intenzioni dell'altro; essa chiama in causa le identità degli interlocutori e richiede intesa e partecipazione per potersi stabilire e mantenere (Perucca, 1987).

Lo sviluppo del bambino, al pari della sua educazione, sono il frutto delle interazioni e delle influenze che vengono a crearsi in modo più o meno consapevole tra tutti i contesti e tutte le situazioni cui egli partecipa in maniera diretta o indiretta. Il bambino è il centro di un sistema su cui vanno ad agire non soltanto le situazioni ambientali di cui egli ha esperienza diretta e in cui avvengono interazioni faccia a faccia, e tra queste in primis la famiglia e la scuola, ma anche le interconnessioni tra queste situazioni ambientali, come pure le situazioni cui il bambino non partecipa, ma che pur sempre esercitano un'azione condizionante, sino al vasto contesto sociale, politico, economico e culturale (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986). L'esistenza di una solida relazione e intesa tra la scuola e la famiglia, a maggior ragione in situazioni di immigrazione o di contatto tra culture differenti, rappresenta quell'indispensabile risorsa capace di consentire al bambino di mantenere la rotta nella complessità e nella confusione dell'intero sistema; essa è garanzia in grado di assicurare la continuità dell'Io infantile, la conservazione della sua integrità e integrità, il suo bisogno di ricondurre a senso la molteplicità degli eventi nella pluralità delle situazioni e dei contesti (Perucca, De Canale, 2012).

Il progetto educativo, infatti, condiviso da scuola e famiglia, ha l'onere di supportare l'impegno del bambino verso l'integrazione dell'esperienza, e si pone quale mediazione tra l'eterogeneità dei messaggi e l'esigenza personale di senso e di padronanza.

La continuità e la complementarità tra queste due agenzie e tra gli interventi espliciti nell'una e nell'altra sono irrinunciabili al fine di intessere una trama di esperienze che possano condurre il bambino alla costruzione di un'appartenenza plurima e alla padronanza di sé e del mondo circostante.

### *Bibliografia*

- Balsamo E. (2006): Il rapporto genitori/figli nella migrazione. In: *Famiglie migranti e stili genitoriali*, Atti del Convegno (Bologna, 16-31 gennaio, 13-23 febbraio 2006). Bologna: Provincia di Bologna, pp. 83-90.

- Balsamo E. (2007): *Sono qui con te. L'arte del maternage*. Torino: Il Leone verde.
- Berry J.W. (1989): Acculturation et adaptation psychologique. In: J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle*. Paris: L'Harmattan, pp. 135-145.
- Berry J.W. (1990): Psychology of acculturation. In: J. Berman (ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 201-234.
- Berry J.W., Trimble J., Olmedo E. (1986): Assessment of acculturation. In: W. Lonner, J. W. Berry (eds.), *Field methods in cross-cultural research*. Newbury Park: Sage, pp. 291-324.
- Bornstein M.H. (2003): Parenting e sviluppo infantile. In: C. Poderico, P. Venuti, R. Marcone (a cura di), *Diverse culture, bambini diversi? Modalità di parenting e studi cross-culturali a confronto*. Milano: Unicopli.
- Bove C. (2012): Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia. Le 'culture' dell'inserimento/ambientamento oggi. In: *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 5-17.
- Bove C., Mantovani S., Zaninelli F. (2010): Ascoltare le voci dei genitori immigrati nelle scuola dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell'infanzia italiane. *Rivista di Studi familiari*, n. 1, pp. 59-75.
- Bronfenbrenner U. (1979): *The ecology of human development*. Usa: President and Fellows of Harvard College. Trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bruner J. (1996): *The culture of education*, Cambridge (Ma): Harvard University Press. Trad. it. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Cagliari P., Giudici C. (2001): La scuola come luogo di apprendimento di gruppo per i genitori. Trad. it. In: C. Giudici, C. Rinaldi, M. Krechevsky (eds.) (2009): *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia: Reggio Children, pp. 134-139.
- Cartei C. (2008): Una scuola dell'infanzia accogliente, tra aspettative delle famiglie immigrate ed esperienze in atto. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. n. 2, pp. 73-85.
- Cesareo V. (a cura di) (1998): *Sociologia. Concetti e tematiche*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cesari Lusso V. (1997): *Quando la sfida viene chiamata integrazione*. Roma: Nis.
- Cole M. (1996): *Cultural Psychology*, Cambridge (Ma): Harvard University Press. Trad. it. *Psicologia culturale*. Roma: Edizioni Carlo Amore, 2004.
- Demetrio D., Favaro G. (1997): *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Blasio P. (1995): *Contesti relazionali e processi di sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dubet F. (1994): *Sociologie de l'expérience*. Paris: Edition du Seuil.
- Favaro G. (1990a): Infanzia e migrazione. Prime considerazioni e proposte di lettura. In: G. Favaro (a cura di), *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei*

- servizi educativi*. Milano, Guerini & Associati, pp. 51-68.
- Favaro G. (1990b): Problemi di inserimento nei servizi educativi: ne parlano genitori ed educatori. In: G. Favaro (a cura di), *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano, Guerini & Associati, pp. 85-95.
- Favaro G. (2000): Bambini e ragazzi stranieri in oratorio. Riflessioni a partire da una ricerca. In: Caritas ambrosiana, FOM (a cura di), *Costruire spazi di incontro. Comunità cristiana e minori stranieri*. Milano: Centro Ambrosiano, pp. 63-90.
- Favaro G. (2002): Vulnerabilità silenziose. La fatica e le sfide della migrazione dei bambini e dei ragazzi. In: G. Favaro, M. Napoli (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua*. Milano, Guerini & Associati, pp. 17-34.
- Favaro G., Genovese A. (a cura di) (1996): *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*. Bologna: CLUEB.
- Gardner H. (1983): *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Trad. it. *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli, 1987.
- Gardner H. (1991): *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*, New York: Basic Books. Trad. it. *Educare al comprendere: Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli, 1993.
- Gardner H. (1993): *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*, New York: Basic Books. Trad. it. *Intelligenze multiple*. Milano: Anabasi, 1994.
- Harkness S., Super C.M. (1992): Parental Ethnotheories in Action. In: I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-Delisi, J.J. Goodnow (eds.), *Parental Beliefs Systems. The Psychological Consequences for Children*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 373-392.
- Harkness S., Super C.M. (1996): *Parent's Cultural Beliefs Systems*. New York: Guilford Press.
- Hutnik N. (1991): *Ethnic minority Identity. A social psychological perspective*. New York: Oxford University Press.
- La Casa di Tutti i Colori (2002): *Mille modi di crescere*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani S., Musatti T. (a cura di) (2006): *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ong W. (1982): *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, London and New York: Methuen. Trad. it. *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino, 1986.
- Paparella N. (1983): Scuola e famiglia. Servizio o utenza?. *La famiglia*, n. 98, pp. 41-52.
- Paparella N. (1995): Appartenenza culturale ed educazione alla scelta. *Nuovi annali della Facoltà di Magistero dell'Università di Messina. Quaderni dei Nuovi Annali*, n. 33, pp. 167-183.
- Perucca A. (1987): *Genesis e sviluppo della relazione educativa*. Roma: Armando.
- Perucca A., De Canale B. (2012): *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*. Roma: Armando.
- Phinney J. S., Devich-Navarro M. (1997): Variation in bicultural identification among African and Mexican American Adolescents, *Journal of Research on Adolescents*, n. 7, pp. 3-32.

- Piacentini A. (2002): Da grande mi compro gli occhi azzurri. Autostima e rappresentazioni di sé nei bambini stranieri. In: G. Favaro, M. Napoli (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua*. Milano: Guerini & Associati, pp. 35-55.
- Poderico C., Venuti P., Marcone R. (a cura di) (2003): *Diverse culture, bambini diversi? Modalità di parenting e studi cross-culturali a confronto*. Milano: Unicopli.
- Portes A., Rumbaut R. (2001): *Legacies: the story of immigrant second generation*. Berkeley (CA): University of California Press and Russel Sage Foundation.
- Rogoff B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*, Usa: Oxford University Press. Trad. it. *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina, 2004.
- Schimmenti V. (2001): *Identità e differenze etniche. Strategie integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Silva C. (2004): *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Silva C. (2006): Famiglie immigrate ed educazione dei figli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. n. 1, pp. 30-36.
- 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. (2012): Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 39-48.
- Silva C. (2014): La participation des parents immigrés à la crèche. Modèles et activités. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 33-40.
- Simic A. (1987): Ethnicity as a career for the Elderly: the Serbian-American Case. *Journal of applied Gerontology*, n. 6, pp. 113-126.
- Super C.M., Harkness S. (1986): The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, n. 9 (4), pp. 545-569.
- Tajfel H. (1978): Social Psychology and social Processes. In: H. Tajfel, C. Fraser (eds.), *Introducing social psychology*, Harmondsworth: Penguin, trad. it. *Introduzione alla psicologia sociale*. Bologna: il Mulino, 1984.
- Tajfel H., Turner J.C. (1986): The social Identity Theory of Intergroup Behaviour. In: S. Worchel, W. Austin (eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall, pp. 7-24.
- Ullah P. (1987): Self-definition and psychological group formation in an ethnic minority. *British Journal of Social Psychology*, n. 26, pp. 17-23.
- Weisner T. (1997): The ecocultural project of human development: why ethnography and its findings matter. *Ethos*, n. 25 (2), pp. 90-100.