

Rispondere alle diversità nell'educazione per la prima infanzia. Sfide e scelte professionali

Addressing diversity in early years education. Professional challenges and choices

Isabella Pescarmona

Assistant Professor of Education / Department of Philosophy and Education / University of Turin (Italy) / isabella.pescarmona@unito.it

abstract

Using the framework of the current National and European legislation, which aims to provide equal educational opportunities to children aged 0-6, this article will examine the professional development of early years educators in multicultural contexts. Using data collected through an ethnographic research project in a municipal nursery school, located in a troubled inner-city district in Turin with high levels of immigration, the article sheds light on the insiders' perspectives. It highlights some of the meanings, strategies and educational dilemmas educators encounter in addressing diversity every day. It reflects on how this evolving context may challenge their professional identity, and which competences and conditions educators would change in order to meet the requirements and rights of children.

Keywords: *Early childhood educator professionalism, Ethnography of education, Equity, Multicultural contexts, Children's rights*

All'interno dell'attuale quadro legislativo nazionale ed europeo che mira a garantire opportunità educative di qualità per i bambini nella fascia di età 0-6 anni, l'articolo intende indagare la professionalità degli educatori per la prima infanzia nei contesti multiculturali. Partendo dai dati di una ricerca etnografica condotta in un asilo nido comunale in una zona popolare e di continua immigrazione di Torino, l'articolo vuole mettere a fuoco la prospettiva di chi lavora sul campo, evidenziando i significati, le strategie e i dilemmi educativi che emergono dall'incontro quotidiano con le diversità. Si propone una riflessione su come tale contesto in cambiamento sfida l'identità professionale degli educatori, e quali competenze e quali condizioni emergono come necessarie per rispondere ai bisogni e ai diritti di tutti i bambini.

Parole chiave: Professionalità educatori prima infanzia, Etnografia dell'educazione, Equità, Contesti multiculturali, Diritti dell'infanzia

Rispondere alle diversità nell'educazione per la prima infanzia. Sfide e scelte professionali

1. Educazione e cura della prima infanzia e la questione dell'equità

“Chi si occupa dei bambini (e dei cittadini)?” è il titolo provocatorio di un articolo scritto da Peter Moss in cui esorta la comunità scientifica a porre al centro del dibattito sull'educazione della prima infanzia il bambino, non solo come membro della famiglia, ma come un cittadino appartenente a una società. Come tale, è da considerare soggetto di diritti, fra i quali l'accesso a istituzioni di prima infanzia di qualità aperti a tutti i bambini e alle loro famiglie (Moss, 2004). Non è pertanto da ritenersi solo un consumatore di servizi 0-6, bensì attore e fine principale.

Il dibattito è tutt'oggi aperto ed è possibile notare come le organizzazioni politiche internazionali abbiano manifestato negli ultimi dieci anni un crescente interesse per l'educazione e la cura della prima infanzia, fino a definirlo un “bene pubblico” (Cfr. OCSE, 2017; Urban, Lazari, Vandembroek, Peeters, Van Laere, 2011; OECD, 2006). I primi anni di vita sono riconosciuti come i più formativi per lo sviluppo di competenze e attitudini che possono influenzare positivamente le successive prospettive d'istruzione, coesione sociale, impiego e, in generale, di piena soddisfazione dell'esistenza (Cfr. European Commission, 2014; OECD, 2006). Non stupisce che il diritto dei bambini ad avere “un'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità” sia oggi compreso fra i pilastri europei dei diritti sociali (Consiglio dell'Unione Europea, 2017). Il dibattito intreccia la prospettiva economica con quella sociale e educativa, evidenziando come investire nell'infanzia possa spezzare il circolo vizioso della povertà e della discriminazione (European Commission, 2017), permettendo una migliore collocazione sociale e lavorativa dei bambini e dei loro genitori e offrendo le basi per un apprendimento permanente. È sottolineato come le

esperienze di educazione e cura nella prima infanzia rappresentino un'opportunità di imparare a vivere in società eterogenee per tutti i bambini, e d'integrazione, specie per i bambini che provengono da contesti migratori o da situazioni di svantaggio (Cfr. Commissione Europea, 2018; European Union Council, 2009). L'equità di accesso ai servizi 0-6 e l'inclusività sono presentati come elementi chiave nel quadro dell'innalzamento della qualità di queste istituzioni educative (European Commission, 2018; OCSE, 2017). Si ribadisce, infatti, che se i servizi educativi sono di scarsa qualità non migliorano la situazione e possono avere ricadute negative, specie per le categorie considerate più a rischio di marginalizzazione o esclusione sociale (Lazzari, Vandebroek, 2013). Così, da un lato le Raccomandazioni europee indicano interventi per incrementare l'accesso ai servizi¹, dall'altro avanzano proposte per migliorare la qualità del servizio, tra cui lo sviluppo di un curriculum per i primi anni, la valutazione e monitoraggio, lo sviluppo professionale del personale (Bondioli, 2017; Urban, Lazzari, Vandebroek, Peeters, Van Laere, 2011). In particolare, quest'ultimo gioca un ruolo chiave nel promuovere il diritto all'educazione e alla cura dei bambini provenienti da contesti etnici, sociali, culturali o linguistici differenti che caratterizzano le nostre società complesse (European Commission, 2018; Lazzari, Vandebroek, 2013). Per affrontare e rispondere alle esigenze di questi bambini è indicata come necessaria una formazione specifica sulla gestione della diversità linguistica e culturale e lo sviluppo di competenze interculturali (Cfr. European Commission, 2018; European Union Council, 2009). Un aspetto cruciale della competenza professionale è saper lavorare in contesti di diversità di crescente complessità e saper affrontare l'incertezza in un processo di apprendimento continuo in relazione a contesti in cambiamento che pongono sfide riguardo il dialogo interculturale con le famiglie, la socializzazione di bambini e famiglie entro una pluralità di sistemi valoriali, l'elaborazione di cornici pedagogiche democratiche per valorizzare l'altro (cfr. Urban, Lazzari, Vandebroek, Peeters, Van Laere, 2011).

1 Entro il 2020 (ora posticipato al 2030) dovrebbero avere accesso ai servizi il 95% dei bambini fra i tre anni e l'età dell'obbligo e il 33% dei bambini sotto i tre anni. Si veda OCSE (2017) e European Commission (2018).

I diversi paesi si stanno attivando per far fronte a queste esigenze e anche l'Italia sta modificando l'assetto legislativo rispetto ai servizi per la prima infanzia e alla professionalità richiesta². Gli studi mettono però in rilievo che la qualità dell'offerta varia sia fra i diversi paesi sia all'interno di ognuno di essi. Esiste una diversificazione di esperienze tra contesti pubblici e privati, tra zone urbane e rurali, come pure fra le due fasce d'età, 0-3 anni e 3-6 anni (cfr. European Commission, 2017; 2018). In particolare, molte discrepanze si ritrovano nei paesi che, come l'Italia, hanno storicamente avuto un sistema differenziato per la fascia 0-3 e 3-6, in cui la prima presenta più difformità interna a livello nazionale (Miur, 2011). D'altra parte, le raccomandazioni europee danno indicazioni generali che richiedono di essere adattate nei diversi contesti locali e non mancano auspici a sviluppare ricerche qualitative per esplorare le diverse situazioni nazionali (Peeters, 2017; OECD, 2006). La stessa discussione sulla qualità, inoltre, è da contestualizzare e "da considerare come un processo in itinere piuttosto che qualcosa che deve essere raggiunto oppure no" (Urban, Lazzari, Vandebroek, Peeters, Van Laere, 2011, p. 23).

Pertanto, può essere interessante esplorare a livello locale che cosa succede nei servizi educativi di prima infanzia, in particolare quelli che si sviluppano in zone considerate svantaggiate e ad alto tasso migratorio. Per quanto tali realtà non siano più nuove, esse sollecitano la professionalità di coloro che lavorano sul campo, chiamando in causa il diritto all'educazione di tutti i bambini. Nello specifico il contributo si concentra sulla prospettiva professionale degli educatori che lavorano nei servizi per la fascia 0-3 al fine di indagare se questi si muovono verso una maggiore equità, nell'attuale ottica di promozione di un sistema educativo integrato 0-6 di qualità.

2. La ricerca nei contesti multiculturali di prima infanzia 0-3.

I servizi per l'infanzia per la fascia 0-3 possono giocare un ruolo importante nel processo d'integrazione interculturale dei bambini. Nella

2 Per una sintesi aggiornata si veda Bondioli (2017).

consapevolezza che la presenza di bambini con *background* culturali diversi rappresenta non un'emergenza, bensì un evento educativo che richiede un progetto (Gobbo, 2000), nel tempo sono state attivate alcune ricerche ed esperienze di rilievo nei nostri contesti educativi. Queste hanno coinvolto, ad esempio, i Comuni di Roma, Milano e Perugia con una ricerca sugli aspetti comunicativi ed educativi della convivenza e educazione dei bambini stranieri tra famiglia e strutture educative (cfr. Favaro, Mantovani, Musatti, 2006), alcuni Comuni in Emilia Romagna con percorsi di formazione e progettazione interculturale (cfr. Bolognesi, Di Rienzo, Lorenzini, Pileri, 2006), o ancora il Comune di Firenze su progetti di partecipazione attiva e sostegno al multi/inter-linguismo (cfr. COSPE, 2015; Gobbo, 2016), con la finalità ultima di promuovere una convivenza civica e democratica. Alcuni Comuni, come quello di Torino, hanno raccolto alcune indicazioni per attivare progetti interculturali nei propri servizi (Comune di Torino, 2006). Tali sperimentazioni e riflessioni però non si sono sviluppate in modo uniforme e continuativo sul territorio e hanno lasciato aperte alcune questioni. Sebbene l'asilo nido sembri essere un luogo ideale d'incontro e accoglienza poiché intende mettere al centro il benessere e la cura del bambino, le ricerche ed esperienze sul campo rivelano che il servizio è più spesso un "terreno di negoziazioni" fra rappresentazioni d'infanzia e scelte educative (Favaro, Mantovani, Musatti, 2006, p. 8). In questa prospettiva, gli educatori sono una componente critica nel progetto democratico in quanto si trovano a conciliare ogni giorno le diversità con i bambini e le loro famiglie e, proprio nella pratica quotidiana, possono trasformare i modelli d'azione consueti in senso più equo oppure perpetuare delle diseguaglianze. Qual è, dunque, la percezione della diversità da parte degli educatori di prima infanzia? Come interpretano il loro ruolo professionale in questi contesti multiculturali?

Al fine di mettere a fuoco il punto di vista di chi lavora sul campo, ho sviluppato una ricerca etnografica³ in un asilo nido comunale col-

3 Questo contributo si basa su dati raccolti in un progetto di ricerca più ampio che, coinvolgendo e dando voce al personale educativo, ai bambini e alle loro famiglie, indaga il nido come contesto culturale e comunicativo e come possibile

locato in un contesto socio-culturale disagiato e di continua immigrazione che si snoda intorno ad un'ampia area mercatale a Torino. Tale servizio accoglie complessivamente novantadue bambini, per la maggior parte con frequenza a tempo lungo (dalle ore 8.30 alle ore 16.30), con la possibilità di anticipo entrata alle 7.30 e posticipo uscita alle 17.30. L'eterogenea composizione del quartiere si riflette nell'utenza del nido che vede la presenza di circa il 93% di bambini provenienti da contesti migratori, in prevalenza Nigeria, Marocco, Egitto e Romania. Il nido è organizzato in quattro sezioni disposte su due piani: una di Piccoli costituita da bambini di 6-12 mesi, due sezioni Verticali con bambini di 12-36 mesi, una di Grandi composta da bambini di 24-36 mesi. A queste si aggiungono un ampio spazio attrezzato per le attività motorie e alcuni spazi dedicati a esperienze di lettura, pittura e manipolazione, oltre che uno spazio esterno e i locali di servizio. La ricerca sul campo ha coinvolto la sezione dei Piccoli e quella dei Grandi⁴, di cui la prima nell'a.s. 2017-2018 contava 16 bambini, due educatrici in ruolo e due supplenti, un assistente educativo, mentre la seconda era composta da 24 bambini, tre educatrici in ruolo e una supplente, un assistente educativo. Entrambe le sezioni presentavano una situazione variegata sia per bambini seguiti da servizi sociali sia per provenienza (tra cui figurava anche la Cina, il sud dell'America, le Filippine).

La ricerca si viene a sviluppare come uno studio di caso (Pole, Morrison, 2003; Miles, Huberman, 1994), un'indagine qualitativa di un contesto educativo svolta attraverso l'adozione di una metodologia etnografica (Gobbo, 2000; Anderson-Levitt, 2012). È stata impiegata l'osservazione partecipante da dicembre 2017 a fine giugno 2018⁵ per almeno due giorni a settimana (di solito per l'intera durata del servizio giornaliero), alternando la presenza nella sezione dei Piccoli e dei Grandi, secondo una "modalità di ricerca a tempo ricorrente" (Jeffrey, Troman, 2006). Per giungere a una comprensione olistica del conte-

spazio d'integrazione interculturale. Al momento della redazione dell'articolo, la ricerca è in corso presso l'Università degli Studi di Torino.

4 Sono le due sezioni che hanno mostrato fin da subito interesse per il tema di ricerca e disponibilità ad accogliere la ricercatrice.

5 La ricerca sul campo è stata ripresa da settembre 2018.

sto, i dati raccolti con le note di campo sono stati poi triangolati con le conversazioni informali con il personale e la coordinatrice pedagogica della struttura e, successivamente, con le interviste aperte rivolte alle educatrici. Tali interviste in profondità sono state registrate, laddove è stata data la disponibilità, e tutte interamente trascritte. I dati sono stati poi analizzati secondo i principi della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967) che invita a individuare temi ricorrenti e/o significativi e costruire categorie interpretative (Wolcott, 1994; Pole, Morrison, 2003). L'etnografia, per quanto non abbia come fine la generalizzazione dei dati su larga scala, ha il pregio di restituire la complessità di sguardo ai soggetti di ricerca. Tale metodologia, riconoscendo questi ultimi come attivi collaboratori del processo, permette di dare voce alla loro diversità di valori e scelte e di cogliere la loro *agency* nel contesto in cui operano (Troman, Jeffrey, Walford, 2004).

L'etnografia dell'educazione è una scelta piuttosto originale nei contesti educativi di fascia 0-3, specie in Italia⁶, ma può essere una risorsa determinante per comprendere come si posizionano le educatrici in risposta a un contesto multiculturale complesso. Lungi dall'aver un intento valutativo o celebrativo del servizio, il presente contributo vuole mettere in luce quali scelte e strategie attuano queste educatrici e quali significati danno all'incontro quotidiano con le diversità.

3. La prospettiva delle educatrici fra dilemmi interculturali e scelte educative

L'asilo nido comunale in cui si è sviluppata la ricerca mi è stato subito presentato con *“un'utenza difficile”*. La coordinatrice pedagogica mi spiega che diverse famiglie sono state indirizzate al nido dai servizi sociali e che sono per lo più *“straniere”*. Sono famiglie descritte come *“deprivate anche socialmente”*, per lo più in condizioni lavorative precarie, con un livello culturale e professionale medio-basso (*“A volte*

6 Non ci sono al momento studi etnografici dei contesti educativi 0-3 in Italia, eccetto le ricerche di Gobbo (2016; 2017) rispettivamente sulla promozione multi/inter-linguistica e sull'identità professionale di educatori di sesso maschile.

non conoscono la lingua italiana” e alcune sono analfabete). Spesso l’asilo nido e le scuole per l’Infanzia sono i primi servizi sul territorio a cui si rivolgono. Le educatrici raccontano di aver visto cambiare notevolmente l’utenza negli ultimi dieci anni. La zona è diventata luogo di tensioni sociali e molte famiglie italiane si sono spostate, lasciando spazio a un flusso costante di nuovi arrivi. Di famiglie italiane “*ce ne sono poche nel servizio*”, un po’ perché “*c’è un configurazione di fattori nell’attribuzione del punteggio che favorisce alcuni*” (come la residenza, il numero dei figli), un po’ perché, a detta delle educatrici, molti italiani hanno scelto di rivolgersi ad altre strutture educative. Come risultato, “*c’è poca integrazione*”.

In tale contesto, la coordinatrice mi riporta problemi di “*comunicazione*” con le famiglie e “*un rimando di fatica da parte delle educatrici*”. Se ormai alcune modalità di accoglienza sono divenute parte della struttura, come la possibilità istituita dal Comune di usufruire di pasti differenti⁷, la comunicazione di alcune informative di accesso al servizio in diverse lingue o anche solo il rispetto per festività religiose e usanze culturali differenti, le incomprensioni si giocano a livello di regole e attese del servizio. Il mancato rispetto per gli orari d’ingresso e uscita, la poca comunicazione di malattie e/o rientri dei bambini con relativo usufrutto del pasto, la poca consapevolezza di alcuni genitori nel portare puntualmente i cambi o i documenti amministrativi sono all’ordine del giorno e motivo più comune di tensione in tutte le sezioni. “*Spesso ti dicono ‘sì, sì’ ma poi non sai se hanno capito*”, mi dice un’educatrice. Ci possono essere incomprensioni alla cui base c’è un motivo linguistico, ma non solo. Anche quando sono organizzate iniziative rivolte ai genitori, non c’è la certezza che parteciperanno, anche se verbalmente hanno aderito (“*sono famiglie che sfuggono*”). Un’altra educatrice prova poi a far luce, “*Nessuno ci ha mai spiegato ‘i nigeriani fanno così, i cinesi così’ ...*”, riferendo di sentirsi non sempre preparata di fronte alla complessità di poter condividere consigli sulla cura dei bambini, percepita come aspetto fondante della loro professionalità.

7 Il Comune all’atto dell’iscrizione offre alle famiglie l’opportunità di scegliere un menù “ordinario” oppure “senza carne di maiale” oppure “senza carne” (definito menù per bambini “*osservanti*”), nonché variazioni per intolleranze alimentari.

Sono stati organizzati alcuni incontri di formazione negli anni, ma raccontano che molto è stato appreso dall'esperienza (e malintesi) sul campo. Spesso, inoltre, il contatto con lo spazio nido avviene in modo frettoloso sia nel prendere sia nel lasciare i bambini, e ciò lascia poco tempo per condividere qualcosa sull'andamento della giornata. Abbastanza diffusa così fra le educatrici è la "sensazione di delega" dei bambini, "Si aspettano che sia tu a insegnar loro a mangiare, a parlare, a stare con gli altri". Interpretano ciò come risultato di una crescente difficoltà dei genitori a gestire i bambini, ma anche come una volontà di integrarsi da parte di queste famiglie. E su questo solco, cercano di tracciare il loro progetto educativo.

Sicuramente oggi l'intercultura non è un tema nuovo e alcune riflessioni hanno permeato il discorso educativo, seppur non uniformemente, nei diversi gradi scolastici e al nido. Ciò però non vuol dire che la questione della relazione con la diversità si sia risolta. L'incontro con l'altro solleva ogni volta degli interrogativi. In questo nido ho potuto osservare alcune direttive principali – che ho definito dilemmi interculturali – che portano le educatrici a posizionarsi e compiere scelte rispetto al percorso educativo.

3.1 La relazione con l'altro fra culturalismo e assimilazionismo

Un primo dilemma si muove sulle direttrici del binomio culturalismo – assimilazionismo. Le educatrici mi riferiscono che in passato era stata proposta una formazione sulle culture dell'altro ed erano stati attivati alcuni progetti⁸. "Una volta seguivamo di più la loro cultura, le loro tradizioni" mi raccontano, facendo riferimento all'attenzione nell'impiegare nelle attività del nido musiche, racconti, cibi di diversi paesi, "ma da un po' di anni pensiamo: che cosa vuol dire integrarli? Questi bambini vivranno qui", e argomentano l'importanza dell'apprendimento della lingua e degli usi italiani. Sottolineano che spesso sono le stesse famiglie ad utilizzare il servizio per agevolare l'apprendimento dei bambini

8 Si veda Comune di Torino 2006.

della lingua italiana e, magari, acquisire modalità per facilitare l'accesso alla scuola per l'Infanzia, "*Ci chiamano 'maestre'*". Questa etichetta se da un lato è sentita come un rispetto e riconoscimento del loro ruolo, dall'altra a volte è riportata con un certo disappunto: le educatrici interpretano la loro funzione come accompagnamento nella crescita del bambino, in continuità e collaborazione con la famiglia (secondo i principi di una pedagogia relazionale⁹). Ma questo ideale educativo trova difficile riscontro nella realtà. Con dedizione lavorano ogni giorno con i bambini su autonomia, rispetto delle regole, stimoli specifici per rispondere alle esigenze di ognuno, "*però non è detto che i genitori ti seguano, magari a casa fanno diversamente e tu non sai*". Questa discontinuità di aspettative si riflette anche nel linguaggio con cui fanno riferimento alle famiglie. Spesso sono descritte come se andassero quasi a creare un fronte compatto, un "*loro*" – a volte classificati genericamente come "*arabi*" o "*africani*" sulla base di pochi tratti culturali percepiti come omologanti – che si contrappone a un "*noi*" – assunto come gruppo italiano coeso. La distanza così aumenta e con essa anche alcuni commenti d'insofferenza nei corridoi del nido. Un'educatrice però riflette sul "*potere*" che ha nel definire la relazione e come questo sia da gestire con consapevolezza. "*Qui per loro rappresenti l'istituzione*", alle cui richieste e regole culturali alla fine ci si "*deve adeguare*", e s'interroga su fino a che punto questa modalità sia giusta e rispettosa verso queste famiglie e bambini. La strategia è allora cercare altre vie di dialogo e incontro. Una prima modalità è "*calibrare*" il Regolamento, esplicitando e avvicinando questi genitori un po' alla volta alle norme del nido, affiggendo avvisi ma soprattutto ripetendo il contenuto a voce ad ognuno cercando di comprendere il punto di vista dell'altro. L'attenzione viene anche posta su come porre le domande, perché si accorgono che magari danno per scontati gesti o espressioni che possono "*non far sentire accolti questi genitori*". Alcune educatrici si sono documentate in biblioteca per avere un prontuario linguistico, altre invitano i genitori a entrare nella sezione per far vedere cosa succede o a partecipare – se c'è occasione, magari leggendo una storia o cantando una

9 Su questo punto si veda, fra gli altri, Bondioli, Mantovani 1987; Catarsi, Fortunati 2004.

canzone della loro tradizione. “*Devi inventarti le cose per poter capire*” e creare un legame, mi spiega un’altra educatrice. Mi riferisce così di un progetto di sezione sul tema del viaggio che ha visto partecipare le famiglie con le loro storie d’immigrazione al fine di creare una storia per i bambini che si è conclusa con una gita al mare a fine anno. Un’altra mi racconta dell’idea di poter svolgere i colloqui iniziali a domicilio per conoscere il contesto di vita di queste famiglie, e altre dell’opportunità di partecipare a qualche evento o festa familiare quando invitate – come capitato nell’anno ad alcune di loro. Nel complesso, si vorrebbe poter aprire il nido e organizzare più feste in cui coinvolgere attivamente i genitori, magari invitandoli a portare piatti cucinati da loro. Se questa modalità rischia di cadere nello stereotipo culturale, è anche vero che, secondo loro, è una delle poche attività a cui partecipano. Partecipando alle attività del nido e conversando con le educatrici emerge un panorama d’azione più composito e ricco rispetto alla presentazione iniziale, in cui esse rivelano che le costrizioni maggiori al progetto educativo sono soprattutto la difficoltà a trovare sostegno nell’Istituzione per dare continuità ai progetti, la mancanza di una “*visione unica di nido*” che crei collaborazione interna, nonché i limiti che percepiscono che le normative di carattere amministrativo o sulla sicurezza pongono alla loro libertà di azione educativa (come, ad esempio, anche solo introdurre cibi cucinati in casa al nido), rendendo la struttura poco flessibile a ciò che è diverso dal consueto.

3.2 La relazione con l’altro fra universalismo e pluralismo

Un altro dilemma interculturale si gioca sul binomio universalismo – pluralismo. Quando il lavoro con le famiglie sembra venir meno, l’attenzione si concentra su cosa succede in sezione, perché “*alla fine è importante quello che fai qui, il tuo lavoro con i bambini*”. Le educatrici considerano i bambini tutti uguali, con lo stesso diritto all’istruzione, senza distinguerli per etnia, religione o tradizioni. Introducono regole valide per tutti che possano creare le basi per una convivenza pacifica e costruttiva al nido. Queste servono senz’altro a gestire una sezione con molti bambini e, implicitamente, anche formare piccoli “scolari” (Gobbo, 2000) che si muovono secondo una logica della “collettivizza-

zione” (Dal Fior, 2009, p.130). Tale prospettiva si basa su una concezione d’infanzia unica, di “bambino universale”, di cui tutti fanno esperienza indipendentemente dal contesto¹⁰. Tuttavia, tale visione s’intreccia con la volontà di valorizzare le differenze, che le educatrici traducono in azione richiamando i loro ideali educativi. “*Bisogna personalizzare*”, mi dicono, sostenendo l’importanza con bambini così piccoli di rispettare la diversità di tempi e modalità di crescita di ognuno e “*partire da loro*” per progettare. Le strategie sono così, ad esempio, differenziare le proposte educative, utilizzare “*i molti linguaggi dei bambini*” per comprendere le loro esigenze e promuovere la loro crescita (attraverso la pittura, la manipolazione di diversi materiali, la sperimentazione del corpo ecc.), lavorare per piccoli gruppi, ma anche solo prestare attenzione allo sviluppo dell’autonomia di ognuno durante le routine. L’intenzionalità pedagogica è quella di “*far fare esperienze*” ai bambini e arricchire le loro possibilità di esplorazione, specie in questo contesto considerato svantaggiato. Per valorizzare questi vissuti e far partecipi le famiglie delle modalità educative del nido, le educatrici si attrezzano per documentare il percorso dei bambini appendendo all’ingresso i lavori svolti, creando pannelli con fotografie e perfino montando un video che riassume le avventure vissute al nido dai piccoli. Cercano di superare la barriera linguistica e culturale creando un ponte di dialogo con “*quel bambino*” e “*quella famiglia*”, affermando la diversità di ognuno di loro. Ad uno sguardo più attento però entrambe le prospettive rischiano di lasciare celato il riconoscimento del diritto alla diversità etnica e linguistica di ogni bambino e la differenza di potere che tale diversità assume nel contesto socio-culturale e politico specifico di maggioranza in cui è inserita (cfr. Robinson, Jones, 2006; Vandembroek, 2011). L’elaborazione del progetto educativo fatica a riconoscere e sostenere la costruzione di un’identità multipla all’interno di un contesto che culturalmente si presenta in modo piuttosto uniforme. Il rapporto giornaliero con questi bambini in questo quartiere tuttavia sfida lo sguardo tradizionale delle educatrici e le modalità consuete del servizio. Le iniziative intraprese però trovano però delle resistenze nel nido. Perché abbiano successo, le educatrici percepiscono la necessità di

10 Per un’analisi critica di tale visione si veda Robinson, Jones 2006.

lavorare con un gruppo di sezione coeso e stabile, cosa resa complicata da un marcato *turn-over* del personale e dal fatto che questo nido per le sue caratteristiche tende a non essere scelto dai supplenti. La mancanza di fondi, inoltre, ha reso pressoché estemporanea la presenza di mediatori culturali e ha fatto avanzare l'ombra della privatizzazione dei servizi educativi. Ciò che viene riportato è un senso di isolamento nell'affrontare le diversità “*ogni giorno in prima linea*”, specie in un contesto dove la quasi totale assenza di bambini e famiglie italiane mina la realizzazione di un reale progetto democratico di integrazione.

Ciò che appare interessante è che, attraversando questi dilemmi interculturali, le educatrici elaborano una visione più complessa della situazione in cui paiono spostare parte del problema dalle famiglie al contesto nido. Sono portate cioè a ripensare alle regole, alle aspettative e all'organizzazione del servizio, a vederlo come un ambiente culturale connotato dal punto di vista sociale, politico e educativo. Spesso considerato neutro, esso può invece avere un peso non indifferente nella gestione della relazione con le diversità. Percorrere tali dilemmi sembra sollecitarle a ripensare a come organizzare un servizio in senso più vibrante ed equo, e a qual è la loro responsabilità educativa.

4. Verso una competenza interculturale

L'accesso al servizio educativo per la prima infanzia di per sé non basta a garantire la qualità e l'equità di opportunità educative per tutti i bambini, specie quelli provenienti da un contesto migratorio o da situazioni di svantaggio. Come evidenziano i dati della ricerca, l'incontro con l'altro non è scontato, bensì da creare ogni volta. Ciò sfida l'identità professionale delle educatrici e i contesti in cui lavorano. La via del dialogo non pare riconducibile a un elenco di competenze prescrittive o una serie di pratiche preconfezionate da attuare nei servizi 0-3. Chiama in causa, piuttosto, la capacità delle educatrici di riflettere sulle categorie interpretative con cui si relazionano all'altro¹¹, ove-

11 Come già emerso anche in alcune ricerche sulla formazione interculturale degli insegnanti. Cfr. Pescarmona 2017.

ro sviluppare un pensiero critico riguardo alla diversità, andando oltre una visione semplicistica dell'altro e interrogandosi su ciò che viene considerato ovvio nel proprio modo di agire. “*Mettersi in gioco*”, come dicono loro, e affrontare i dilemmi dell'incontro nel contesto in cui accadono è alla base di una competenza interculturale che vuole realizzare un progetto educativo per l'equità.

Tale riflessività è da orientare e sostenere nei contesti educativi. È necessario avere le condizioni per riflettere, ossia poter agire entro quelli che i documenti europei definiscono “sistemi competenti” (Urban, Lazzari, Vandembroeck, Peeters, Van Laere, 2011), in partenariato con le politiche educative. Ciò significa estendere la responsabilità di “chi si occupa dei bambini” a livello d'istituzioni e di *governance*. Si tratta di continuare a chiedersi che cosa vuole la società per i propri bambini, per evitare di limitarsi a dare risposte contingenti e promuovere invece i diritti dell'infanzia, di tutte le infanzie, all'interno di una visione di società plurale.

Riferimenti bibliografici

- Anderson-Levitt K. M. (ed.) (2012). *Anthropologies of education*. New York: Berghahn Books.
- Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S., Pileri A. (2006). *Di Cultura in Culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A. (2017). How to form educators for children from 0-6 years old. *Pedagogia Oggi*, XV (2): 59-73.
- Bondioli A., Mantovani S. (eds.) (1987). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi E., Fortunati A. (eds.) (2004). *Educare al nido*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell'Unione Europea (2017). *Proposta di proclamazione interistituzionale sul pilastro europeo dei diritti sociali*. Bruxelles <<https://bit.ly/2MxycnD>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- COSPE (ed.) (2015). *Esperienze di quotidiana interculturalità*. Comune di Firenze – Regione Toscana: Firenze.
- Comune di Torino (2006). *Indagine esplorativa sugli interventi interculturali negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia municipali della città di Torino*. Divisione Servizi Educativi - Settore Servizi per l'Infanzia, Comune di Torino: Torino.

- Dal Fior C. (2009). *Cosmologia di una scuola dell'infanzia. Counseling etnografico e riflessione pedagogica*. Roma: CISU.
- European Commission (2018). *Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità*. Bruxelles <<https://bit.ly/2MNIwsp>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- European Commission (2017). *Taking stock of the 2013 Recommendation on "Investing in children: breaking the cycle of disadvantage"*. Brussels <<https://bit.ly/2ML9j7B>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for Early Childhood Education and Care* (Report of the Working Group: Early Childhood Education and Care). Bruxelles <<https://bit.ly/Louau2>>.
- European Union Council (2009). *Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background*. <<https://bit.ly/2PjtEhj>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Glaser, B., Strauss, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory*. Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1967).
- Gobbo F. (2017). Bringing Up the Babies: Men Educators in a Municipal Nursery School of an Italian Town. In W. Pink, G. W. Noblit (eds.), *Second Edition of International Handbook of Urban Education* (pp. 1263-1289). Dordrecht: Springer.
- Gobbo F. (2016). Educational Engagement, Care, and Inclusion: A Narrative about La Giostra, a Nursery School in Florence. *Studia paedagogica*, 21(4): 117-136.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia Interculturale*. Roma: Carocci.
- Jeffrey B., Troman G. (2006). Time for ethnography. In G. Troman, B. Jeffrey, D. Beach (eds.), *Researching education policy: ethnographic experiences* (pp. 22-36). London: The Tufnell Press.
- Lazzari A., Vandenbroeck M. (2013). *Accessibility of ECEC for children from ethnic minority and low-income families*. In <<https://bit.ly/2wyCkJB>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- Miles M. B., Huberman M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- MIUR (2011). *Documento di contributo sulla situazione e sul monitoraggio relativi alle sezioni aggregate alle scuole dell'infanzia per i bambini da 24 a 36 mesi*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca. <<https://bit.ly/2Sw0rSm>> (ultima consultazione: 05/12/2018).

- Moss P. (2004). Chi si occupa dei bambini (e dei cittadini)? *Bambini*, 20(9): 8-9.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris <<https://bit.ly/2MLbDvl>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- OCSE (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. <<https://bit.ly/2EfOkWG>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- Peeters J. (2017). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5): 653-655.
- Pescarmona I. (2017). Reflexivity-in-action: how CI can work for equal participation in the classroom. *Journal of Education for Teaching (JET)*, 43(3): 328-337.
- Pole C., Morrison M. (2003). *Ethnography for Education*. Berkshire, England: Open University Press.
- Robinson K., Jones D. C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education*. Berks: Open University Press.
- Troman G., Jeffrey B., Walford G. (eds.) (2004). *Identity, agency and social institutions in educational ethnography*. Amsterdam: Elsevier.
- Urban M., Lazzari A., Vandenbroeck M., Peeters J., van Laere K. (2011). *CoRe. Competence Requirements in Early childhood Education and Care. Final Report*. In <<https://bit.ly/2BSnUHR>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- Vandenbroeck M. (2011). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Parma: Junior.
- Wolcott H.F. (1994). *Transforming qualitative data. Description, Analysis, and Interpretation*. London: Sage Publications.