

Un'analisi educativa - interculturale e di genere - di esiti di una ricerca in Emilia-Romagna. Il punto di vista di genitori e insegnanti su bambine/i e famiglie di origine straniera / An Educational - Intercultural and Gender - Analysis of the Results of a Research in Emilia-Romagna. The Point of View of Parents and Teachers on Foreign Children and Their Families.

Stefania Lorenzini

Università di Bologna

Abstract

This paper presents results of an interdisciplinary research named "Gender stereotypes, educational relationships and childhoods". The research has involved parents, grandparents, educators and teachers in Emilia-Romagna which are important adults figures for children between 0 and 6 years old. We chose to explore adults' gender models using a mixed methodology with questionnaire and focus groups. This contribution presents only some of the results of the qualitative part of the research project. We need an educational and pedagogical point of view to deal with gender's co-

presence and relations and also with differences in origins and cultural references in life and educative context.

Keywords: foreign origin, gender, 0-6 years educational services and school, intercultural and gender education

1. Introduzione

Il contributo presenta e riflette su alcuni esiti¹ della ricerca interdisciplinare, promossa e finanziata dalla Regione Emilia-Romagna², *Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie* realizzata dall'autrice di questo scritto insieme ad altre ricercatrici (pedagogiste, sociologhe, antropologhe)³ afferenti al Centro Studi sul Genere e l'Educazione (Csge), del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. L'assunto da cui ha preso le mosse l'indagine considera che, se con "genere" si intende il carattere socialmente e culturalmente costruito della maschilità e della femminilità, non si può che partire dall'infanzia, individuando nelle relazioni con gli adulti in famiglia, nei servizi educativi e scolastici, e cioè nei principali ambienti di vita dei più piccoli, i tempi, i luoghi, i modi, le interazioni all'origine di tali processi di costruzione (Cretella *et. al.* 2013). Se dunque nei processi mediante i quali si diventa uomini e donne l'educazione ha un ruolo decisivo (Gamberi *et al.* 2010), la ricerca sul genere in ambito educativo deve volgere un'attenzione mirata ai contesti di crescita dell'infanzia, agli adulti educativamente responsabili e affettivamente importanti, alle loro convinzioni più o meno consapevoli in merito ai generi, ai messaggi impliciti ed

¹ Un primo nucleo di analisi e riflessione sull'argomento è stato sviluppato nel Report consegnato alla Regione Emilia-Romagna, finanziatrice del progetto di ricerca e reperibile in <http://parita.regione.emilia-romagna.it/entra-in-regione/documentazione/documentazione-temi/documentazione-stereotipi-di-genere/ricerca-201cstereotipi-di-genere-relazioni-educative-e-infanzie201d-1>. Il presente contributo porta a evoluzione l'analisi in un approfondimento inedito.

² In particolare dall'Assessorato Sviluppo delle risorse umane e organizzazione, cooperazione allo sviluppo, progetto giovani, pari opportunità e dall'Assessorato Promozione politiche sociali e di integrazione per l'immigrazione, volontariato, associazionismo e terzo settore.

³ Le componenti del gruppo di ricerca: Cretella Chiara, Crivellaro Francesca, Gallerani Manuela, Guerzoni Giovanna, Lorenzini Stefania, Malaguti Elena, Tarabusi Federica, Truffelli Elisa, Zanetti Federica.

espliciti che rivolgono ai più piccoli, alle relazioni e alle prassi educative che concretizzano. Questo tipo di ricerca non può neppure prescindere dal considerare la connotazione sempre più multiculturale dei contesti di vita dell'infanzia e degli adulti dell'oggi; contesti attraversati e vissuti da un pluralità di differenze di tipo culturale, linguistico, religioso, somatico. Differenze che possono riflettersi in modi peculiari di intendere le identità e i ruoli di genere, nonché i rapporti tra generi. Da una prospettiva pedagogica ed educativa attenta alla dimensione interculturale e all'equità tra generi scaturisce l'esigenza di riflessioni e prassi che siano volte al rispetto delle peculiarità legate a diversificate origini e riferimenti culturali e religiosi e, congiuntamente a questo, orientate al riconoscimento di pari diritti e opportunità ai soggetti in crescita, che siano femmine, maschi, altro. La presenza di bambine/i e famiglie di plurali provenienze culturali, già da alcuni decenni, anche in Italia, ha reso necessaria, specie nei luoghi deputati all'educazione, la disponibilità al decentramento dai riferimenti culturali prevalenti, una rivisitazione delle prassi consolidate, delle forme di comunicazione e delle modalità di accoglienza, per concretizzare apertura e riconoscimento verso modi differenti di intendere la realtà, di gestire la quotidianità, e dunque anche di intendere e praticare l'educazione dei più piccoli. Tale esigenza, d'altra parte, riguarda anche gli autoctoni dei quali non possiamo ritenere, a priori, che condividano la cultura dell'infanzia, la concezione di bambino/a, gli stili educativi del personale educativo nei servizi e nelle scuole. In tale prospettiva, interculturalmente rilevante, la valorizzazione delle differenze e la ricerca delle somiglianze (Bolognesi *et al.* 2006), il rispetto e l'accoglienza dell'altro, la salvaguardia della sua identità e storia personale e familiare, dovrebbe abbracciare anche i differenti punti di vista in merito ai generi e all'educazione di bambine e bambini. In relazione a questioni di genere (ma non solo), emblematicamente, il rispetto dei diversi punti di vista e approcci educativi pone in evidenza la necessità di coniugare il riconoscimento delle peculiarità presenti con l'orizzonte trasformativo, comunque insito nella crescita, e quella dell'equità.

Equità tra soggetti diversi spesso intesi in una scala di valori che distingue in senso gerarchico "autoctoni", "stranieri", "misti" e "maschi", "femmine", "altro". Occorre allora ragionare su come sia possibile articolare, in senso interculturale, un'educazione al genere sostenibile in contesti multiculturali in cui la complessità amplifica il bisogno

di dialogare per conoscersi, collaborare, rispettarsi. Gli esiti di una ricerca possono fornire preziosi spunti per partire, verso la formazione di chi educa e dunque verso la realizzazione di una educazione attenta e inclusiva verso persone che si riconoscono in differenti generi e riferimenti culturali.

2. La ricerca

La ricerca si è svolta tra il 2011 e il 2012 e ha coinvolto una pluralità di figure adulte educativamente e affettivamente significative per le bambine e i bambini tra 0 e 6 anni d'età: presenti in famiglia, come genitori e nonni/e, o operanti entro l'ampia offerta educativa per l'infanzia della Regione, quali educatori/trici, insegnanti, collaboratori/trici di nidi e scuole dell'infanzia, operatori/trici di centri per le famiglie. Si è scelto di esplorare i modelli di genere di adulti importanti per i bambini/e mediante il ricorso a una metodologia mista (Giovannini *et al.* 2008), di tipo quantitativo grazie al questionario di opinione e qualitativo con il focus group. Sono stati elaborati due diversi questionari: uno da rivolgere al personale educativo⁴ e uno per i genitori⁵ dei/lle bambini/e frequentanti i servizi e le scuole campionati. Il 94% dei servizi/scuole che avevano dichiarato di aderire alla ricerca hanno riconsegnato i questionari compilati rendendo possibile raccogliere 524 questionari da educatori/insegnanti e 2803 da genitori. Per alcune domande si è data la possibilità di offrire risposte aperte al fine di ottenere esempi concreti da utilizzare come stimolo di discussione durante i focus group. Grazie ai questionari è stato possibile raggiungere un alto numero di interlocutori e ottenere un quadro rappresentativo del contesto emiliano-romagnolo riguardo ai temi della ricerca.

⁴ Il questionario rivolto a educatori/insegnanti ha considerato diverse aree: dati anagrafici dell'intervistata/o; dati sul servizio/scuola; rappresentazioni di genere nei servizi/scuole relative all'infanzia; regole, trasgressione delle regole e interventi nella relazione educativa; cura e routine in relazione alla trasmissione di una cultura di genere e alla socializzazione di genere; rappresentazioni reciproche di educatori maschi e femmine; rappresentazioni delle figure e dei ruoli materno e paterno; rappresentazioni circa i rapporti tra generi nella società; esperienze professionali e formative sulle differenze di genere nell'infanzia (Guerzoni *et al.* 2013).

⁵ Il questionario rivolto a genitori ha riguardato: dati anagrafici dell'intervistata/o; rappresentazioni circa i ruoli materno e paterno; divisione dei compiti entro la famiglia; regole, trasgressione delle regole e interventi in base al sesso dei figli; rappresentazioni delle figure educative professionali in relazione al loro genere di appartenenza; rappresentazioni dei figli maschi e delle figlie femmine; rappresentazioni circa i rapporti tra generi nella società; conoscenza del/sensibilità al tema (Guerzoni *et al.* 2013).

Per la parte qualitativa le studiose facenti parte del gruppo di ricerca, tra cui chi scrive, in coppie alternativamente nel ruolo di conduttrice e osservatrice, hanno realizzato complessivamente 36 focus group: 18 con educatori/insegnanti/operatori e 18 con genitori/nonni. Sono state coinvolte 48 strutture (situate nelle Province di Bologna, Ferrara, Forlì-Cesena, Modena, Parma, Piacenza, Reggio Emilia, Ravenna e Rimini) e un totale di 262 persone (134 tra il personale, 128 tra i familiari)⁶. Sia fra i partecipanti ai focus group sia fra i rispondenti ai questionari riscontriamo una netta maggioranza di donne; questo vale sia per il personale educativo/scolastico ove la presenza femminile è generalmente superiore a quella maschile, sia per le figure familiari⁷. Riguardo alla presenza di genitori di origine straniera, tra quelli coinvolti nella compilazione dei questionari e nei focus group, si è constatata una partecipazione minima, benché a tutti i genitori dei bambini frequentanti i servizi educativi e le scuole coinvolte sia stata rivolta la richiesta di collaborazione alla ricerca. D'altra parte, e qui va evidenziato un limite della ricerca, non si può non tenere conto del fatto che tanto i questionari quanto i focus group siano stati formulati esclusivamente in lingua italiana, cosa questa che può aver disincentivato sin dall'inizio l'adesione alla richiesta, nonché la possibilità di rispondere e intervenire agevolmente, per iscritto o verbalmente, nei casi di partecipazione di genitori che non padroneggiavano sufficientemente l'italiano. Da tale limite consegue che il punto di vista e la voce delle famiglie di origine straniera non sia analizzabile in forma mirata e diretta. Essa è presente e udibile soltanto attraverso le rappresentazioni, come vedremo spesso stereotipate, degli/le insegnanti e di altri genitori non stranieri.

⁶ Ai focus group hanno partecipato: educatrici/tori domiciliari/familiari, di nidi d'infanzia, di micronidi, di centri per bambini e genitori, di spazi bambino e collaboratrici/tori dei medesimi servizi, per la fascia 0-3 anni; insegnanti e collaboratrici/tori di scuole dell'infanzia, per la fascia 3-6 anni; operatrici/tori dei centri per le famiglie. E figure della sfera familiare: padri, madri, nonne e nonni di bambine/i in età 0-6 anni, frequentanti servizi e scuole coinvolte nella ricerca. Sono state effettuate oltre 80 ore di registrazione delle conversazioni corrispondenti a oltre 1000 pagine di deregistrazioni.

⁷ «Nel dettaglio, hanno preso parte ai focus group 39 donne e 5 uomini tra gli/le insegnanti; 56 donne e 4 uomini, tra educatrici/tori; 5 d. e 1 u., tra operatrici/tori dei centri per le famiglie; 22 d. e 2 u., tra collaboratrici/tori; 83 madri, 31 padri, 10 nonne e 4 nonni» (Lorenzini 2013, 52). Analogamente, la distribuzione per sesso del personale educativo e dei genitori intervistati mediante questionario mostra la forte prevalenza femminile: «nel primo gruppo gli uomini sono appena l'1,9%, nel secondo raggiungono il 17,2%. Per quanto riguarda i servizi e le scuole questo dato, derivante da un campione rappresentativo, restituisce il reale e ben noto quadro di scarsa presenza maschile nelle professioni educative e di cura, nella popolazione di riferimento» (Truffelli 2013, 65).

La scelta della tecnica del focus group (Zammuner 2003, Albanesi 2004, Baldry 2011) si motiva nella sua principale caratteristica: utilizzare il dialogo e il confronto tra soggetti che partecipano volontariamente a una ricerca, sia per raccogliere opinioni individuali, sia per cogliere il generarsi di nuove rappresentazioni. Gli stimoli che gli interlocutori si scambiano nel confronto in gruppo, riescono infatti a far emergere la pluralità di idee e argomentazioni che sono in campo in un momento dato sul tema in discussione, specie quando di rilevante attualità, evidenziando punti di vista comuni, voci “fuori dal coro”, contrapposizioni, negoziazioni sugli argomenti proposti. Il ricorso ai focus group si è mostrato estremamente efficace nel rilevare rappresentazioni e riflessioni di adulti educativamente e affettivamente significativi riguardo alle questioni sul genere e sull’educare bambini e bambine. Tra i contenuti discussi nei gruppi di educatori/insegnanti/collaboratori e genitori/nonni (come nei questionari), sono stati inseriti alcuni temi comuni per rendere possibili piste di analisi trasversali. La traccia dei focus group rivolti ai servizi/scuole ha toccato molteplici aree tematiche: educazione al maschile e al femminile; routine e attività di gioco nei servizi/scuole viste in ottica di genere; l’approccio di bambini e bambine alla relazione con un educatore/insegnante/collaboratore uomo; l’approccio delle famiglie all’educatore/insegnante/collaboratore uomo; eventuali specificità riguardo a bambini e famiglie di origine straniera; elementi di criticità che si vorrebbero vedere modificati in futuro. Per i focus group con membri delle famiglie sono state scelte le seguenti tematiche: educazione al maschile e al femminile; comportamenti e atteggiamenti di bambini/e, italiani e stranieri, nel gioco; ruoli svolti entro il nucleo familiare da padri e madri; reazioni e sentimenti di padri e madri alla presenza nei servizi/scuole di educatori/insegnanti/collaboratori uomini; desideri per il futuro affettivo, professionale, sociale di figli e figlie; elementi di criticità che si vorrebbero vedere modificati in futuro (Guerzoni *et al.* 2013). Riguardo agli esiti della ricerca concentrerò qui l’attenzione sulla parte qualitativa e tra i numerosissimi temi affrontati nelle conversazioni ne considererò soltanto alcuni, mediante un’analisi tematica dei contenuti. Procederò, cioè, presentando stralci di conversazioni e commentando i temi selezionati dai focus group, per poi compiere una breve riflessione conclusiva imperniata su elementi di educazione interculturale e di genere.

3. Alcuni esiti della ricerca

3.1. Bambine/i e famiglie di origine straniera tra assimilazione ed esaltazione delle differenze di genere

In questo contributo l'attenzione è volta ai temi emersi nei focus group alla richiesta di approfondimento in merito a eventuali peculiarità rilevate in bambini e famiglie di origine straniera riguardo alle differenze tra generi, in particolare nella sfera ludica, ma non solo. Non in tutti i gruppi sono emerse considerazioni mirate, in alcuni, infatti, non è stato possibile rilevare le opinioni dei partecipanti per la dichiarata mancanza di esperienza in questo ambito. Laddove la tematica è stata affrontata, risulta impostata secondo due approcci: l'uno, che assimila i comportamenti degli "stranieri" a quelli degli "italiani", non individuando differenze, l'altro, che tende a distinguerli e separarli nettamente, descrivendo differenze accentuate, anche nel gioco di bambine e bambini e negli atteggiamenti genitoriali.

Nell'ambito del primo approccio, a volte non sono date spiegazioni all'affermata assenza di differenze. Più spesso, l'assenza di differenze viene attribuita alla prolungata presenza della famiglia di origine straniera nel contesto italiano. Fattore questo che, si sottintende, abbia prodotto l'uniformarsi dei comportamenti a quelli degli autoctoni. Non si tratterebbe dunque di caratteristiche attribuite alle specifiche famiglie incontrate, ma di come esse si sono assimilate a presunti "costumi locali": «Ed. F. 50: Neanche noi non ne abbiamo quasi mai avuti di bambini stranieri... o se sono stranieri sono in Italia da tanti, tanti anni, quindi non...» (N.2 Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)⁸.

Sono individuate anche motivazioni che non attengono strettamente all'essere di origine autoctona o straniera ma ad altri fattori, anzitutto, l'età precoce dei bambini:

S., Padre 31: No, è che sono uguali, non ci sono differenze tra i bambini, tra virgolette normali. I compagni di classe di mio figlio stranieri, a qualsiasi livello di

⁸ Tra parentesi si trovano le seguenti informazioni identificative di ogni focus group (f.g) realizzato: numero progressivo attribuito al f. g., tipologia di soggetti coinvolti nel f. g. (genitori, nonni, insegnanti, educatori), età dell'utenza con cui i partecipanti al f. g. operano o di cui sono genitori/nonni, la presenza o meno di donne e uomini nel gruppo (misto), la città o il paese in cui si è svolto il f. g.

stranieri, dal Francese al Pakistano, figli di separati e... giocano a maschi contro femmine... Fino a 7 anni! (N.28 Genitori, misto, 3-6, Imola)

In più casi, l'età precoce dei bambini, specie entro i primi 3 anni di vita (riguardo alla fascia 3-6 aumentano, invece, le affermazioni sull'esistenza di differenze), è menzionata anche a sostenere l'assenza di differenze visibili tra femmine e maschi nelle scelte ludiche, indipendentemente dalla provenienza culturale (Lorenzini 2013).

Nel caso specifico delle famiglie di origine straniera, l'indifferenziazione rispetto alle questioni che ruotano attorno al genere è motivata anche dal ritenerle irrilevanti a fronte di altre problematiche cogenti quali far imparare la lingua del paese di approdo ai figli, o superare problemi economici:

C., Ed. F 37: Io ho avuto a che fare con bambini extraeuropei, africani, filippini e, no, non ho notato differenze. Il problema per i genitori, in quel caso, non è come giocano o cosa utilizzano per giocare, è più un problema di far imparare la lingua italiana che i genitori conoscono poco. Si sentono differenze più su questo che differenziazione nel gioco. (N.21 Educ., 0-3, Serramazzone, Mo)

O, ancora, prioritario per i genitori stranieri sarebbe proteggere i figli da eventuali discriminazioni che potrebbero subire nell'ambiente scolastico, in quanto stranieri. Tuttavia, in questo ambito, secondo alcune educatrici, emergono differenze legate al genere dei figli: la preoccupazione genitoriale di garantire un'istruzione adeguata a far raggiungere alla prole un buon livello culturale e un posto "rispettabile" nel contesto sociale riguarderebbe in particolare i figli maschi.

S., Ed. F. 35: Per quanto riguarda i giochi ci sono genitori che assolutamente non danno peso. Qualche mamma straniera di bimba femmina secondo me ha bisogno... per un senso di inferiorità rispetto alle altre, la mamma ha una tale paura che il proprio figlio viva una sorta di "numero due" rispetto agli altri che si fa in quattro per dargli un tipo di abbigliamento simile anche tirando fuori soldi laddove sono pochi, facendo grossi sacrifici. I genitori di bimbi stranieri hanno una gran voglia e speranza che questi figli emergano, che studino.

Cond.: indipendentemente che sia maschio o femmina?

S., Ed., F. 35: no, maschio soprattutto, è molto più forte la cultura del maschio che emerge, che deve studiare, assumere una posizione di ruolo rispetto alla femmina che tutto sommato deve essere madre. (N. 24 Ins. Fism, 3-6, Rimini)

In altri casi, ancora, le eventuali differenze sono negate in quello che appare un sotteso timore di “fare differenze”, cioè, di compiere una discriminazione nel riconoscerle. Da qui possiamo ritenere derivi il bisogno di affermare che si è “tutti uguali”: «D., Coll. 30: No, mai, tutti uguali». (N.10 Ins. e Coll., misto, 3-6, Polo Lama Sud, Punta Marina, Granarolo Faentino, Casola Valsenio, Ra).

In diverse conversazioni si rileva il secondo tipo di approccio; vengono, cioè, riportati esempi che descrivono la presenza di accentuate differenze di genere e forti proibizioni rivolte dai genitori di origine straniera ai figli e ancor più alle figlie. Così come si è evidenziato anche per alcuni genitori/nonni italiani, quando l’attenzione è volta miratamente a stranieri i problemi da parte dei familiari emergono riguardo al gioco dei maschi con bambole, cucina, stoviglie e pentolini, e per tutti i tipi di giocattoli o oggetti dal colore rosa. Bambole e sfumature di rosa si confermano quali simboli di ciò che è ritenuto “da femmine” e dunque in quanto, almeno in parte, “oggetti proibiti” ai maschi. Se questo si rivela anche per alcuni genitori/nonni autoctoni (Lorenzini 2013), per alcuni genitori stranieri (specie di “certe” provenienze) pare evidenziarsi con particolare forza:

A.1, Ed. F 50: A me è capitato l’anno scorso, avevo un bambino rumeno e la mamma non voleva che facesse cose di stampo femminile, se arrivava e vedeva che aveva una bambolina, gliela portava via.

V., Ed. M 37: non ne voleva sapere che usasse il tovagliolo rosa per fare merenda.

A.1, Ed. F 50: abbiamo fatto molta fatica a inserirlo, e quando finalmente si è inserito ha iniziato a giocare, però voleva giocare solo con le macchinine, col pallone... (N.14 Educ. e Coll., misto, 0-3, Imola, Bo)

3.2. Accentuazione delle differenze di genere per le famiglie e i bambini/e di particolari provenienze

Complessivamente, l'accentuazione delle differenze tra generi negli stranieri, espressa da insegnanti in frasi quali «le femmine sono molto femmine e i maschi sono molto maschi», o nella descrizione di comportamenti severamente distinti in base al genere, dei genitori verso la prole e, in certi casi, espressa già dai bambini stessi, risulta frequentemente ricondotta a soggetti di particolari provenienze, definiti: “arabi”, “nordafricani”, “marocchini” e “tunisini”, ma anche “pakistani”, “indiani”; e, soprattutto, “musulmani”. Vediamone alcuni esempi nelle parole di due madri:

B., Madre 31: beh, però se penso ai bambini che vengono dal Marocco o dalla Tunisia. Ci sono tre femmine che hanno il velo, i maschietti vanno tutto il giorno in bici. Hanno un'educazione diversa. (N.8 Genitori, 0-3, misto, Pianoro-Rastignano, Bo)

L., Madre 44: I marocchini so che crescono i figli in modo diverso, so che lasciano i maschi molto liberi, me lo racconta una persona che conosco che viene dal Marocco e mi ha detto che ai maschi fanno fare tutto, fino a una certa età. Mentre le femmine devono essere sempre più tranquiline! Danno molta più libertà al maschio... (N.28 Genitori, misto, 3-6, Imola)

Tali aspetti emergono tanto nei focus group con genitori/nonni quanto in quelli con educatori/insegnanti:

P., Ins. F. 57: Gli arabi, ad esempio le femmine, quelle che ho avuto io, sono molto femmine, i maschi sono molto maschi.

Cond.: Rispetto a...?

P., Ins. F. 57: Rispetto agli altri, io ne sto inserendo una adesso e cioè... le altre femmine tirano fuori gli animali, i dinosauri, le macchine... lei, va bene che viene da pochi giorni, però sta solo disegnando non si avvicina al tavolo delle femmine che hanno altri giochi, sta solo con le femmine che disegnano... Ma anche in quelle [bambine] che han frequentato nel passato, erano molto femmine e i maschi erano maschi, anzi, il maschio era molto maschio.

G., Ins. F. 59: Soprattutto il maschio era molto maschio.

P., Ins. F. 57: Sì, se la femmina poteva anche avvicinarsi a qualcosa di maschile, il maschio no! Assolutamente: «No, perché io sono un maschio!», «beh? Cosa fa se tu sei un maschio?» io ho avuto un bambino che lui era proprio maschio, certe cose non le toccava.

G., Ins. F. 59: Noi abbiamo avuto un maschio che non voleva stare vicino alle femmine, assolutamente non voleva stare con le femmine.

G., Ins. F. 59: Marocchino. (N.27 Ins. e Coll., 3-6, Imola)

La stessa aspettativa genitoriale di tenere lontano dai figli maschi tutto ciò che è ritenuto femminile risulta in molti focus group anche quando si parla di genitori autoctoni. Allo stesso modo emerge la maggiore accoglienza di elementi ritenuti maschili per le femmine. Quest'ultimo atteggiamento però non emerge mai nel caso delle bambine delle suddette origini straniere, mentre nel caso degli autoctoni, come scrive Capecchi «crescendo una femmina può tollerare il colore blu, azzurro, celeste [...]». Mentre, in maniera più o meno accentuata «per un maschio il rosa è bandito affinché mai si possa confondere la sua identità sessuale, pena l'indebolimento del fattore del virile» (Capecchi 2009, 101). Se i tratti ritenuti propri del femminile, già di per sé svalutati, sconfinano nel maschile la “mascolinità” ne risulta - gravemente - negata, svilita (Lorenzini 2017).

Ritornando all'attenzione volta agli “stranieri”, ci sono dunque focus group in cui le differenze sono descritte come profonde e pervasive, tali da contrapporre in modo netto l'insieme dei riferimenti educativi della famiglia a quelli del nido o della scuola. Diverse insegnanti, anche allontanandosi dai temi che riguardano la sfera del gioco, raccontano di aver assistito a episodi che interpretano come forti condizionamenti e discriminazione esercitati da genitori di origine straniera, ad esempio pakistana, verso le bambine:

L., Ins. F. 58: io ho avuto esperienza, quest'anno, di una bambina pakistana... trasferimento di casa, trasferimento di scuola, questa bambina è arrivata a febbraio e al di là della tristezza di una bambina che veniva presa e accompagnata e la mamma o il babbo (di tanto in tanto arrivava anche il babbo), erano davanti e la

bambina era dietro, cioè neanche per strada le davano la mano, proprio perché le femmine... oppure, soprattutto il babbo, noi abbiamo una scuola su piani, vedevo arrivare la bambina su, al primo piano, da sola, non si degnavano neanche di accompagnarla perché era una femmina.

P., Ins. F. 57: secondo come la vedo io, la femmina fin da piccola deve abituarsi a far da sola, deve fare la donna, come da grande dovrà servire, riverire e fare tutto fin da piccola...

G., Ins. F. 59: oppure perché non è tenuta in considerazione. (N.27 Ins. e Coll., 3-6, Imola)

Vari esempi parlano di bambine di origine straniera che ricevono divieti genitoriali a non giocare con i maschi, a non dare loro la mano disponendosi in fila, a non mettersi vicino ai maschi per mangiare o dormire, e di bambini maschi di origine straniera che rifiutano a propria volta di stare con le femmine e di fare cose “da femmine”:

A., Ins. F. 49: Io ho avuto una bambina che a scuola diceva che la mamma e il papà dicevano che lei non doveva mangiare con i maschietti, non doveva andare in bagno, andare a letto, non doveva mettersi in fila con la mano al maschietto, abbiamo faticato abbastanza...

[...]

M., Ins. F. 49: Io ho avuto la mamma di due bimbe femmine, che dopo la prima un giorno viene a scuola (l'abbiamo vista per 5/6 anni) e piangeva, piangeva, piangeva perché le avevano detto che era un'altra femmina... poi dipende, c'è gente che è qua da generazioni, o che viene qua proprio perché gli piace quest'apertura. (N.34 Ins., misto, 3-6, Pavullo)

Un divieto specifico rivolto dalle famiglie ai bambini pare concentrarsi sull'andare in bagno insieme, maschi e femmine:

G., Ins. M.38: io ho notato differenze però sugli adulti, alcune volte delle famiglie straniere o comunque musulmane chiedevano espressamente se i bambini andavano in bagno insieme alle bambine, perché sembrava loro sconveniente. Su queste cose chiedevano, poi si motivava il fatto che andavano insieme e dopo la

spiegazione capivano le motivazioni. Però c'è stata, a volte, una richiesta specifica su questo, perché oltre a una questione di maggiore pudore o a una questione culturale, di approccio alla sessualità diverso, però questo non tanto nei bambini che si rapportano all'altro come bambino, l'approccio diverso era degli adulti: il bagno era visto come un momento di estrema intimità e anche per tutelare la bambina femmina nei confronti del bambino maschio. Però non c'è stata mai una radicalizzazione della cosa, una chiusura, c'è stato un confronto ci si è parlati ed è finita lì. (N.10 Ins. e Coll., misto, 3-6, Polo Lama Sud, Punta Marina, Granarolo Faentino, Casola Valsenio, Ra)

L'idea diffusa della svalutazione delle femmine di ogni età, tra i musulmani, viene esemplificata più volte dai partecipanti ai focus group. Tuttavia, va evidenziato come vi siano anche casi in cui è contraddetta da esempi di segno opposto, così che lo stereotipo («solitamente a livello di musulmani le femmine, sai, valgono di meno») viene a scomporsi all'interno di considerazioni più aderenti alla realtà delle famiglie incontrate nell'esperienza diretta:

L., Ins. F. 58: secondo me perché non è tenuta in considerazione. Questa bambina quando riusciva a venire un po' a scuola, perché la famiglia aveva fatto la scelta di non farla mangiare a scuola, portarla a casa poi certe volte riportarla, quindi era tenuta come un pacchettino come si suol dire, ma lei nonostante tutto, quando riusciva a inserirsi un po' (tieni conto che fino a gennaio ha frequentato un'altra scuola), lei si infilava a giocare, ma soprattutto con le femmine. Poi ho un'altra bambina di origine... mi sembra marocchina, che è stata tanto desiderata femmina, dopo tre maschi, sia la mamma che il babbo, pur essendo musulmani, questa bambina è portata così [mostra il palmo della mano] in tutti i sensi e ti dirò una cosa che fa anche sorridere: la bambina frequenta anche religione cattolica. La scelta è della mamma che ha deciso che la sua bambina deve vedere tutte le sfaccettature. Mentre solitamente a livello di musulmani le femmine, sai, valgono di meno, lei in quella famiglia è al gradino più alto, tanto voluta, tanto desiderata è il fiore all'occhiello.

E., Ins. F. 42: io ho avuto solo due esperienze di bimbe musulmane, però in tutti e due i casi mi è sembrato che invece fossero tenute in grande considerazione.

P., Ins. F. 57: anch'io.

E., Ins. F. 42: le due che ho presenti, queste due bimbette, c'è invece tanta considerazione per loro, tantissima.

P., Ins. F. 57: anche quella che ho avuto io, lei è tenuta molto bene dalla famiglia, come il fratello. Poi la mamma è rimasta incinta, un altro maschio ed è disperata, ecco, per dire... anche se è maschio, perché non lo voleva.

G., Ins. F. 59: il babbo, è contento che è maschio?

P., Ins. F. 57: il babbo non è contento perché tre figli non erano in previsione.

P., Ins. F. 57: però questa bimba era anche lei tenuta molto in considerazione, cioè sempre tutta pulita.

E., Ins. F. 42: sì, anche la mia, sempre il capello ben sistemato, raccolto, legato, curata nel vestire, anche se sono sempre gli stessi vestiti che girano, ma poi alla fine sono gli stessi che girano per tutti, però puliti e profumati.

E., Ins. F. 42: ma lei prima ha fatto rifermento a una pakistana.

P., Ins. F. 57: quella era valutata zero.

L., Ins. F. 58: quella poverina...

P., Ins. F. 5: però questi qui, secondo me, la sua sarà anche un'apertura forse perché fai fare religione, mentre i nostri religione non l'hanno mai fatta, però potevano mangiare la carne purché non fosse di maiale, avevano solo una mezza apertura. Secondo me è proprio che le figlie e i figli erano curati come dovevano essere curati, come avrei curato io i miei questi curavano i loro, poi che vogliono essere integrati, può anche darsi ma la prima femmina che ho avuto 10 anni fa, era anche lei tenuta bene, pulita, considerata, però, in seconda elementare le hanno indossato il velo! Anche perché il padre penso sia diventato una figura religiosa e quindi la moglie da che era un po' più libera, adesso la vedi sembra una suora, è cambiata anche lei però, nonostante questo, la bambina era normale non gli mancava niente.

G., Ins. F. 59: parli della... Però il fratello era quello che non voleva stare vicino alle femmine, eh? Il piccolo assolutamente non voleva.

P., Ins. F. 57: Cosa diceva questo qui, cosa diceva?

G., Ins. F. 59: Che odiava le femmine, qualcosa del genere.

P., Ins. F. 57: Adesso è grande è un bravo ragazzo, veramente a posto, integrato, ma da piccolo faceva dei discorsi un po'... (N.27 Ins. e Coll., 3-6, Imola)

In un solo focus group le insegnanti formulano esempi su stranieri di diversa provenienza, e in particolare relativi a coppie genitoriali di diverse origini. Specie per quanto riguarda l'esperienza di incontro con famiglie di origine italo-svedese le considerazioni cambiano decisamente di segno:

P., Ins. F. 57: Mentre per altri stranieri che possono essere italo-albanesi, italo-rumeni non è così, ho un bambino albanese a lui piace molto giocare con le femmine. Lo vedi più negli arabi, gli altri sono più malleabili, un po' più aperti.

G., Ins. F. 59: Io ho avuto una bimba svedese, mamma svedese e babbo italiano, molto aperti.

L., Ins. F. 58: Sono anche una famiglia con un certo tipo di cultura.

G., Ins. F. 59: Molto colta.

L., Ins. F. 58: Vuol dire anche quello.

G., Ins. F. 59: La bambina sapeva tre lingue, quindi lì non c'è nessuna differenza di genere, però lei vestiva femminile, però quel femminile senza tanti fronzoli ecco, forse era più influenzata dalle sue amiche che dalla famiglia. (N.27 Ins. e Coll., 3-6, Imola)

3.4. Problemi legati al genere dei genitori e degli educatori/trici e insegnanti

Emergono anche problemi legati al genere del genitore e al genere dell'insegnante. Sono, infatti, raccontati diversi episodi in cui genitori, e soprattutto padri di origine straniera, avrebbero rivolto atteggiamenti svalutanti non solo a mogli e figlie, ma anche a educatrici/insegnanti in quanto donne; privilegiando, al contrario, laddove presente, l'insegnante uomo. Nel prossimo stralcio di conversazione realizzata in una scuola dell'infanzia con insegnanti donne e uomini, è spiegato con chiarezza:

J., Ins. F. 35: Dipende dalla provenienza...

S., Ins. F. 37: ...dalla cultura che hanno in casa.

E., Ins. M. 36: C'è un bimbo indiano che i genitori parlavano solo con me, una figura maschile e quando c'era lei...

G., Ins. F. 42: Il padre proprio non mi parlava, la mamma è venuta qualche volta ma non... parlava, adesso sono andati via. Però il bimbo aveva molti più stimoli, ha imparato subito, la bimba indiana invece insomma... Il padre del maschietto si teneva molto distante, invece, lo zio di questa bimba indiana si avvicina, parla tranquillamente, la bimba è cresciuta qua, mi sa che è solo nata in India, ma non sono neanche mai andati al parco cittadino con la mamma, non conoscono una parola di italiano. Secondo me, da parte loro il trattamento è molto diverso, il bimbo lo conoscevamo già perché lo vedevano in strada a giocare, la bimba non la conosceva nessuno e ha cinque anni!

J., Ins. F. 35: Io ho un papà che è musulmano, ho fatto un colloquio gli ho dato la mano, mi son seduta ho detto "Prego" lui è rimasto in piedi, poi ha sempre cercato molto più un rapporto con lui [indica D., un collega uomo] che con me. Poi è talmente chiara l'impronta che c'è qua, il fatto che ci si occupa delle persone nello stesso modo, che nel giro di poco anche loro si abituano, è una sorta di educazione anche quella, che viene fatta con le famiglie. (N. 32 Ins. e Coll., 3-6, misto, Campagnola, Re)

Dalla stessa conversazione emergono altri aspetti interessanti che riguardano pregiudizi negativi, questa volta verso l'educatore uomo, in particolare da parte di padri in questo caso italiani: «F., Ins. M. 29: forse anche l'opposto, è capitato di famiglie italiane che cercassero più l'approccio con l'insegnante femmina, per capirci il papà di [nome di bambina] mi conosce da sei anni, eppure cerca sempre le femmine». (N.32 Ins. e Coll., 3-6, misto, Campagnola, Re)

Accostare tra loro testimonianze maschili e femminili è qui reso possibile dal fatto che il gruppo di lavoro della scuola dell'infanzia di Campagnola in provincia di Reggio Emilia presentava (nella fase di svolgimento della ricerca) una peculiarità rara ancor oggi a verificarsi, e cioè la stabile compresenza di insegnanti donne e uomini. Nelle loro parole troviamo, infatti, sia la descrizione di episodi che appaiono improntati da pregiudizi negativi e inferiorizzanti verso la figura femminile da parte di padri di origine straniera, musulmani, come la diffidenza in certi casi verso l'educatore uomo, sia l'esempio di pregiudizi di autoctoni che privilegiano le educatrici donne, verosimilmente in relazione al fatto che nel contesto culturale italiano è alle donne che

ancora viene assegnato in modo pressoché esclusivo il ruolo educativo e di cura verso i più piccoli, mentre sul ruolo educativo della figura maschile gravano perplessità e talvolta pesanti timori, legati ai rischi di pedofilia ricondotti agli uomini. Sulla base di questi dati è possibile formulare una ulteriore riflessione. Essi si mostrano esempi eloquenti del fatto che il genere e le opinioni in merito alle differenze tra generi costituiscono costrutti culturali che variano a seconda di una pluralità di contingenze relative e non assolute: del periodo storico in corso, della provenienza geografica e dell'appartenenza culturale nella quale ci si riconosce, dell'apertura mentale e della flessibilità di pensiero dei singoli individui, ecc.

Vediamone ancora un esempio:

G., Ins. M. 38: ...come insegnante maschio all'interno della scuola dell'infanzia vado in bagno con i bambini, a volte questo è sembrato troppo anche a non stranieri. La presenza di un insegnante maschio che porta i bambini in bagno a volte è apparso di troppo perché anche lì la sessualità c'è..., l'intimità di un bambino è più tutelata se ci va l'insegnante donna che l'insegnante maschio. (N.10 Ins. e Coll., misto, 3-6, Polo Lama Sud, Punta Marina, Granarolo Faentino, Casola Valsenio, Ra)

Non è irrilevante che si profili un'immagine del maschile caratterizzata da una sostanziale pericolosità: non è opportuno che i maschi vadano in bagno con le femmine per tutelare le femmine; meglio se sono donne a seguire le routine specie in bagno perché l'educatore maschio può costituire un pericolo per bambine e bambini. Anziché cioè trovare spazio per la valorizzazione delle capacità di cura o della non pericolosità del maschile continua a emergere la necessità di tenerlo lontano e sotto controllo.

D'altra parte, la svalutazione dell'educatrice/insegnante pare costituire un problema all'interno dei servizi e delle scuole dell'infanzia non solo nel rapporto con gli adulti: troviamo anche esempi di bambini di origine straniera che, secondo le educatrici, riprodurrebbero atteggiamenti di scarsa considerazione verso di loro in quanto donne:

R., Ed. F. 52: A me è capitato con un bambino che veniva dal Marocco, lì assolutamente il fatto che noi fossimo donne significava che potevamo raccontare quello che volevamo e lui non ci considerava. Era una modalità che aveva anche con la mamma, cioè mentre con il papà era molto controllato, quando arrivava la mamma... abbiám fatto una gita in una fattoria con lei e lì proprio la mamma poteva parlare all'infinito, ma lui "acqua fresca" e poi aveva queste modalità anche con noi, cioè guardava altrove.

Cond.: Tu lo riconduci al fatto che siete donne, perché?

R., Ed. F. 52: Aveva un po' la stessa modalità che aveva con la mamma.

Cond.: E non col papà?

R., Ed. F. 52: Io non ho notato le modalità di relazioni con il papà e la mamma, questo l'ho notato poco perché o c'era uno o c'era l'altro quindi non lo so, il papà con noi no, insomma rapporti abbastanza normali.

V., Ed. F. 50: E' uno stereotipo anche questo.

R., Ed. F. 52: Però il bambino era veramente difficile... (N.16 Educ. e Coll., 0-3, Bologna)

Si può notare il fatto che dalle ultime battute della conversazione riportata non risulta chiaro se la descrizione del bambino come poco rispettoso verso le educatrici in quanto donne corrisponda effettivamente al significato del suo comportamento o piuttosto a uno stereotipo ad esso applicato trattandosi di bambino di origine marocchina.

In un esempio che nell'insieme delle testimonianze risulta estremo e isolato, compare anche un caso in cui le difficoltà legate alla svalutazione di un padre di origine tunisina verso le educatrici del figlio, unitamente alla preoccupazione dello stesso padre per le conseguenze del gioco del figlio con "giocattoli da femmina", avrebbero prodotto incomprensioni tali da portare sino al ritiro del bambino dal nido:

M., Ed. F. 31: A me è capitato un bambino tunisino, l'ho avuto in sezione solo un anno però è stato molto difficile perché il padre non riteneva una donna all'altezza di poter sostenere una conversazione con lui. Quindi partiamo da presupposti abbastanza forti. Ricordo che una volta è venuto a prendere il bambino, senza

salutare, e il bambino aveva in mano, adesso non mi ricordo se aveva un ferro [da stiro] finto: è stata una cosa terribile, lui ovviamente ha preso il bambino e non ci ha detto niente, perché eravamo donne; poi la madre il giorno dopo ci ha riportato... il fatto che il papà si era molto molto arrabbiato nell'aver visto il figlio con il ferro in mano... insomma... è una cosa che lui non è riuscito a tollerare, tant'è vero che quando è finito l'anno l'ha ritirato. Per me era una difficoltà tremenda anche perché era un padre che con noi non riusciva a comunicare. Poi chiaramente io ho le mie idee ed è difficile spesso metterle da parte per cercare di capire che un padre non vuole parlare con me perché sono una donna. Quindi, voglio dire, è chiaro che il bambino verrà influenzato assolutamente, totalmente, cioè è inutile dirlo. Una cosa che sto pensando adesso è che chiaramente la cultura di appartenenza... .. direi che... (N. 19 Ins. e Coll., 3-6, Parma)

3.5. L'essere straniero prevale sull'essere maschio/femmina

Nell'insieme delle conversazioni si rileva il prevalere dei discorsi sugli "stranieri" in generale rispetto a quelli su questioni di genere, che costituivano il principale oggetto della ricerca. E' così che nei focus group emergono narrazioni di insegnanti che in tema di bambini di origine straniera (di cui, a volte, non precisano né il sesso né l'origine precisa) ne descrivono caratteristiche negative: questi alunni, nelle loro parole, risultano ad esempio più maneschi nel gioco, anche per via - è affermato - della difficoltà a comunicare in una lingua, l'italiano, non ancora ben padroneggiata. Nei ricordi di più insegnanti, caratteristica dei "bambini stranieri" sarebbe anche quella di "prendere i giocattoli della scuola e portarseli a casa", e ancora quella di giocare solo tra di loro, nonostante si tratti di figli di immigrati ma nati in Italia, nell'attuale luogo di vita:

M., Ins. F. 49: Quindi anche nel gioco, però... ci sono bimbi che sono un po'... di famiglie straniere, ma nati a Pavullo, pur essendo nati a Pavullo nei primi tre anni che sono a casa non gli viene parlato in Italiano, non sanno parlare, quindi a volte sono i più maneschi...

A., Ins. F. 49: Adesso che ricordo, tendono anche a prendere qualche gioco e portarselo a casa...

P., Ins. F. 44: Quello spesso...

A., Ins. M. 42: Può darsi che non ne hanno... oltre tutto tendono a giocare tra loro!

M., Ins. F. 49: Eh, per forza, perché si capiscono!

A., Ins. M. 42: Non tutti sanno la stessa lingua! (N.34 Ins., misto, 3-6, Pavullo)

Giudizi negativi ancor più espliciti sugli “stranieri” emergono in alcune conversazioni tra genitori/nonni. Complessivamente, delle famiglie straniere si dice che impartiscono un’educazione rigida e arretrata ai figli. Conseguentemente, diversi genitori e alcuni nonni, italiani, esprimono il desiderio di mantenere le distanze dagli “stranieri”:

R., Madre 37: Però sono molto più rigide, secondo me, nell’educazione!

Cond.: Nell’educazione di figli e figlie, lei lo riscontra?

R., Madre 37: Sì, sì. Sono come noi vent’anni fa!

G., Padre 38: C’è anche una differenza di religione che bisogna considerare, molto importante! Perché fra l’Islam e il Cristianesimo c’è una bella differenza!

Cond.: Questo lo dite come convinzione che vi siete fatti o perché avete incontrato dei genitori...?

R., Madre 32: No, a lavorare...

G., Padre 38: Io penso che questo sia un motivo in più per separare gli italiani dagli stranieri!

L., Nonna F. 60: Boh, secondo me no! Perché io ho lavorato anche con questi nuovi giovani e se uno rispetta, a me va bene tutto! Hai capito? L’importante è che non mi vengano a convincere e io non convinca loro! Se io cerco di non convincere e loro non cercano di convincermi, un’amicizia ci può essere lo stesso! (N.22 Genitori e Nonni, 0-3, misto, Serramazzoni, Mo)

Si può, dunque, esercitare tolleranza solo laddove si resti separati o non si debba temere di entrare in relazioni troppo prossime in cui si possa essere “contaminati” dal pensiero e dalle azioni altrui. Ad uno sguardo d’insieme, nel considerare le possibili peculiarità di bambini e famiglie di origine straniera risultano difficoltà a uscire dalle generalizzazioni e dagli stereotipi più diffusi. Gli “stranieri” sono sovente rappresentati come una categoria monolitica, al massimo vengono distinti in base alla nazionalità, e spesso giudicati in assenza di conoscenza reciproca; non emerge la possibilità di considerare differenziazioni possibili tra persone di diversa origine straniera in relazione

a una pluralità di elementi che si intersecano alla provenienza culturale quali la classe sociale, la religione, l'educazione, il livello culturale, l'età, e perché no? l'orientamento sessuale.

La rigidità particolarmente forte che sostanzia la rappresentazione degli “stranieri” si evidenzia anche nella tendenza dei partecipanti a ricorrere spesso a contenuti (stereotipi) diffusamente impiegati per trattare la tematica “stranieri” nel senso comune e in alcuni messaggi mediatici, persino sviando la specificità delle domande proposte dalle ricercatrici. È così che “gli stranieri”, non di rado risultano concepiti quale gruppo estraneo, indifferenziato al proprio interno e nettamente distinto dal “noi” rappresentato dagli “autoctoni”. In diverse conversazioni, infatti, le riflessioni che prendono in considerazione bambine/i e famiglie di origine straniera tendono a concentrarsi sulle problematiche dell'integrazione e della mancanza di conoscenza della lingua italiana degli stranieri. Le difficoltà di integrazione degli stranieri, specie nei gruppi di genitori, sono imputate alla mancanza di volontà di integrarsi da parte dei medesimi, che si evincerebbe ad esempio dal fatto che gli “stranieri” (adulti e bambini) fanno gruppo tra loro, continuando a parlare al proprio interno la lingua d'origine e mostrando comportamenti interpretati come chiusure verso gli italiani. Viceversa lo sforzo di parlare in italiano sarebbe interpretato come desiderio di integrazione. Ma c'è da chiedersi se questo potrebbe bastare a suscitare pensieri e atteggiamenti di inclusione da parte dei nativi, ai quali si potrebbe anche chiedere di immaginare, trovandosi tra italiani, che so... in Marocco, in che lingua parlerebbero tra loro. Entro una riflessione interculturale, il concetto di integrazione sotteso alle affermazioni raccolte corrisponde a quello che consideriamo, invece, una forma di piena assimilazione, che consiste nell'abbandono dei riferimenti culturali delle origini e nell'adesione da parte delle persone di diverse provenienze straniere, non solo alle regole, ma a comportamenti, lingua e linguaggi del contesto di immigrazione. Intrecciate a tali affermazioni, inoltre, tra i partecipanti ai focus group incontriamo anche chi si esprime definendo senza giri di parole gli “stranieri” “estranei” e chi riconosce che, spesso, non sono ben visti dagli autoctoni, e cioè da coloro (e anche dai parlanti stessi) che a buon diritto si ritengono appartenenti a un certo contesto di vita:

M., Padre 41: I problemi di integrazione ci sono in ogni scuola dove loro si creano dei loro... diciamo, zone, dei loro quartieri! Culture diverse, secondo me, si integrano forse in diverse generazioni!

R., Madre 37: Ma anche al parco! Ci siete mai stati? Si vedono mamme fra loro...

G., Padre 38: Parlano la loro lingua, quindi uno non può neanche parlarci, questo è da dire!

R., Madre 32: Sì, ma uno è estraneo è normale che stanno per i fatti loro!

G., Padre 38: Vengono anche guardati in modo diverso, questo bisogna dirlo! Però anche loro, parlando la loro lingua, come fai a parlarci?

R., Madre 32: Ma cosa c'entra parlano la loro lingua? Stanno nel loro gruppetto è normale che parleranno la loro lingua!

G., Padre 38: Però se parlano con me...

M., Padre 41: Se ci si deve integrare...

C., Madre 38: Ma anche quando sono davanti a scuola, quando vado a prendere il bambino a scuola, sono fra loro e parlano la loro lingua!

R., Madre 32: Ma forse non sanno neanche parlare italiano!

G., Padre 38: Sì, sì lo sanno! Al parco parlano la loro lingua, quindi non hai neanche la possibilità di scambiare una parola! E' difficile parlare con loro! Comunque, vengono anche visti un po' male, questo bisogna dirlo!

R., Madre 32: Sì, senza dubbio! (N.22 Genitori e Nonni, 0-3, misto, Serramazzone, Mo)

E dello stesso tenore:

W., Nonno 63: ...io vedo che a volte ci troviamo al parchetto, ci sono gli extracomunitari e cercano di giocare assieme, però io voglio dire come la vedo, in questo caso sono gli extracomunitari che...

G., Nonna 57: ...che non vogliono.

E., Madre 39: [annuisce]

W., Nonno 63: ...che vogliono stare per loro conto, qui a Campagnola non so se avete notato il campetto che c'è dietro all'ex biblioteca, è in mano loro.

F., Padre 35: ...è di loro monopolio.

P., Madre 37: E' un problema di ghettizzazione da quel punto di vista.

P., Madre 37: C'è da augurarsi che cambi, perché adesso parliamo delle prime generazioni.

W., Nonno 63: No, io ti parlo proprio di quelli che sono nati qui. (N.33 Genitori e Nonni, 3–6, misto, Campagnola)

Compiendo un bilancio, in numerose testimonianze di genitori e nonni ma anche di insegnanti, si profilano incontri con bambini/e e famiglie di origine straniera improntati dalla mancanza di reciproca conoscenza e comprensione. Più insegnanti riportano episodi della loro quotidianità professionale in cui queste famiglie e bambini appaiono sconosciuti, soggetti i cui comportamenti, atteggiamenti, linguaggi risultano sostanzialmente non interpretabili, e non compresi, specie laddove non è possibile ricorrere alle immagini e ai significati degli stereotipi più diffusi. Come in altre ricerche (Lorenzini 2007, Lorenzini 2016) anche qui emergono rilevanti difficoltà di comunicazione, conoscenza, comprensione:

G., Ed., 38: Sì, infatti il grosso problema è stato capirsi, il linguaggio.

L., Ed., 60: Il linguaggio, noi dicevamo l'altro giorno, per esempio, questi bambini moldavi noi diciamo: «vai dalla tata!» adesso, per ovviare a queste cose che non abbiamo fatto bene, ci chiamiamo per nome: «vai dalla L.!» perché io ho scoperto, 15 giorni fa, che 'papà' in moldavo si dice 'tata'.

L., Ed., 60: Questo bimbo deve aver avuto un po' di confusione nella testa: «vai che c'è la tata, vai dalla tata!» (N.18 Educ. e Coll., misto, 0-3, misto, Fidenza)

Testimonianze di questo tipo non possono che sollecitare interrogativi e riflessioni sul disagio sperimentato dai bambini in situazioni per loro completamente sconosciute e in cui nessun adulto educativamente e affettivamente significativo conosceva le sue caratteristiche, abitudini, esigenze, linguaggi. Troviamo altri esempi ancora:

3.6. Evitare le generalizzazioni basate su stereotipi verso gli “stranieri”: voci furi dal coro

E' importante mettere in luce che, pur se in pochi gruppi, dal confronto emerge anche l'importanza di non compiere generalizzazioni basate su stereotipi nel descrivere le

famiglie di origine straniera e il loro comportamento con figlie e figli. Questo viene espresso con efficacia attingendo esempi dalle evidenze riscontrate nell'esperienza diretta:

V., Ins. F. 35: Io ho avuto esperienza nella stessa classe, tre bambini della stessa nazione, il Marocco, tutti e tre molto diversi perché uno, in particolare una bimba, portava dietro un patrimonio culturale più rigido rispetto all'essere donna, all'essere maschio e femmina, ma gli altri due assolutamente no, quindi io ho imparato a non legare strettamente al "da dove vieni" quello che mi porti perché poi mi sono molte volte piacevolmente ricreduta sul fatto che non è comunque condizionante, non è così determinante, perché venivano dalla stessa nazione uno poteva pensare di avere lo stesso tipo di problematica o di atteggiamento rispetto diciamo all'essere maschio e femmina e mi è capitato che non fosse così. Cioè per una c'era un padre più autoritario, la madre che non poteva parlare, doveva accettare le regole, le altre due no. Quindi penso che tutto sia una combinazione non solo culturale, ma anche della testa che ci sta dietro, è una combinazione e questo vale a qualsiasi latitudine. (N.1 Ins e Coll., 3-6, Bologna)

D'interesse per la nostra analisi, è anche l'emergere di esempi che scompongono gli schemi imperniati sull'accentuazione delle differenze in senso tradizionale, più rigido e restrittivo per gli stranieri, grazie all'accostamento di esempi che ricordano come, in certi casi, comportamenti rilevati in bambini e famiglie di origine italiana non si differenzino poi tanto da altri che riguardano non italiani:

M., Ed. F 47: Anche noi l'anno scorso abbiamo avuto rumeni, un bimbo albanese, e spesso c'è questa rimarcatura... per esempio avevamo una bambina marocchina spesso impreziosita con collane e quant'altro [...]

D., Ed. F 57: anch'io l'anno scorso ho avuto un bambino rumeno che veniva volentieri a scuola, veniva con dei tappi e li regalava anche a noi in sezione, e poi ho un bimbo italianissimo, romagnolo, però lui arriva solo con delle ruspe, dei camion e anche con un bazooka. Insomma, veniva con le cose di casa. (N.14 Educ. e Coll., misto, 0-3, Imola, Bo)

4. Considerazioni conclusive tra educazione interculturale e al genere

In diverse testimonianze esaminate emergono problematiche nei rapporti tra insegnanti, bambine/i e genitori di origine straniera legate al genere dei protagonisti della relazione e spesso connesse al gioco dei più piccoli. Occorre assumere un approccio equilibrato nel considerare tali esiti della ricerca. Anzitutto tenendo presente, come già notato, che molti esempi riguardanti bambini/e e famiglie di origine straniera sono simili ad altri che hanno per protagonisti italiani: genitori autoctoni che si preoccupano e lamentano assistendo al gioco, in particolare dei figli maschi, con bambole, abiti femminili (“da principesse”), utensili domestici, e qualsiasi oggetto (pennarelli, caramelle, tovaglioli ecc.) di colore rosa nelle sue varie sfumature (Lorenzini 2013; Lorenzini 2017). Emergono, cioè, divieti espliciti e/o messaggi scoraggianti da parte di genitori di fronte a bambini che dimostrano piacere nel fare giochi e giocare con giocattoli ritenuti consoni alle bambine. Nelle parole dei partecipanti ai focus group troviamo anche esempi di bambini italiani che rifiutano di giocare con giocattoli quali ad esempio una jeep se colorata di rosa, cioè del colore oramai divenuto simbolo del femminile. O di un padre nostrano che raso a zero i capelli del figlio per evitare che le maestre gli facciano un codino “come alle femmine”, facendolo sembrare - ebbene, sì! - “un ricchione” (Lorenzini 2013, 170, 197). Non si può tralasciare neppure il fatto che nelle conversazioni, a volte, la rigida richiesta ai figli di comportarsi “da femmine” o “da maschi” risulti espressa anzitutto da padri di certe origini straniere e che il rifiuto di qualsiasi gioco/giocattolo/oggetto ritenuto “da femmine” appaia particolarmente netto da parte di bambini di origine straniera o, ancora, che le bambine sembrino a loro volta tenersi distanti dalle cose da maschio e siano descritte come taciturne (o persino prive di voce) o, anche, poco considerate dai genitori. Ci sono esempi che contraddicono queste affermazioni, tuttavia, non possiamo qui certo sottovalutare e lasciare inascoltata la rilevanza di segnali di svalutazione verso le femmine che siano insegnanti, mogli, o bambine.

Se è vero che le limitazioni imposte al comportamento dei bambini riguardano sia i maschi sia le femmine, a volte, in modo apparentemente simile, come ad esempio quando è chiesto loro di non giocare, non andare in bagno, non dare la mano a

compagni/e dell'altro sesso, non possiamo però affermare che si tratti di divieti e problemi che hanno il medesimo significato. Il pensiero binario che distingue e contrappone femmine e maschi, infatti, non si limita a stabilire nette differenze, ma anche, per molti aspetti, le gerarchizza. È per questo che la stessa interdizione presenta valenze diverse: se a dover essere tenute lontane dai maschi sono le peculiarità ritenute femminili è anche perché esse sono considerate di minor valore, se non un disvalore, e tali da sminuire il maschile che le accogliesse in sé. In questo caso si tratta di salvaguardare la forza e il valore attribuito al maschile. Laddove le limitazioni imposte ai maschi corrispondono a preservare il loro maggior valore, si coglie, invece, la svalutazione delle caratteristiche ritenute femminili e i condizionamenti che riducono le possibilità di espressione delle bambine ponendole in una posizione di minor importanza. Questi processi di svalutazione delle une/ipervalorizzazione degli altri sembrano essere più accentuati quando si tratta di stranieri, ma non sono assenti neppure in chi non è arabo, marocchino, tunisino, pakistano, musulmano. Tuttavia, se qualche esempio analogo si ritrova anche riguardo a soggetti autoctoni, la divisione categorica dei ruoli e delle parti tra un mondo maschile e un mondo femminile che devono restare decisamente separati è descritto con maggiore frequenza e intensità riguardo a certe provenienze straniere e appartenenze religiose.

Rilevando la consistente presenza di idee stereotipate negative sugli “stranieri” in quanto tali, e non solo nelle parole di genitori e nonni ma anche in quelle di insegnanti che tendono a generalizzare (non sempre, per fortuna) le caratteristiche attribuite alle famiglie e/o ai bambini in base alla loro provenienza, si rivelano sottostanti concezioni degli “stranieri” quale gruppo monoliticamente inteso, omogeneo al suo interno, oppure, altre volte, si evidenziano modi di intendere certi “altri” particolarmente severi e critici se categorizzati come “arabi” o “musulmani”.

Da un punto di vista interculturale balzano agli occhi, pur non essendo una novità, gli stereotipi spesso negativi rivolti agli stranieri anche caratterizzati dall'idea di una diffusa svalutazione delle donne. Non di rado sorge il dubbio che i partecipanti alle conversazioni (come è proprio delle operazioni di stereotipizzazione) si stiano affidando a luoghi comuni più che all'esperienza diretta con bambini/e e famiglie di origine

straniera realmente incontrati nei servizi educativi e a scuola. Tale processo a volte pare attivo anche quando si tratta di richiamare la svalutazione delle donne tra i musulmani.

Il tema delle religioni e del rapporto tra mondi della fede e genere (identità e ruoli femminili e maschili e relazioni tra generi) viene solo accennato senza formulare alcuna riflessione in merito alla possibilità di dialogo e confronto tra punti di vista diversi tra i quali, invece, non si ipotizza alcun possibile incontro e scambio. Ma se pare difficile dialogare tra genitori al parco, all'uscita da scuola dei figli, ben più complesso e persino impensabile può apparire confrontarsi sul ruolo svolto dalle confessioni religiose nel regolare le vite di donne e uomini e i rapporti tra madri/padri e figli. Descrivendo situazioni della quotidianità, nell'identico modo in cui potrebbero narrarle una molteplicità di altre persone proprio per effetto del reiterarsi del luogo comune non troviamo, specie da parte di genitori e nonni, alcun riferimento al valore della conoscenza reciproca, della possibilità o del tentativo di avvicinare altre storie, altri tipi di approccio alla realtà e alla vita. Gran parte di quanto descritto mostra anzitutto un volto problematico: agli immigrati, nelle parole di alcuni genitori, è imputata la responsabilità di farci perdere qualcosa, se non "posti di lavoro" - in questo caso - spazi di gioco al parco o la libertà di parlare la propria lingua (italiana) con chiunque, anche con coloro che dovendo integrarsi, è sottinteso, debbano mirare a padroneggiare il nuovo idioma e possibilmente abbandonare quello di origine, anche nelle conversazioni tra connazionali. Si profilano sempre problemi di inclusione o esclusione. C'è sempre un "noi" contro "loro" e un territorio da difendere per sé e per i più prossimi. In una lettura dei dati raccolti attenta al genere l'esclusione dei maschi dalla possibilità di esprimere, ad esempio attraverso il gioco, aspetti ritenuti propri del femminile non può che apparirci come la grave perdita dell'opportunità di sviluppare qualità sociali e tratti umani fondamentali «l'attenzione e la sensibilità verso il prossimo, l'empatia e la capacità di identificarsi nell'altro, saper ascoltare, consolare, accudire, curare» (Lipperini 2010, 13), oltre che come la pericolosa mancanza di occasioni per apprendere, nelle relazioni tra diversi sessi e generi a conoscersi, collaborare, rispettarci. Nella svalutazione delle femmine e nella loro esclusione dai versanti ritenuti maschili troviamo l'avvio di un destino assai probabilmente indirizzato a subordinazione e alla mancata autoaffermazione ed espressione di sé. Tutto questo deve sollecitare un

impegno educativo volto a liberare in ogni individuo in crescita la potenzialità di essere ciò che è e di divenire ciò che dovrebbe poter scegliere di essere. In tal senso educazione interculturale ed educazione al genere non possono che congiungersi e amplificare il loro potenziale liberatorio verso le peculiarità di ognuno e il rispetto, riconoscimento, accoglienza, valorizzazione delle medesime. Per questo, ancora, nel pensare e operare educativamente, sia con i più piccoli sia con gli adulti e le famiglie, qualsiasi riflessione pedagogica e qualsivoglia prassi educativa dovrebbe seguire entrambi i binari, intersecandoli di necessità e come grande opportunità, verso forme di rispetto di punti di vista diversi e plurali che non rinuncino a perseguire l'obiettivo della pari dignità e della paritetica possibilità di accesso ai diritti di donne e uomini dai differenti riferimenti culturali.

Riferimenti bibliografici

- Albanesi, C. (2004), *I focus group*, Roma, Carocci.
- Baldry, A.C. (2011), *Focus group in azione*, Roma, Carocci.
- Biemmi, I. e Leonelli, S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Bolognesi, I., Di Rienzo, A., Lorenzini, S. e Pileri, A. (2006), *Di cultura in culture: esperienze e percorsi interculturali nei Nidi d'Infanzia*, Milano, Franco Angeli.
- Capecchi, S. e Ruspini, E. (a cura di) (2009), *Media, corpi, sessualità. Dai corpi esibiti al cybersex*, Milano, FrancoAngeli.
- Cretella, C., Crivellaro, F., Gallerani, M., Guerzoni, G., Lorenzini, S., Tarabusi, F., Truffelli, E. e Zanetti, F. (2013), *Generi in relazione. Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia-Romagna*, Napoli, Loffredo.
- De Caroli, M. E. (2005), *Categorizzazione sociale e costruzione del pregiudizio. Riflessioni e ricerche sulla formazione degli atteggiamenti di "genere" ed "etnia"*, Milano, FrancoAngeli.

- Galelli, R. (2012), *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*, Milano, FrancoAngeli.
- Gamberi, C., Maio, A. e Selmi, G. (2010), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci.
- Giovannini, M.L., Marcuccio, M. e Truffelli, E. (2008), “L’applicazione dei metodi misti nell’analisi di percorsi integrati tra istituzione e formazione professionale”, in Domenici, G., R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, Roma, Monolite, pp. 21-34.
- Lipperini, L. (2010), *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli.
- Lorenzini, S. (2017), “Il colore rosa. Potere e problemi di un simbolo del femminile”, in Lopez, A.G. (a cura di), *Decostruire l’immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, Pisa, ETS, pp. 18-43.
- Lorenzini, S. (2015), *Comunicare e creare relazioni con i genitori di origine straniera. I saperi professionali nei nidi e nelle scuole dell’infanzia di Bologna*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare» vol. 1, pp. 127-140.
- Lorenzini, S. (2011), “Contrapposti e complementari? Il femminile e il maschile nel confronto tra ragazzi e ragazze”, in Albanesi, C. e Lorenzini, S. (a cura di), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*, Bologna, Clueb, pp. 109-152.
- Lorenzini, S. (2007), “Tra cura e intercultura: la centralità delle relazioni nel punto di vista di educatrici di nidi d’infanzia”, in Contini, M. e Manini, M. (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglia e servizi*, Roma, Carocci, pp. 154-165.
- Marzano, M. (2015), *Papà, mamma e gender*, Novara, De Agostini.
- Ricchiardi, P. e Venera, A. M. (2005), *Giochi da maschi e giochi da femmine e... da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*, Parma, Spaggiari.
- Rumiati, R. (2010), *Donne e uomini. Si nasce o si diventa?*, Bologna, il Mulino.
- Sartori, F. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*, Bologna, il Mulino.
- Venera, A.M. (2011), *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul gioco*. Parma, Spaggiari.
- Zammuner, V.L. (2003), *I focus group*, Bologna, il Mulino.