

Dis-alleanze nei servizi educativi 0-6: una rilettura intersezionale e postcoloniale/decoloniale di dati di ricerca sulla relazione con le famiglie con background migratorio

Dis-alliances in Early Childhood Education and Care Services: An Intersectional and Postcolonial/Decolonial Reinterpretation of Research Data on the Relationship with Families with a Migrant Background

*Chiara Borelli**

Riassunto

Il contributo analizza alcuni esiti di una ricerca qualitativa più ampia condotta in un comune del Nord Italia sui bisogni delle famiglie contemporanee e sull'alleanza educativa nei servizi 0-6, soffermandosi sulle rappresentazioni di educatrici e insegnanti rispetto alla relazione con famiglie con background migratorio. Si rileggono in prospettiva intersezionale e postcoloniale/decoloniale alcuni dati emersi da 12 focus group con personale educativo, concentrandosi in particolare sulle difficoltà comunicative, linguistiche e culturali codificate come fattori di dis-alleanza. L'analisi mostra come queste difficoltà siano connesse ad aspettative assimilative, processi di infantilizzazione, stereotipi culturali sulle famiglie migranti, che talvolta possono assumere anche forme riconducibili al femonazionalismo. Il contributo evidenzia anche come le carenze organizzative sul piano della mediazione linguistico-culturale concorrano a produrre disuguaglianze. In conclusione, si sottolinea la necessità di rafforzare sia la ricerca sulle forme implicite di razzismo nei contesti educativi, sia la formazione del personale in chiave interculturale critica, postcoloniale/decoloniale e intersezionale.

Parole chiave: alleanza educativa; servizi educativi 0-6; famiglie con background migratorio; intersezionalità; pedagogia postcoloniale; pedagogia decoloniale

Abstract

This article discusses selected findings from a broader qualitative study conducted in a city in Northern Italy on contemporary families' needs and

* University of Bologna. E-mail: chiara.borelli4@unibo.it.

educational partnership in early childhood education and care services. It focuses on educators' representations of relationships with families with a migrant background. The article re-reads data from 12 focus groups conducted in ECEC services through an intersectional and postcolonial/decolonial lens, with particular attention to communicative, linguistic, and cultural difficulties coded as factors of dis-alliance. The analysis shows that these are intertwined with assimilative expectations, infantilizing attitudes, and cultural stereotyping of migrant families, sometimes taking forms close to femonationalism. The article also highlights how organizational shortcomings, especially in the field of linguistic and cultural mediation, contribute to inequalities within educational services. In conclusion, it argues for the need to strengthen both research on implicit forms of racialization in educational contexts and the initial and in-service training of educational staff from a critical intercultural, postcolonial/decolonial, and intersectional perspective.

Key words: educational partnership; early childhood education and care; families with migrant background; intersectionality; postcolonial pedagogy; decolonial pedagogy

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. Analisi della letteratura

Nei servizi educativi per la prima infanzia, l'alleanza educativa con le famiglie costituisce una condizione decisiva per il benessere dei bambini e delle bambine e per la qualità dell'esperienza educativa, poiché sostiene fiducia e corresponsabilità tra i diversi contesti di vita (Gigli, 2021). L'alleanza tra servizi educativi e famiglie, tuttavia, non può essere assunta come dato lineare o spontaneo: come ricorda Contini (2012), è proprio sostando dentro le fisiologiche dis-alleanze che diventa possibile comprenderne la complessità e costruire pratiche più giuste ed efficaci.

Il presente contributo intende riflettere sull'alleanza famiglie-servizi educativi in particolare con i genitori con background migratorio, attraverso la rilettura in prospettiva intersezionale (Collins, 2022; Crenshaw, 1989; De Vita & Romano, 2025), postcoloniale (Burgio, 2022) e decoloniale¹ (Bianchi, 2024;

¹ Approccio postcoloniale e decoloniale non sono sovrapponibili, pur essendo strettamente interconnessi. Non essendovi, per ragioni di spazio, la possibilità di approfondire in questa sede il

Borghi, 2020) di alcuni esiti di focus group con educatrici e insegnanti dei servizi 0-6, con un focus sulle difficoltà comunicative, linguistiche e culturali che attraversano la relazione con famiglie con storie di migrazione.

I servizi educativi per l'infanzia sono luoghi privilegiati per costruire inclusione, contrastare stereotipi e accompagnare le famiglie dentro una comunità educativa più aperta (Silva, 2020).

«Il prendere parte alla dimensione sociale dei contesti educativi e della scuola dell'infanzia nel paese di accoglienza [...] da un lato è un'occasione di uscita dall'invisibilità e dall'isolamento sociale e culturale [...] dall'altro è teatro di complessi processi di mediazione e ricerca di equilibrio tra le diverse culture educative e le relative rappresentazioni culturali o 'teorie eziologiche' (Moro [1994], trad. it. 2002) che, anziché unire, possono innescare sentimenti di distanza, ambivalenza o paura della diversità e in casi estremi sofferenza» (Bove, 2020, p. 61).

La letteratura recente suggerisce che la relazione con i genitori non vada semplicemente coltivata o "migliorata", ma anche criticamente decostruita, poiché appare spesso attraversata da gerarchie implicite, aspettative di assimilazione e forme ordinarie di razzializzazione, come emerge dalla rassegna sistematica di Vargas Valdés e Falabella (2025), dedicata ai rapporti tra famiglie migranti e servizi per la prima infanzia, e che individua tre nuclei ricorrenti: questioni legate alla partecipazione, tensioni culturali ed esperienze di discriminazione, pratiche positive di intercultura.

La ricerca di Migdad et al. (2025) sui contesti nordici mette in evidenza come la comunicazione costituisca il principale organizzatore dell'esperienza dei genitori con background migratorio, poiché impatta significativamente sui vissuti iniziali, sulle preoccupazioni genitoriali e sull'integrazione culturale e sociale.

Dall'altra parte, diversi studi mostrano che la relazione con le famiglie all'interno dei servizi educativi può facilmente scivolare in forme di paternalismo e inferiorizzazione, a maggior ragione con genitori potenzialmente soggetti a marginalizzazione. Baxter e Kilderry (2022) osservano, ad esempio, che i modelli di *parent involvement* contribuiscono a invisibilizzare le forme quotidiane con cui le famiglie appartenenti a minoranze sostengono i figli, producendo rappresentazioni centrate soprattutto su ciò che esse "non fanno". Kimathi (2025) documenta, invece, vissuti di sorveglianza e sospetto rispetto alle competenze genitoriali dei genitori rifugiati.

dibattito sul tema, si rimanda alle fonti citate (Borghi, 2020; Bianchi, 2024; Burgio, 2022); tuttavia, si ritiene importante menzionare entrambi gli approcci all'interno della presente riflessione poiché rappresentano importanti arricchimenti della pedagogia interculturale.

I servizi per l'infanzia non sono, dunque, spazi neutrali, ma possono essere attraversati da discriminazioni razziali e da pressioni assimilative che compromettono il senso di appartenenza delle famiglie (Lamb, 2025). Sianturi e colleghi (2023), studiando genitori indigeni in West Papua, criticano la categoria dei genitori “*hard-to-reach*” e mostrano come siano spesso le istituzioni a risultare difficilmente accessibili.

Ponte e Liu-Constant (2024) suggeriscono di lavorare alla costruzione di partnership culturalmente responsive, fondate su reciprocità e *funds of knowledge*, concetto che rimanda all'importanza di considerare le famiglie esperte dei propri figli/e e portatrici di conoscenze culturali e biografiche che devono entrare in modo bidirezionale nella relazione educativa. Sadownik e Ndijuye (2024) invitano, inoltre, a considerare le voci dei genitori immigrati come risorsa per comunità professionali riflessive.

La letteratura esaminata suggerisce, dunque, di leggere i dati discussi nel presente elaborato sulle disallinee tra servizi educativi e famiglie con background migratorio non come semplici difficoltà relazionali, ma nel quadro di contesti caratterizzati da molteplici *bias* e asimmetrie di potere apparentemente non riconosciute, che contribuiscono a nutrire il razzismo istituzionale (Bolognesi, 2023; Carmichael & Hamilton, 1968). La scuola è, infatti, sempre immersa nella società, nei suoi discorsi, nelle sue paure, nelle sue rappresentazioni e nei suoi conflitti: questo fa sì che ci sia un costante processo educativo in atto al di fuori della progettazione intenzionale (Fiorucci, 2022). Occorre, quindi, superare una “retorica della diversità” che riduce l'intercultura alla conoscenza superficiale di elementi culturali esotici o folklorici, e collocarsi invece nello spazio del conflitto tra significati, diritti, valori, condizioni sociali e orizzonti politici (Catarci & Fiorucci, 2023). A tal fine, risulta necessaria una prospettiva contemporaneamente intersezionale (Collins, 2022; Crenshaw, 1989; De Vita & Romano, 2025), che sappia cogliere gli intrecci tra razzismo e altri assi di discriminazione, e postcoloniale/decoloniale (Bianchi, 2024; Borghi, 2020; Burgio, 2022), che problematizzi, storicizzi e politicizzi le pratiche interculturali evidenziando le asimmetrie di potere che le caratterizzano.

2. Framework metodologico

Il presente contributo discute i risultati di una delle azioni di una ricerca più ampia sui bisogni delle famiglie contemporanee e sull'alleanza educativa nei servizi 0-6 condotta in un comune del Nord Italia. Nell'azione di ricerca oggetto del presente contributo è stato adottato un approccio qualitativo, coinvolgendo educatrici e insegnanti dei servizi educativi 0-6 in 12 focus group, con lo scopo di approfondire rappresentazioni, aspettative e pratiche relative alla relazione con le

famiglie (Zammuner, 2003; Frisina, 2010). Il reclutamento del campione – intenzionale (Palinkas et al., 2015) e attraverso istituzioni e gatekeeper (Denzin et al., 2023) – è avvenuto a partire dall’invio di una lettera di invito e di un modulo online, trasmessi dal Comune ai/alle coordinatori/trici pedagogici/che e, attraverso questi, a tutto il personale di nidi, scuole dell’infanzia e servizi integrativi comunali, statali, privati e privati convenzionati. I focus group, svolti tra maggio e giugno 2024 in sale comunali messe a disposizione dall’amministrazione, hanno coinvolto 75 professioniste² e sono stati così distribuiti: 5 gruppi di educatrici dei servizi 0-3, 5 gruppi di insegnanti 3-6 e 2 gruppi di personale dei servizi conciliativi. La raccolta dati è stata effettuata da una ricercatrice in qualità di conduttrice dei focus group, con il supporto di un’osservatrice.

La traccia d’intervista è stata costruita su tre nuclei: bisogni dei genitori contemporanei, difficoltà nella relazione con le famiglie e proposte di miglioramento. I focus group sono stati audio-registrati e condotti garantendo l’anonimato; ciascun incontro è durato circa 1h40min.

L’analisi dei dati è stata condotta mediante analisi tematica (Cornish et al. 2014; Saldaña, 2009; Silverman, 2001): è stata effettuata una prima lettura esplorativa della trascrizione integrale dei focus group, individuando per via abduttiva (Linneberg & Korsgaard, 2019) quattro macro-aree tematiche (“Genitori”, “Dis-alleanza”, “Alleanza”, “Proposte”). Una seconda lettura ha consentito l’emersione induttiva dei codici e la costruzione di una prima versione del codebook. Trascrizioni e codebook sono stati quindi importati in NVivo e sottoposti a un processo di codifica parallela da parte di tre ricercatrici³, accompagnata da momenti sistematici di confronto; sul 30% del corpus è stato, inoltre, realizzato un controllo intercoder, seguito dalla revisione delle discrepanze emerse. Il processo di codifica non è stato assunto come procedura per raggiungere un’ipotetica oggettività del dato, bensì come dispositivo di rigore metodologico volto a rendere l’analisi più attendibile e trasparente, attraverso l’esplicitazione dei criteri interpretativi e il confronto tra ricercatrici (Sorzio, 2006).

All’interno del presente contributo, si intende concentrare l’attenzione esclusivamente su alcuni esiti di questa azione di ricerca, in particolare attraverso una rilettura in prospettiva postcoloniale/decoloniale (Bianchi, 2024; Borghi, 2020; Burgio, 2022) e intersezionale (Collins, 2022; Crenshaw, 1989; De Vita & Romano, 2025) di alcuni dati. Un primo elemento interessante risiede nel fatto che gli estratti dai focus group di seguito discussi sono stati codificati con il codice “Difficoltà comunicative, linguistiche e culturali”, parte del tema “Dis-alleanze”, il ché fa emergere come la relazione con famiglie con

² Si utilizza il femminile in quanto il campione era composto da 2 uomini e 73 donne. Il campione risulta, invece, piuttosto diversificato per età, con prevalenza nelle fasce d’età 41-50 anni (36%) e 51-60 anni (35%). Il 66% ha più di 15 anni di esperienza nei servizi per la prima infanzia.

³ Una delle ricercatrici impegnate nell’analisi dei dati è stata anche la conduttrice dei focus group.

storie di migrazione si collochi spesso come una difficoltà e un potenziale fattore di problematicità nella costruzione dell'alleanza educativa.

Il codice "Difficoltà comunicative, linguistiche e culturali" è stato utilizzato per identificare le riflessioni delle partecipanti in cui si evidenziano i gap comunicativi, linguistici e culturali – sia dovuti a una diversa cultura di appartenenza, sia generati da differenti idee di infanzia e approcci alla cura o all'educazione – che finiscono per inibire la comunicazione, lo scambio, la reciprocità nel rapporto tra genitori e educatrici/insegnanti. Le tematiche identificate con questo codice sono state menzionate da 37 rispondenti, cioè la metà del campione. Tuttavia, ai fini della presente discussione, si sceglie di prendere in esame esclusivamente le dichiarazioni relative alle difficoltà con famiglie con background migratorio (escludendo, quindi, le più generiche incomprensioni legate a diverse idee di infanzia), che sono state esplicitate da 10 partecipanti.

3. Reinterpretazione dei dati selezionati in ottica intersezionale e postcoloniale/decoloniale

Le tematiche che emergono da questa rilettura dei dati selezionati in ottica interculturale postcoloniale/decoloniale e intersezionale, coerentemente con la letteratura recente sul tema (Vargas Valdés & Falabella, 2025), riguardano sia le difficoltà di comunicazione e di partecipazione causata dalla barriera linguistica e sia le tensioni o incomprensioni generate da diversità negli stili genitoriali, negli aspetti legati al cibo e nelle questioni di genere (tema spinoso su cui ci si concentrerà nel prossimo paragrafo). Si notano, inoltre, alcuni atteggiamenti infantilizzanti (Burgio, 2022) e in generale la prevalenza di un approccio tra l'assimilazionista e il multiculturale (*ibidem*) in cui si riconosce il valore della diversità ma contemporaneamente si rinforzano pratiche escludenti e stereotipi culturali (Vargas Valdés & Falabella, 2025). Emerge, infine, l'intersezione con le discriminazioni di genere, che prende talvolta forme assimilabili al femonazionalismo (Farris, 2019), e l'importanza della formazione (Silva, Lapov & Prisco, 2023).

Si riportano di seguito alcuni estratti significativi – e le relative riflessioni interpretative – organizzati in quattro tematiche: questioni linguistico-comunicative; relazione tra autoctoni e non autoctoni; intersezione con le discriminazioni di genere; importanza della formazione.

3.1 Questioni linguistico-comunicative

«Molte volte siamo lì in accettazione a ripetere molte volte la stessa cosa, perché comunque diciamo alla fine: *“ma avrà capito quello che ho detto?”* Perché c'è una

difficoltà linguistica. Possiamo richiedere un *mediatore per dei colloqui individuali, ma nella comunicazione quotidiana giornaliera manca questa cosa qua*» [PS_03_PA]

«A volte proprio difficoltà di comunicazione, perché *ti ritrovi davanti la mamma che non parla una parola di italiano. Questa è una grande difficoltà*. E quindi devi o aspettare che arrivi il papà, se no fa la foto, la manda. Adesso negli ultimi anni, un po' – almeno nella mia scuola – le cose sono migliorate, ma ci siamo ritrovate alcune volte veramente ad avere grosse difficoltà. [...] Adesso noi *mettiamo sempre meno cartelli però perché le nostre comunicazioni ormai passano quasi esclusivamente su whatsapp*, per cui i rappresentanti che poi le passano i genitori, quindi se tu poi non leggi quel messaggio rimani fuori. E poi però *cerchiamo poi di spiegarlo a voce al genitore che parla un po' meglio l'italiano insomma*» [SDV_36_LA]

«L'unica difficoltà è proprio quella della comprensione, perché loro hanno anche queste ansie, no? Di capire, anche, di rispettare la loro cultura o altro... anche su cibo, la cosa più richiesta, dove loro ci tengono molto e quindi, se non sono capiti, pensano che non andiamo incontro a quelle che sono le loro richieste. *Fortunatamente adesso siamo riusciti a farci fare questo anche nella traduzione, [...] ci teniamo anche a rispettare quella che è la loro cultura, la loro religione, le loro richieste*» [NA_36_GI]

In tutti questi estratti emerge come le condizioni di facilitazione della comunicazione siano carenti o sporadiche, a conferma del fatto che non sono le famiglie ad essere *hard to reach* ma sono i contesti a risultare spesso inaccessibili (Sianturi et al., 2023): la mediazione culturale è presente solo in alcuni momenti e non sembra vengano messe in atto altre strategie quando questa è assente; sul passaggio di avvisi non c'è “garanzia” di comprensione e ritenzione delle informazioni da parte dei genitori, ma ci si affida ai messaggi di whatsapp che non si sa se vengano letti e compresi, oppure si comunica a voce con il genitore che sa meglio la lingua. È interessante anche la questione della traduzione in altre lingue dei documenti della scuola (in questo caso pare ci si riferisca al menu): sembra che si tratti di un servizio aggiuntivo che si è “fortunati” di poter ottenere, e non una garanzia strutturale, come dovrebbe essere, anche secondo gli Orientamenti Interculturali (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2022).

3.2 Relazione tra autoctoni e non autoctoni

Se la relazione tra autoctoni e non è già di per sé caratterizzata da asimmetrie di potere, nel caso di un'istituzione come un servizio educativo/scolastico questa viene accentuata dalla diversità di ruoli ricoperti. Negli estratti riportati si

osservano diversi tipi di approcci del personale educativo alla relazione con i genitori con background migratorio.

«Il discorso della lingua non è così banale, perché *spesso si incontrano dei genitori che non parlano l'italiano*, o comunque fanno fatica a comprenderlo, e anche dare delle informazioni magari un pochino più specifiche o dove bisogna entrare in argomenti un po' particolari è abbastanza *faticoso*... cercare sempre di trovare il modo giusto per fare arrivare la comunicazione non è una cosa così banale. E *mi ci metto io per prima, perché io ad esempio non conosco l'inglese* che è una lingua molto diffusa anche nelle famiglie straniere, però questa è una difficoltà mia [...]. *Un'altra difficoltà è anche riuscire ad entrare e accettare le diverse culture*, perché se in quella famiglia sono abituati a gestire in un certo modo determinate situazioni, io dal mio punto di vista devo cercare comunque di includere questa modalità, perché il bambino è abituato in un certo modo. Quindi *in un primo momento cercare di capire, accettare e utilizzare determinati metodi che non sono miei*, cercare un pochino di appropriarmene per facilitare il bambino. Poi piano piano magari portarlo in quelle che sono le nostre quotidianità... Però, per fare un esempio banale, il momento del pasto, laddove magari ci sono delle famiglie abituate a mangiare sedute per terra con le bacchette [...] [non si può] pretendere subito dal bambino che stia seduto a tavola insieme agli altri, che usi le posate... Insomma, sono dei *meccanismi che anche noi dobbiamo un attimino rivedere* per aiutare il bambino a *fare un passaggio, da un modo, da una cultura a un'altra*» [NA_03_MA]

In questo estratto si notano una serie di affermazioni interessanti a cui non sembra sottendere un'ottica assimilazionista (eccetto forse per l'ultima frase legata al “passaggio da una cultura a un'altra”, che può tuttavia essere interpretata come un passaggio di contesto casa-scuola, non come una necessità di passare alla “nuova” cultura abbandonando la vecchia): l'educatrice afferma che quello della lingua è un problema bidirezionale (non è solo il genitore con origine straniera a non sapere l'italiano, ma è anche la figura educativa che spesso non sa l'inglese o altre lingue) e che le abitudini del bambino/a vanno accolte e integrate, almeno in un primo momento, per poi accompagnarlo ad acquisire le abitudini del servizio educativo, anche con l'invito a sé e alle colleghe di “rivedere alcuni meccanismi”. D'altra parte, tuttavia, entrambe le situazioni riportate vengono descritte come difficoltà “non banali” o come fatiche, il che fa supporre che la presenza di bambini/e con background migratorio sia ancora considerata l'eccezione da gestire faticosamente piuttosto che parte integrante del lavoro educativo (Silva, 2021): ciò rispecchia sia le narrazioni massmediatiche sul tema delle migrazioni, sia la mancanza di risorse e strategie strutturali all'interno delle istituzioni che garantiscano una buona riuscita della cosiddetta integrazione.

«La nostra zona è molto particolare, con tante, tante multiethnie, con tanti genitori che arrivano e non sanno neanche come comunicare con noi, per cui *hanno bisogno di questo supporto, più che altro di aiuto, di essere accompagnati, di capire dove sono e che cosa possiamo fare con loro e cosa loro possono fare per essere genitori collaborativi con la scuola*. Perché adesso il sistema è quello, dobbiamo cooperare insieme *se vogliamo far sì che ci sia una crescita adeguata a quello che è il bambino o la bambina normale*, che se noi diciamo una cosa, a casa ne dicono un'altra, ci ritroviamo tutti così... [...] Poi arriva ancora *qualcuno che si mette anche sulla difensiva*: nel senso io non sono tra virgolette come voi, perché non sono di qui, quindi tu non... *allora devi andare a far capire, no, siamo tutti uguali, queste cose...* Quindi anche per alcuni piccoli gruppi ancora *la difficoltà è di dover far capire che noi assolutamente siamo molto inclusivi e non c'è differenza di nessun tipo, di genere, di nulla, su tante cose*» [NA_36_GI]

Qui emerge innanzitutto un'infantilizzazione del genitore con background migratorio che sembra – di default – bisognoso di supporto e aiuto, e contemporaneamente una prospettiva centrata sul bisogno del servizio educativo più che della famiglia, poiché la necessità principale che viene attribuita a questi genitori è che capiscano come essere collaborativi con la scuola. In chiusura dell'estratto, invece, si scorge una vera e propria delegittimazione dei vissuti di razzismo mascherata da inclusione formale: la difficoltà di “far capire che noi assolutamente siamo molto inclusivi” sembra quasi un ossimoro, poiché se l'approccio inclusivo fosse effettivo non ci sarebbe bisogno di spiegarlo in quanto risulterebbe evidente dalle prassi.

«Sono qui da soli e hanno quest'ansia di frullare, dare le pappine fino all'età... addirittura mi arrivano ancora col pannolino a tre anni, ma non perché non abbiano il controllo degli sfinteri, perché proprio non sanno... Mentre lì [nel Paese d'origine] magari avrebbero – *ma anche i genitori italiani in realtà* – parenti intorno a loro che gli danno i consigli giusti – ma togliolo quel pannolino, ma farlo razzolare, si farà la pipì addosso, lo sciacqui e... – qui *non ce la fanno*, non ce la fanno, si sentono... *C'è proprio un deficit* che è grande. E allora si fa un po' alla corsa a chi è il genitore più bravo... [...] e *questa modalità, che è un po' la modalità giudicante che abbiamo tutti noi, secondo me separa invece che unire e quindi crea ancora più divisione*. Quindi allora c'è lo straniero, gli dà la pappetta, mamma mia pappetta... quanti di noi hanno detto: “*ma perché a tre anni gli dai la pappetta?*”. Però tu lo sai il vissuto di questa persona? Ci sono genitori che sono terrorizzati dall'idea che nel loro paese si muore di fame, si muore di malattie e io ho scoperto negli anni che questi genitori erano genitori che avevano magari perso qualche parente o qualcuno intorno a loro proprio per un problema legato all'alimentazione. Oppure ci sono genitori che sono *incapaci* magari veramente di pensare che il bambino ha bisogno di... sporcarsi anche, e magari arrivano bambini che sono in grado di parlare che sembrano dei bignami, ti fanno dei discorsi sensati, capaci... e poi magari hanno il pannolino e non riescono a toglierlielo, *non ce la fanno*» [BR_36_PA]

Questa riflessione appare contraddittoria in più punti: si riconosce che certe ansie genitoriali appartengono anche alle famiglie autoctone, ma nel caso di quelle con origine straniera si attribuisce la causa a una (supposta) solitudine e mancanza della famiglia d'origine; si parla di deficit e di genitori che non ce la fanno, poi si critica l'atteggiamento giudicante – altrui ma anche proprio – e successivamente si difendono i vissuti dei genitori con origine straniera, per poi concludere sottolineando nuovamente l'incapacità genitoriale. Queste contraddizioni possono essere l'esito di un mix tra consapevolezza dell'importanza di accogliere la diversità e i vissuti altrui da un lato, e stress e sovraccarico lavorativo dall'altro lato, che porta ad atteggiamenti negativi e giudicanti, e pregiudizi e stereotipi di cui non c'è piena consapevolezza.

3.3 Intersezione con le discriminazioni di genere

«Questo gap insomma di lessico è forse anche culturale... e poi anche – sempre per queste culture – *il fatto di essere comunque famiglie, patriarcali*, mi viene a dire. Perché comunque *il punto dell'educazione e anche della socialità ce l'hanno più i papà, che però non si vedono*. E quindi ammetto che secondo me *per un'insegnante che lavora in questo campo sia proprio una difficoltà enorme*. Cioè quei bambini davvero... non si può neanche sminuire nel dire che sia un babysitting, perché non è neanche quello – *poverini* – perché anzi le mamme ci credono in quello che stanno facendo. Però in realtà a volte, almeno per i primi mesi, [il lavoro educativo] si riduce proprio con il dover consolare i bambini, che vivono questi pianti o questi abbandoni, tra virgolette» [SA_36_PA]

In questo estratto si esplicita l'idea che le famiglie con storie di migrazione siano patriarcali per definizione: questo indica da un lato una notevole generalizzazione, e dall'altro lato l'idea di una supposta “superiorità” etica della cultura autoctona relativamente ai diritti delle donne (Farris, 2019). Si evince, inoltre, un malcelato pietismo in nell'aggettivo “poverini”, pur legato alla legittima preoccupazione per un lavoro educativo con i/le bambini/e ostacolato dalla difficoltà linguistica e comunicativa.

«I nostri bambini vengono molti da famiglie straniere, alcune più in difficoltà, alcune meno. Quello che vediamo è che, *anche se riescono a entrare nel nido, ovviamente perché hanno poi anche spesso il supporto dell'assistente sociale, quello che fanno fatica, che facciamo fatica e che si fa fatica è catturare – tra virgolette – e instaurare dei rapporti un pochino più leganti con le mamme di queste famiglie straniere, che sono quelle che si occupano dei bambini*. Mentre comunque con le mamme italiane – hanno anche meno difficoltà – è più facile l'approccio, è più semplice anche coinvolgerle nei momenti che si fanno in comune, i pomeriggi di gioco... Con le mamme straniere, è molto più faticoso. *Uno perché spesso non par-*

lano l'italiano e non hanno nessun aiuto o sostegno per imparare l'italiano. Generalmente i mariti lavorano, quindi sono avvantaggiati da questo punto di vista, loro stanno a casa. E quindi anche per noi, che ci piacerebbe riuscire a conoscerle meglio, riuscire a dargli modo di esprimersi anche di più, di essere più coinvolte, più partecipanti, diventa difficile. Diventa difficile anche per la lingua e poi perché comunque capisci che vivono in una situazione un po' di isolamento. Cioè, non sanno la lingua, non hanno tanti rapporti sociali, per cui anche per loro è molto difficile riuscire a sentirsi coinvolte, quindi molto spesso poi finisce che non partecipano, che non vengono. E questo dispiace, perché comunque sarebbero invece le parti più fragili che avrebbero bisogno. Ora, come fare? Cioè, per noi, noi tentiamo il tutto e per tutto, però sicuramente la lingua è un ostacolo. Quando chiedi i mediatori culturali sembra di chiedere la luna che scende, e non ci sono figure esperte all'interno dei nidi o comunque a disposizione per riuscire anche ad avvicinare meglio queste famiglie. Questo è sicuramente un pezzo del puzzle che manca, soprattutto ovviamente nei servizi dove ci sono tante famiglie straniere di varie nazionalità. Anche quello vuol dire molto: ci sono comunque famiglie straniere di nazionalità che riescono a integrarsi di più perché comunque hanno proprio loro delle caratteristiche anche di comunicazione, più capaci di lasciarsi andare, e altre invece che fanno molta fatica. Questa io la vedo come una grande necessità nei servizi educativi [...] Per la mia esperienza è difficile che le mamme, che sono quelle con cui noi abbiamo i bimbi stranieri, soprattutto di alcune etnie, esprimano desideri o bisogni. Generalmente sono molto silenziose, vengono, non chiedono molto... Però io leggo più una difficoltà di integrarsi nel nostro modo di vivere, che una delega rispetto a quello che fanno i bambini e le bambine. Io la percepisco di più come una difficoltà per cui ti senti in un mondo che non è il tuo insomma, per cui diventa faticoso» [NA_03_TU]

Oltre all'infantilizzazione che si scorge nell'affermazione relativa al fatto che le famiglie con storie di migrazione riescono ad accedere al nido solo grazie al supporto dell'assistente sociale (problema peraltro diffuso, ma rispetto al quale sarebbe opportuno esplicitare che la radice del problema risiede in una burocrazia eccessivamente arzigogolata piuttosto che nella mancanza di competenze dei genitori con origine straniera), da questo estratto emergono posizioni a cavallo tra l'assimilazionismo (Burgio, 2022) e il femonazionalismo (Farris, 2019). Assimilazionismo perché si dà per acquisito che la pratica della partecipazione attiva dei genitori all'interno del servizio educativo sia desiderabile e che debba essere estesa a tutte le famiglie (come suggerisce anche la ricerca di Baxter e Kilderry, 2022), a prescindere dalle loro abitudini e opinioni in merito, tanto da dover "catturare" i genitori. Femonazionalismo perché – in continuità con le diffuse rappresentazioni della migrazione femminile fondate solo su vulnerabilità, subordinazione, sfruttamento o marginalità (Bolognesi, 2024) – l'estratto sembra trasmettere un'immagine di donna immigrata come fragile, sola, chiusa in casa, che non sa l'italiano e che non ha rapporti sociali:

se questa condizione di fragilità e isolamento potrà riguardare sicuramente alcune donne (straniere come italiane!), la sua generalizzazione rischia di essere controproducente e di depotenziare un'eventuale agency di tipo diverso (magari qualcuna è molto attiva nella propria comunità di riferimento e può non aver trovato un contesto sufficientemente accogliente tra le persone autoctone in cui potersi esprimere e aprire). È, invece, molto importante e utile la critica che viene mossa alla difficoltà di attivazione della mediazione culturale, che potrebbe rappresentare anche la via d'uscita da queste rappresentazioni stereotipate, oltre ad essere d'aiuto nella relazione scuola-famiglie. Nonostante sia importante non percepire la mediazione culturale come "soluzione magica ai problemi strutturali della società" (Cohen-Emerique, 2017, p. 409), "i mediatori, rappresentando un ponte tra i due universi, inducono a operare una traslazione, una trasformazione dei canoni di riferimento così come dei punti di vista" (ivi, p. 410), rappresentando, quindi, un antidoto agli approcci assimilazionisti, oltre che un supporto alla comunicazione e alla comprensione reciproca. La carenza dei servizi di mediazione rispetto al bisogno percepito è evidenziata da diverse partecipanti alla ricerca.

Tracce di femonazionalismo si scorgono anche nel seguente estratto, accompagnate da un'idea di maggiore o minore "evoluzione" quanto più ci si avvicina o ci si allontana rispetto alle abitudini autoctone:

«Per quanto riguarda i corsi di italiano per gli stranieri il discorso è molto ampio perché dipende molto... da come è la famiglia insomma, se a questa donna diciamo viene permesso di frequentare questo corso e di *evolversi verso un altro livello*. Perché ho avuto *tanti esempi in cui era proprio il marito a non volere che la moglie imparasse l'italiano, proprio perché in questo modo poteva essere... lei si doveva occupare solo del bambino, dei bambini e basta*» [SDV_36_LA]

3.4 L'importanza della formazione

«Un bisogno che io leggo, soprattutto nelle famiglie straniere, è quello di entrare nella nostra cultura, nel nostro modo di fare scuola. Io quest'anno *ho fatto una formazione sulle famiglie del Bangladesh*, perché l'anno scorso abbiamo avuto due bambine e io *probabilmente non ho saputo leggere alcuni bisogni, alcuni atteggiamenti...* e effettivamente loro hanno modo di concepire l'autonomia, la crescita dei bambini, che è molto diversa da noi. [...] *Un bisogno che abbiamo noi e loro reciprocamente è quello di capirci*. [...] Mi sono trovata in difficoltà e *probabilmente anche senza volerlo sono stata in una posizione giudicante*. Però approfondendo con una persona che è stata in Bangladesh e ha lavorato con quella popolazione ho capito dopo perché non entravamo in sintonia. Perché *sicuramente io non li capivo e loro non riuscivano nemmeno a spiegarmi la loro visione*. *Quindi è... quello lì sicuramente la formazione continua ci aiuta*» [NA_36_PA]

Nonostante permanga un'ottica assimilazionista (il bisogno che le famiglie con background migratorio entrino nella cultura autoctona), questo estratto dimostra l'importanza della formazione per diminuire gli atteggiamenti giudicanti e rispondere al bisogno di comprensione reciproca tra servizio educativo e famiglia con storia di migrazione.

4. Riflessioni conclusive

Affinché i contesti educativi possano configurarsi come spazi effettivi di giustizia sociale, riconoscimento e cura, i dati discussi – seppur non generalizzabili – indicano due importanti bisogni.

Sul piano della ricerca, appare necessario continuare a indagare le forme implicite di razzismo che attraversano i contesti educativi, adottando una lente intersezionale per comprendere più a fondo le discriminazioni presenti nei servizi educativi per la prima infanzia e nella relazione con le famiglie.

Sul piano delle pratiche, emerge l'urgenza di dare piena attuazione ai citati Orientamenti Interculturali, promuovendo condizioni organizzative che rendano strutturali i necessari accorgimenti per favorire la comunicazione con le famiglie con background migratorio. Parallelamente, risulta fondamentale ripensare la formazione iniziale e in servizio del personale in una prospettiva non solo interculturale, ma anche postcoloniale/decoloniale e intersezionale, in direzione di una maggiore consapevolezza critica rispetto a stereotipi, automatismi interpretativi e asimmetrie di potere che ancora attraversano i contesti educativi e l'alleanza con le famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Baxter G., Kilderry A. (2022). Family school partnership discourse: Inconsistencies, misrepresentation, and counter narratives. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103561. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103561.
- Bianchi L. (2024). Tokenismo e pedagogia interculturale. In: Bianchi L. e D'Antone A., *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi* (pp. 49-75). Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Bolognesi I. (2023). Scuole a elevata presenza di alunni di origine straniera tra discriminazione e razzismi: alcune proposte educative in prospettiva interculturale. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 18: 137-148. DOI: 10.1285/i24995835v2023n18p137.
- Bolognesi I. (2024). "My Africa is here": female migration and self-narration. *Women & Education*, 2(3): 94-99. DOI: 10.7346/-we-II-03-24_17.

- Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Carmichael S. e Hamilton C.V. (1968). *Black Power: The Politics of Liberation in America*. London: Jonathan Cape.
- Catarci M. e Fiorucci M. (2023). An intercultural approach to education. *Dewey Studies*, 7(2): 77-86.
- Cohen-Emerique M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Trento: Erickson.
- Collins P.H. (2019). *Intersezionalità come teoria critica della società*. Torino: UTET Università, 2022.
- Contini M., a cura di (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Cornish F., Gillespie A. and Zittoun T. (2014). Collaborative analysis of qualitative data. In: Flick U., a cura di, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: Sage. DOI: 10.4135/9781446282243.n6.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1): 139-167.
- De Vita L. and Romano A. (2025). *Praticare l'intersezionalità. Teorie, metodi e ricerche*. Milano: Mondadori Università.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., Giardina M.D. and Cannella G.S., a cura di (2023). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Farris S.R. (2017). *Femonazionalismo. Il razzismo nel nome delle donne*. Roma: Alegre, 2019.
- Fiorucci M. (2022). Linee introduttive: educare in contesti multiculturali. In: Bartolini A., a cura di, *A scuola di accoglienza. Riflessioni teoriche e pratiche educative sull'intercultura a scuola*. Milano: FrancoAngeli, pp. 23-35.
- Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- Gigli A. (2021). *L'alleanza con le famiglie: una potente risorsa educativa*. Parma: Edizioni Junior-Bambini.
- Kimathi E. (2025). Under the Watch of the State? Refugee parents' experiences with surveillance in Norwegian early childhood education centers. *Nordic Journal of Migration Research*, 15(3), 1. DOI: 10.33134/njmr.602.
- Lamb C.S. (2025). 'Why Are the White Kids Clean and the Brown Kids Still Dirty?': Parental encounters with racial discrimination in early childhood services. *Social Sciences*, 14(1), 18. DOI: 10.3390/socsci14010018.
- Linneberg M.S., Korsgaard S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice. *Qualitative Research Journal*, 19(3): 259-270. DOI: 10.1108/QRJ-12-2018-0012.
- Migdad S.M., Lea K. and Sjøen M.M. (2025). Immigrant parents' experiences and perspectives on the early childhood education stages in Nordic contexts: A qualitative

- review and meta-synthesis. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 9(1). DOI: 10.7577/njcie.6002.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni provenienti da contesti migratori*. Roma: Ministero dell'Istruzione, testo disponibile al sito: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>, consultato il 15 aprile 2026.
- Palinkas L.A., Horwitz S.M., Green C.A., Wisdom J.P., Duan N. and Hoagwood K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5): 533-544. DOI: 10.1007/s10488-013-0528-y.
- Ponte I.C. and Liu-Constant Y. (2024). Developing culturally responsive family partnerships in kindergarten: Communicating about the value of play and honoring families' funds of knowledge. In: Phillips E.C. and Scrinzi A., a cura di, *Focus on Developmentally Appropriate Practice: Equitable and Joyful Learning in Kindergarten*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Sadownik A.R., Ndijuye L.G. (2024). Im/migrant parents' voices as enabling professional learning communities in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6): 1046-1058. DOI: 10.1080/1350293X.2023.2259643.
- Saldaña J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Sianturi M., Lee J.-S. and Cumming T.M. (2023). Shifting the belief of the "hard-to-reach parents" to "reachable parents": Parent-teacher collaboration within schools in a post-colonial country. *International Journal of Intercultural Relations*, 97, 101892. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2023.101892.
- Silva C.M. (2021). Bambine e bambini con background migratorio nei servizi educativi in Italia. *Zero-a-Seis*, 23(43): 543-560. DOI: 10.5007/1980-4512.2021.e73636.
- Silva C.M., Lapov Z. e Prisco G. (2023). Formare i professionisti della prima infanzia (0-6) in prospettiva interculturale: dalla progettazione europea a un double-degree interuniversitario. *Studium Educationis*, 24(2): 128-139. DOI: 10.7346/SE-022023-13.
- Silverman D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (2nd ed.). London: Sage.
- Sorzio P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Vargas Valdés C.E. and Falabella A. (2025). Being the outsider: A systematic review of the links between migrant families and early childhood education and care centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*. DOI: 10.1177/14639491251392691.
- Zammuner V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: il Mulino.