

Diversità famigliari e diritti dei bambini. Famiglie omogenitoriali e migranti nei nidi d'infanzia e nella scuola

Roberta Bosisio e Arianna Santero

RPS

L'articolo si concentra sulle disuguaglianze che in Italia incontrano le famiglie omogenitoriali e migranti nell'accesso e nel coinvolgimento nei nidi e nelle scuole per l'infanzia e primarie, dando voce a bambini e adulti. I risultati mostrano, da un lato, come modelli normativi di famiglia, genitorialità e infanzia prevalenti nelle istituzioni educative

influenzino la relazione tra famiglie e servizi e l'inclusione dei bambini e, dall'altro, quali condizioni istituzionali favoriscano cambiamenti volti al riconoscimento delle diversità famigliari. L'approccio centrato sui bambini invita a focalizzare l'attenzione sulla qualità dei servizi e non solo su copertura e diffusione dei medesimi.

1. Introduzione

La crisi economica del 2008 ha riportato al centro del dibattito il tema dei diritti sociali dei bambini. Prima di allora era opinione condivisa che, nel complesso, nell'emisfero settentrionale del pianeta ai bambini fossero universalmente garantiti tali diritti: alla casa, alla salute, a un'adeguata alimentazione e all'istruzione (Bosisio e Vincenti, 2018). La rinnovata attenzione, da un lato, ai diritti sociali dei bambini e alle disuguaglianze nell'accesso ai servizi (Commissione europea, 2013) e, dall'altro, la crescente visibilità e presenza di modelli famigliari «non standard» (si veda l'introduzione a questo numero monografico) hanno reso evidente una certa relazione tra riconoscimento di tali diritti e diversità famigliari.

A partire da tale premessa, nell'articolo poniamo la nostra attenzione sulle diversità famigliari e sulle disuguaglianze che ne derivano soprattutto per i bambini che ne fanno parte. In particolare ci concentreremo sul coinvolgimento nei nidi e nelle scuole per l'infanzia e primarie di famiglie omogenitoriali e migranti. Il nostro obiettivo è individuare e analizzare gli eventuali svantaggi che incontrano queste famiglie, dando voce a bambini e adulti: genitori, educatori e insegnanti.

Ad oggi gli studi hanno per lo più ricondotto gli «ostacoli» che le fami-

glie incontrano nelle relazioni con i servizi a carenze e/o inadeguatezze delle famiglie medesime, rappresentate come deficitarie (si veda la rassegna nell'articolo di Naldini e Santero in questo numero). Il nostro intento è invece quello di ribaltare la prospettiva volgendo lo sguardo sui servizi, per rilevare eventuali resistenze da parte di questi ultimi ad adattarsi alle dinamiche di mutamento sociale in corso, tra cui rientra appunto il fenomeno della pluralizzazione dei modelli e modi di fare e essere famiglia. In tal senso, i servizi educativi sarebbero portatori di modelli normativi di famiglia, buona genitorialità e anche buona infanzia, riconducibili alle famiglie convenzionali occidentali (Bellanti, 2014). Le famiglie omogenitoriali e migranti ci sembrano particolarmente interessanti a tale scopo perché, pur partendo da condizioni di partenza differenti – per certi versi opposte, come avremo modo di mostrare – in termini di opportunità e risorse nell'accesso e nella partecipazione ai servizi educativi e scolastici, si trovano entrambe in una situazione di svantaggio rispetto alle famiglie «convenzionali». Pertanto le loro «diverse diversità» introducono elementi di complessità che gli operatori si trovano a gestire.

Più specificamente, ci proponiamo di esplorare (a) come i modelli normativi di infanzia e famiglia prevalenti nelle istituzioni di cura ed educative – espressi sia attraverso comportamenti e atteggiamenti del personale educativo e scolastico, sia attraverso materiali, procedure e prassi amministrative e didattiche delle istituzioni – influenzino la relazione tra famiglie e servizi e l'inclusione dei bambini; (b) se e in quali condizioni istituzionali i bambini possono beneficiare di cambiamenti volti al riconoscimento delle diversità familiari. Ci concentriamo quindi volutamente sul rapporto tra famiglie e servizi e non sul tema dell'accesso ai servizi, indagato, come vedremo, da studi precedenti.

2. Famiglie migranti e omogenitoriali: «diverse diversità»

Con riferimento ai bambini con genitori migranti, questi tendono a mostrare performance scolastiche peggiori dei «nativi» e lo svantaggio persiste anche al crescere della classe sociale e del titolo di studio dei genitori (Azzolini et al., 2013; Barban e White, 2018; Oecd, 2018). Diversi studi hanno spiegato le difficoltà dei genitori immigrati nel supportare l'inserimento scolastico dei bambini con problemi di lingua, limitata esperienza del sistema scolastico italiano (Acocella, 2011; Ambrosini, 2006) oltre che incapacità di motivare all'apprendimento (Colombo,

2004; Besozzi e Tiana, 2006). Orari di lavoro lunghi dei genitori e assenza di supporto della parentela diminuirebbero il tempo per seguire l'inclusione educativa dei figli (Impicciatore, 2008; Ambrosini, 2006; Barban e Dalla Zuanna, 2008). La «dissonanza culturale» tra modelli educativi degli operatori e dei genitori, in particolare di genitori provenienti da paesi a maggioranza musulmana, produrrebbe disorientamento (Acocella, 2011). Ciò ha a che fare con la tendenza a usare un approccio definito «cultural interference model» o «myth» (Li, 2003), ossia a concentrarsi sui «deficit» dei genitori per spiegare le difficoltà nei rapporti tra istituzioni educative e famiglie migranti, senza tematizzare come pratiche, strumenti e discorsi istituzionali possano essere controproducenti e rafforzare, o non reindirizzare, gli svantaggi dovuti al background migratorio di bambini e genitori. La scuola nei paesi di arrivo, con anche altre istituzioni (pubbliche), tende a costruire una rappresentazione dei bambini appartenenti a queste famiglie che si basa su modelli normativi egemonici e spesso etnocentrici dell'infanzia, derivanti dal porre quale modello familiare ideale quello nucleare occidentale, pur nelle sue diverse sfaccettature. Non raramente alcuni comportamenti adottati dai genitori migranti che derivano dalla loro difficoltà di inserimento o dalla loro posizione socio-economica e giuridica vengono valutati come difforni dagli operatori educativi e sociali e pertanto utilizzati per definirli complessivamente «genitori inadeguati» (Kim, 2009; Crozier e Davies, 2007). Un esempio per tutti può essere l'accusa, spesso sollevata da parte degli insegnanti, di scarsa partecipazione dei genitori migranti alla vita scolastica, con la quale si ignora che non raramente tale partecipazione è resa difficile dalle rigidità dell'istituzione scolastica medesima.

Per quanto riguarda invece i bambini con genitori dello stesso sesso, in alcuni paesi tra cui l'Italia, in ragione del diritto vigente, possono trovarsi nella situazione in cui uno solo dei genitori – quello biologico – è il genitore legale. Ne consegue che i servizi educativi non riconoscono il genitore intenzionale/sociale, con tutta una serie di ricadute sulle relazioni che intrattengono con i genitori. Anche con riferimento alle famiglie con genitori dello stesso sesso gli operatori educativi e sociali tendono ad avere una rappresentazione deficitaria della genitorialità, dovuta alla diffusa convinzione che i bambini per crescere senza deficit psicologici, sociali e nel loro sviluppo sessuale debbano crescere con una madre e un padre (Cigoli e Scabini, 2008; Winter, 2010). Ciò sembra indurre i genitori dello stesso sesso, e in particolare i padri gay, per timore di essere percepiti come inadatti, a compiti di accudimento con-

RPS

Roberta Bosio e Arianna Santero

venzionalmente attribuiti alle madri, a conformarsi a ideali di «intensive mothering/parenting», con la conseguenza che non si rilevano significative differenze nelle pratiche di cura e relazioni con i servizi tra genitori gay e lesbiche (Bosisio e Long, 2020).

Se il discostarsi dai prevalenti modelli di famiglia e genitorialità insiti nelle politiche e nei servizi rivolti alla famiglia accomuna le famiglie migranti e omogenitoriali, queste famiglie sono invece molto diverse in termini di diritti di cittadinanza, status socio-economico e connesse risorse in termini di posizione sociale e capacità da mobilitare per rivendicare i propri diritti nei rapporti con i servizi.

Se ci soffermiamo sui diritti civili, i genitori dello stesso sesso si trovano in posizione di svantaggio, dal momento che l'Italia riconosce solo parzialmente le famiglie omogenitoriali. La legge 76 del 2016, infatti, ha riconosciuto il legame tra i partner dello stesso sesso, ma non la cosiddetta *stepchild adoption*, negando la possibilità da parte del genitore intenzionale di adottare il figlio biologico del o della partner (Bosisio e Long, 2020). La conseguenza di tale non riconoscimento è l'«invisibilità istituzionale» di queste famiglie (Allegro, 2006; Cavina e Danna, 2009), poiché comporta l'assenza di indicazioni normative ai diversi livelli finalizzate a prevenire l'esclusione e la discriminazione dei bambini con genitori dello stesso sesso e delle loro famiglie nei diversi contesti istituzionali, in particolare educativi¹. Sono al contrario «visibili» i bambini migranti. Sul piano delle norme formali, infatti, indicazioni ministeriali o locali esplicitamente interculturali o rivolte agli «alunni stranieri» risalgono addirittura agli anni ottanta (Circolare ministeriale 301/1989; Caponio e Ricucci, 2015). Altrettanto può dirsi della loro visibilità nelle rilevazioni istituzionali. Annualmente infatti il Miur registra la presenza degli studenti con cittadinanza «non italiana», di cui fanno parte anche i molti bambini di seconda generazione, in quanto – per la legge italiana sull'acquisizione della cittadinanza (l. 91/1992), comparativamente molto restrittiva – risultano «cittadini senza cittadinanza» (Ricucci, 2018).

Malgrado la recente politicizzazione del dibattito e la svolta securitaria delle politiche dell'immigrazione (Campomori e Caponio, 2017), norme e politiche per i bambini nella scuola dell'obbligo sono rimaste consi-

¹ Ad eccezione delle Linee guida previste dal comma 16 art. 1 della legge 107/2015 per promuovere nelle scuole «l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le altre discriminazioni» che fa un breve riferimento, oltre che a discriminazioni dovute all'origine nazionale, anche all'orientamento sessuale.

stenti e improntate all'inclusione, anche se implementate in modo disomogeneo. Ciò non toglie che in ragione del loro basso status socio-economico, al riconoscimento formale dei diritti spesso non corrisponda la fruizione dei medesimi.

Inoltre, a differenza dei bambini di coppie dello stesso sesso – la cui presenza è quantitativamente ancora poco significativa, perché fenomeno emergente e perché fino alla legge 76/2016 erano istituzionalmente invisibili – i bambini con cittadinanza non italiana sono ormai una presenza stabile e rilevante (9,7% della popolazione studentesca; Miur, 2019). Malgrado ciò, nei servizi prescolastici, per i bambini stranieri si rilevano da un lato maggior necessità di ricorrervi, per mancanza di una rete parentale di supporto per i genitori che lavorano (Santero e Solera, 2018), dall'altro maggiori difficoltà di iscriversi – in un contesto di basso tasso di copertura dei servizi – a causa di svantaggio socio-economico e difficoltà di conoscere e seguire le procedure (Ponzo e Ricucci, 2013; Caponio e Santero, 2019).

3. Prospettive teoriche

Per rispondere alle domande di ricerca che ci siamo poste siamo partite da due approcci teorici: quello della sociologia dell'infanzia e dei *childhood studies* e quello dei diritti dei bambini. L'assunto fondamentale del primo è che i bambini siano attori sociali immersi, insieme agli adulti, nei diversi contesti di vita (James e al., 1998). Nell'analisi dunque di un fenomeno che li vede coinvolti occorre prestare attenzione a come i bambini medesimi percepiscono, interpretano e fanno esperienza di quella specifica situazioni e influenzano il mondo intorno a loro. Ciò significa adottare quella che è definita la *child's perspective*, che si differenzia – e si affianca – alla più tradizionale *child perspective*, che invece si focalizza sulle opinioni che gli adulti hanno di come i bambini vivono, percepiscono e interpretano certe situazioni (Nilsson e al., 2015). Il secondo approccio, strettamente legato al primo, è quello dei diritti dei bambini, sanciti per la prima volta dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia del 1989. La Convenzione infatti sottolinea la soggettività dei bambini, portatori di diritti fondamentali.

Entrambi questi approcci mettono in discussione l'assunto che siano sempre e solo gli adulti a sapere e definire ciò che è meglio per i bambini e il loro futuro, prescindendo dall'ascolto dei bambini medesimi, nel presente. Ciò significa quindi che a identificare ciò che è meglio per i

RPS

Roberta Bosio e Arianna Santero

bambini non possono essere solo gli adulti, e che le loro opinioni devono essere ascoltate e tenute nella debita considerazione, secondo quanto previsto anche dall'art. 12 della Convenzione.

Tali approcci si scontrano anche, per certi versi, con la prospettiva dell'«investimento nel futuro» e dell'investimento sociale, dal momento che questa pone l'accento sul «divenire» dei bambini (futuri lavoratori e futuri cittadini), piuttosto che sull'«essere» dei bambini nel loro presente (Qvortrup, 2005), e trascurano i loro diritti, la loro *agency* e il diritto a partecipare ed esprimere la loro opinione in tutte le questioni che li riguardano (Ben-Arieh e Boyer, 2005). Adottare la *child's perspective* insieme a quella dei diritti dei bambini implica un cambiamento culturale non indifferente nelle pratiche di ricerca e anche nelle politiche educative e per le famiglie. Se infatti nel discorso pubblico non manca l'attenzione all'infanzia, tuttavia è evidente la carenza, se non l'assenza, di politiche pubbliche che pongano al centro i diritti sociali dei bambini. Tali politiche si rivolgono in modo pressoché esclusivo alla famiglia intesa come unità di analisi e ai suoi membri adulti, definiscono la genitorialità «appropriata» (si veda la rassegna in Naldini e Santero in questo numero) in termini eteronormativi – che escludono i genitori dello stesso sesso – e performativi – che svantaggiano chi come i migranti è socioeconomicamente vulnerabile o ha riferimenti culturali diversi – dimenticando che gli interessi e i bisogni dei bambini non sempre coincidono con quelli (di una parte) degli adulti e che da un miglioramento delle condizioni degli adulti della famiglia non discende automaticamente un miglioramento per i bambini (Saraceno, 2011; Prout e Hallet, 2003).

4. Il piano della ricerca

I materiali empirici derivanti dal progetto interdisciplinare socio-giuridico InFaCt analizzati in questo articolo sono stati:

² Il progetto di Ateneo dell'Università di Torino, finanziato da Compagnia di San Paolo e Università, dal titolo InFaCt, che ha previsto l'utilizzo di dati raccolti durante il progetto stesso (interviste a testimoni qualificati e a genitori dello stesso sesso post-Cirinnà) e di dati provenienti da altre ricerche su significati e pratiche familiari, con ipotesi dissimili, ma compatibili con l'approccio teorico dello studio qui presentato (interviste a genitori dello stesso sesso e focus a bambini pre-Cirinnà: progetto Prin «La responsabilità nelle relazioni familiari. Pratiche e norme, interpretazioni e rappresentazioni», interviste a genitori migranti nel progetto «Practices and policies around parenthood», Compagnia di San Paolo e Università di Torino).

- 20 interviste discorsive con testimoni privilegiati da associazioni dei genitori, servizi sociali ed educativi e scuole realizzate nel 2017-2019 in Piemonte;
- 34 interviste discorsive a 26 genitori migranti (9 padri e 17 madri di cui 4 coppie intervistate due volte, prima e dopo la nascita del primo figlio) con almeno un figlio sotto i 6 anni, residenti a Torino e provincia e provenienti da Romania, Tunisia, Marocco e Perù tra il 2012 e il 2015;
- 10 interviste discorsive a coppie di genitori dello stesso sesso (4 padri e 6 madri) con figli tra 18 mesi e 10 anni e due focus group in cui sono stati coinvolti 7 bambini 9-12enni, realizzate in cinque regioni nel Nord e Centro Italia nel 2012, quindi pre-Cirinnà;
- 17 interviste discorsive con 8 padri e 9 madri in coppie dello stesso sesso, con bambini fino a 10 anni, in Piemonte, tranne una mamma che risiede in Veneto, condotte tra il 2018 e il 2019 e quindi post-Cirinnà.

La diversa età dei figli è stata dettata dalla diversa situazione per i due tipi di famiglia. Per le famiglie migranti, si è scelto di concentrarsi sulla prima infanzia in quanto pochi studi che si focalizzano sui servizi rivolti a quella fascia di età, nonostante siano fondamentali per l'inclusione scolastica e sociale dei bambini e per l'inclusione sociale dei loro genitori. Per i genitori dello stesso sesso, data la loro bassa incidenza numerica, è stato necessario ampliare l'intervallo di età dei figli per raggiungere un numero minimo di partecipanti alla ricerca.

5. Cos'è la famiglia? Le rappresentazioni e le definizioni degli operatori

Ci soffermeremo ora su alcuni risultati emersi dalle interviste svolte. Per ragioni di spazio ci focalizzeremo su due questioni:

La prima riguarda la rappresentazione che educatori e insegnanti hanno di ciò che è, o dovrebbe essere, una «famiglia adeguata». Tale rappresentazione è una variabile determinante poiché, come si è sottolineato, traccia i confini tra chi sta dentro e chi sta fuori.

La seconda riguarda le difficoltà, le negoziazioni e le strategie adottate dalle famiglie e dal personale educativo per contribuire a modificare modelli di famiglia poco inclusivi che talvolta emergono quando istituzioni e famiglie «non tradizionali» si relazionano.

5.1 Le parole delle famiglie

Dalle interviste ai genitori migranti e dello stesso sesso, così come ai loro bambini, si rileva una certa eterogeneità negli atteggiamenti e nella prassi degli operatori che deriva dalla loro definizione di famiglia e da quanto le loro aspettative verso i genitori siano condizionate da visioni performative ed eteronormative della genitorialità.

I genitori in coppie dello stesso sesso in diversi casi riferiscono di avere trovato resistenza da parte di educatori e insegnanti, soprattutto quando la relazione genitori-insegnanti non è consolidata. Le parole dei bambini, ascoltate direttamente o riferiteci dai genitori, circa la loro esperienza alla scuola materna o primaria sono una testimonianza importante. Così, ad esempio, una madre riferisce le parole della figlia rispetto alla tensione creatasi con la supplente, che rifiutava di accogliere la descrizione della composizione familiare riferita dalla bambina:

Una volta è arrivata una supplente [...] che voleva far fare l'albero genealogico e in questo albero genealogico doveva mettere una mamma e un papà, e quindi lei insisteva che aveva due mamme [...] insomma un casino e però alla fine è stato... è stato comunque causa di sofferenza per mia figlia e me l'ha detto dopo tanto tempo che è successa questa cosa e [...] se me l'avesse detto subito magari ne avrei parlato con la maestra no?

Giada, post-Cirinnà

E aggiunge:

[La bambina] mi ha detto: «Sai mamma tu puoi spiegarle quello che vuoi, ma per lei... a lei non va bene questa cosa»... Cioè lei aveva capito perfettamente che il problema non era spiegarle, ma era proprio che non le stava bene.

Giada, post-Cirinnà

Traspare, invece, l'imbarazzo delle insegnanti dalle parole di una bambina di 9 anni e di un'altra di 12 durante i focus group condotti prima dell'approvazione della legge Cirinnà. Colte di sorpresa dall'apprendere della presenza di due mamme, le insegnanti lasciano cadere il discorso:

La maestra [...] una volta mi ha detto: «Disegna il papà». E io: «Eh?!?! Non ce l'ho».

E lei?

Ha detto: «Disegna una persona».

Bambina, 9 anni

La professoressa stava correggendo il mio foglio dove c'era scritto, tipo, «la mia famiglia è formata da due mamme e un papà» e lei fa: «Ma è corretto? Qua hai scritto due mamme, dovevi scrivere una non due». E io ho detto: «No, ho due mamme». E lei: «Ah, ok».

Ragazzina, 12 anni

Quando il rapporto tra personale educativo e bambini non è mediato dai genitori, i bambini possono percepire direttamente di essere «fuori norma». Non sono però pochi coloro che hanno riscontrato apertura da parte di educatrici e insegnanti. Ciò vale sia per quelli intervistati prima dell'approvazione della Cirinnà sia per quelli intervistati dopo, malgrado i testimoni qualificati riferiscano la percezione che dopo la Cirinnà vi sia una maggiore legittimazione di queste famiglie, accanto a un'esplicita richiesta da parte di educatori e insegnanti di formazione sul tema. Ciò significa anche che i servizi, in alcuni casi, non hanno applicato alcune procedure che per legge avrebbero dovuto adottare nei confronti del genitore intenzionale/sociale in quanto non riconosciuto dalla legge, prima fra tutte quella che prevede di richiedere la delega del genitore biologico per ogni persona incaricata di ritirare il bambino o la bambina dal nido o dalla scuola dell'infanzia, mostrando nei fatti di riconoscere il ruolo genitoriale anche al genitore non biologico.

Per la quasi totalità degli intervistati migranti (tutti tranne due), stereotipia e atteggiamenti discriminatori su famiglie e stili educativi dovuti alla provenienza non sono percepiti come diffusi tra il personale educativo. Le difficoltà riferite sono prevalentemente attribuite dai genitori a questioni più pratiche, specie tra chi ha qualche difficoltà linguistica, che inevitabilmente impoverisce la comunicazione e i suoi contenuti, come emerge dal brano seguente:

Sulle maestre non è che ho avuto da dire, soltanto che [...] voglio sapere come il mio bambino si comporta. Non mi devi dire quando vado a prendere il bambino «sì, tutto a posto, ha mangiato, ha fatto la pipì, ha fatto la cacca» e bon. Tutti i giorni soltanto questo [...].

Quindi vorresti un'interazione anche con le maestre? Un po' più ricca? Un resoconto più ricco di cosa fa tuo figlio?

Magari, [...] perché a volte con altre mamme [...] sempre chiedono, e a me mi chiedono soltanto se ha bisogno dei pannolini, se ha bisogno di que-e-e, punto. [...] per questo sto male.

Ma a cosa pensi che sia dovuto?

Non lo so, non è perché ci sono tanti bambini stranieri, non solo mio

RPS

Roberta Bosio e Arianna Santero

figlio, ci sono pure altri. [...] Magari io, sono io che, sono più che, non lo so. Magari tra i bambini, tra loro, [...] lo senti che parla di più, dimmi pure a me, magari non mi preoccupo, non mi devo preoccupare perché quando inizio lui dice delle cose, anche se li dici nella tua lingua ancora, ma qualcosa capisco. Su questo fatto ancora non.... non penso che la maestra lo fa che sono io straniera, oppure no, neanche non voglio pensare a questo.

Nereju

Anche i genitori dello stesso sesso non pensano che, salvo rari casi, educatori e insegnanti siano portatori di stereotipi e pregiudizi, ma che abbiano una conoscenza scarsa o nulla della realtà delle famiglie omogenitoriali. Gli intervistati e le intervistate, generalmente molto partecipi della vita scolastica dei figli, danno quasi sempre per scontato che sia necessaria da parte loro un'azione informativa e «preventiva», volta a ridurre il rischio di discriminazione dei loro bambini. Tale azione consiste nell'incontrare educatrici e insegnanti prima dell'inserimento al nido o alla scuola dell'infanzia e primaria, informandole della composizione familiare, della storia della famiglia e fornendo materiale educativo utile a spiegare agli altri bambini che esistono anche famiglie diverse da quella formata da un papà, una mamma e dai loro figli.

Cerchiamo di spiegare quali sono, qual è la realtà della bambina: la realtà affettiva, ma anche la realtà legislativa, legale per cui [...] loro dovrebbero comunicare per esempio le notizie relative alla bambina solo al genitore legale, e in realtà noi cerchiamo di far capire loro che l'altro genitore, secondo il nostro punto di vista, conta tanto quanto il genitore legale.

Michele

5.2 Le parole dei testimoni qualificati

Dalle interviste ai testimoni qualificati si registra una varietà di discorsi istituzionali che dimostra l'esistenza di una consolidata riflessione da parte delle istituzioni educative sulle possibili difficoltà a cui possono andare incontro i bambini migranti riconducibili a differenze culturali o della struttura familiare. Il personale educativo e scolastico non di rado infatti fa uso di categorie analitiche che mostrano la diffusa consapevolezza dei principali processi che influenzano inclusione e trasformazioni familiari nella migrazione e che sono costruite insieme alle

famiglie caso per caso, mentre talvolta sono più «etnicizzate» e fondate su incompatibilità tra culture o deficit culturale-relazionale dei genitori, soprattutto quando si tratta di gruppi nazionali neoarrivati o con cui le comunicazioni scuola-famiglia sono più difficili.

Sì. Devo dire che le esperienze con i nigeriani stanno arrivando adesso. Qua, in questa scuola. [...] Penso sia una realtà molto più presente. Noi abbiamo avuto tantissima Romania, tantissimo Marocco, e Tunisia, e Egitto, un po' di Albania. [...] Poi adesso hanno cominciato a arrivare parecchi nigeriani, di cui alcuni problematici, sono bambini certificati [...], però l'atteggiamento è sempre un po', come dire... [...] non sai mai bene che ambiente familiare vivano. Promiscuità, situazioni di questo tipo. Non potrei dire niente di certificato, però hai sempre l'idea di una situazione poco *chiara* dal un punto di vista dei rapporti educativi, di quello che vedono, di quello che vivono. Anche in rapporto a cosa *fanno* poi i genitori. [...] Poi io rilevo proprio un po' un atteggiamento molto... come dire, di... che il bambino si cresca un po' da solo per un certo aspetto. Non dico anaffettivo però con degli aspetti molto lontani dalla nostra cultura secondo me.

Stefano, dirigente scolastico

In relazione alle famiglie con genitori dello stesso sesso, si ritiene per lo più che tra educatori e insegnanti vi sia ormai una consapevolezza diffusa della presenza nella società di tali famiglie, anche se per il momento i loro bambini sono ancora poco presenti nelle istituzioni prescolastiche e scolastiche. Si sottolinea però che tale consapevolezza non sempre e non facilmente si trasferisce nelle pratiche:

Tra pensare che c'è e porsi il problema di come affronto il tema [delle famiglie omogenitoriali], ecco qui c'è ancora un po' un saltino da fare, [...] un conto è «faccio il corso con le Famiglie arcobaleno, faccio la formazione con i servizi Lgbt della città di Torino» [...], ma poi io nella mia cultura personale ce l'ho proprio in testa che quella – come dire – è la normalità? Oppure con il mio comportamento normalmente di tutti i giorni non sono così coerente? [...] quando poi si fanno processi educativi con i bambini, [quando] si ha un approccio fisico con le persone e con le coppie, probabilmente rimane in sottofondo un atteggiamento ancora non così coerente con il dire «lo accetto come fenomeno normale».

Luigi, dirigente scolastico

RPS

Roberta Bosio e Arianna Santero

6. Quali difficoltà, quali strategie?

Per le famiglie omogenitoriali, l'accesso a scuole e nidi d'infanzia, soprattutto nelle aree urbane dove è possibile scegliere tra istituti diversi nello stesso quartiere, si accompagna talvolta a una selezione, sulla base della percepita maggiore o minore sensibilità degli educatori, delle informazioni raccolte nella propria rete sociale e associativa, di incontri con il personale in cui i genitori valutano la sensibilità o la formazione in tema di diversità familiari.

Nel momento in cui hanno dovuto dirvi che per legge erano tenuti a chiedere la delega del genitore biologico...

C'era un certo imbarazzo... quasi un dispiacere. Tant'è vero che [...] quando hanno consegnato a entrambi i moduli, [...] hanno cancellato «madre» e hanno scritto «padre». Hanno fatto a mano, loro, le educatrici. Quindi c'è una maggior sensibilità...

Flavio, pre-Cirinnà

Nel caso delle famiglie migranti l'accesso è invece condizionato in prevalenza da svantaggi di tipo socio-economico. Le madri migranti impegnate nel mercato del lavoro pagato tendono a usare i nidi più spesso delle native (Santero e Solera, 2018), tuttavia tra i bambini stranieri il tasso di domande rifiutate è superiore che tra gli italiani (Ponzo e Ricucci, 2013). Un primo assunto per frequentare i servizi prescolastici, cioè che i genitori dei bambini siano tutti ugualmente informati sulle procedure da seguire per l'iscrizione, sembra non confermato per i bambini migranti. Una seconda dimensione di svantaggio, e di differenziazione intragruppo, dei migranti attiene alla posizione occupazionale dei genitori, spesso poco remunerativa, che impatta a causa del costo della retta oltre che dei criteri di priorità nelle graduatorie legati al lavoro. I genitori migranti sono inoltre consapevoli che il nido non è solo uno strumento per la conciliazione, ma anche un'irrinunciabile opportunità di socializzazione (Caponio e Santero, 2019).

Lì (al nido) fanno tante cose che a casa non lo fa. Fanno tante attività. Io cerco di far fare delle cose ma là lei interagirebbe con altri bimbi, no? E quindi sarebbe sicuramente buono per lei. [...] Per chi ha un immobile è tutto più caro, tutti i servizi e non mi sembra giusto [...] ci sono i baby parking però sono ancora più cari quindi non so.

Ana

L'impossibilità ad accedervi dovuta all'elevato costo si combina talvolta alle difficoltà di iscrivere i bambini in corso d'anno. È il caso dei figli di Valeriu, arrivati in Italia a settembre, quando entrambi i genitori erano senza contratto di lavoro. In fondo alla lista d'attesa per la scuola dell'infanzia, solo il più piccolo ha potuto accedervi. La presenza a casa del primo figlio ha perciò complicato la già difficile ricerca di un'occupazione da parte della madre.

Mia moglie fa baby-sitter, neanche non può lavorare, la bimba de tre mesi e mezzo, l'altro tre anni e mezzo. E anche diciamo con l'altro abbiamo fatto la domanda per inserirlo al... al nido e non l'hanno accettata perché eravamo tutti e due senza lavoro. A-a-a avevamo un punteggio basso e non ce l'hanno fatto inserire [sospira] non c'erano i posti, erano pieni, almeno in questa zona che abitiamo noi, [...] che siamo tanti stranieri siamo... più italiani.

Valeriu

Le difficoltà di accesso ai servizi per la prima infanzia alimentano la sfiducia nelle istituzioni italiane, diminuendo la propensione delle famiglie ad attivarsi nella ricerca di forme di sostegno per uscire dalla condizione di vulnerabilità economica e di servizi educativi privati, più flessibili, ma più costosi.

Infine, diversi genitori segnalano carenze di risorse per acquistare materiali didattici o curare gli edifici delle scuole o dei nidi frequentati dai figli in quartieri economicamente svantaggiati, oltre che disagi per l'elevato turn-over delle insegnanti o per le classi numerose. Si tratta quindi della percezione – in prevalenza da parte dei genitori migranti più istruiti – di una serie di svantaggi strutturali e pratici cumulati, rispetto ai quali le famiglie non hanno potere negoziale o compensativo.

7. Conclusione e discussione

Garantire riconoscimento nelle istituzioni educative ai bambini in forme familiari non tradizionali, come quelle qui prese in esame, è una sfida sia per istituzioni e personale che ci lavora sia per genitori e bambini. Nel caso delle famiglie migranti, molte a basso reddito, è lo strumento più efficace per ampliarne il capitale sociale e culturale, rilevante per superare gli svantaggi socio-economici connessi al percorso migratorio; nel caso delle famiglie omogenitoriali è invece importante per accrescerne la visibilità e favorirne l'accettazione e l'inclusione sociale in un contesto di parziale riconoscimento giuridico.

RPS

Roberta Bosio e Arianna Santero

Il confronto delle esperienze di queste due realtà familiari – interessanti sul piano teorico perché in posizioni socio-economica e giuridico-istituzionale opposte – ma anche di educatrici e insegnanti che interagiscono con loro, mostra che il posizionamento delle famiglie nella società, così come le risorse istituzionali di cui dispongono, influisce sulla maggiore o minore capacità sia di negoziare definizioni normative e rappresentazioni di infanzia, genitorialità e ruolo delle istituzioni educative, sia di contrastare i potenziali svantaggi derivanti dalla diversità. A tale proposito si è osservato come le famiglie con genitori dello stesso sesso possano contare sull'elevato capitale socio-economico e culturale per contrastare esclusione sociale e stigmatizzazione, e possano anche mettere a disposizione delle stesse istituzioni educative la propria esperienza e le proprie conoscenze per supportare il personale ancora im-preparato. Viceversa, le famiglie migranti, pur avendo formalmente il diritto dalla loro parte, non sempre possiedono il capitale sociale e socio-economico sufficiente per contrastare prassi e rigidità delle istituzioni che spesso si dimostrano in ritardo nell'applicazione delle norme e nel garantire loro diritti riconosciuti. I risultati suggeriscono dunque che le risorse socio-economiche, più che altre dimensioni, sembrano influenzare le posizioni di strutturale asimmetria, nel caso dei migranti, e simmetria, nel caso dei genitori dello stesso sesso, e anche le differenze intra-gruppo, nei rapporti famiglie-istituzioni educative. Per futuri studi risulta dunque molto promettente l'approccio dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989; Yuval-Davis, 2011; Marchetti, 2013). Esso permette di evidenziare l'influenza delle appartenenze dei bambini a più categorie sociali, all'intersezione di genere, orientamento sessuale, posizione socio-economica, etnia e cittadinanza, oltre che significati, «confini» e differenze intra-categoriali che derivano da queste appartenenze plurali nel rapporto tra famiglie e servizi.

Inoltre, è emerso come da un lato i genitori stranieri partano da una rappresentazione delle istituzioni educative e, in particolare, degli operatori che vi operano esenti da concezioni «razziste» e quando si imbattono in episodi di esclusione e marginalizzazione sono propensi a interpretarli come conseguenza di difficoltà o problemi di altro tipo, per esempio mancanza di risorse delle istituzioni. Viceversa, i genitori dello stesso sesso tendono a presupporre che le istituzioni, per scarsa conoscenza, pregiudizi e stereotipi, non siano preparate e che perciò rischino di comportarsi nei confronti dei loro bambini in modo potenzialmente non inclusivo e discriminatorio.

Un approccio più centrato sui bambini e sui loro diritti invita dunque a

focalizzare l'attenzione non solo sugli esiti in termini di carriera educativa, copertura e diffusione dei servizi, ma anche su qualità dei medesimi, relazioni famiglia-servizi, benessere dei bambini e in particolare riconoscimento delle diversità familiari. Quest'ultimo in particolare si potrebbe inserire fra i criteri utili a valutare la qualità dei servizi educativi.

RPS

Roberta Bosio e Arianna Santero

Riferimenti bibliografici

- Acocella I., 2011, *I figli dell'immigrazione. «Ovunque fuoriluogo»*, Bonanno, Roma.
- Allegro S., 2006, *Le sfide della maternità lesbica: uno studio sui percorsi di coming out madre-figli*, in Rizzo D. (a cura di), *Omosapiens. Studi e ricerche sugli orientamenti sessuali*, Carocci, Roma, pp. 43-54.
- Ambrosini M., 2006, *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*, in Valtolina G.G. e Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 85-104.
- Azzolini D., Cvajner M. e Santero A., 2013, *Sui banchi di scuola. I figli degli immigrati*, in Saraceno C., Sartor N. e Sciortino G. (a cura di), *Stranieri e disuguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, il Mulino, Bologna, pp. 251-276.
- Barban N. e Dalla Zuanna G., 2008, *Le seconde generazioni in Veneto*, in Casacchia O., Natale L., Paterno A. e Terzera L. (a cura di), *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, FrancoAngeli, Milano, pp. 45-61.
- Barban N. e White M.J., 2018, *Immigrants' Children's Transition to Secondary School in Italy*, in «International Migration Review», vol. 45, n. 3, pp. 702-726.
- Bellanti M., 2014, *Conoscere le famiglie omogenitoriali: un'indagine nei servizi toscani*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 1, pp. 61-79.
- Ben-Arieh A. e Boyer Y., 2005, *Citizenship and Childhood: The State of Affairs in Israel*, «Childhood», vol. 12, n. 1, pp. 33-53.
- Besozzi E. e Tiana M.T., 2006, *Insieme a scuola 3. La terza indagine regionale*, Fondazione Ismu, Milano.
- Bosio R. e Long J., 2020, *Famiglie omogenitoriali in Italia. Relazioni di filiazione e pratiche di responsabilità genitoriale*, «Sociologia del diritto», n. 1, pp. 153-176.
- Bosio R. e Vincenti A., 2018, *They dance alone. I minori tra società e diritti sociali*, in D'Alessandro L. e Montanari A. (a cura di), *Disuguaglianze e crisi della fiducia. Diritto, politica e democrazia nella società contemporanea*, FrancoAngeli, Milano, pp. 193-208.
- Campomori F. e Caponio T., 2017, *Immigrant Integration Policy-Making in Italy. Regional Policies in a Multi-Level Governance Perspective*, «International review of administrative sciences», vol. 83, n. 2, pp. 303-321.

- Caponio T. e Ricucci R., 2015, *Interculturalism: A Policy Instrument Supporting Social Inclusion?*, in Zapata-Barrero R. (a cura di), *Interculturalism in Cities, Concept, Policy and Implementation*, Elgar, Cheltenham, pp. 20-34.
- Caponio T. e Santero A., 2019, *Quale integrazione delle famiglie immigrate? L'accesso ai servizi per la prima infanzia*, in Naldini M., Caponio T. e Ricucci R. (a cura di), *Famiglie in emigrazione. Politiche e pratiche di genitorialità*, il Mulino, Bologna, pp. 59-78.
- Cavina C. e Danna D. (a cura di), 2009, *Crescere in famiglie omogenitoriali*, FrancoAngeli, Milano.
- Cigoli V. e Scabini E., 2008, *Relazione familiare: il principio di cura*, «La Revue du REDIF», n. 1, pp. 23-28.
- Colombo M., 2004, *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola: i progetti del comune di Brescia*, Fondazione Ismu, Milano.
- Commissione europea, 2013, *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*.
- Crenshaw K., 1989, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*, University of Chicago, Chicago.
- Crozier G. e Davies J., 2007, *Hard to Reach Parents or Hard to Reach Schools? A Discussion of Home-School Relations, with Particular Reference to Bangladeshi and Pakistani Parents*, «British Educational Research Journal», vol. 33, n. 3, pp. 295-313.
- Impicciatore R., 2008, *Seconde generazioni in Emilia-Romagna*, in Casacchia O., Natale L., Paterno A. e Terzera L. (a cura di), *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, FrancoAngeli, Milano, pp. 63-82.
- James A., Jenks C. e Prout A., 1998, *Theorizing Childhood*, Polity Press, Cambridge.
- Kim Y., 2009, *Minority Parental Involvement and School Barriers: Moving the Focus away from Deficiencies of Parents*, «Educational Research Review», n. 4, pp. 80-102.
- Li G., 2003, *Literacy, Culture, and Politics of Schooling: Counternarratives of a Chinese Canadian Family*, «Anthropology & Education Quarterly», vol. 34, n. 2, pp. 182-204.
- Marchetti S., *Intersezionalità*, 2013, in Botti C. (a cura di), *Etiche della diversità culturale*, Le Lettere, Firenze, pp. 133-148.
- Miur, 2019, *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, disponibile all'indirizzo internet: www.miur.gov.it.
- Nilsson S., Björkman B., Almqvist A.L., Almqvist L., Björk-Willén P., Donohue D., Enskär K., Granlund M., Huus K. e Hvit S., 2015, *Children's Voices. Differentiating a Child Perspective from a Child's Perspective*, «Developmental Neurorehabilitation», vol. 18, n. 3, pp. 162-168.
- Oecd, 2018, *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, Oecd Reviews of Migrant Education, Oecd, Parigi.

- Ponzo I. e Ricucci R., 2013, *Passaporto e città di residenza. Quanto contano nell'accesso al welfare locale?*, in Saraceno C., Sartor N. e Sciortino G. (a cura di), 2013, *Stranieri e disuguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, il Mulino, Bologna, pp. 277-308.
- Prout A. e Hallet C., 2003, *Introduction*, in Hallet C.A. (a cura di), *Hearing the Voices of Children. Social Policy for a New Century*, Routledge Falmer, Londra-New York, pp. 1-8.
- Qvortrup J., 2005, *Varieties of Childhood*, in Qvortrup J. (a cura di), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 1-21.
- Ricucci R., 2018, *Cittadini senza cittadinanza. Immigrati, seconde e altre generazioni: pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità. La questione dello «ius soli»*, Seb27, Torino.
- Santero A. e Solera C., 2018, *Le interruzioni lavorative delle donne migranti in transizione alla genitorialità in Italia*, «la Rivista delle politiche sociali», n. 1, pp. 49-69.
- Saraceno C., 2011, *Children as a Public Good: an Ambivalent and Contradictory Concept*, in Cortese G. (a cura di), *Reflections on Children's Rights. Marginalized Identities in the Discourse(s) of Justice*, Polimetrica, Monza, pp. 135-149.
- Winter J.-P., 2010, *Homoparenté*, Albin Michel, Parigi.
- Yuval-Davis N., 2011, *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*, Sage, Thousand Oaks.

