

Dipartimento di
Scienze Umane per la Formazione "R. Massa"

Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione Ciclo XXXII

**NON SOLO VULNERABILI.
Una rilettura pedagogica della genitorialità
migrante a partire dalle voci di donne arabo-
musulmane a Milano.**

Mussi Alessandra

Matricola 072871

Tutore: Prof.ssa Bove Chiara Maria

Supervisor: Dott.ssa Giulia Gabriella Pastori

Coordinatore: Prof.ssa Laura Formenti

ANNO ACCADEMICO 2018/2019

*Sorridi donna
sorridi sempre alla vita
anche se lei non ti sorride.
Sorridi agli amori finiti
sorridi ai tuoi dolori
sorridi comunque.
Il tuo sorriso sarà
luce per il tuo cammino
faro per naviganti sperduti.
Il tuo sorriso sarà:
un bacio di mamma
un battito d'ali
un raggio di sole per tutti.
-Alda Merini-*

*A tutte le donne che mi hanno sorriso
durante questo viaggio.*

Questo lavoro di tesi non sarebbe stato possibile se non grazie al prezioso contributo di tutte le donne che ho incontrato, le associazioni Mamme a Scuola, la Scuola delle Mamme, la Cooperativa Crinali. Un ringraziamento speciale a Ibtissem Mabrouk, Latifa Bathaoui, Patrizia Minella, Renata Gerra e a tutte le madri e operatrici. Un ringraziamento anche a tutti coloro che hanno contribuito alla mia formazione come persona e come studiosa: la mia tutor, prof.ssa Chiara Maria Bove, la mia supervisor, dott.ssa Giulia Gabriella Pastori, la coordinatrice di Dottorato, prof.ssa Laura Formenti, tutti i docenti del Collegio di Dottorato, la Scuola di Dottorato, il gruppo di ricerca internazionale del progetto ISOTIS, i colleghi con cui ho condiviso il percorso di dottorato.

INDICE

Indice.....	2
Abstract	9
Abstract in English.....	11
Introduzione	13
Quadro teorico	20
Cap. 1 Le premesse: diversità, intercultura e migrazioni nelle società contemporanee. Sfide e potenzialità in prospettiva pedagogica.....	21
1. Premesse.....	21
2. Uno sguardo pedagogico sulla diversità.....	21
2.1 Noi e l'altro: un <i>fil rouge</i> della riflessione pedagogica	21
2.2 La dimensione interculturale come asse portante della riflessione pedagogica.....	23
2.3 La cifra dell'intercultura come paradigma per la riflessione pedagogica ..	27
2.4 La prospettiva interculturale nella ricerca educativa.....	29
3. Culture, identità e relazioni educative: quali scenari oggi?	30
3.1 Dal concetto classico di <i>cultura animi</i> ai processi culturali	30
3.1.1 Cultura, culture, culturale	30
3.1.2 Alcuni processi culturali: tradizione, inculturazione, acculturazione .	32
3.2 Dall'identità etnico-culturale alle identità multiple.....	33
3.3 Relazioni umane ed educative	35
4. Culture in movimento: le migrazioni nelle società contemporanee. Un fenomeno al centro della ricerca e della riflessione interdisciplinari	36
4.1 Le migrazioni in prospettiva transnazionale.....	36
4.2 <i>Super-diversity</i> : una prospettiva teorica sulla complessità della migrazione	37
5. <i>Engendering migrations</i>	38
5.1 Studiare le migrazioni attraverso il prisma del genere	38
5.1.1 La femminilizzazione dei flussi migratori	38
5.1.2 Dai women studies ai gender studies: un cambio di paradigma	40

5.1.3 Storia dell'incontro tra migrazioni e genere	40
5.2 Influenze reciproche tra genere e migrazioni	44
Cap. 2 Genitorialità migrante fra rischi e possibilità	48
1. Premesse.....	48
2. Genitorialità: un costrutto interdisciplinare.....	48
2.1 Introduzione al costrutto di genitorialità: uno sguardo interdisciplinare....	48
2.2 Alcuni modelli per la lettura del costrutto di <i>parenting</i> in prospettiva ecologica e culturale.....	50
3. Genitorialità migrante: un costrutto nascente tra possibilità e contraddizioni .	54
3.1 Premesse: famiglie migranti tra condizioni di rischio e potenzialità. Quale prospettiva nei contesti contemporanei?	54
3.2 La migrazione a livello familiare: un'esperienza transgenerazionale	56
3.3 Educare i figli altrove	58
3.3.1 Il processo di inculturazione fragilizzato	58
3.3.2 Modelli educativi e di cura	60
3.3.3 Tappe di genitorialità	61
3.4 Le reti di sostegno sociale.....	62
4. Genitorialità migrante attraverso la lente del genere	64
4.1 Essere madre nella migrazione	64
4.2 Dalla gravidanza alla nascita tra insicurezza e complementarietà di saperi	65
4.3 Uscita dall'invisibilità.....	66
5. Il sostegno alla genitorialità in prospettiva pedagogica	67
5.1 Il costrutto del sostegno alla genitorialità.....	67
5.2 Supporto alla genitorialità migrante. Una prospettiva possibile o <i>di dominio?</i>	69
Cap. 3 Il caso delle madri migranti arabo-musulmane in Italia: Dilemmi, contraddizioni, possibilità, in prospettiva pedagogica.....	71
1. Premesse.....	71
2. La migrazione arabo-musulmana	72
2.1 Una storia di migrazioni	72
2.2 Tra vecchio orientalismo e nuovi razzismi.....	74
2.2.1 Islamofobia in Occidente e in Italia	74

2.2.2 Donne, islam e terrorismo.....	75
3. Il contesto italiano	78
3.1 Il fenomeno migratorio in Italia.....	78
3.2 Donne migranti in Italia.....	80
3.3 Islam in Italia e a Milano	82
4. Essere donna arabo-musulmana: questioni di genere in prospettiva culturale. 84	
4.1 Premesse	84
4.2 Un punto di vista culturalmente informato.....	85
4.2.1 Oltre la contrapposizione fra sfera pubblica e sfera privata	87
4.2.2 Oltre la concettualizzazione occidentale di agency	87
4.3 Questione femminile nei paesi arabi	88
4.3.1 Donne tra colonialismo e nazionalismo	88
4.3.2 Risveglio religioso e femminismo islamico.....	90
5. Essere madre arabo-musulmana altrove: la sfida della migrazione	91
5.1 Premesse: uno sguardo d'insieme.....	91
5.2 L'ambiente ecologico di vita	92
5.3 Modernità e tradizione, religione e secolarizzazione	93
5.4 Ridefinizione di ruoli familiari e ruoli sociali	95
5.5 Impoverimento del network sociale	97
5.6 Educazione dei figli e trasmissione culturale	98
La ricerca empirica	101
Cap. 4 La ricerca empirica	102
1. Premesse e obiettivi della ricerca	102
1.1 Premesse teoriche e metodologiche per inquadrare il tema di ricerca	102
1.2 Ipotesi di partenza e obiettivi della ricerca.....	103
1.3 Le connessioni con il progetto europeo ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society	106
2. Impianto metodologico e orientamenti epistemologici	110
2.1 Premesse epistemologiche	110
2.2 Approccio metodologico	111
3. Disegno della ricerca	112

3.1	Introduzione.....	112
3.2	Contesti e protagoniste della ricerca.....	113
3.2.1	I contesti.....	113
3.2.2	Le protagoniste.....	115
3.3	Fasi di ricerca.....	117
3.4	Strumenti	119
3.4.1	Diario etnografico	119
3.4.2	Interviste	120
3.4.3	Focus group.....	126
3.5	Analisi dei dati	128
3.5.1	Premesse. Un'analisi che comincia dall'inizio	128
3.6.2	L'approccio all'analisi	129
	La documentazione e la trascrizione.....	131
	Report di ricerca e analisi: un processo a più riprese e a spirale	132
	Codifica.....	133
	La struttura diacronica	133
	La composizione di gruppi di convivenza	134
	I luoghi.....	135
	Analisi comprensiva e comparativa	136
Cap. 5	Analisi dei dati.....	138
1.	Premessa.....	138
2.	Alcuni dati.....	139
3.	Uno scavo in alcune storie di vita	141
3.1	Simona: una donna e madre determinata.....	141
3.1.1	La storia di Simona	141
3.1.2	Da donna-lavoratrice a donna-madre.....	143
3.1.3	Una madre devota ai figli.....	146
3.1.4	Il forte coinvolgimento nelle istituzioni educative: tra buone relazioni con gli insegnanti e relazioni difficili con i genitori.....	148
3.1.5	Network sociale tra amiche connazionali ed episodi di discriminazione	150

3.2	Isabella: un percorso di stabilizzazione tra destino e scelte educative	152
3.2.1	La storia di Isabella	152
3.2.2	Essere donna: un destino di segregazione.....	155
3.2.3	L'istruzione in una sfera transnazionale	158
3.2.4	La rete di sostegno tra sistemi informali forti e sistemi formali deboli	160
4.	Svolte esistenziali: alcune costanti tra le storie di vita.....	164
4.2	Il viaggio e l'approdo	164
4.2.1	Migrare per la famiglia... e un po' per se stesse	164
4.2.2	Uno spartiacque esistenziale: la migrazione	168
4.3	Dalle aspirazioni alla realtà dei fatti: il primo periodo da donne emigrate/immigrate in Italia	171
4.4	La vita in Italia tra ostacoli e facilitatori.....	175
4.4.1	Un'integrazione subalterna tra problemi economici, abitativi e legali	175
4.4.2	L'incontro con i servizi italiani.....	177
4.4.3	La vita in Italia e in Egitto/Marocco tra differenze e incontri	179
5.	Temi emergenti. Uno sguardo trasversale.....	180
5.1	Premesse	180
5.2	Essere donna	181
5.2.1	Dalla sottomissione alla liberazione o viceversa?	181
5.2.2	Il matrimonio: da una scelta familiare alla costruzione di un rapporto di coppia	184
5.2.3	Spazi di negoziazione di nuovi ruoli di genere	187
5.2.4	Interpretazioni alternative di agency e libertà.....	190
5.3	Essere madri	194
5.3.1	Un rapporto speciale tra madre e figlio.....	194
5.3.2	Educazione dei figli: formazione morale e tenerezza tra le difficoltà di crescere i figli in Italia	197
5.3.3	Trasmissione culturale nella migrazione	203
	Trasmissione culturale e linguistica.....	206
5.4	La rete di sostegno sociale.....	209

5.4.1 Sistema informale di sostegno tra connazionali.....	209
5.4.2 Una rete transnazionale.....	214
5.4.3 I contatti con gli italiani.....	217
5.4.4 Sistemi di sostegno quasi formali.....	221
5.5 Il rapporto con le istituzioni educative.....	225
5.5.1 L'asilo nido: da scelta necessaria a contesto educativo.....	225
5.5.2 La scuola dell'infanzia: uno spazio educativo di relazioni.....	227
5.5.3 La scuola primaria: tra alte aspettative e difficoltà pratiche.....	236
5.5.4 Alcune considerazioni trasversali.....	243
5.6 Identità.....	246
5.6.1 Identità culturali e religiose.....	246
5.6.2 Educare a identità multiple e transnazionali.....	248
Cap. 6 Dare voce e ascoltare l'alterità. Riflessioni pedagogiche su genitorialità migrante e sguardo etnografico.....	254
1. Premesse.....	254
2. Riflessioni sulla genitorialità migrante.....	255
2.1 Genitorialità migrante come formazione tra fattori di rischio e protezione	255
2.1.1 Gli snodi esistenziali.....	255
2.1.2 Modi di essere donna tra senso e trasformazione.....	257
2.1.3 Modi di essere madre tra continuità e interazione.....	258
2.2 Rileggere il costrutto di genitorialità migrante. Prospettive e criteri orientativi.....	261
2.2.1 Valorizzazione delle risorse e delle competenze.....	261
2.2.2 Educare alla resilienza.....	264
2.2.3 Le istituzioni educative come potenziale luogo di incontro e di empowerment.....	266
3. Riflessioni epistemologiche sul metodo. Sguardo etnografico e metodi narrativi.....	268
3.1 L'approccio etnografico nella ricerca pedagogica.....	268
3.1.1 L'interesse di questo approccio.....	268
3.1.2 Aspetti metodologici ed epistemologici.....	271

3.2 “Meticciando” metodo etnografico e metodi narrativi	273
3.2.1 La svolta narrativa nelle scienze umane	273
3.2.2 Dare voce a chi ne ha poca	275
3.2.3 La relazione tra ricercatrice e informatrice come base della ricerca.	278
3.3 Posizionamento della ricercatrice	279
3.3.1 (Non) essere parte della comunità.....	281
3.3.2 Parlare la stessa lingua	282
3.3.3 Essere donna	284
3.4. La ricerca come formazione	286
Conclusioni	290
Bibliografia	295
Appendici.....	321
App. 1 – Traccia focus group	321
App. 2 – Norme ed esempio di trascrizione (tratto dalla guida alle interviste di ISOTIS).....	323
App. 3 – Report “a caldo” isotis.....	327
App. 4 – Report di analisi.....	330
App. 5 – Coding tree	332
App. 6 – Schema di traslitterazione delle parole arabe	357

ABSTRACT

La tesi indaga, in prospettiva pedagogica, le dimensioni esperienziali e di senso connesse alla genitorialità in donne migranti arabo-musulmane in Italia, a partire dall'osservazione di alcuni gruppi di donne all'interno di luoghi di incontro e scambio e dalla raccolta di storie di vita di madri di origini marocchine o egiziane residenti a Milano. L'obiettivo è quello di esplorare le loro esperienze in quanto donne-madri migranti e le loro rappresentazioni su genitorialità ed educazione in relazione all'infanzia.

L'aumento di stabilizzazioni di progetti migratori nelle comunità di origini arabe e, di conseguenza, il crescente numero di presenze di donne con bambini nei contesti educativi italiani (Giacomello, Mastropietro, Serusi, & Lobello, 2018a, 2018b; Simina Duma et al., 2018a), insieme alla diffusione di pregiudizi, sentimenti islamofobici ed episodi discriminatori soprattutto nei confronti delle donne arabo-musulmane (Dessi, 2016; Liepyte & McAloney-Kocaman, 2015; Lunaria, 2019; Perry, 2014), mostrano come sia particolarmente urgente esplorare da un punto di vista pedagogico la dimensione della genitorialità in connessione con l'esperienza della migrazione in questi gruppi di donne.

Da un punto di vista teorico, la tesi si colloca nell'ambito degli studi pedagogici recenti sul costrutto della genitorialità migrante (E. Balsamo, Favaro, Giacalone, Pavesi, & Samaniego, 2002; Favaro & Colombo, 1993; Iavarone, Marone, & Sabatano, 2015; Portera, 2004; Silva, 2006, 2008; Webb, 2001). Si pone, inoltre, in continuità con le ricerche che, in particolare incampo pedagogico, hanno analizzato le migrazioni attraverso il prisma del genere (Cambi, Ulivieri, & Campani, 2003a; Campani, 2000; Donato, Gabaccia, Holdway, Manalansan, & Pessar, 2006; Favaro & Tognetti Bordogna, 1991; Morokvasic, 1984b; Pessar, 1984; Ulivieri, 2017; Vianello, 2013, 2014). Infine, sviluppa alcune indicazioni di metodo emergenti dalla tradizione di ricerche sull'educazione familiare, in particolare sul sostegno alla genitorialità (Catarsi, 2006; Dusi, 2007; Formenti, 2000, 2008; Gopnik, 2017; Milani, 2001, 2009, 2018, Sità, 2005, 2007).

Alla luce di questi riferimenti, la ricerca sul campo si è posta gli obiettivi di: indagare le esperienze e i significati connessi alla genitorialità nelle donne-madri protagoniste della ricerca; approfondirne la dimensione formativa individuando nelle loro storie fattori di rischio e risorse; dedurre criteri orientativi per rileggere i costrutti della genitorialità e di sostegno alla genitorialità e per sviluppare approcci metodologici di avvicinamento all'alterità.

Metodologicamente, la ricerca si rifà alla tradizione di ricerca qualitativa in educazione (Bove, 2009c; Cardano, 2003; Caronia, 1997, 2011; Denzin & Lincoln, 2005; Lumbelli, 1980, 1995; Mantovani, 1998b; Mortari & Ghirotto, 2019). Si colloca,

in particolare, sulla scia delle recenti ricerche empiriche in educazione che hanno adottato metodologie etnografiche (Bove, 2009b, 2019; Caronia, 2018; Caronia & Vassallo, 2015; Gobbo, 2004b, 2011; Leoncini, 2011; Sclavi, 1989; Tobin, 2016; Tobin, Wu, & Davidson, 2000; Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2011), insieme a quelle che hanno approfondito la dimensione narrativo-biografica (Cambi, 2002; D'Ignazi, 2008, 2016, Demetrio, 1996, 2004; Ferrarotti, 1981; Formenti, 2006; Mantovani, 1998a; Merrill & West, 2012).

L'analisi dei dati evidenzia alcuni temi emergenti rilevanti, tra cui: questioni di genere tra paese di origine e migrazione; essere madre tra significati culturali, migrazione e trasmissione culturale; la rete di sostegno sociale; il rapporto con le istituzioni educative; le identità culturali, religiose, multiple. La discussione pedagogica dei dati suggerisce, nel campo del sostegno alla genitorialità, l'adozione di un approccio che valorizzi le risorse e le competenze e l'utilizzo di metodi e dispositivi che si ispirino all'etnografia.

ABSTRACT IN ENGLISH

The dissertation investigates Arab-Muslim migrant women's experiences and meanings of parenting in Italy, from a pedagogical perspective.

The study originates from observations of a selection of places of encounter and exchange between women, as well as the collection of life stories of mothers of Moroccan or Egyptian origin living in Milan. The aim is to explore their experiences as migrant women-mothers and their representations of parenting and early childhood education. .

The increase in stabilization of migration projects in communities of Arab origin, and the resulting increasing number of women with children in Italian educational contexts (Giacomello et al., 2018a, 2018b; Simina Duma et al., 2018a), together with the spread of prejudices, Islamophobic feelings and discriminatory episodes, especially against Arab-Muslim women (Dessi, 2016; Liepyte & McAloney-Kocaman, 2015; Lunaria, 2019; Perry, 2014), show the urgency to examine parenting in connection with the experience of migration for these groups of women from a pedagogical perspective.

From a theoretical point of view, the dissertation is seen in the context of contemporary educational studies on the construction of migrant parenthood (E. Balsamo et al., 2002; Favaro & Colombo, 1993; Iavarone et al., 2015; Portera, 2004; Silva, 2006, 2008; Webb, 2001). It also expands on previous educational research analyzing migration through the gender prism (Cambi et al., 2003a; Campani, 2000; Donato et al., 2006; Favaro & Tognetti Bordogna, 1991; Morokvasic, 1984b; Pessar, 1984; Ulivieri, 2017; Vianello, 2013, 2014).

Finally, it develops some indications of method emerging from the tradition of research in family education, specifically concerning parenting support (Catarsi, 2006; Dusi, 2007; Formenti, 2000, 2008; Gopnik, 2017; Milani, 2001, 2009, 2018, Sità, 2005, 2007).

In light of these references, field research aimed to: investigate the experiences and meanings of parenting for the women-mothers involved in the research; delve into its formative dimension by determining risk factors and resources in their stories; deduce guiding criteria to re-interpret the construct of parenting and parenting support programs and to develop methodological strategies to approach otherness.

Methodologically, the study is based on the tradition of qualitative research in education (Bove, 2009c; Cardano, 2003; Caronia, 1997, 2011; Denzin & Lincoln, 2005; Lumbelli, 1980, 1995; Mantovani, 1998b; Mortari & Ghirotto, 2019). In particular, it positions itself in the wake of recent empirical research in education, adopting ethnographic methodologies (Bove, 2009c, 2019; Caronia, 2018; Caronia & Vassallo, 2015; Gobbo, 2004b, 2011; Leoncini, 2011; Sclavi, 1989; Tobin, 2016; Tobin et al., 2000, 2011), along with others exploring the narrative-biographical dimension (Cambi,

2002; D'Ignazi, 2008, 2016, Demetrio, 1996, 2004; Ferrarotti, 1981; Formenti, 2006; Mantovani, 1998a; Merrill & West, 2012).

This research highlights some relevant emerging topics, such as: gender issues between the country of origin and migration; being a mother amongst cultural meanings, migration and cultural transmission; the social support network; the relationship with educational institutions; cultural, religious, and multiple identities.

In the area of parenting support, the pedagogical discussion of research findings suggests the adoption of a resources and skills-based approach and the use of methods, and tools derived from ethnography.

INTRODUZIONE

Questa tesi si occupa di migrazione al femminile e genitorialità e presenta una ricerca pedagogica sulle dimensioni esperienziali e di senso dell'*essere madre altrove*, a partire dalle voci di alcune donne migranti arabo-musulmane residenti in Italia.

È nata da un percorso di studio e approfondimento nei paesi arabi che, in passato, ci ha avvicinate alla dimensione della soggettività femminile all'interno del contesto mediorientale.

Qui abbiamo, invece, inteso andare oltre la lettura situata dell'essere donna, provando a rileggere la costruzione della soggettività femminile nei contesti di approdo, nei luoghi dell'emigrazione, sempre più caratterizzati da pregiudizi, sentimenti islamofobici ed episodi discriminatori.

Le voci di madri arabo-musulmane – in particolare di origini marocchine ed egiziane – oggi residenti a Milano sono, dunque, il cuore di questo lavoro, il cui obiettivo è stato quello di far emergere i significati e i vissuti di queste donne provando a immergerci etnograficamente nelle loro *esperienze di vita in quanto donne-madri-migranti*. Nel farlo, sono state combinate l'osservazione in contesti di incontro e scambio tra donne e la dimensione dell'indagine sul senso a partire dalla narrazione fatta dalle protagoniste stesse.

Il tema della migrazione femminile è, come è noto, al centro della letteratura e del dibattito contemporaneo nelle scienze umane e sociali; in Italia e a Milano, in particolare, stiamo assistendo a un aumento di stabilizzazioni di progetti migratori all'interno delle comunità di origini arabe che, conseguentemente, porta a una crescita di presenze di donne con bambini nei contesti educativi del nostro paese (Giacomello et al., 2018a, 2018b; Simina Duma et al., 2018a). Si tratta di un fenomeno che pone diverse sfide e interrogativi sociali, culturali, politici e pedagogici: tra questi, in particolare, vi è la consapevolezza di come sia necessario lo sviluppo di sensibilità, approcci, contesti atti a contrastare l'eco di pregiudizi, sentimenti islamofobici e episodi discriminatori oggi sempre più diffusi (Dessi, 2016; Liepyte & McAloney-Kocaman, 2015; Lunaria, 2019; Perry, 2014). Assistiamo, infatti, a condizioni storico-politiche che hanno portato alla diffusione in Occidente di pregiudizi ed episodi di violenza fisica e verbale nei confronti delle comunità arabo-musulmane e, in particolare, delle donne. Eppure, queste vivono in Italia e attraversano i contesti educativi del nostro paese, necessitando di uno sguardo che interrompa i rischi connessi con il circolo della violenza e del pregiudizio. Lo sguardo pedagogico, in questa prospettiva, consente di osservare questo fenomeno da una duplice prospettiva: da un lato in quanto *esperienza fenomenologica*, dall'altro in quanto *possibilità in termini di emancipazione*.

Da un punto di vista teorico, la tesi si colloca nell'ambito degli studi pedagogici che, negli ultimi anni, hanno approfondito in particolare il costrutto della genitorialità

migrante (E. Balsamo et al., 2002; Favaro & Colombo, 1993; Iavarone et al., 2015; Portera, 2004; Silva, 2006, 2008; Webb, 2001). Si pone, inoltre, in continuità con le ricerche che, in particolare in campo pedagogico, hanno analizzato le migrazioni attraverso il prisma del genere, portando avanti una prospettiva di *engendering migration* che intreccia la riflessione pedagogica sulla migrazione e la sua dimensione educativa con quella sul genere (Cambi et al., 2003a; Campani, 2000; Donato et al., 2006; Favaro & Tognetti Bordogna, 1991; Morokvasic, 1984b; Pessar, 1984; Ulivieri, 2017; Vianello, 2013, 2014). Infine, sviluppa alcune indicazioni di metodo emergenti dalla tradizione di ricerche sull'educazione familiare, in particolare sul sostegno alla genitorialità (Catarsi, 2006; Dusi, 2007; Formenti, 2000, 2008; Gopnik, 2017; Milani, 2001, 2009, 2018, Sità, 2005, 2007).

L'analisi della letteratura ha evidenziato come il tema della genitorialità migrante in relazione alle donne arabo-musulmane, oggi al centro di differenti ricerche a livello internazionale, sia stato approfondito da studi e ricerche in ambito psicologico, sociologico e antropologico (Ali & Burchett, 2004; K. Aroian et al., 2009; K. J. Aroian, Templin, Hough, Ramaswamy, & Katz, 2011; K. J. Aroian, Templin, & Hough, 2016; F. Balsamo, 1997; Giacalone, 2002, 2006; Goforth, Pham, & Oka, 2015; Henry, Stiles, Biran, & Hinkle, 2008; Renzaho, McCabe, & Sainsbury, 2011). Allo stato attuale, paiono meno diffusi gli studi che approfondiscono questo fenomeno in prospettiva pedagogica. Meno indagate sono risultate essere, in particolare, le dimensioni legate alle trasformazioni che coinvolgono la condizione della donna-madre in relazione all'educazione dei figli nel paese d'arrivo, in bilico tra assicurare la trasmissione culturale e negoziare credenze, modelli, rappresentazioni culturali sulla cura e l'educazione dei figli tra cultura di origine e cultura del paese di arrivo.

La *review* della letteratura, in particolare, ha evidenziato la necessità di assumere una prospettiva di ricerca capace di tenere insieme dimensione *macro* e dimensione *micro*, che da una parte arricchisse la riflessione pedagogica nel campo della genitorialità migrante adottando uno sguardo culturalmente specifico e situato, dall'altra che ampliasse la riflessione su un fenomeno discusso a livello interdisciplinare, attraverso il contributo specifico della pedagogia, che suggerisce una lettura della genitorialità migrante come esperienza educativa/processo formativo.

A partire da queste premesse – approfondite, nel corso del lavoro di tesi, attraverso la disamina della letteratura – la ricerca si è proposta anzitutto di provare a mettere a punto un percorso esplorativo volto ad indagare più in profondità le esperienze di genitorialità delle donne protagoniste della ricerca e la loro valenza formativa, partendo dall'ascolto della loro voce, dal loro modo di narrare, interpretare, dare senso al loro essere donne-madri-migranti.

Ci è sembrato, infatti, interessante ampliare le conoscenze in materia di genitorialità migrante focalizzandoci sulla potenzialità educativa e formativa di questo fenomeno a partire da un lavoro di scavo in profondità, idiografico e focalizzato sulle storie di vita

delle madri incontrate durante la ricerca.

Per farlo, da un punto di vista metodologico, la ricerca sul campo si è rifatta alla tradizione di ricerca qualitativa in educazione (Bove, 2009c; Cardano, 2003; Caronia, 1997, 2011; Denzin & Lincoln, 2005; Lumbelli, 1980, 1995; Mantovani, 1998b; Mortari & Ghirotto, 2019). Si è collocata, in particolare, sulla scia delle recenti ricerche empiriche in educazione che hanno adottato metodologie etnografiche (Bove, 2009c, 2019; Caronia, 2018; Caronia & Vassallo, 2015; Gobbo, 2004b, 2011; Leoncini, 2011; Sclavi, 1989; Tobin, 2016; Tobin et al., 2000, 2011), insieme a quelle che hanno approfondito la dimensione narrativo-biografica (Cambi, 2002; D'Ignazi, 2008, 2016, Demetrio, 1996, 2004; Ferrarotti, 1981; Formenti, 2006; Mantovani, 1998a; Merrill & West, 2012).

L'interesse di questo lavoro di tesi è duplice: teorico, in quanto si adotta una postura epistemologica/concettuale sensibile alla natura culturale dell'essere genitori e al contempo in grado di confrontarsi con la diversità in termini di categoria complessa, eterogenea e intersezionale (Campani, 2000; Collins, 1991; Donato et al., 2006; Hooks, 1984; Meissner & Vertovec, 2015; Morokvasic, 1984b; Pessar & Mahler, 2003; Vertovec, 2007; Zoletto, 2011, 2017).

A ciò si affianca anche un interesse di tipo metodologico, in quanto la ricerca ha inteso approfondire le potenzialità di approcci metodologici che intrecciano prospettive enografiche e narrative, accogliendo sollecitazioni metodologiche interdisciplinari utili per la messa a punto di approcci misti nell'avvicinamento all'altro e ai suoi vissuti (Bertaux, 1999; Bichi, 2002; Bruner, 1992; Clifford & Marcus, 1997; Fabietti, 1999; Fabietti, Matera, & Malighetti, 2002; Geertz, 1998; Hannerz, 1998; Langness & Frank, 1981; Miller & Day, 2012; Tedlock, 1991).

La ricerca si basa, infatti, su due premesse fra loro intrecciate.

La prima, di tipo teorico, assume l'idea che l'esperienza genitoriale nella migrazione costituisca un evento di natura *educativa* e *formativa* che, a particolari condizioni, può attivare processi trasformativi e di capacitazione di particolare interesse in chiave pedagogica (Demetrio, 1984; Susi, 1988; Tognetti Bordogna, 2012). La seconda, di tipo metodologico, si basa sull'idea che l'adozione di una postura *etnografica*, improntata alla cura della relazione, all'incontro con l'alterità, al dialogo interculturale, alla riflessività, alla narrazione e all'ascolto, possa essere un *dispositivo educativo* interessante per ampliare la gamma di metodi e approcci di incontro con l'altro nelle azioni di sostegno o *accompagnamento* alla genitorialità migrante.

Coerentemente con queste premesse, gli obiettivi generali della ricerca sono così sintetizzabili: indagare le dimensioni esperienziali e di senso connesse alla genitorialità nelle donne-madri protagoniste della ricerca; approfondirne la dimensione formativa individuando nelle loro storie fattori di rischio e risorse; dedurre criteri orientativi per l'agire pedagogico in due direzioni: da una parte rileggendo il costrutto della genitorialità in una prospettiva *culturale* e quello del sostegno alla genitorialità alla luce

del punto di vista delle donne incontrate nella ricerca, dall'altra incoraggiare la messa in campo di approcci metodologici innovativi che si ispirino alle potenzialità dell'intreccio di etnografia e narrazione biografica.

Il percorso idiografico-qualitativo di natura etnografica si è andato a intrecciare con le finalità e l'approccio metodologico sviluppato all'interno del progetto H2020 ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society¹, con il coordinamento di Paul Leseman (Utrecht University), e la direzione italiana di Giulia Pastori (Università di Milano Bicocca), che coinvolge 17 partner in 11 paesi europei.

Il progetto ISOTIS ha la finalità di analizzare e contrastare l'emergere di disuguaglianze sociali ed educative a partire dall'infanzia, favorendo l'inclusione sociale e culturale. Proponendosi di agire sui diversi sistemi che influenzano lo sviluppo del bambino in una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1986; Sameroff, 2010), un'attenzione particolare è stata riservata alla dimensione familiare e ad approfondire le risorse a disposizione di famiglie caratterizzate da una situazione di svantaggio.

Il progetto è stato suddiviso in *work-package* (WP), tra i quali il WP2 ha avuto come oggetto: 'Resources, experiences, aspirations and support needs of families in disadvantaged communities'². Questo WP ha avuto come obiettivo quello di realizzare tre studi con genitori e bambini appartenenti a comunità svantaggiate:

- Studio quantitativo basato sulla somministrazione di questionari ai genitori,
- Studio qualitativo basato sulla conduzione di interviste in profondità con i genitori,
- Studio qualitativo basato su interviste in profondità con i bambini.

Nello specifico, il lavoro di tesi si è intrecciato con le azioni di ricerca svolte all'interno dello studio qualitativo rivolto ai genitori previsto all'interno del WP2, che, in Italia, ha previsto la conduzione di interviste in profondità con madri di origine marocchina.

In particolare, abbiamo seguito le suggestioni metodologiche elaborate all'interno del progetto (Nurse & Melhuish, 2018) nella realizzazione delle interviste, riadattandole ai nostri obiettivi e all'impostazione generale della ricerca di dottorato, basata sull'approccio etnografico.

Nella sua articolazione, la tesi si compone di sei capitoli, di cui i primi tre costituiscono lo sfondo teorico, mentre gli altri tre presentano e descrivono il lavoro di ricerca condotto sul campo: dalla scelta del paradigma metodologico, alla messa a punto degli strumenti, fino alla rilevazione e analisi dei dati.

¹ Si veda il sito: www.isotis.org.

² 'Risorse, esperienze, aspirazioni e bisogni di sostegno di famiglie provenienti da comunità svantaggiate' (trad. nostra).

Nel primo capitolo, si chiariranno le premesse teoriche che si considerano necessarie per inquadrare il tema di ricerca e le prospettive a partire dalle quali lo si guarda. Innanzitutto, si richiamerà la riflessione pedagogica che ha messo a tema l'incontro con l'alterità, concepita come specchio, elemento costitutivo dell'identità e occasione di crescita. Con le migrazioni, l'alterità si è declinata nei termini di diversità culturale, con cui la pedagogia si è confrontata arrivando, nel tempo, ad elaborare differenti modelli pedagogici: quello transculturale, multiculturale e, infine, interculturale. Quest'ultimo si presenta come fortemente radicato all'interno della riflessione pedagogica più ampia, ma anche si propone come spinta innovativa che mira a rinnovare l'intera disciplina, assumendo la complessità e le differenze come categorie fondanti e ineludibili dell'esistenza umana. Assumendo la prospettiva della pedagogia interculturale, ci è parso necessario soffermarci su alcuni costrutti teorici considerati cruciali per la nostra ricerca: il concetto di cultura, quello di identità e infine la dimensione della relazione. Ripercorrendo le risignificazioni messe in atto in differenti campi disciplinari di cultura e identità, ci è sembrato utile sottolineare la natura processuale, discorsiva e relazionale di questi concetti. La centratura sulla relazione, considerata un punto di partenza per qualsiasi azione pedagogica, diventa, così, ancora più importante rispetto all'incontro interculturale. Nel confrontarci con il fenomeno delle migrazioni, ci è sembrato utile fare riferimento a un intreccio di prospettive teoriche di analisi delle migrazioni, basate su tre lenti: la dimensione transculturale, gli aspetti di super-diversità e, infine, le questioni di genere.

Nel secondo capitolo, tratteremo il quadro teorico di riferimento per analizzare il tema della genitorialità migrante. Trattandosi di un costrutto interdisciplinare, ripercorreremo, innanzitutto, alcuni dei modelli sul costrutto di genitorialità provenienti dal campo psicologico e antropologico, che consideriamo di particolare interesse perché in grado di tenere in considerazione anche componenti di tipo contestuale, sociale e culturale, in una prospettiva ecologica e transculturale (Belsky, 1984; Le Vine et al., 2009; Super & Harkness, 1986). A partire da questa cornice, approfondiremo poi, nello specifico, il concetto di genitorialità migrante, con un'attenzione particolare sia ai fattori di rischio che alle potenzialità connesse con l'esperienza di essere genitore altrove. La dimensione della genitorialità verrà, successivamente, intrecciata con quella del genere, con lo scopo di focalizzarci in particolare sull'esperienza della maternità migrante. Infine, il capitolo si concluderà affrontando la questione del sostegno alla genitorialità, mettendo in luce gli aspetti di interesse di una sua rilettura in chiave pedagogica, in particolare nel delicato e complesso confronto con le famiglie migranti.

Nel terzo capitolo, l'attenzione si concentrerà sul cuore del problema della nostra ricerca: l'esperienza genitoriale nelle madri migranti arabo-musulmane. Innanzitutto proveremo a tracciare le ragioni che ci hanno segnalato l'urgenza di affrontare questo problema a partire da condizioni storico-politiche che hanno portato alla diffusione sempre maggiore in Occidente di pregiudizi ed episodi di violenza fisica e verbale nei

confronti delle comunità arabo-musulmane e, in particolare, delle donne. La nostra ricerca si è svolta, in particolare, all'interno del contesto italiano, per cui si approfondiranno alcune delle caratteristiche che rendono la realtà italiana peculiare rispetto ad altri paesi europei, in relazione a migrazioni, migrazioni al femminile e migrazione islamica.

L'attenzione alle dimensioni culturali e di genere dell'esperienza genitoriale ha reso necessario riferirsi agli studi e alle ricerche che hanno trattato la questione delle donne nel mondo arabo-musulmano a partire da una prospettiva culturalmente specifica. A partire da questa contestualizzazione sarà, quindi, possibile approfondire l'esperienza delle madri migranti arabo-musulmane, a partire dalla *review* della letteratura che ha analizzato questo tema.

Nel quarto capitolo verrà presentata, metodologicamente, la ricerca condotta sul campo. Ne verranno tratteggiate, innanzitutto, le premesse e gli obiettivi, l'impianto metodologico e gli orientamenti epistemologici di riferimento. Seguirà poi la presentazione del disegno della ricerca, con i contesti e le protagoniste della ricerca e le fasi che ne hanno caratterizzato l'articolazione. Saranno poi descritti gli strumenti utilizzati: il diario etnografico, l'intervista e il focus group e, infine, le linee di metodo impiegate per l'analisi dei dati raccolti.

Il quinto capitolo conterrà l'analisi dei dati. Dopo una presentazione dei profili anagrafici delle protagoniste della ricerca, la trattazione si dividerà in tre sezioni. La prima tenderà di dare voce alle donne protagoniste della ricerca attraverso un lavoro di scavo sulle storie di vita di due donne attraverso un'analisi idiografica, in profondità, comprensiva (Bertaux, 1999). La seconda attraverserà gli snodi esistenziali comuni emersi dalle storie di vita, mentre la terza presenterà i temi trasversali in relazione alla genitorialità emersi dall'analisi tematica, trasversale, comparativa.

Il sesto e ultimo capitolo sarà costituito dalla discussione di quanto emerso dall'analisi dei dati. Gli esiti di questo lavoro hanno permesso infatti due ordini di riflessioni a posteriori: sui *contenuti* e sul *come* quest'ultimi sono emersi.

In primo luogo, discuteremo i significati culturali e le esperienze connesse alla genitorialità altrove nelle donne arabo-musulmane. La portata formativa verrà analizzata a partire dalle condizioni che favoriscono o inibiscono le *esperienze educative* (Dewey, 1949), rilette in prospettiva culturale. Successivamente, ci confronteremo con quanto emerso dall'analisi dei dati allo scopo di provare a elaborare dei suggerimenti su scala più ampia, utili per una rilettura del sostegno alla genitorialità migrante.

In secondo luogo, verrà presentata una riflessione epistemologica sul metodo utilizzato nella ricerca, con lo scopo di fornire suggestioni a operatori ed educatori che lavorano in servizi di sostegno alla genitorialità migrante su metodi, posture e dispositivi che possano favorire l'incontro e il dialogo con l'alterità.

Innanzitutto, ci soffermeremo sugli aspetti di interesse del particolare approccio metodologico adottato nella ricerca. Considerando cruciali la dimensione della relazione

e quella della riflessività, si tratterà, poi, il tema del posizionamento della ricercatrice, per riflettere, infine, sulla dimensione formativa intrinseca della ricerca e sulle indicazioni che emergono per la pratica.

PRIMA PARTE

QUADRO TEORICO

*

CAP. 1 LE PREMESSE: DIVERSITÀ, INTERCULTURA E MIGRAZIONI NELLE SOCIETÀ CONTEMPORANEE. SFIDE E POTENZIALITÀ IN PROSPETTIVA PEDAGOGICA

1. PREMESSE

Lo sfondo teorico della tesi necessita di un chiarimento iniziale sulle prospettive che adottiamo per guardare e inquadrare il tema di ricerca. Nel farlo, il primo passo sarà collocarsi nella scia degli studi pedagogici che ha messo al centro della propria riflessione il tema dell'alterità e le occasioni formative dell'incontro tra noi e l'altro.

La riflessione pedagogica sul tema dell'alterità si è declinata nei termini di incontro con la diversità culturale soprattutto a partire dal confronto con i fenomeni migratori, arrivando, nel tempo, ad elaborare differenti modelli pedagogici. Si ripercorreranno questi modelli, soffermandoci su quello interculturale, particolarmente adatto ad elaborare una prospettiva conoscitiva e trasformativa insieme da cui guardare alle società contemporanee, grazie agli elementi di continuità e discontinuità con la disciplina pedagogica più generale.

A partire dalla prospettiva della pedagogia interculturale, ci focalizzeremo su alcuni costrutti teorici considerati cruciali per la nostra ricerca: il concetto di cultura, quello di identità e, infine, la dimensione della relazione.

Nel confrontarci con il fenomeno delle migrazioni, faremo, poi, riferimento a differenti prospettive di analisi di particolare interesse teorico, basate su tre lenti: la dimensione transculturale, gli aspetti di *super-diversità* (Vertovec, 2007) e, infine, le questioni di genere.

2. UNO SGUARDO PEDAGOGICO SULLA DIVERSITÀ

2.1 Noi e l'altro: un *fil rouge* della riflessione pedagogica

L'incontro con l'alterità è sempre stato un tema al centro del dibattito nelle scienze umane e sociali. Questione complessa, articolata, da sempre è stata oggetto di riflessione in differenti campi disciplinari, ma solo nella contemporaneità si è posta con urgenza in relazione alla diversità culturale, conseguenza dell'aumento sempre maggiore dei flussi migratori.

La prospettiva pedagogica offre un'angolatura particolarmente interessante per ragionare sulla relazione con l'alterità, nella prospettiva di quella che Sirna Terranova (1997) chiama *educazione all'alterità* (Sirna Terranova, 1997, p. 22), all'interno della quale l'incontro con l'altro è letto come una risorsa che può arricchire entrambe le parti.

Il punto di partenza è riconoscere il valore fondativo dell'alterità per il soggetto stesso: «il soggetto apprende a concepire se stesso, a riconoscersi nella sua singolarità a partire dalla prospettiva del suo interlocutore» (Mead, 2010, p. 214).

In quest'ottica, l'altro assume il ruolo di specchio, materiale di costruzione, elemento costitutivo della propria identità (Abdallah-Preteceille, 1990), un'occasione di apprendimento e di crescita (Gobbo, 2004): «L'altro va accettato come specchio che ci aiuta a riflettere sulla nostra immagine e sul nostro essere per migliorarci, quindi non è un ostacolo, un pericolo per la nostra crescita ma ci è necessario» (Sirna Terranova, 1997, p. 34).

Per avviare una relazione con l'altro che si basi su questi presupposti, è necessario *riconoscerlo*, operazione che significa: «rispettare l'altro nella sua irriducibile differenza e disporsi a guardare l'altro non come minaccia, ma come fonte di ricchezza» (Pinto Minervi, 2017, p. 533).

L'alterità culturale per essere riconosciuta deve, però, potersi liberare da stereotipi e pregiudizi, ma anche da rappresentazioni che rimangono fondamentalmente viziate dal «generalizzato predominio della dimensione epistemologica nelle nostre relazioni con l'altro» (Zoletto, 2011, p. 43). Autori come Fanon (2006), Said (1991), Memmi (1989), Spivak (1990) hanno dimostrato come le discipline che si sono da sempre preposte di indagare “oggettivamente” l'altro (Zoletto, 2011, p. 43) in Occidente, sono state, di fatto, collusive con il potere coloniale e con le successive forme di dominazione. Tali discipline fanno parte di un corpus scientifico più ampio caratterizzato da un'epistemologia segnata dalla *colonialità del sapere*, ossia l'imposizione del sapere occidentale come universale e l'esclusione di forme di conoscenza alternative (Walsh, 2008, cit. in Cima, 2019, p. 46).

La rappresentazione dell'altro è risultata particolarmente problematica perché, alla *colonialità del sapere*, è conseguita quella che Cima (2019) ha chiamato la *colonialità del vedere*: è autorizzata e possibile un'unica modalità di osservazione che occulta l'osservatore e il suo punto di vista e, contemporaneamente, occulta il soggetto osservato, costruendolo in quanto oggetto di osservazione (Cima, 2019, pp. 46–47).

Anche il discorso pedagogico rischia di basarsi su processi di costruzione dell'altro che ristabiliscono simili relazioni di dominio, se non percorre, innanzitutto, la strada della decostruzione del primato epistemologico euro-americano (Spivak, 2006; Zoletto, 2011, p. 44).

Per farlo, è possibile aprirsi a pedagogie provenienti da paesi altri, inclusi i paesi di provenienza dei migranti, che potrebbero contribuire a rinnovare il pensiero interculturale e pedagogico in generale.

Occorre, però un'operazione più ampia in relazione all'incontro con l'altro, basata sull'osservare il proprio osservare, interrogare il proprio sguardo; ciò permetterebbe di cogliere la peculiare «attrezzatura culturale» che guida quest'ultimo (Cima, 2019). Lo sguardo è uno dei termini che compongono l'incontro con l'altro, che Spivak (2006) suggerisce possa avvenire reintroducendo nella riflessione pedagogica l'elemento etico che risiede nell'inevitabile *interruzione* o *discontinuità* che l'alterità insinua in ogni processo di conoscenza (Spivak, 2006, p. 110; Zoletto, 2011, p. 45). L'alterità, dunque, nella sua concretezza, provoca le rappresentazioni oggettivanti e reificanti che se ne fanno offrendo le possibilità di de-costruirle/ri-costruirle.

2.2 La dimensione interculturale come asse portante della riflessione pedagogica

Incontri, scontri, meticciamenti tra popolazioni diverse, da sempre una caratteristica intrinseca del genere umano (Fabiotti, Matera, & Malighetti, 2002), sono oggi temi centrali nella riflessione pedagogica, benché siano passati forse fin troppo inosservati in passato. Nascendo all'interno di un contesto culturale specifico, quello occidentale, il pensiero pedagogico ha rischiato, in precedenza, di ispirarsi a un'ottica monoculturale e di finire per prestare il proprio apporto al mantenimento e alla diffusione dei saperi occidentali, coloniali, ufficiali, più forti (Sirna Terranova, 1997, p. 14). Assistiamo oggi a un processo ancora in atto di maturazione di una sensibilità nei confronti della diversità, stimolata anche dal confronto interdisciplinare con le altre scienze umane e sociali, in primis la psicologia e l'antropologia.

La questione delle diversità si è posta inizialmente all'interno di quei paesi che fin dalle origini si sono costituiti come paesi di immigrazione, come gli Stati Uniti, il Canada e l'Australia e la soluzione che si è fatta strada è stata quella dell'*assimilazione*: si mirava alla formazione di uno stato-nazione con una sola cultura, verso cui le minoranze sarebbero confluite, abbandonando quella di origine (Portera, 2013, p. 47). Negli Stati Uniti, in particolare, è stata elaborata l'ideologia del *melting-pot*, la fusione, all'interno del quale le radici di tutte le differenti comunità si sarebbero ricomposte nell'unica, americana, anche grazie al medium della scuola obbligatoria per tutti (Sirna Terranova, 1997, pp. 14–15).

Quello che di fatto è avvenuto è stato diverso, però, dalle previsioni: le differenze non sono scomparse, bensì si sono trasformate in «disuguaglianze sociali e processi di marginalizzazione» (Sirna Terranova, 1997, p. 15), che, allo stesso tempo, hanno provocato un rafforzamento identitario nelle minoranze come forma di difesa delle proprie radici. Insieme all'insorgere di forme violente di razzismo, il permanere delle disuguaglianze insieme alle rivendicazioni settarie di identità hanno dimostrato la debolezza del progetto americano del *melting-pot*.

Sul fronte europeo, la creazione degli stati-nazione, aveva spinto la pedagogia principalmente verso «la via dell'omologazione al monoculturalismo ufficiale» (Sirna Terranova, 1997, p. 16). Quando sono iniziati gli arrivi dei primi migranti del secondo dopo guerra e della ripresa industriale, l'approccio assunto è stato, anche nel vecchio continente, quello assimilazionista, basato sull'imperativo di abbandonare la cultura d'origine per adottare quella del paese di accoglienza. Le difficoltà dell'inserimento in un nuovo contesto sociale, così come dell'incontro tra culture differenti non venivano messe a tema.

Quando i progetti migratori hanno cominciato a diventare più stabili, con l'arrivo delle famiglie, la riflessione pedagogica ha iniziato a rivolgere il suo interesse verso la presenza dei figli dei migranti all'interno delle istituzioni scolastiche e i loro alti tassi di insuccesso. Questa problematica ha dato origine, però, a *interventi di tipo compensativo*, in particolare sono stati organizzati corsi di apprendimento della lingua seconda e si è consigliato ai genitori di parlare tale lingua ai figli. Questi interventi erano guidati da una logica di tipo paternalistico (Sirna Terranova, 1997, p. 18), molto vicina a quella neo-colonialista e assimilativa, dove le differenze erano viste come un problema a cui bisognava porre rimedio.

Negli Stati Uniti, una svolta è avvenuta in seguito al Civil Rights Movement negli anni Sessanta e Settanta, quando membri di comunità culturali subalterne, in particolare i neri americani, hanno richiesto a gran voce di veder riconosciuto il diritto a mantenere vive le proprie specificità culturali (Portera, 2013, p. 46). Insieme al processo di decolonizzazione e a un'ondata di revival etnico in vari punti del globo, tale movimento ha fatto sì che si diffondesse un nuovo approccio, di tipo *multiculturale*, che sosteneva il rispetto dei diritti delle minoranze e del loro background culturale e linguistico (Padoan, 2017, p. 180; Portera, 2013, pp. 49–52).

In Europa, nel frattempo, man mano che le migrazioni hanno raggiunto una fase di stabilizzazione, si sono da una parte diffusi processi di rivendicazione delle identità negate, dall'altra anche le società di accoglienza hanno cominciato a considerare il valore delle differenze culturali, sicché si è diffuso anche in diversi paesi del Vecchio Continente il multiculturalismo.

All'interno di questo approccio «ciascun gruppo finisce con lo scegliersi il proprio modello e confinarsi in esso, isolandosi rispetto alla comunità generale. L'esito complessivo risulta di fatto una convivenza tra gruppi giustapposti, reciprocamente indifferenti e impossibilitati a comunicare» (Sirna Terranova, 1997, p. 19). Le comunità culturali hanno, così, finito per bloccarsi, chiudendosi nella difesa di tradizioni e costumi spesso radicalizzati e folclorizzati, all'interno di interventi pedagogici basati su scuole differenziate e classi separate che hanno promosso di fatto forme di ghettizzazione.

In questa prospettiva, il multiculturalismo, nonostante le buone intenzioni e gli aspetti di interesse:

finisce per sfociare in una forma di relativismo culturale discriminatorio sia nei confronti dei gruppi minoritari – che rischiano di essere condannati a un “destino” predeterminato che non prevede cambiamenti e trasformazioni della società – sia nei confronti della cultura del paese ospitante che finisce per promuovere atteggiamenti difensivi e rivendicativi. (Nigris, 2015, p. 26).

Una svolta, all’interno della riflessione pedagogica, avviene quando la questione delle diversità non è più concepita solo come una questione che riguarda essenzialmente interventi rivolti ai migranti, bensì come un tema che interessa tutta la società. L’approccio *interculturale* pone l’accento sulla relazione (inter-) tra culture, concepite in termini di mutamenti, connessioni, meticcamenti. In questa prospettiva, l’accezione *multiculturale* indica la convivenza *de-facto* di gruppi, individui, realtà culturali differenti, mentre il termine *interculturale* rimanda alla dimensione dell’incontro, della relazione, del dialogo (Granata, 2018; Nigris, 2015; Padoan, 2017).

Dal punto di vista pedagogico, i modelli che si erano diffusi mostravano le loro debolezze. Il modello della *transculturale* mirava alla messa in atto di strategie educative volte allo sviluppo di tratti universali, comuni a tutti gli esseri umani. In questo modo, tentava di ricostruire una visione unitaria in una realtà complessa e frammentata, enfatizzando i caratteri di staticità e permanenza e rischiando di rivelarsi una nuova forma di dominio culturale, dove l’Occidente si arrogava il diritto di definire cosa fosse umano e cosa no (Nigris, 2015, p. 28; Portera, 2017, p. 305).

La pedagogia *multiculturale* mirava allo studio e alla valorizzazione delle differenze, con il rischio di costringere gli individui in rappresentazioni esotiche e folcloristiche delle loro culture d’origine, con il rischio della diffusione di una “cultura del condominio” (Demetrio, 1997, p. 38) e di un aumento di stereotipi e pregiudizi.

La pedagogia interculturale si sviluppa a partire dalla consapevolezza delle opportunità e dei rischi di questi due approcci, «ma li supera ambedue e li integra in una nuova sintesi, aggiungendo la possibilità del *dialogo*, del *confronto* e dell’*interazione*» (Portera, 2017, p. 306).

Un consistente insieme di direttive, raccomandazioni e linee guida prodotte dalla Commissione Europea e da numerose altre istituzioni e organizzazioni europee hanno indicato il modello interculturale come l’approccio ufficiale per l’UE per l’integrazione degli studenti con background migratorio e delle minoranze etnico-culturali (Tarozzi, 2015, p. 23). Secondo quanto riportato all’interno del rapporto di Eurydice del 2004, quasi tutti i paesi membri dell’UE si riferiscono in modo più o meno sistematico all’approccio interculturale all’interno dei propri ordinamenti in materia di istruzione (*The information network on education in Europe. Integrating immigrant children into schools in Europe*, 2004).

La realtà della pratica di ciascun paese, però, si discosta dalle dichiarazioni così come da un paese con l’altro, in virtù sia delle differenze per consistenza e caratteristiche dei flussi migratori che delle diverse culture politiche tradizionalmente

prevalenti (Tarozzi, 2015, p. 24). Così, in Francia si è diffuso un modello di stampo prettamente assimilazionista, mentre in Germania ha prevalso quello differenziale, anche se critiche interne da parte di studiosi di ambo i paesi stanno spingendo verso modelli che si ispirino maggiormente all'approccio interculturale (p.e. Abdallah-Pretceille, 1990).

L'Italia, divenuta meta di migrazioni in un secondo momento rispetto agli altri paesi europei, ha potuto usufruire delle esperienze maturate all'estero, avviandosi direttamente verso il modello della pedagogia interculturale, e dando il via a una serie di pubblicazioni e interventi in questo campo tra le più ricche in Europa (Catarci, 2015; Tarozzi, 2015).

La legislazione italiana esprime una posizione chiara in merito all'educazione interculturale:

Adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze. (*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.*, 2007, pp. 3-4).

Nonostante ciò, le pratiche educative, in Italia come negli altri stati europei, mostrano come nelle pedagogie implicite di insegnanti ed educatori prevalgono orientamenti differenti: di tipo culturalista, basati su una concezione di culture immobili e reificate; differenzialista, che sottolinea le differenze; compensativo e doverista (Favaro, 2004, p. 31), i quali si rifanno a un approccio emergenziale anziché progettualità consapevoli (Pastori, 2015; Tarozzi, 2015; Zoletto, 2007). Emerge come vi sia un *gap* profondo tra la riflessione teorica, i documenti nazionali ed europei e l'azione pratica (Pastori, 2015), ma anche una certa incertezza semantica e una poco condivisa elaborazione epistemologica interna al dibattito pedagogico in materia di intercultura sia al livello dei pratici che degli studiosi (Portera, 2017, p. 304).

Tarozzi (2015) arriva a definire il modello interculturale come un "modello fantasma":

Nonostante il generale consenso nominale intorno a un preciso modello di integrazione, gli insegnanti sembrano non avere un quadro di riferimento condiviso, in grado di organizzare le loro pratiche di educazione interculturale, ma, dal momento che effettivamente è messa in atto quotidianamente una grande quantità di attività di educazione interculturale, essi agiscono *come se* ne avessero uno. Tuttavia, il loro "modello" non è propriamente definibile, perché non è in grado di organizzare concettualmente obiettivi, metodi, attività e valutazioni sulla base di assunti espliciti. Però, dal momento che organizza le pratiche per lo meno nominalmente, funziona come un "modello fantasma": pur non essendo un vero e proprio modello pedagogico funziona come se lo fosse. (Tarozzi, 2015, p. 29).

In questo modo, il modello interculturale si trova ad essere confuso, ambiguo, indebolito, mentre dovrebbe costituire un approccio *radicale* (Tarozzi, 2015), che si offre a paradigma per l'intera riflessione pedagogica.

2.3 La cifra dell'intercultura come paradigma per la riflessione pedagogica

La pedagogia interculturale si è sviluppata a partire dall'intreccio di riflessioni che in essa confluiscono e vengono a maturazione, in merito a: la riflessione su identità/alterità, l'influenza delle differenze sui processi educativi, la sensibilità verso problematiche sovranazionali, come diritti umani, cittadinanza, educazione alla pace, ..., il rinnovamento generale dei paradigmi scientifici e metodologici (Sirna Terranova, 1997, p. 13).

In questa prospettiva, la pedagogia interculturale si pone in continuità e allo stesso tempo in discontinuità con la disciplina pedagogica in generale. Innanzitutto, abbiamo visto nel paragrafo precedente come la riflessione pedagogica su diversità e intercultura si sia definita in rottura con quanto, in campo pedagogico, assumeva una prospettiva monoculturale, prestandosi di fatto al mantenimento di rapporti diseguali fra gruppi differenti (Cima, 2019; Zoletto, 2011). Nel farlo, però, si è richiamata a una tendenza di fondo della pedagogia, ossia quella di esercitare una continua riflessione critica sul proprio oggetto: l'educazione e l'educare. A partire da questa prospettiva, ha sviluppato tutta una serie di tematiche care alla riflessione pedagogica rafforzandole e facendole evolvere (cfr. Cima, 2005; Favaro, 2004; Sirna Terranova, 1997; Tarozzi, 2015):

- Connessione tra teoria e pratica;
- Centralità dell'apprendente come soggetto nella sua unicità;
- Prospettive per una formazione basata sull'autonomia, sulla motivazione, sulla capacità di autocritica;
- Valorizzazione del dialogo e della solidarietà;
- Centralità alla dimensione della riflessività;
- Capacità di rifarsi a fonti scientifiche differenti, come la psicologia, la sociologia, l'antropologia, ..., per comprendere la complessità dei fenomeni educativi e favorire una crescita integrata della persona;
- Coinvolgimento di tutta la comunità e del territorio all'interno di progettualità educative;
- Attenzione ad aspetti cognitivi e affettivo-relazionali insieme;
- Orientamento a una pedagogia attiva e interattiva;
- Aspirazione a una forma di educazione democratica e ispirata ai principi della giustizia sociale.

Con questo forte radicamento nella disciplina, ma anche con l'altrettanto vigorosa spinta al rinnovamento, la pedagogia interculturale si è proposta non tanto come una

corrente all'interno della riflessione pedagogica, quanto come un cambio di paradigma per l'intera disciplina (Portera, 2013; Sirna Terranova, 1997). Nell'era contemporanea, caratterizzata dal pluralismo, dalle globalizzazioni e dall'interdipendenza, appare necessario, per la pedagogia in generale, rifondarsi a partire dal considerare la complessità e le differenze – tutte: siano esse culturali, economiche, di genere, ... – come categorie fondanti e ineludibili dell'esistenza umana (Portera, 2017, p. 308). Su queste basi, la pedagogia diventa interculturale adottando un modo di discorrere e di analizzare specifico che attraversa discipline e metodi (Abdallah-Pretceille, 1990), facendo dell'incontro interdisciplinare una sua forza.

In questo modo, la pedagogia interculturale può operare contemporaneamente su passato, presente e futuro, nel «rivisitare l'educazione coniugando opportunamente il meglio della tradizione con l'esigenza del contingente, tenendo anche conto delle sfide future» (Portera, 2010, p. 25).

L'interculturalità si propone, infatti, come prospettiva da cui guardare ai fatti educativi, come metodo d'azione, ma anche come traguardo da raggiungere, aspirazione verso cui tendere. Più precisamente, si tratta di un progetto intenzionale, che deve essere voluto e costruito, giorno dopo giorno, da tutti i protagonisti dell'incontro (Favaro & Luatti, 2004, pp. 97–99), nella direzione della «promozione del dialogo e del confronto culturale aperto a tutti, italiani e stranieri, per costruire le forme di una cittadinanza attiva, consapevole e interculturale» (Fiorucci, Pinto Minerva, & Portera, 2017, p. 13).

Perché il dialogo sia effettivo deve avvenire tra interlocutori alla pari, perciò la pedagogia interculturale non deve esaurire il sproprio compito nel riconoscimento dell'uguale valore e delle pari dignità di ogni cultura, ma deve mirare anche alla costruzione di pari diritti per tutti, ossia al «concetto di giustizia come equità» (Tarozzi, 2015, p. 30).

Il riconoscimento delle pari dignità di ciascuna cultura è indubbiamente importante, costituendo la premessa per ogni ulteriore discorso interculturale, ma è necessario lavorare affinché siano riconosciuti anche i medesimi diritti e le medesime possibilità. Si tratta qui di un'istanza politica con cui la riflessione pedagogica non può esimersi dal confrontarsi anche nei termini di possibilità formative ed educative.

A partire da questa prospettiva, le relazioni di potere tra i gruppi, anche nelle loro intersezioni ed eterogeneità, non solo non vengono occultate, ma diventano un orizzonte cruciale da tenere in considerazione nell'analisi dell' – iniqua – distribuzione di risorse e possibilità formative e scolastiche.

Da questo orizzonte, la pedagogia interculturale potrà presentarsi realmente come un progetto radicale fatto non solo di dichiarazioni di intenti, ma anche che mira alla realizzazione concreta di una cittadinanza democratica e interculturale (Portera, 2010; Tarozzi, 2005).

2.4 La prospettiva interculturale nella ricerca educativa

In accordo con le prospettive teoriche di riferimento della pedagogia interculturale e con l'orientamento progettuale sopra-descritto, la ricerca educativa non si propone di offrire soluzioni precostituite, ma «tenta un'interpretazione dei bisogni e un'analisi dei problemi che aiutino gli educatori a progettare nuove e più congrue risposte» (Sirna Terranova, 1997, p. 30).

Il gruppo di lavoro sulla Pedagogia Interculturale della SIPED (Società Italiana di Pedagogia), a partire dal confronto interno ai suoi membri, ha sintetizzato le principali linee di ricerca attualmente in corso:

- I fondamenti epistemologici della pedagogia interculturale: parole chiave e concetti di fondo (sono ancora valide le categorie in uso?);
- Il razzismo e l'antirazzismo;
- Le competenze interculturali in campo educativo, sociale, sanitario, ecc.;
- Gli studi comparativi sull'interculturalità;
- La formazione interculturale degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, degli educatori, ecc.;
- Le prospettive interdisciplinari negli studi interculturali;
- L'educazione interculturale nella scuola: teorie, pratiche e politiche;
- I curricoli interculturali;
- L'analisi critica dei libri di testo e le rappresentazioni dell'altro;
- Letteratura e interculturalità;
- Il contributo della letteratura migrante agli studi interculturali;
- L'educazione interculturale nell'extrascuola e nell'educazione informale;
- La mediazione interculturale: mediazione e mediatori;
- L'educazione degli adulti e l'interculturalità;
- Interculturalità e genere;
- La questione dei rifugiati;
- L'insegnamento dell'italiano L2: adulti e minori;
- I minori stranieri non accompagnati;
- I Rom e i sinti;
- Il ruolo dell'associazionismo (migrante e non) e del terzo settore come agenti del dialogo interculturale;
- La questione del plurilinguismo;
- Le cosiddette seconde generazioni;
- Gli studenti di origine straniera all'Università;
- Le adozioni internazionali e l'interculturalità;
- L'educazione alla pace e il dialogo interculturale;
- Il dialogo interreligioso;
- La cittadinanza interculturale e la giustizia sociale. (Fiorucci et al., 2017, pp. 15–16).

Ne emerge un quadro molto ricco di stimoli e indirizzi per la ricerca, da cui derivano suggestioni da tenere contemporaneamente in considerazione per confrontarsi con la complessità degli eventi educativi: un oggetto di studio che ponga il focus sui

soggetti, adulti, giovani e bambini, ma anche attento ai contesti che questi soggetti attraversano: la scuola, la comunità, il territorio, con i vari attori che lo compongono, e alle intersezioni con questioni di genere, linguistiche e sociali; un approccio teorico e metodologico alla ricerca che affronta consapevolmente la dimensione epistemologica e terminologica più ampia, avvalendosi anche del confronto interdisciplinare; con gli obiettivi pedagogici di fornire indicazioni per la formazione di insegnanti ed educatori e, in ultima istanza, contribuire alla creazione di una cittadinanza in prospettiva interculturale e alla giustizia sociale. Non si intende affermare che sia necessario rinunciare alla definizione di temi, obiettivi e metodi di ricerca specifici, bensì essere consapevoli che si opera all'interno di «un quadro più ampio che cerchi di cogliere (e lavorare pedagogicamente a partire da) le “intersezioni” (McCall, 2005; Valentine, 2007) fra una pluralità di aspetti: un quadro che coinvolga la scuola e la comunità territoriale nel loro insieme [...], nonché le connessioni che legano tali contesti ad altri luoghi del pianeta» (Zoletto, 2017, p. 158).

3. CULTURE, IDENTITÀ E RELAZIONI EDUCATIVE: QUALI SCENARI OGGI?

All'interno dell'orizzonte teorico fin qui tracciato, pare necessario soffermarsi su alcuni costrutti particolarmente delicati, ma altrettanto cruciali per inquadrare i processi sociali ed educativi in atto nei contesti multiculturali: cultura, identità e relazione.

3.1 Dal concetto classico di *cultura animi* ai processi culturali

3.1.1 Cultura, culture, culturale

Il concetto di cultura si richiama al significato classico ciceroniano di *cultura animi*, attraverso una metafora agricola che rimarca l'impegno necessario per diventare colto, per formare l'animo umano (Fabietti et al., 2002, p. 17; Padoan, 2017, p. 176). La cultura così intesa fungeva da discriminare tra colti e incolti, tra la civiltà occidentale che possedeva la cultura e le civiltà altre che vivevano nelle barbarie e nell'inciviltà.

L'antropologia supera questa separazione (Remotti, 1990), facendo oggetto del suo studio la cultura, considerata come una caratteristica dell'uomo in quanto membro di una società. La prima formulazione del concetto di cultura è stata proposta dall'antropologo Tylor nel 1871: «la cultura [...] è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità o attitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società» (Tylor, 1970, p. 1).

La cultura, considerata patrimonio umano universale, trovava espressione in forme

diverse all'interno delle differenti società, in corrispondenza dello stadio evolutivo raggiunto.

Nelle riformulazioni successive di antropologi come Boas (1979), Malinowski (1973), Benedict (1970), prevale una concezione funzionalista di cultura, come un sistema chiuso composto da elementi legati fra loro da relazioni funzionali. Dal concetto di cultura al singolare, come patrimonio di tutta l'umanità, si passa alle *culture*, declinate al plurale, per la molteplicità di culture diverse e indipendenti, ciascuna sviluppatasi all'interno del suo particolare contesto storico e geografico (Boas, 1979). Questa concezione di cultura, che da una parte ha il merito di riconoscere il valore delle differenze, dall'altra ha provocato il rafforzamento di un'immagine del pianeta come un mosaico di etnie, popoli e culture distinti e ben delimitati (Fabietti et al., 2002, p. 19). Ogni cultura è qui intesa come una totalità altamente integrata, (Benedict, 1970) che si impone sugli individui appartenenti ad un specifico gruppo e contesto, determinandone azioni, pensieri e credenze, senza alcuna possibilità di cambiamento né di contatto con altre culture.

Tale concezione confligge con la natura essenzialmente multiculturale ed ibrida delle culture: queste non sono dei "frutti puri", sono mescolate, contaminate le une con le altre, ibride (Clifford, 1993), e costituiscono dei processi dinamici, mutevoli, instabili (Abdallah-Preteceille, 1990). La cultura appare, dunque, nei termini di relazione e costruzione sociale; per sua natura è sempre aperta al contatto e allo scambio, anzi le sono necessari per poter cambiare, evolvere, sopravvivere (Fabietti et al., 2002).

Varie rivisitazioni del concetto di cultura vengono proposte, tra cui di particolare interesse sono quelle che si richiamano a una concezione semiotica di cultura: visto che «l'homo sapiens è la creatura che produce senso», la cultura è costituita da «i significati che le persone creano, e che a loro volta creano le persone come membri di una società» (Hannerz, 1998, p. 5).

La metafora del testo di Geertz (1998), che descrive la cultura come un documento agito, evidenzia il carattere pubblico della cultura: le forme significanti sono pubbliche, d'altro canto – sostiene Hannerz – «queste forme esplicite assumono significato solo in quanto le menti umane contengono gli strumenti per interpretarle» (Hannerz, 1998, p. 6). Si tratta di strumenti che si sono sviluppati a partire dalla composizione di un "repertorio culturale" a disposizione dell'individuo (Hannerz, 1998), di competenze acquisite che rendono i soggetti capaci di partecipare efficacemente a sistemi multipli (Wolcott, 1996).

Il termine *culturale* (Appadurai, 2012) permette di sottolineare il carattere di processo dei fenomeni culturali: processi di produzione, trasmissione, circolazione di significati culturali nello spazio sociale, per cui la cultura può essere concepita anche come comunicazione (Matera, 2006). In questa prospettiva, «la cultura è una produzione [...] dialettica, all'interno di un carattere polifonico spesso condiviso, ma anche contestato e discusso» (Padoan, 2017, p. 177).

3.1.2 Alcuni processi culturali: tradizione, inculturazione, acculturazione

Adottando una prospettiva processuale, semiotica, discorsiva sulla cultura, ci sono alcuni processi culturali che ci sembra particolarmente utile in questa sede ricordare.

Innanzitutto, vi è il processo della *tradizione*, che ha come obiettivo – mai raggiunto – di ottenere l'immobilità sociale: «trasmettere cioè da una generazione all'altra il patrimonio culturale senza che questo subisca variazione alcuna, preservando così un modo di vita nel tempo e azzerando il cambiamento» (Fabietti et al., 2002, p. 28). All'opposto, innovazioni dall'interno o influenze dall'esterno possono costantemente intervenire nel provocare dei cambiamenti, delle trasformazioni.

Il processo di *inculturazione* descrive le modalità attraverso cui la cultura viene trasmessa da una generazione all'altra. Ogni individuo interpreta i contenuti che gli sono trasmessi a partire dalla sua personale prospettiva, provocando necessariamente delle variazioni, talvolta mettendo esplicitamente in discussione quanto trasmesso (Gobbo, 2000, p. 71).

Affinché avvenga la trasmissione culturale, è cruciale il processo dell'apprendimento, il quale non può essere ridotto a mera «replica dell'uniformità» (Gobbo, 2000, p. 58). Questo prende forma, invece, nella partecipazione attiva alle attività della comunità (Rogoff, 2004).

Il processo che conduce all'acquisizione di modi culturali di un altro gruppo è, invece, l'*acculturazione*, il cui esito consiste nell'«integrazione di un elemento o complesso culturale entro il tessuto connettivo della società o della cultura che lo ha accolto» (Fabietti et al., 2002, p. 28).

Nel mondo contemporaneo, segnato da fenomeni di globalizzazione e delocalizzazione, appare sempre più opportuno assumere una prospettiva culturale che ponga l'attenzione ai *traffici culturali* (Fabietti et al., 2002), ai processi, agli incontri, ai meticciamenti.

Anche all'interno della riflessione pedagogica, si sottolineano da più parti i rischi di una prospettiva essenzialistica e reificante sulla cultura, la quale farebbe apparire come permanente ciò che è transitorio, negando la caratteristica fondamentale della cultura come in movimento (Abdallah-Pretceille, 1990, p. 32). È necessario, dunque, rifiutare concezioni, ancora oggi estremamente diffuse, che interpretano la cultura come una «totalità culturale elaborata localmente e costituita da un coeso sistema di pratiche ripetitive e autoriproducentesi, mai sfiorato da influenze e attrazioni esterne» (Callari Galli, 1998, p. 151). Vanno invece valorizzate logiche di meticciamento e ibridazione, all'interno delle quali il processo di acculturazione si declina come luogo dell'incontro e del rapporto con l'altro (Abdallah-Pretceille, 1990), all'interno del quale è possibile «pervenire ad intuire nell'altro, qualunque esso sia, un altro se stesso» (Abou, 1981, cit. in Portera, 2013, p. 34). Il termine acculturazione viene accompagnato dall'aggettivo *selettivo* per sottolineare come i tratti culturali della cultura di origine e di arrivo

possano essere rielaborati in modo personale dal soggetto e riaggregati in forma originale e creativa (Bolognesi, 2017; Granata, 2011).

3.2 Dall'identità etnico-culturale alle identità multiple

Il costrutto di identità è stato al centro della riflessione in differenti campi disciplinari: filosofico, psicologico, pedagogico.

È in particolare all'interno della riflessione antropologica che si è rilevato come il concetto di identità sembra da sempre essersi naturalmente connesso con quello di cultura attraverso la mediazione dell'etnia: l'identità deriverebbe in maniera altrettanto naturale dall'essere parte di una determinata etnia, e, successivamente, di una determinata cultura.

Per l'antropologo Fabietti, le identità costituiscono, invece, «*definizioni del sé e/o dell'altro collettivi* che hanno quasi sempre le proprie radici in *rapporti di forza* tra gruppi coagulati attorno ad interessi specifici» (Fabietti, 2013).

In questa prospettiva, emerge come le identità siano il risultato di *processi di etnicizzazione* – o potremmo dire anche di *culturalizzazione* – voluti dall'esterno o dagli stessi gruppi che competono per l'accesso a determinate risorse materiali e simboliche (Fabietti, 2013).

Questa dinamica proveniente dall'esterno o dall'interno, fa sì che l'identità possa essere sia “sentita” che “assegnata”, generando delle dinamiche complesse di condizionamenti e reazioni.

Anche quando l'identità è sentita, proveniente dall'interno, si basa su processi che si producono in maniera *contrastiva* e *contestuale*, ossia attraverso definizioni per opposizione con gli altri (Fabietti, 2013): all'*in-group* si attribuiscono certe caratteristiche, mentre all'*out-group* si attribuiscono delle caratteristiche differenti per contrapposizione. Così facendo, si minimizzano le differenze interne all'*in-group*, massimizzando le differenze con l'*out-group* (Caronia & Bolognesi, 2015).

I processi fin qui descritti di etnicizzazione, definizione di sé e dell'altro hanno una natura *performativa*: a differenza di un'idea di *identità sostanziale* che illustra la selezione arbitraria di tratti che vorrebbero descrivere la sostanza di quella identità, a partire da un punto di vista esterno, le identità concrete si rivelano performative, incorporate, agite dai soggetti interessati, fatte di modelli e comportamenti che sono “strutture strutturanti” (Fabietti, 2013).

L'identità può essere *esperita*, ossia costituisce «un sentire implicito, incorporato, di una sensazione di appartenenza comune sulla quale non c'è bisogno di riflettere in maniera cosciente e che non deve essere definita nella quotidianità proprio perché fatta di gesti, atteggiamenti e modi di essere che tendono a conformarsi a dei modelli condivisi» (Fabietti, 2013).

In alternativa, l'identità è *esternata*: viene esibita in maniera esplicita dai soggetti in particolari contesti, soprattutto in situazioni di natura contrastiva o oppositiva (Fabietti, 2013).

Una concezione dell'identità in prospettiva etnico-culturale, che unisce inequivocabilmente un'identità-un'etnia-una cultura, porta a una concezione della cultura come natura: stabile, immutabile (Balibar & Wallerstein, 1991), e un'idea delle identità come degli assiomi posti a priori, parte di un patrimonio che l'individuo riceverebbe al momento della sua nascita e a cui si dovrebbe conformare, venendo a negargli un ruolo attivo (Abdallah-Preteille, 1990). Anche quando gli aspetti legati ad elementi razziali dell'etnia vengono tralasciati, una concezione basata sulla "purezza della razza" viene sostituita da una basata sulla "purezza dell'identità", dando origine a nuove forme di segregazione (Vandenbroeck, 2011, p. 10).

Ogni individuo è caratterizzato da molteplici appartenenze, tra le quali si costituisce una gerarchia, che continua a modificarsi nel tempo (Maalouf, 1999, p. 21). Se si propende per la cristallizzazione dell'individuo in una delle sue identità, negando le altre e la variabilità della gerarchia tra di esse, si concederà a una concezione semplificata e unidimensionale di identità, generatrice di violenza (Sen, 2008).

Remotti (2010) parla di "ossessione identitaria" per denunciare l'uso inflazionato che si fa del concetto di identità, generatore di divisioni e conflitti, tanto da arrivare provocatoriamente ad invocare la fine dell'utilizzo di questo termine.

Nonostante questi pericoli, l'uomo non può vivere senza identità, ma è possibile – e doveroso – lavorare per delle identità "sentite", ma "relative" (Fabietti, 2013), dove appartenenze multiple possano integrarsi serenamente (Maalouf, 1999; Sayad, 2002), mantenendo vivo uno spirito critico sugli elementi che le compongono (Vandenbroeck, 2011, p. 16).

In questa prospettiva, prevale un'idea di identità che viene acquisita, non dotazione innata degli individui, dinamica e multi-sfaccettata, effetto di processi legati alla propria storia, al proprio passato, ma anche alle prospettive sul futuro, al soggetto che si vuole diventare (Vandenbroeck, 2011, p. 13).

La consapevolezza di come l'identità sia "impastata di alterità" (Gobbo, 2000, p. 69), può essere letta come una debolezza, poiché viene plasmata dal riconoscimento, dal mancato riconoscimento o dal misconoscimento, ma anche una risorsa, poiché si costruisce insieme agli altri: «la negoziamo continuamente attraverso un dialogo in parte esterno con altri, in parte interno con noi stessi» (Giusti, 2004, p. 85).

L'identità può essere fonte di orgoglio e felicità, ma anche di forza e sicurezza nei propri mezzi (Sen, 2008, p. 3). Soprattutto all'interno dei contesti multiculturali contemporanei, l'attenzione ai processi identitari può contribuire a fare in modo che i soggetti sviluppino una maggiore fiducia nelle proprie risorse. In questo modo si potranno confrontare con più sicurezza con una vita quotidiana caratterizzata da richiami a molteplici appartenenze, esplorando le alternative possibili e rielaborando

costantemente le proprie identità in maniera creativa (Phinney & Devich-Navarro, 1997).

3.3 Relazioni umane ed educative

Parlando sia di cultura che di identità, è emersa la natura intrinsecamente relazionale di entrambi questi concetti. Le culture sono fundamentalmente incomplete, hanno bisogno dell'incontro e dello scambio (Fabietti et al., 2002, p. 27), così come le identità vengono costruite e negoziate nella relazione con gli altri (Giusti, 2004, p. 85).

In realtà, sono gli uomini e non culture o identità astratte ad entrare in contatto fra loro (Bastide, 1990). Ognuno è portatore di un frammento determinato dalla sue caratteristiche personali e sociali nell'incontro (Santerini, 1996, p. 76), il quale avviene all'interno di un contesto specifico caratterizzato da congiunture politiche, economiche, sociali e culturali specifiche. All'interno di questa cornice, avviene l'incontro nella sua immediatezza e concretezza, in quanto si tratta di «un concetto legato a ciò che avviene, [...] un invito a uscire da una logica di previsione in cui si prospettano in anticipo i termini di una relazione» (Cima, 2019, p. 71).

Lo spazio dell'incontro è uno spazio dell'«incontro»: dello *stare in*, sul confine *tra* noi e l'altro da cui interrogare noi stessi e aprirsi alla relazione con l'altro (Cima, 2019, p. 71). La relazione con l'altro è destabilizzante, ogni qual volta l'altro tradisce le nostre aspettative culturali e logiche, provoca uno shock. Allo stesso tempo, però, mette in moto processi cognitivi e relazionali cruciali, è: «nella relazione con l'altro [che] noi diventiamo al tempo stesso consapevoli della differenza che ci separa da questi – che non potrà mai essere superata ed omologata – e siamo anche in grado di entrare in contatto intimo con la nostra identità» (Gobbo, 2000, p. 57).

La dimensione della relazione è cruciale all'interno di tutta la riflessione pedagogica, che la considera il punto di partenza di qualsiasi azione educativa e formativa: «essere nella relazione deve rappresentare un punto di riferimento costante, addirittura qualificante, per ogni azione educativa non occasionale ed estemporanea ma pedagogicamente/scientificamente fondata» (Bertolini, 1990, p. 179).

La centratura sulla relazione e sulla sua portata educativa è ancora più importante nei contesti multiculturali, tanto che Perotti (1994) suggerisce l'adozione di un approccio all'intercultura secondo una *pedagogia della relazione umana* (Perotti, 1994). All'interno di questa prospettiva, la costruzione e la gestione di relazioni diviene il perno dell'azione pedagogica su più livelli: si lavora con i soggetti costruendo relazioni, si formano i soggetti a costruire relazioni, infine si formano educatori e insegnanti a formare in questa direzione.

4. CULTURE IN MOVIMENTO: LE MIGRAZIONI NELLE SOCIETÀ CONTEMPORANEE. UN FENOMENO AL CENTRO DELLA RICERCA E DELLA RIFLESSIONE INTERDISCIPLINARI

4.1 Le migrazioni in prospettiva transnazionale

Contatti, viaggi, spostamenti hanno da sempre caratterizzato le società che hanno abitato la Terra, ponendosi come condizioni necessarie per l'esistenza stessa degli individui e delle culture. È, però, indubbio come oggi scambi e contatti si siano intensificati al punto da renderli un tratto distintivo del panorama contemporaneo mondiale.

La globalizzazione stessa potrebbe essere considerata come un fenomeno non nuovo nella storia dell'umanità, bensì già sperimentata durante i grandi imperi come l'impero romano o i grandi califfati islamici (Amselle, 2001). La novità dirompente sta nel fatto che oggi ad essere interessato da questi traffici di beni, persone e culture è il mondo intero (Fabietti et al., 2002), con l'effetto di trasformarlo profondamente e con esso anche le categorie che utilizziamo per comprenderlo.

Le migrazioni, all'interno di questo contesto mondiale e globalizzato, come mai prima d'ora, «si affiancano al rapido fluire delle immagini massmediatiche, delle sceneggiature e delle sensazioni» (Appadurai, 2012, p. 10), provocando una nuova instabilità nella produzione delle soggettività. Per questo, Appadurai (2012) parla di migranti *diasporici*, che mantengono vivi non solo i contatti, fisici e affettivi, con il paese d'origine, ma anche le pratiche culturali e linguistiche, reinterpretandole a partire da una nuova appartenenza a *comunità immaginate* (Anderson, 2009). In questo modo, globale e locale si mantengono costantemente in tensione, con gli individui impegnati nella produzione di forme culturali locali che rimandano a prospettive globali e a una loro rielaborazione continua.

Nonostante questi traffici intensi di persone, merci, idee e contatti continui tra diverse località e tra locale e globale, il mondo globalizzato si presenta come un mondo di disuguaglianze persistenti, dove rapporti asimmetrici di potere tra centri e periferie e conflitti diventano ancora più aspri. I confini, concreti o invisibili, si innalzano imposti da alcuni a discapito di altri, con l'obiettivo di limitare e controllare i flussi di uomini e beni.

I governi dei paesi di immigrazione hanno assunto approcci politici differenti nei confronti della questione migratoria, che sono variati notevolmente a seconda dei contesti nazionali e dei momenti storico-politici, influenzando i settori dei servizi sociali, il sistema educativo, il mercato del lavoro, le politiche legate alla casa, i servizi sanitari (Giancola & Salmieri, 2018).

Nonostante le differenze, si parla di un modello dominante di *downward assimilation*, o integrazione subalterna (Ambrosini, 2007, 2011), per cui le possibilità di

integrazione degli immigrati siano di fatto limitate agli strati sociali più bassi delle società d'arrivo, facendo loro introiettare «la convinzione di una discriminazione insuperabile da parte della maggioranza autoctona e l'idea dell'inutilità di ogni sforzo di miglioramento» (Ambrosini, 2011, p. 179).

L'analisi delle migrazioni è sempre stata connessa a spiegazioni che rimandano a *pull/push factors*, ossia fattori attrattivi, connessi ai paesi di arrivo, e fattori repulsivi, connessi ai paesi di origine. Queste spiegazioni si rivelano eccessivamente causali e riduttive di una complessità di variabili personali, sociali, politiche, economiche, storiche. Più opportuno è, invece, assumere una prospettiva basata sulla teoria dei *sistemi migratori* (Kritz, Lim, & Zlotnik, 1992), che adotta un nuovo approccio, quello dello *spazio sociale transnazionale*. All'interno di questa prospettiva, i sistemi migratori transnazionali sono visti come «processi che rompono i confini e fanno in modo che due o più Stati-nazione diventino parte di un unico nuovo spazio sociale, in cui, insieme alle persone, circolano conoscenze, idee, simboli e cultura materiale» (Di Bella, 2012, pp. 54–55).

Un sistema generalmente include un'area di arrivo centrale (uno o più paesi) e un insieme di paesi di provenienza. La comprensione approfondita delle dinamiche dei flussi che uniscono questi poli necessita di un'osservazione accurata di entrambi gli estremi territoriali, delle loro connessioni economiche, culturali, storiche, sociali, politiche o militari e delle pratiche di mobilità che condizionano e associano i luoghi interessati. L'approccio transnazionale si sforza di tenere insieme rapporti sociali e configurazioni spaziali prodotte dalle comunità migranti, allo scopo di analizzare il progetto migratorio in termini di «aspirazioni e risorse umane, sociali, culturali ed economiche che non sono mai soltanto individuali ma che si organizzano entro specifici reticoli relazionali» (Di Bella, 2012, p. 55).

4.2 *Super-diversity*: una prospettiva teorica sulla complessità della migrazione

Abbiamo visto nel primo paragrafo del capitolo, come la pedagogia interculturale si proponga come riferimento teorico, epistemologico e metodologico nel confronto della pedagogia con la diversità in senso lato: non solo etnico-culturale, ma anche di genere, economica, religiosa, sociale.

I contesti educativi contemporanei si presentano oggi come «caratterizzati da forme di eterogeneità complesse che appare difficile leggere attraverso le lenti di un solo tipo di “differenza”» (Zoletto, 2017, p. 155).

Questa eterogeneità dei contesti educativi è il riflesso di una realtà sociale, che sta diventando sempre più caratterizzata da *super-diversità*. Questo termine, introdotto inizialmente da Vertovec (2007) in ambito antropologico, ha goduto di una discreta fortuna tra ricercatori di differenti discipline, i quali, però, si sono limitati ad utilizzarlo

per descrivere una sorta di giustapposizione tra gruppi di differenti provenienze che convivono (Meissner & Vertovec, 2015). Invece, in un senso più ricco di sfumature e di sfide per la ricerca, si osserva come:

Nell'ultimo decennio la proliferazione di variabili aggiuntive e i loro effetti d'influenza reciproca mostrano come non sia sufficiente vedere la diversità solo in termini di etnicità, come accade solitamente sia nelle scienze sociali che nella sfera pubblica più ampia. Queste variabili aggiuntive includono status differenziati per gli immigrati e il loro concomitante riconoscimento o restrizione di diritti, esperienze divergenti nel mercato del lavoro, profili differenti in base al genere e all'età, modelli di distribuzione spaziale e reazioni locali congiunte da parte di chi fornisce servizi e di chi risiede nella zona. Raramente tutti questi fattori sono descritti uno alla volta. L'interazione di tutti questi fattori è ciò che si intende qui, in sintesi, con il concetto di 'super-diversity'.³ (Vertovec, 2007, p. 1025).

In questa prospettiva, parlare di super-diversità assume una molteplice connotazione: descrittiva, nell'esplorare le molteplici diversità oggetto della ricerca; metodologica, nell'adottare una prospettiva che analizzi le loro interazioni; e politica, nel suggerire analisi e possibili soluzioni che mantengano il medesimo approccio complesso anche sul piano socio-politico (Meissner & Vertovec, 2015)⁴.

Nell'adottare uno sguardo attento alla super-diversità, all'eterogeneità dei contesti e agli intrecci di differenti fattori, è possibile mettere in atto un passaggio da una "normale diversità" a una "diversa normalità", ossia non accettare come scontate le differenze, quanto provare a trasformare la rappresentazione stessa che abbiamo del concetto di normalità (Besozzi, 2015, cit. in Zoletto, 2017).

5. ENGENDERING MIGRATIONS

5.1 Studiare le migrazioni attraverso il prisma del genere

5.1.1 La femminilizzazione dei flussi migratori

L'attenzione alle migrazioni femminili da parte della ricerca nelle scienze umane e sociali e nell'opinione pubblica è relativamente recente e senza dubbio più tardiva rispetto al corpus più vasto che ha studiato le migrazioni maschili prendendole a paradigma di tutte le esperienze dei migranti, senza distinzione fra donne e uomini.

³ Trad. nostra.

⁴Coerentemente con questi presupposti teorici, nella ricerca oggetto di questa tesi, le protagoniste sono donne-madri-migranti-di origine araba-di religione islamica, ma non si tratta di una prospettiva "ethno-focal lens" (Meissner & Vertovec, 2015), bensì si pone attenzione ad analizzare come tutti i pezzi di questo complesso puzzle interagiscano fra loro e con il contesto, locale e transnazionale, e come le interessate interpretino e re-interpretino tutti questi elementi di diversità nel loro percorso biografico e formativo.

La dimensione di invisibilità sociale da un lato e la “disattenzione” da parte dell’opinione pubblica dall’altro hanno avuto, tuttavia, un effetto interessante sulla migrazione femminile. In un certo senso è possibile affermare che questa condizione abbia svolto un ruolo di “involucro protettivo”, inducendo in molti casi le donne a vivere condizioni di minor esposizione al rischio di esclusione e rifiuto (Favaro, 2003, p. 444). Contemporaneamente, questa condizione di invisibilità ha creato un certo spazio di azione affinché le migranti potessero costruire, passo dopo passo, il loro *progetto di integrazione al femminile*.

La progressiva scoperta della migrazione femminile non è stata priva di contraddizioni: oggi si parla di *femminilizzazione dei flussi migratori*, per indicare sia la portata numerica del fenomeno delle migrazioni femminili, sia la specificità, inizialmente poco riconosciuta, dei percorsi e delle esperienze migratorie delle donne (Campani, 2000).

Inizialmente, lo sguardo che si è posato sulle donne migranti è stato viziato da immagini stereotipate che hanno privilegiato una rappresentazione che si mostrava attenta agli elementi più esteriori e folcloristici, oppure che le descriveva come soggetti bisognosi.

Descrivendo le migranti come deboli e passive, tali rappresentazioni hanno di fatto favorito un atteggiamento più accondiscendente nei confronti dell’immigrazione femminile rispetto a quella maschile, finendo, però, per rafforzare i pregiudizi e a mettere in secondo piano le capacità progettuali e le risorse culturali e professionali delle donne migranti, che le potrebbero, invece, portare ad assumere una funzione cruciale di creazione della comunità all’estero e di mantenimento del legame tra prima e dopo, là e qua della migrazione, fungendo da motore di integrazione (Favaro, 2003; Marone, 2015; Silva, 2003).

Col tempo, nella ricerca scientifica, si è diffusa un’attenzione maggiore alle migranti donne, sebbene la riflessione sia, almeno in un primo tempo, rimasta a un livello meno approfondito per almeno due ordini di ragioni. In primo luogo, le cause sembrano essere legate all’utilizzo di strumenti metodologici principalmente di tipo quantitativo, più adatti a misurare l’entità dei fenomeni e meno a portare avanti un lavoro di scavo sul piano delle esperienze di vita dei soggetti migranti. Recentemente, l’impiego di metodi qualitativi, attenti in particolare alla dimensione biografica e a una prospettiva di *research engagement* delle protagoniste, stanno, invece, favorendo la maturazione di una sensibilità nuova verso lo studio di questi fenomeni (Silva, 2003).

In secondo luogo, queste ragioni metodologiche sembrano intrecciarsi con una considerazione di tipo teorico. Sembra, infatti, che abbia, in parte, contribuito ad ostacolare una riflessione più attenta in questo campo la mancanza di un quadro concettuale capace di esprimerne la complessità senza riduzionismi a categorie binarie ed essenzialistiche.

Il mondo contemporaneo è attraversato con sempre maggior decisione dalle differenze: di cultura, religione, status e genere, che si intrecciano dando origine a dimensioni plurali del vivere e dell'agire che necessitano di un apparato concettuale altrettanto plurale, attento agli intrecci, alle relazioni, alle dinamiche.

5.1.2 *Dai women studies ai gender studies: un cambio di paradigma*

Studiare le migrazioni dal punto di vista del genere, non significa soltanto prestare attenzione all'esperienza femminile, quanto assumere il genere come una categoria d'analisi. L'evoluzione teorica che ha portato a questo cambio paradigmatico ha visto la riflessione soffermarsi, inizialmente, sull'uguaglianza dei sessi, poi sulla differenza del femminile, infine studi che utilizzano il genere a partire da una prospettiva complessa, che rifugge dai riduzionismi (Leonelli, 2011). In quest'ultima prospettiva, non ci si limita a comparare le differenze tra donne e uomini, ma si interroga la natura profonda di tali differenze, cogliendone il carattere relazionale (Abbatecola & Bimbi, 2013).

Il genere viene considerato in quanto categoria relazionale: esso «funziona tanto come determinante reciproca dei soggetti donne e uomini, quanto come fattore di diversità all'interno del gruppo sia degli uomini sia delle donne; è un fattore di identità che plasma e modella i modi in cui si è donne e si è uomini» (Busoni, 2003, p. 21).

Esso è incorporato nelle pratiche, nei discorsi e nelle istituzioni, che assicurano la riproduzione dei suoi meccanismi, per questo un'analisi che parta dalla prospettiva di genere si mostra attenta a tutti questi processi di riproduzione e dei luoghi in cui avvengono (Vianello, 2013).

All'interno di questa prospettiva di analisi che si sviluppa a partire dalla categoria del genere, risulta di particolare interesse la riflessione che mette in luce le connessioni con la dimensione pedagogica. Gli studi in questo campo, hanno fornito utili riferimenti per comprendere i processi formativi alla base dell'apprendimento di genere: come l'educazione formale e informale influenza l'interpretazione dell'appartenenza di genere, cosa condiziona la costruzione e ricostruzione di rappresentazioni legate al femminile e al maschile, quali situazioni contribuiscono alla riproduzione di stereotipi di genere, come gli *habitus* divengono appresi, incorporati e performati (Demetrio et al., 2001; Leonelli, 2011; Ulivieri, 2007).

5.1.3 *Storia dell'incontro tra migrazioni e genere*⁵

L'introduzione del concetto di genere nelle scienze umane ha rappresentato un

⁵ Per approfondimenti si vedano in particolare: Campani, 2000, 2003; Marone, 2015; Tognetti Bordogna, 2012; Vianello, 2014.

contributo importante per il pensiero femminista, in quanto ha permesso di dimostrarne la natura socialmente costruita, smascherando i processi di naturalizzazione di *habitus* che sono costruiti all'interno di processi sociali e rapporti di potere (Bourdieu, 1998).

Tuttavia, la focalizzazione da parte delle prime femministe sul corpo delle donne come fonte della loro oppressione ha prodotto quello che Campani (2003), una delle principali pedagogiste esperte di genere e migrazioni, ha definito un nuovo "essenzialismo" del femminile, anche se nell'ottica completamente rovesciata di superiorità della donna sull'uomo (Campani, 2003, p. 50). Contro questo pensiero altrettanto essenzializzante, si è rivolta la critica del cosiddetto Black Feminism, diffusosi negli Stati Uniti e nel Regno Unito negli anni Ottanta, in reazione alla consapevolezza che tanto il femminismo bianco quanto il movimento per i diritti civili avevano rimosso l'esperienza delle donne nere.

Le interpreti del Black Feminism (p.e. Amos & Parmar, 1984; Collins, 1991; Hooks, 1984) hanno messo in luce come non esista un'unica femminilità, bensì come siano state costruite varie modalità di essere donna, tra l'altro sorte in relazione ai conflitti fra gruppi etnici a cui le donne appartengono.

Il femminismo aveva costruito un soggetto-donna che corrispondeva all'esperienza specifica delle prime femministe: donne occidentali, bianche, di classe medio-alta. Le interpreti del Black Feminism cercavano, invece, di dimostrare come si trattasse di una tradizione particolare che si è imposta come egemonica e che, tra l'altro, si basava sulla visione e l'esperienza di donne privilegiate, rispetto ad altre che dovevano fare i conti anche con la discriminazione su base etnica e i problemi di tipo economico (Hooks, 1984).

La riflessione interna al femminismo nero ha, inoltre, messo in luce come discorsi sul genere e discorsi sulla "razza" si rinsaldassero l'un l'altro poiché l'ideologia razzista e quella colonialista si erano asserviti di metafore sessuali che hanno creato una sorta di alleanza tra maschi bianchi e neri a discapito delle donne nere.

Contemporaneamente, ha valorizzato la posizione marginale in cui le donne di colore si trovavano: lontane dai luoghi del potere possedevano un margine di azione che si rivelava potenziale spazio di resistenza (Hooks, 1998).

A partire dagli anni Cinquanta, ha cominciato a diffondersi anche la critica postcoloniale, che, in particolare durante gli anni Ottanta, si è intrecciata con quella femminista (Amos & Parmar, 1984; Lewis & Mills, 2003; Ong, 1988). L'obiettivo di queste ricerche era quello di svelare le forme di oppressione che si esercitavano nei confronti di un soggetto non solo femminile ma anche colonizzato, in un intreccio di rapporti tra cultura e potere.

Le donne appartenenti a società altre hanno reagito nei confronti dell'approccio al femminismo di stampo occidentale, elaborando una critica anche di tipo epistemologico al dominio del pensiero occidentale, il quale si proponeva come parametro universale a partire dal quale giudicare le culture e le storie di società non occidentali (Ong, 1988).

Le ricercatrici provenienti da queste società denunciavano come le donne non occidentali non trovassero spazio per descrivere la propria esperienza, risultando anzi spesso soggette a stereotipi e pregiudizi. A loro avviso, modalità alternative di essere donna e forme di composizione familiare differenti da quella nucleare occidentale andavano altrettanto prese in considerazione e contestualizzate all'interno della realtà di cui facevano parte. Solo a partire da pratiche situate culturalmente e socialmente sarebbe stato possibile anche pensare a modalità per modificare, dall'interno, relazioni familiari e di genere. Per questo, la prospettiva femminista postcoloniale invocava l'utilizzo di *femminismi* al plurale anziché femminismo al singolare, affinché si potessero fare portavoce di istanze femminili contestualizzate, diverse ma altrettanto legittime.

La critica portata avanti dalle ricercatrici di colore e di paesi non occidentali ha favorito un ripensamento delle categorie stesse del femminismo, che non vanno più concepite come categorie essenzialistiche, ma come «campi di contestazione, iscritti in processi discorsivi e materiali in un terreno post-coloniale» (Campani, 2003, p. 67).

Aprono la strada al concetto di *intersezionalità*, secondo cui non è sufficiente la categoria del genere per comprendere la complessità delle dinamiche identitarie e di sistemi di potere in cui le donne sono inserite. Tale dimensione va analizzata nell'intreccio con i diversi assi della differenza: la classe, il colore della pelle, l'appartenenza linguistico/culturale/religiosa, l'età e l'orientamento sessuale (Vianello, 2014, p. 12). Questi non solo condizionano la vita delle donne, ma emerge come spesso si tratti di sistemi di potere interconnessi che si rafforzano a vicenda (Marone, 2015, p. 207).

Risalgono agli anni Ottanta anche le prime ricerche di femministe che denunciavano l'invisibilità delle donne nelle teorie e nelle ricerche sulle migrazioni e come queste fossero segnate dal cosiddetto *male bias*, ossia l'assunzione del modello maschile come universale e neutro dal punto di vista del genere (Morokvasic, 1984a; Vianello, 2014).

È stato lo *Special Issue* di The International Migration Review del 1984, curata da Morokvasic, a inaugurare lo studio delle migrazioni a partire dalla categoria del genere. All'interno di questa pubblicazione, dopo una disamina dello stato dell'arte sul tema, venivano approfonditi il ruolo delle donne nelle migrazioni internazionali e interne e la partecipazione delle migranti al mercato del lavoro (Morokvasic, 1984b). Questa attenzione alle dimensioni lavorativa ed economica contribuiva a contrastare lo stereotipo delle donne migranti passive e schiacciate sulla dimensione familiare, facendo emergere una realtà molto più complessa. Nell'articolo introduttivo, Morokvasic sottolineava, in particolare, un tema che sarebbe diventato un nodo cruciale del dibattito successivo: la critica a una lettura delle migrazioni al femminile nei termini della contrapposizione tradizione/modernità. La ricerca non ha, infatti, riscontrato un nesso lineare tra migrazione e miglioramento delle relazioni di genere, mostrandone,

invece, effetti contraddittori (Pessar, 1984).

Morokvasic ha denunciato anche come la letteratura scientifica su migrazioni al femminile abbia prodotto un impatto minimo sul piano delle politiche migratorie, dei discorsi pubblici e delle rappresentazioni mediatiche.

Nel corso degli anni Novanta, la ricerca statunitense in questo campo si è concentrata sull'analisi critica femminista della famiglia e degli *household* probabilmente in reazione al crescente interesse per il ruolo delle famiglie e dei network sociali nei processi migratori (Chant & Radcliffe, 1992; Kibria, 1990; Zlotnik, 1995).

Sul fronte europeo, invece, si è assistito a una diversificazione di interessi oltre alle influenze che derivavano dal concetto di *intersezionalità*.

In Italia, ricorrevano i temi del confronto tradizione/modernità, oppressione ed *empowerment* delle migranti, importanza delle motivazioni familiari insieme a quelle economiche e differenze tra le migranti che si spostano da sole e quelle con la famiglia (Favaro & Tognetti Bordogna, 1991; Vicarelli, 1994).

Alla fine degli anni Novanta, è avvenuta la sistematizzazione dell'approccio chiamato *engendering migration*, all'interno del quale si legittimava l'utilizzo del genere come chiave d'analisi per temi quali: l'inclusione socio-economica dei migranti, le strategie migratorie, le identità multiple, le relazioni intergenerazionali, il transnazionalismo, l'ambito del lavoro nella cura e il mercato del sesso (Hondagneu-Sotelo, 2003; Morokvasic, Erel, & Shinozaki, 2003).

Particolarmente significativa in questa fase è stata la pubblicazione di un nuovo *Special Issue* di The International Migration Review, intitolata Gender and migration revisited, curata da Donato, Gabaccia, Holdway, Manalansan e Pessar nel 2006. L'obiettivo di questo volume era mettere insieme una rassegna multidisciplinare a partire dal concetto di genere inteso in senso relazionale. Inoltre, si avvicinava a metodi di ricerca di tipo qualitativo, più adatti ad indagare dimensioni interpretative e relazionali più profonde (Donato, Gabaccia, Holdway, Manalansan, & Pessar, 2006).

Come riporta la sociologa Vianello (2014), in questo periodo si è assistito anche a un dibattito a distanza tra le statunitensi Pessar e Mahler (2003) e le europee Morokvasic, Erel e Shinozaki (2003), con le prime che criticavano le seconde perché ritenevano che gli studi attuali "di genere" non avrebbero dovuto limitarsi a indagare solo l'universo femminile, mentre le seconde consideravano legittimo privilegiare il genere-donna poiché permetteva di analizzare come il genere influisse nelle migrazioni.

Solamente a partire da questa fase, la riflessione che coniuga genere e migrazioni ha raggiunto i gruppi femministi, mentre, fino a questo momento, questo tema era stato considerato un problema specifico che interessava solo le donne migranti, trattato all'interno di "commissioni d'immigrazione" sorte per lo più per iniziativa di alcune di queste. Le esperienze delle donne migranti, insieme a quelle di chi vive in paesi non occidentali, si proponevano ora come sfida a pensare nuove modalità di azione (Anim-Addo, Covi, & Karavanta, 2009).

Lo *Special Issue Gender and migration revisited* ha anche aperto due nuovi filoni di ricerca che si sarebbero sviluppati negli anni successivi: da una parte le migrazioni Lgbtqi e dall'altra le migrazioni al maschile analizzate attraverso il costrutto del genere.

La dimensione dell'educazione si è unita fin dagli albori alle riflessioni delle femministe di colore e postcoloniali in un'attitudine critica volta a decostruire i dispositivi di dominio, ma anche a rilevare «il ruolo che i sistemi educativi possono giocare nel produrre esclusione sociale e discriminazione a diversi livelli (dalla formazione all'accesso alle risorse)» (Marone, 2015, p. 211).

Particolarmente interessante è la riflessione sviluppata da Spivak, studiosa postcoloniale che, alla fine degli anni Ottanta, aveva posto al centro delle sue riflessioni il tema dell'educazione: le donne in condizioni di subalternità dovevano aver la possibilità di parlare, di diventare membri attivi di comunità e, per farlo, centrale era il ruolo dell'educazione (Spivak, 1988). L'educazione, in tal senso, era vista come «una pratica capace di affrontare le grandi questioni della mondializzazione e di preparare i giovani – e le giovani – al futuro, rendendoli partecipi di un processo di trasformazione che li riguarda perché umani e che coinvolge tutti i popoli della terra» (Marone, 2015, p. 210).

In questa concezione dell'educazione, trovava spazio quel lavoro continuo di decostruzione delle rappresentazioni dell'alterità volto a sostituire il primato della conoscenza dell'altro con quello dell'immaginazione, avviando un percorso di accoglienza dell'alterità insieme alla trasformazione di sé (Spivak, 2002).

In Italia, a coniugare la riflessione su genere, migrazioni ed educazione sono stati soprattutto gli studi che si sono rifatti alla pedagogia di genere (p.e. Demetrio et al., 2001; Seveso, 2001; Ulivieri, 2007) e che si soffermano sui legami tra sessismo e razzismo, i loro effetti di consolidamento delle disuguaglianze, ma anche l'intreccio con la pedagogia interculturale. Questa, come abbiamo visto nel secondo paragrafo, si propone come una risposta più ampia alla questione delle differenze, siano esse culturali, di genere, economiche, sociali..., e alle loro sovrapposizioni, procedendo alla decostruzione di rappresentazioni stereotipate e alla ricostruzione di relazioni interculturali e inter-generi.

Questa strada si rivela utile in prospettiva pedagogica e politica insieme: includendo e accogliendo la diversità, culturale, di genere..., sarà possibile, infatti, considerare il tema della cittadinanza attiva in una prospettiva *eterocentrica*, in grado di includere e accogliere le diversità (Marone, 2015, p. 205).

5.2 Influenze reciproche tra genere e migrazioni

Gli studi di *engendering migration*, diffusi in campo antropologico, sociologico e in parte pedagogico, si sono concentrati su due filoni principali: da una parte quelli che

analizzano come il genere contribuisca a strutturare le migrazioni, dall'altra come le migrazioni contribuiscano a strutturare il genere (Vianello, 2014, p. 9).

Il punto di partenza è considerare il fatto che le donne e gli uomini fanno esperienza della migrazione in modalità differenti, per cui vanno analizzate le peculiarità strutturate e strutturanti di questi divergenti modalità. È necessario, però, ampliare l'orizzonte di analisi, cercando di comprendere anche come il genere influenza le rappresentazioni sociali delle migrazioni e che effetti pratici produce (Vianello, 2013, p. 49).

Come dimostra Vianello (2014), il genere dà forma alle migrazioni su più livelli:

- A livello macro, a partire da come le politiche neoliberali e il mercato del lavoro richiedano manodopera femminile, spingendo le lavoratrici migranti verso settori specifici fortemente etnicizzati e genderizzati;
- A livello meso, a partire da come le relazioni di genere strutturino le strategie migratorie familiari, favorendo talvolta la partenza delle donne, talvolta quella degli uomini;
- A livello micro: a partire da come il soggetto donna o uomo percepisce diversamente l'esperienza migratoria e come tale difformità influenzi la migrazione stessa ed anche le modalità di inserimento e acculturazione (Chuang & Tamis-lemonda, 2009).

In questo campo, di particolare interesse sono gli studi sociologici che hanno utilizzato l'*houshold strategies approach*, il quale si basa sull'idea che le decisioni in merito alle migrazioni siano condivise, all'interno di strategie adottate nell'interesse di tutto il gruppo familiare (cfr. Chant & Radcliffe, 1992). Questo approccio si è intersecato con le questioni di genere allo scopo di indagare come nei processi di scelta legati alla migrazione rientrino motivazioni di tipo sociale, economici, familiare che possono condizionare la selettività di genere dei flussi (Vianello, 2014, p. 45).

Emerge da questi studi come le donne emigrino non solo in quanto mogli o madri dedite alla famiglia, ma anche per altre ragioni, come allontanarsi da relazioni coniugali o contesti familiari problematici o per intraprendere un percorso individuale lontano da casa (Vianello, 2014, p. 49). Allo stesso tempo, però, l'emigrazione al femminile viene frequentemente legittimata attraverso discorsi che rimandano al bene e agli obblighi verso la famiglia (Biagioli, 2003).

Se da un lato, dunque, il genere influenza le migrazioni, dall'altro emerge anche come le migrazioni influenzino il genere. Le migrazioni, cioè, esercitano un'influenza nelle ristrutturazioni dei rapporti di genere, anche se non si tratta di un condizionamento meccanico che porta necessariamente la donna migrante dalla sottomissione al potere maschile – associata a contesti di partenza arretrati e sottosviluppati, alla liberazione femminile – associata alle moderne ed emancipate società occidentali. Si tratta piuttosto di un complesso processo di strutturazione e ristrutturazione che può percorrere strade variegata, che richiedono un'analisi attenta e specifica, di volta in volta, dei fattori in gioco.

Tali fattori comprendono i diversi profili delle donne migranti, le quali si differenziano per: età e fase del ciclo di vita, progetto migratorio personale o a seguito del partner, per scelta o costretta all'esilio, organizzazione familiare del proprio paese di provenienza di tipo cognatico o agnatico⁶ (Galanti, 2003, pp. 123–124).

Diverse sono anche le variabili esterne che entrano in gioco, riassunte da Vianello (2014) in questo modo:

1. I diversi ordini di genere dei paesi di destinazione e di origine;
2. il genere dei migranti;
3. la classe sociale, l'età, il ruolo familiare e la posizione lavorativa prima e dopo la migrazione;
4. il rapporto tra chi parte e chi rimane;
5. come si modifica la posizione di chi parte in relazione a chi rimane nel paese di origine e di chi rimane in relazione a chi parte;
6. Come cambiano le aspettative dei soggetti;
7. Il campo in cui si indagano le trasformazioni delle relazioni di genere;
8. gli *standpoint* di chi fa ricerca. (Vianello, 2014, pp. 15–16).

Pessar (2005) ha ipotizzato tre scenari possibili di come la migrazione eserciti la propria influenza sulle relazioni di genere:

- Il primo in cui l'esperienza migratoria favorisca la messa in discussione delle relazioni di genere e una loro trasformazione;
- Il secondo in cui questa provochi il consolidamento di posizioni precedenti;
- Il terzo in cui favorisca la riproduzione o radicalizzazione di disuguaglianze di genere.

Le idee di genere, di fatto, sono soggette a un processo continuo di riarticolazione: «dobbiamo anche considerare – ci incoraggiano a questo proposito Datta e colleghi – come il genere e le identità viaggino e come queste identità siano ricreate in ciascuna fase del progetto migratorio in relazione a una gamma di differenti e spesso contraddittori regimi di genere, incontrati in diversi luoghi»⁷ (Datta et al., 2009, p. 854).

Così, può accadere che, come reazione alle disuguaglianze e alle discriminazioni con cui le famiglie migranti si confrontano nei paesi di arrivo, si consolidino relazioni tra i coniugi e all'interno della comunità di connazionali, facendo passare in secondo piano i conflitti di genere, oppure che, come forma di contrapposizione simbolica nei confronti della cultura di arrivo, si rafforzino relazioni di genere disuguali che si richiamino alla tradizione (Vianello, 2014, p. 67).

All'interno di questi contesti complessi e contraddittori, le donne si trovano combattute tra spinte contrastanti: da una parte desideri di modernizzazione, accesi già nel paese di origine o con la migrazione, e richiami alla memoria (Cattaneo & dal Verme, 2005; Galanti, 2003).

Il tentativo di conservare i ruoli di genere tradizionali da parte dei mariti è messo in atto allo scopo di ricreare l'illusione di non essere mai partiti e di riaffermare le regole

⁶La discendenza agnatica definisce il fatto che un individuo riconosca come parenti solo quelli dal lato paterno, mentre la discendenza cognatica spinge l'individuo a considerare la parentela sia da parte materna che da parte paterna.

⁷ Trad. nostra.

della propria cultura non riconosciuta nel paese di arrivo (Biagioli, 2003, p. 101). Contemporaneamente, la comunità e il gruppo stesso delle donne rischiano di diventare un organo di mutuo controllo dell'ortodossia delle pratiche che performano il genere come modalità di mantenere vivi i legami con la terra d'origine (Abbatecola, 2002).

Talune migranti vedono la loro condizione peggiorare rispetto a quella nel paese di origine, poiché sono assorbite completamente dal lavoro di riproduzione, anche a causa dell'impossibilità di ricorrere all'aiuto di altre donne o di domestiche, come sarebbe avvenuto in madrepatria (Ho, 2009).

Anche per le donne lavoratrici, l'accesso al mondo del lavoro non significa necessariamente una trasformazione di ruoli tra marito e moglie; può essere giustificato, infatti, con l'interesse più grande nei confronti della famiglia, per esempio con la motivazione di reperire le risorse necessarie a far studiare i figli, andando ad aumentare il carico di compiti sulla donna anziché una loro più equa ripartizione (Pessar, 1984).

Allo stesso tempo, la migrazione può anche rivelarsi occasione di riscatto in un progetto di indipendenza dalla famiglia d'origine, ma anche di costruzione della propria famiglia o nel percorrere nuove strade differenti dai meccanismi di genere consolidati (Galanti, 2003, p. 123).

CAP. 2 GENITORIALITÀ MIGRANTE FRA RISCHI E POSSIBILITÀ

1. PREMESSE

Traceremo ora il quadro teorico di riferimento per analizzare il tema della genitorialità migrante. Innanzitutto, faremo riferimento agli studi interdisciplinari che hanno contribuito ad arricchire la concettualizzazione della genitorialità. In particolare, ci soffermeremo su alcuni modelli esplicativi del costrutto di genitorialità provenienti dal campo psicologico e antropologico, che ci sembrano possano essere di particolare interesse poiché, adottando una prospettiva ecologica e culturale, sono in grado di integrare differenti sistemi e componenti.

A partire da questa cornice, approfondiremo poi, nello specifico, il concetto di genitorialità migrante. Considereremo una premessa necessaria concepire la migrazione come un evento familiare, a partire dalla quale proporrò un'analisi della letteratura che ha enfatizzato fattori di rischio e potenzialità connesse con l'esperienza di essere genitore migrante, tra cui: il processo di inculturazione, i modelli educativi e di cura, le fasi di maggiore vulnerabilità.

La dimensione della genitorialità verrà, successivamente, intrecciata con la categoria del genere, con lo scopo di focalizzarci in particolare sull'esperienza specifica della maternità migrante.

Infine, si svilupperanno alcune prospettive teoriche di interesse che emergono da una rilettura pedagogica del costrutto di genitorialità. In particolare, si discuteranno questi spunti anche all'interno dei contesti interculturali, luoghi delicati di incontro con famiglie con background migratorio.

2. GENITORIALITÀ: UN COSTRUTTO INTERDISCIPLINARE

2.1 Introduzione al costrutto di genitorialità: uno sguardo interdisciplinare

L'interesse scientifico per il costrutto di genitorialità, intesa come «tutte le funzioni che i genitori assolvono per accudire e prendersi cura dei propri figli» (Milani, 2018, p. 64), si sviluppa quando si diffonde una professionalizzazione connessa a questo ambito di vita fino a quel momento affidato principalmente all'informalità (Kitzinger, 1980).

Il termine stesso è un neologismo, coniato all'interno del contesto occidentale, quando i genitori sono diventati soggetti di politiche pubbliche e si è diffuso, fra gli anni Cinquanta e Sessanta, un discorso pubblico sulla genitorialità (Lacharité et al., 2015;

Sellenet, 2007, cit. in Milani, 2018).

Questo contesto storico, politico e culturale in cui è sorto il concetto di genitorialità ha influenzato le prime concettualizzazioni, legate a una sua operazionalizzazione, nel tentativo di stabilire tutti i compiti che il genitore avrebbe dovuto svolgere e gli standard che avrebbero dovuto definire cosa fosse un buon genitore (Gopnik, 2017). In particolare, tali definizioni operative si sono sviluppate attorno a tre componenti: la relazione emotiva tra genitore e figlio, le pratiche e i comportamenti e il sistema di credenze e valori del genitore (Darling & Steinberg, 1993).

Gli psicologi Darling e Steinberg (1993), in particolare, hanno previsto la differenziazione tra *pratiche* e *stile* genitoriali, intendendo quest'ultimo come:

una costellazione di atteggiamenti verso il bambino che gli vengono trasmessi e che, nel loro complesso, creano un clima emotivo all'interno del quale i comportamenti del genitore sono espressi. Questi comportamenti includono sia i comportamenti specifici e orientati all'obiettivo attraverso i quali i genitori performano i propri doveri genitoriali (ai quali si deve fare riferimento come pratiche genitoriali) sia i comportamenti genitoriali non orientati all'obiettivo, come i gesti, i cambi nel tono di voce, o la spontanea espressione delle emozioni.⁸ (Darling & Steinberg, 1993, p. 488).

Lo stile genitoriale costituisce, dunque, il tono emotivo-affettivo, all'interno del quale il genitore alleva il figlio e il quale include, a sua volta, le pratiche di cura. Questo è stato analizzato sotto varie prospettive, tra cui ricordiamo la relazione con il grado con cui il genitore si mostra responsivo o esigente nei confronti del figlio (Baumrind, 1991), democratico/autocratico, emotivamente coinvolto/distaccato, capace/incapace di autocontrollo, atteggiamento di accettazione/rifiuto, posizione di dominio/sottomissione (cfr. Baldwin, 1948; Schaefer, 1959; Symonds, 1939, cit. in Spera, 2005), oppure le strategie per tenere la disciplina basate su un modello *love-oriented* o *object-oriented* come reazione ai comportamenti del bambino (Sears, Maccoby, & Levin, 1957). Ciascuna di queste dicotomie vorrebbe arrivare a definire quale sia la modalità di esercitare il compito genitoriale e di essere genitore più consona a uno sviluppo armonioso dei bambini, traducendosi in indicazioni operative rivolte al genitore stesso.

La psicologa Gopnick (2017), propone, al contrario, un'interpretazione di genitorialità ben lontana da un'idea di "mestiere": per essere genitori non ci sono formule universali da applicare: «si tratta di essere e di relazione, piuttosto che di fare e di tecnica» (Gopnik, 2017, p. 58).

Questa interpretazione trova delle affinità con precedenti posizioni assunte, per esempio, dall'antropologa Kitzinger (1980), la quale, di ispirazione femminista, si è soffermata soprattutto sulla figura della madre, ritenendo che questa non vada vista solo come un individuo che eserciterebbe meccanicamente un'influenza sul figlio, secondo le prospettive classiche della psicologia e delle psicanalisi, ma come una persona a

⁸ Trad. nostra.

pieno titolo, che esprime la propria natura nel rapporto con quel particolare bambino. Dunque, a suo avviso, non conta solamente che la madre svolga determinati compiti, ma anche i suoi sentimenti.

Ne emerge un concetto di genitorialità complesso «che concerne la specialissima relazione tra genitori e figli, e che ha a che fare con la realtà più umana dell'umano perché in essa l'umano si costruisce» (Milani, 2018, p. 68).

2.2 Alcuni modelli per la lettura del costrutto di *parenting* in prospettiva ecologica e culturale

Un'evoluzione significativa nella concettualizzazione di genitorialità c'è stata quando si è iniziato a prendere in considerazione anche elementi di tipo contestuale, sociale e culturale. A far sentire la loro influenza sono state le teorie ecologiche sullo sviluppo umano che hanno descritto l'ambiente di sviluppo del bambino come una serie di sistemi a differenti livelli: micro, meso, eso, macro (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Nei prossimi paragrafi analizzeremo tre modelli particolarmente significativi di elaborazione del concetto di genitorialità che, benché collocati in archi temporali diversi, testimoniano ed esemplificano l'evoluzione teorica del dibattito su genitorialità e stili genitoriali.

Il primo modello che richiamiamo è il modello processuale dello psicologo infantile Belsky (1984), che, ispirandosi alla teoria bioecologica di Bronfenbrenner, ha proposto una concettualizzazione di genitorialità come risultante di un vasto insieme di fattori:

- Le caratteristiche personali del genitore, le quali includono la biografia del genitore, la sua personalità, la sua condizione psicologica, gli stili parentali, le credenze, i valori, le attitudini;
- Le caratteristiche personali del bambino;
- Le dimensioni sociali e contestuali, che includono la relazione tra madre e padre, il network sociale, modelli sociali e aspettative, il contesto lavorativo (si veda il Box 1).

Box 1 – Il modello processuale di parenting di Belsky

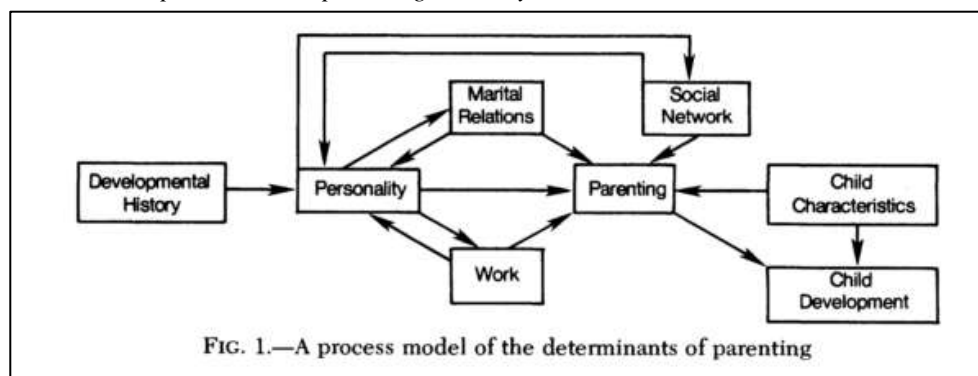


FIG. 1.—A process model of the determinants of parenting

Tratto da Belsky, 1984.

La portata interessante di questo modello si basa sulla considerazione di fattori differenti che danno forma alla genitorialità: fattori soggettivi connessi al genitore e al figlio, il contesto storico, sociale e lavorativo. Esso, però, possiede, a nostro avviso, anche un punto debole: non problematizza, infatti, la dimensione culturale della genitorialità, che studi in campo antropologico avevano già messo a tema.

Gli antropologi hanno cominciato a occuparsi di infanzia e genitorialità a partire dagli anni Venti, dimostrando come le idee e le azioni dei genitori siano influenzate dalle norme e dalle pratiche specifiche della cultura di appartenenza (Le Vine & New, 2009a).

Questi studi, tra cui ricordiamo: Benedict, 1970; Boas, 1902; Malinowski, 1969, 2005; Mead, 1954, mostrano per primi l'esistenza di modi differenti di essere bambino e di essere genitore, senza che queste modalità alternative risultino necessariamente patologiche perché divergenti da una normalità definita a partire da un contesto culturale specifico, quello euro-statunitense bianco.

Dopo che gli studi di matrice psicologica e linguistica degli anni Sessanta avevano suggerito come il bambino, fin dal momento della nascita, sia in grado di percepire e partecipare, si è sottolineato come anche l'apprendimento culturale cominci da subito attraverso la partecipazione guidata alle relazioni sociali attraverso la mediazione dei genitori e degli altri attori sociali che si prendono cura del piccolo (Rogoff, 2004). I pattern di cura prevalenti che vengono esplorati all'interno di comunità differenti evidenziano come questi siano il riflesso da una parte di pressioni ecologiche all'interno del contesto ambientale in cui i genitori svolgono il loro ruolo, dall'altra dei valori culturali del gruppo (Le Vine & New, 2009b, p. 82).

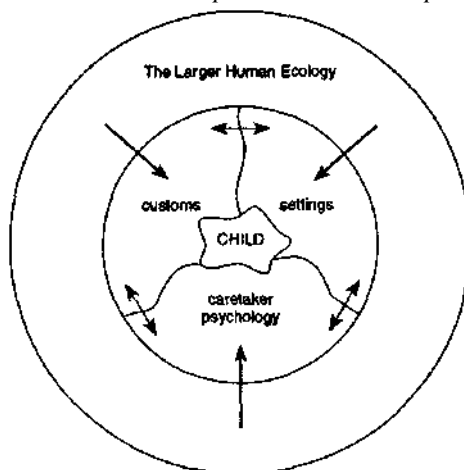
Un tentativo di coniugare le dimensioni individuali, contestuali e culturali della genitorialità è stata fatta all'interno del modello della *developmental niche*, proposto da Super e Harkness (1986), i quali, alla fine degli anni Ottanta, hanno introdotto nel dibattito sulla genitorialità e l'educazione dei piccoli una concettualizzazione che sarebbe diventata un riferimento importante. La *developmental niche*, o 'nicchia di sviluppo', indica l'ambiente specifico all'interno del quale cresce il bambino e che

include tre sottosistemi integrati:

- I contesti fisici e sociali, che includono gli ambienti con le persone con cui il bambino interagisce;
- I costumi legati alla cura dei bambini, i quali vengono adattati dai genitori ai contesti ecologici e culturali in cui vivono;
- La psicologia dei *caretaker*, che include etnoteorie sul bambino e il suo sviluppo, i toni affettivi comunemente appresi, strategie genitoriali per l'educazione dei figli.

Il termine *niche*, ossia 'culla, nicchia', desunto dall'ambito dell'ecologia biologica, comporta che le tre componenti siano parti di un unico sistema, all'interno del quale operano in maniera coordinata. Allo stesso tempo, ciascuna componente interagisce autonomamente con il contesto ecologico più ampio. Infine, la *developmental niche* non è fissa e immutabile, ma avviene un adattamento reciproco fra questa e l'organismo.

Box 2 – Rappresentazione schematica della developmental niche di Super e Harkness



Tratto da Super & Harkness, 1994.

Il merito di questa concezione della genitorialità è duplice. Da un lato le studiose hanno introdotto la componente culturale, fino a quel momento poco presa in considerazione all'interno degli studi in campo psicologico, dall'altro hanno aperto la strada a riflessioni e studi interdisciplinari che da qui in poi avrebbero tenuto in considerazione l'integrazione delle differenti componenti contestuali, sociali, psicologiche, culturali all'interno della genitorialità.

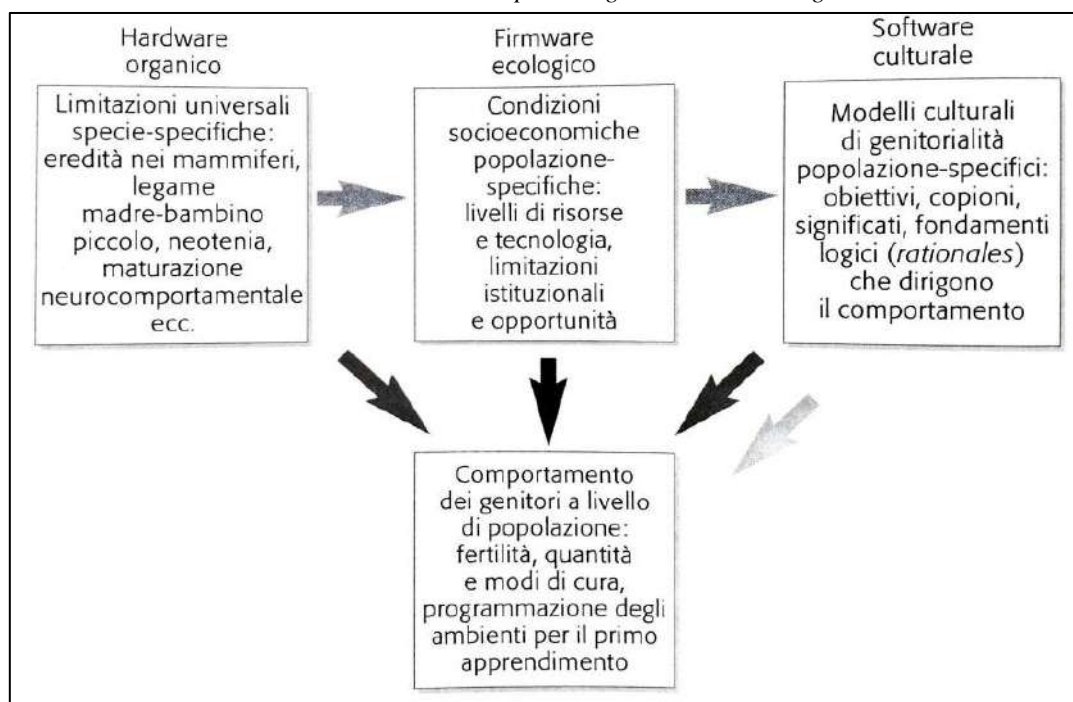
In campo antropologico, ci pare di particolare interesse il modello di "mediazione culturale" presentato da Le Vine e collaboratori (2009), che si presenta come un modello di concettualizzazione della genitorialità in cui si aggiunge, alle prospettive connesse al genitore, al bambino e al contesto, la dimensione culturale. In questo modello, attraverso l'analogia con il computer, sono previsti:

- L'"hardware organico", che include le caratteristiche collegate alla cura offerta dai genitori in quanto umani e a livello ontogenetico alla specie;

- Il “firmware ecologico”, che include le caratteristiche collegate agli ambienti umani che influenzano la gestione delle risorse disponibili per i bambini, a livello di popolazione;
- Il “software culturale”, che include le idee che influenzano i genitori di una popolazione e che danno loro un comune sentire di che cosa sia naturale, normale e necessario nella cura dei bambini.

L’hardware organico esercita un’influenza sul firmware ecologico, che, a sua volta, l’esercita sul software, ma non si tratta di rapporti di causalità: «pur generando capacità, limiti e orientamenti non danno luogo necessariamente a comportamenti specifici dei genitori» (Le Vine et al., 2009, p. 99). Le modalità con cui l’hardware sarà utilizzato dipenderanno dall’interazione con il firmware ecologico e il software culturale, una sorta di copione, che ogni genitore realizzerà in un modo differente (si veda il Box 3).

Box 3 – Modello di mediazione culturale nel parenting di Le Vine e colleghi⁹



Tratto da Le Vine et al., 2009.

Il modello sopra sintetizzato ha il merito di integrare e superare quelli che gli autori definiscono come modelli biopsicologici, modelli di utilità economica e modelli semiotici attraverso la mediazione operata dalla cultura (Le Vine et al., 2009, pp. 98–99). In questo modo viene rimarcato come, tra le varie componenti, non siano in gioco influenze determinanti, così ogni genitore interpreta il copione in forme specifiche.

⁹ Le frecce nere rappresentano le determinanti, uniche e causali, alla base di modelli da cui si differenzia quello proposto: rispettivamente biopsicologici, di utilità economica e semiotici. Le frecce grigie, invece, rappresentano i rapporti di influenza non determinante previsti all’interno del modello di Le Vine e colleghi.

A partire dall'attenzione sempre più diffusa alla dimensione culturale, si evidenzia, così, come la genitorialità assuma una funzione delicata di guida all'interno del processo di inculturazione, nel quale il bambino apprende ad essere un membro culturalmente competente della sua comunità. I bambini apprendono attraverso la partecipazione ad attività culturali, ossia qualsiasi interazione in cui prendano parte a valori, usanze, competenze della comunità (Rogoff, 2004, p. 293). Le modalità di partecipazione e le persone coinvolte in queste interazioni sono regolate dai genitori secondo modalità culturalmente specifiche. Tali interazioni, che sono di tipo comportamentale, affettivo, fantasmatico, si instaurano innanzitutto con la madre, che costruisce una sorta di primo involucro che va a costituire la realtà del bambino (Moro, 2005), assolvendo alla primaria funzione di *object-presenting*, per cui la madre fa scoprire il mondo a piccole dosi al bambino (Winnicott, 1975).

Le interazioni inizialmente con la figura genitoriale, poi con i fratelli o altri pari, si estendono progressivamente al mondo esterno (Moro, Neuman, & Réal, 2010, p. 147). In questo modo, il processo di *filiazione*, la trasmissione culturale all'interno della famiglia, e quello di *affiliazione*, all'interno del gruppo di appartenenza, avvengono solitamente di pari passo, intrecciandosi e supportandosi a vicenda (Moro, 2005). In questo processo, gli individui ereditano pratiche culturali dal passato, ma allo stesso tempo contribuiscono a rinnovarle.

Queste prospettive, come è facile intuire, aprono la strada a una riflessione sulla genitorialità che intreccia dimensioni pedagogico, psicologiche, antropologiche. Si tratta di un modo di intendere la genitorialità che oltrepassa un modello univoco, monoculturale, e apre la ricerca ai tanti modi di essere genitori, qui o altrove.

Questi spunti avranno il merito di avviare un ambito di studi di particolare importanza per la riflessione pedagogica sull'educazione e la genitorialità che comprende la tradizione di studi sulla genitorialità *migrante*.

3. GENITORIALITÀ MIGRANTE: UN COSTRUTTO NASCENTE TRA POSSIBILITÀ E CONTRADDIZIONI

3.1 Premesse: famiglie migranti tra condizioni di rischio e potenzialità. Quale prospettiva nei contesti contemporanei?

La questione della genitorialità si pone in relazione ai fenomeni migratori, quando questi cominciano a coinvolgere non più solo dei singoli, quanto dei nuclei familiari. La presenza delle famiglie all'interno dei paesi di immigrazione costituisce un indicatore di una fase di stabilizzazione dei progetti migratori: le famiglie si ricongiungono oppure si creano nuovi nuclei familiari (Favaro, 2006a; Gozzoli & Regalia, 2005). Quelli che spesso erano prefigurati, inizialmente, come degli spostamenti di breve durata, si

dilatano nel tempo e incominciano a includere progetti più a lungo termine, come quello di coinvolgere o formare una famiglia. Con la presenza più consistente di famiglie, la vita migrante si modifica: si diffondono forme più dense di aggregazione comunitaria e beni e servizi che rinsaldano l'appartenenza e l'aggregazione, ma anche aumentano i contatti con la comunità di accoglienza. Si tratta non solo della fase della stabilizzazione, ma anche dell'integrazione, più o meno consapevole (Favaro, 2006a).

Studi recenti in diversi ambiti, pedagogico, psicologico, sociologico, antropologico, suggeriscono come la famiglia debba essere la prospettiva a partire dalla quale analizzare le migrazioni: viste ora come un evento critico familiare (Cigoli, 2005), ora come un episodio traumatico che coinvolge tutta la famiglia (Moro, 2001), si sottolinea l'importanza di concentrarsi sulla famiglia, per varie ragioni:

- Essa fa parte di tutte le fasi del progetto migratorio: dallo stadio preparatorio, al viaggio, dalla stabilizzazione nel paese di arrivo, fino alla formulazione di nuove progettualità verso nuovi lidi o verso un ritorno in madrepatria (Gozzoli & Regalia, 2005);
- La migrazione costituisce un vissuto critico per tutta la famiglia: per chi parte e per chi resta, ma anche per le generazioni future che risentono del *trauma della migrazione* pur non avendolo sperimentato direttamente (Moro, 2001, 2005);
- Contemporaneamente la famiglia costituisce il contesto all'interno del quale è possibile mettere in atto una mediazione tra interno ed esterno della famiglia, tra la società d'accoglienza e i componenti della famiglia, tra il processo di acculturazione e quello di inculturazione.

Emerge come la famiglia migrante sia vista nella letteratura come connessa a rischi e a risorse in contemporanea (Favaro & Colombo, 1993; Gozzoli & Regalia, 2005; Moro, 2001, 2005).

Da una parte, si propone il concetto di *trauma migratorio*, il quale non vuole indicare l'ineluttabilità del trauma, ma la qualità di rottura forte esistenziale, psicologica e culturale del vissuto migratorio.

Esso possiede diverse dimensioni: quella del trauma classicamente descritto, quella cognitiva, associata alla dinamica descritta da Bateson come *double bind*, che implica uno stato di paralisi di fronte a due input comunicativi opposti, e quella culturale, dovuta alla perdita dei riferimenti culturali che permettano di decodificare la realtà esterna (Moro, 2001, p. 69).

Il trauma migratorio non solo influenza la vita dei genitori, ma anche può essere trasmesso ai figli, rendendo entrambi vulnerabili, ossia meno resistenti a fattori nocivi e aggressivi poiché sono indeboliti gli strumenti che al paese d'origine avrebbero aiutato a confrontarsi con le difficoltà (Cattaneo & dal Verme, 2005; Moro, 2001, 2005).

Allo stesso tempo, però, la migrazione può rivelarsi un vissuto caratterizzato da potenzialità creatrici, risorse inaspettate su cui è possibile fare affidamento per affrontare le criticità della migrazione e della successiva vita quotidiana. Oltre alla vulnerabilità,

entrano in gioco altri fattori, quali: la *competenza*, ossia le capacità di adattarsi attivamente al contesto; la *resilienza*, che descrive i fattori di protezione interni ed esterni, e la *creatività*, ossia la potenzialità di inventare nuove forme di vita a partire dall'incontro/scontro tra riferimenti culturali diversi (Boris Cyrulnik, 2000; Moro, 2005).

La famiglia è il contesto all'interno del quale prende avvio la «dinamica appartenenza-identità» (Iavarone et al., 2015, p. 61), come serie di vincoli ma anche di possibilità di affermazione dei suoi componenti. Dunque, i genitori migranti hanno la possibilità di offrire ai propri figli i riferimenti culturali e valoriali che possano permettere loro di transitare fra più culture (Silva, 2006).

Si procederà ora tracciando, innanzitutto, il contesto all'interno del quale si sviluppa il vissuto delle famiglie migranti, per poi soffermarsi su i fattori di rischio e protezione messi in luce dalla *review* della letteratura su questi temi.

3.2 La migrazione a livello familiare: un'esperienza transgenerazionale

Le famiglie migranti appaiono estremamente diversificate, ognuna di esse costituisce un nucleo a sé stante, il quale rielabora la propria storia di migrazione in modalità diverse, che possono variare a seconda di vicissitudini personali, gruppi di provenienza e avvenimenti storico-politici. A partire dalla rielaborazione di questo materiale e dall'esperienza dell'accoglienza nel paese ospitante, si gioca la dimensione dell'integrazione dei genitori (Iavarone et al., 2015).

In precedenza, è stato messo in luce come la dimensione della genitorialità sia un concetto complesso, che include anche caratteristiche contestuali, sociali e culturali. Il contesto della migrazione, in questo senso, si presenta come una realtà specifica che coinvolge tutta la famiglia e influenza la genitorialità in forme peculiari.

Il punto di partenza della migrazione è il viaggio, evento che coinvolge tutta la famiglia. Capirne le reali motivazioni, personali e familiari, e i vissuti dei migranti che hanno portato alla decisione fa parte dell'esperienza della famiglia migrante e del contesto in cui prende forma l'esperienza genitoriale. La scelta ha visto entrambi i partner coinvolti? Oppure uno dei due ha avuto maggior peso? Che ruolo hanno avuto le famiglie di origine e i parenti? La partenza può essere condivisa, contrastata, condannata o data (Gozzoli & Regalia, 2005, p. 89) rispetto alle famiglie di origine, in ogni caso fa parte del bagaglio che il migrante si porta con sé, che è composto di aspettative, motivazioni e con cui è necessario fare i conti.

Non sempre le famiglie si muovono insieme, è possibile invece riscontrare differenti modalità di composizione o ricomposizione delle famiglie (cfr. Favaro & Colombo, 1993; Gozzoli & Regalia, 2005):

- Ricongiungimento: uno dei coniugi parte per primo e prepara le condizioni, burocratiche, residenziali, economico-lavorative, che consentano l'arrivo del resto della famiglia. Gli studi in questo campo descrivono il ricongiungimento come una condizione in cui chi arriva per primo nel paese di arrivo faciliterebbe l'accoglienza e attutirebbe lo sradicamento iniziale dei familiari ricongiunti. Contemporaneamente, presenta delle difficoltà legate alla ripresa di una vita insieme, in uno spazio spesso ristretto e dopo un lungo periodo di separazione, di membri quasi sconosciuti o non più abituati a una convivenza così ravvicinata (Bonizzoni, 2009).
- Neo-costruzione del nucleo familiare: la migrazione vede coinvolto un individuo che parte come single, con un progetto di migrazione a breve termine. Con il tempo, il progetto si allunga e il migrante forma una nuova famiglia, talvolta con un partner conosciuto direttamente nel paese di accoglienza, con le medesime origini o meno, talvolta attraverso un matrimonio combinato in madrepatria. Soprattutto in quest'ultimo caso, le difficoltà vengono riscontrate dalle neo-spose, più raramente neo-sposi, nel doversi confrontare di colpo con nuovi ruoli in una terra straniera, tentando di superare la diffidenza nei confronti di un coniuge pressoché sconosciuto.
- Migrazione simultanea: si svolge di rado, per le difficoltà burocratiche ed economiche con cui la famiglia migrante si deve confrontare. Per lo più, si tratta di famiglie che vivono in contesti di guerra o situazioni di pericolo da cui devono fuggire.
- Famiglie migranti monoparentali: può trattarsi di donne sole con figli poiché i coniugi hanno divorziato, il marito è morto oppure non c'è mai stato; in rari casi di uomini che portano con sé nel paese di accoglienza solo i figli maschi più grandi. In queste situazioni, si rende particolarmente arduo, per i genitori, prendersi cura da soli dei figli, coniugando la vita familiare con gli impegni lavorativi, senza correre il rischio di far loro vivere un senso di isolamento.

Oltre al viaggio e all'arrivo, anche le fasi successive della migrazione sono eventi familiari. Diversi autori hanno descritto le fasi che vengono attraversate durante il percorso migratorio (Favaro & Luatti, 2004a; Kristeva, 1990; Sluzki, 1979).

Dopo la fase preparatoria e il viaggio, il migrante vive una fase descritta da diversi autori come una fase di *sovracompensazione* o *dimensione del presente*, durante la quale prevalgono gli sforzi per far fronte ai bisogni primari, l'attenzione è rivolta a raccogliere tutte le risorse per far fronte al cambiamento e alla sopravvivenza. La famiglia, focalizzata su questi obiettivi, valorizza la compattezza e una gestione standardizzata dei ruoli per facilitare il confronto con una realtà esterna sconosciuta (Sluzki, 1979).

Segue la fase della *decompensazione*, segnata dalla *crisi* e dalla *nostalgia*. Appare problematico riuscire a trovare un equilibrio tra proteggere la propria identità e

integrarsi nel nuovo contesto, riferimenti culturali vecchi e nuovi, presi da sentimenti contrastanti: la nostalgia per il paese d'origine e il senso di colpa nella sensazione di tradire la propria cultura, e famiglia, aderendo alla nuova.

Il passaggio o il mancato passaggio alla fase della *ricomposizione*, dove si riesce a ristabilire un equilibrio soggettivo e familiare, produrrà degli *effetti transgenerazionali* che si ripercuoteranno sulle generazioni successive a lungo termine.

3.3 Educare i figli altrove

La nascita o l'arrivo dei figli tramite ricongiungimento segna un passaggio significativo nell'esperienza migratoria, che porta a ripensare il progetto migratorio e a riflettere sulla propria condizione di emigrato/immigrato, arrivando a «considerare in chiave più critica e prospettica il proprio rapporto con l'ambiente d'arrivo e con quello d'origine» (Gozzoli & Regalia, 2005, p. 93).

Bisogna fare i conti con l'organizzazione pratica della vita familiare, dovendo elaborare un piano di cura per il figlio (Favaro, 2002b). Questo porta necessariamente la famiglia a uscire dalle mura domestiche e a mettersi in contatto con i servizi e la società del paese di arrivo. È tutto il progetto migratorio con cui ci si trova a fare i conti: la stabilizzazione e la continuità, ma anche la ricerca di nuove radici e nuovi equilibri (Favaro, 2002c). Cambiano i ruoli e si modificano le prospettive nella famiglia, si fanno i conti con la memoria e con le identità.

Crescere i figli nella migrazione significa, innanzitutto, confrontarsi con il fatto di doverlo fare da soli. Mentre in madrepatria è possibile contare sul supporto e sulla vicinanza di tutta la famiglia, qui si è costretti forzatamente a una dimensione di famiglia nucleare.

In questa condizione di solitudine, i ricordi del passato si fanno più vividi, mentre si ripensa ai propri modelli educativi e si rischia di dubitare delle proprie possibilità di trasmissione culturale. Nella genitorialità entrano in gioco il passato di figlio dell'individuo, le norme sociali e le credenze educative della cultura di provenienza e una tensione immaginativa verso nuove forme di genitorialità differenti rispetto a quelle già conosciute (Iavarone et al., 2015). Per il genitore migrante, questa tensione emerge con maggior drammaticità, lacerato tra il desiderio di mantenere la continuità con i modelli provenienti dalla propria cultura, la percezione della lontananza da quel mondo e la paura di tradirlo avvicinandosi a stili parentali provenienti dal paese di accoglienza.

3.3.1 Il processo di inculturazione fragilizzato

I genitori devono da soli tramandare i valori della cultura di origine al figlio che

devono considerare crescerà all'interno del nuovo mondo (Moro, 2001, p. 4). Si dovrebbe trattare di una trasmissione di un insieme coerente di rappresentazioni culturali, quella che Deverux (1978) chiama *strutturazione culturale*. La migrazione, invece, mette in crisi la coerenza e la sistematicità della trasmissione, tra l'incertezza nel poter fare affidamento sul sistema di significati conosciuti, la mancata corrispondenza tra le proprie mappe cognitive e la realtà esterna e la difficoltà a insegnare il mondo "a piccole dosi" (Moro, 2005; Winnicott, 1975), a condividere i riferimenti necessari a muoversi in un mondo culturale poco conosciuto dai genitori stessi.

Il processo di filiazione, nel contesto migratorio, non va di pari passo con quello di affiliazione, talvolta rischiando di entrare in conflitto l'uno con l'altro o di creare una separazione netta fra l'ambito familiare e quello esterno.

I figli con background migratorio rischiano di essere maggiormente vulnerabili, dovendo apprendere i riferimenti culturali necessari a decifrare la realtà circostante senza la mediazione sicura dei genitori. Nel farlo, i primi possono avvertire la fatica di tale apprendimento, senza percepire, di converso, una forma di sostegno, mentre i secondi temono di veder svalutati i propri saperi e, contemporaneamente, le proprie competenze genitoriali (Gozzoli & Regalia, 2005, p. 114). Non di rado, la conoscenza linguistica e culturale, che i figli acquisiscono, finisce per ribaltare i ruoli familiari, portando i figli stessi a diventare delle guide per i genitori (Moro, 2001, p. 96), rischiando, però, di indebolire i ruoli genitoriali.

In questo modo, la migrazione rischia di mettere in crisi le certezze e i modelli di riferimento tradizionali e, di conseguenza, la fiducia del genitore medesimo in se stesso. Le ricerche in questo campo, però, suggeriscono come non sia auspicabile un abbandono del bagaglio culturale che il genitore migrante si porta con sé dal paese di origine (Delcroix & Lagier, 2014; Favaro, 2002b; Gozzoli & Regalia, 2005; Moro, 2007). Favorendo lo sviluppo sicuro di un'identità culturale, rassicurando i genitori del proprio ruolo e dell'iscrizione dei figli nella loro discendenza, la trasmissione culturale può costituire il punto di partenza per avviare un dialogo tra sistemi di significato diverso, tra trasmissione della tradizione e nuove suggestioni, tra continuità e innovazione. «L'esilio mette a nudo... e rende creativi» commenta Moro (2005, p. 26) a proposito di trasmissione genitoriale nella migrazione: mette a nudo, fragilizza i genitori, ma anche può favorire processi creativi di ripensamento di nuove forme di trasmissione e di racconto.

La questione della trasmissione culturale è strettamente connessa con quella delle lingue. La genitorialità prende forma anche attraverso il linguaggio (Bornstein, 1991), il quale viene utilizzato all'interno di strategie differenti da parte dei genitori nelle interazioni con i figli: chi rinuncia completamente alla L1, chi riserva la L1 solo all'ambito intimo della casa, mentre al di fuori utilizza la L2, chi utilizza costantemente la L1 negli scambi interni alla famiglia, chi mescola le due lingue (Favaro, 2006b).

Numerosi studi dimostrano come nella trasmissione culturale la lingua madre giochi

un ruolo cruciale, venendo a costituire il legame più profondo con la cultura d'origine (Akhtar, 1999).

I genitori migranti rischiano un molteplice silenzio: nella lingua del paese di accoglienza che padroneggiano male, nella lingua madre, che spesso viene messa a tacere da chi, insegnanti, educatori, ..., consiglia di abbandonare la LM per favorire l'apprendimento della lingua seconda da parte dei figli. Di conseguenza, il silenzio si fa sentire anche nella trasmissione culturale, la quale non trova la possibilità di essere espressa pienamente nel linguaggio impoverito che costituisce la L2 dei genitori, senza quei richiami al mondo degli affetti e al paese d'origine che solo la lingua madre può offrire (Ciola & Rosenbaum, 2004; Favaro & Colombo, 1993).

3.3.2 Modelli educativi e di cura

Diventare genitori nella migrazione influenza anche i modelli educativi e le tecniche di cura, in particolare di *maternage*, esercitati da parte dei genitori.

Questi, appresi durante il proprio passato di figlio e di giovane nel paese di origine, si trovano, nella migrazione, a subire le costrizioni di un contesto differente e ad entrare in contatto con i servizi del paese di arrivo e con modelli educativi e tecniche di cura differenti da quelli consueti.

Le scelte dei modelli educativi e delle strategie di cura dipendono, infatti, anche dallo *spazio di vita*: uno spazio abitativo limitato e l'assenza della dimensione comunitaria, che caratterizzano lo spazio di vita di molte famiglie migranti, rendono difficile la gestione della vita familiare, portando a dei compromessi, talvolta dolorosi, spesso inconsapevoli, fra i modelli educativi del paese di provenienza e le modalità di cura della società di accoglienza (Rossetti, 2006). La mancanza della famiglia allargata, dimensione fondamentale in molte società per l'educazione dei figli, può portare i genitori a pensare nuove soluzioni per la cura dei bambini, come l'inserimento nei servizi prescolastici o l'utilizzo di tate, ma anche può spingere i genitori al tentativo di compensare tale mancanza con una presenza continuativa e totalizzante (Gozzoli & Regalia, 2005, p. 114).

Le difficoltà nel mettere in atto modalità di cura ed esercitare modelli educativi della cultura d'origine mettono a rischio la fiducia in questi modelli e possono provocare disorientamento nei genitori, i quali si sentono in bilico tra esigenze di allevamento legate alla cultura di origine e il desiderio di accogliere ciò che dei modelli della cultura del paese ospitante sembra più innovativo e affascinante (Bove & Mantovani, 2006).

Vista la varietà di modelli educativi di cui le famiglie migranti si fanno portatrici, Favaro (2006a, p. 50) suggerisce di analizzarli a partire dalla collocazione sugli assi: rispetto/mancanza di rispetto, disciplina esplicita/tattiche di persuasione,

autonomia/dipendenza, individualismo/interdipendenza.

3.3.3 Tappe di genitorialità

Diversi studi sottolineano come la genitorialità costituisca un percorso, che si sviluppa in concomitanza con la crescita dei figli (Giovannini, 2007). Mentre inizialmente, nel *parenting* sono preponderanti le funzioni primarie materne descritte da Winnicott (1975) nei termini di *holding*, *handling* e *object-presenting*, con il tempo, la questione del tipo di orientamento educativo che la famiglia adotta va assumendo sempre più importanza (Gozzoli & Regalia, 2005, p. 114)

In particolare, si evidenziano in questo percorso tre momenti cruciali, i quali sono descritti anche come i momenti di particolare vulnerabilità per le famiglie migranti (Moro, 2005). Essi sono:

- La fase perinatale.

In ogni società, gravidanza, nascita e fase postnatale sono segnate da rituali, gesti simbolici e pratiche specifici, attraverso i quali i genitori integrano l'arrivo del nuovo nascituro e la comunità lo accoglie (Cattaneo & dal Verme, 2005; Favaro, 2002b). Nella migrazione, fin dalla gravidanza, queste pratiche si scontrano con quelle previste dalla scienza occidentale, che, mandando messaggi di inadeguatezza agli standard scientifici, e quindi indiscutibili, della medicina occidentale, rischiano di provocare nei genitori insicurezza nelle proprie capacità di cura e di trasmissione¹⁰.

- L'inserimento all'interno del sistema scolastico.

Una ricca letteratura mette a tema il rapporto tra le istituzioni educative e le famiglie migranti, in particolare all'interno dei servizi educativi rivolti alla prima infanzia (Bolognesi, 2017a; Bove & Mantovani, 2015; Bove, Mantovani, & Zaninelli, 2010; Favaro, Mantovani, & Musatti, 2006; Martinez & Velazquez, 2000; Sharmahd, 2008; Silva, 2012; Tobin, 2016).

Da queste ricerche, emerge come, per molti genitori migranti, l'inserimento dei figli nei servizi scolastici e prescolastici manifesti la complessità dell'incontro tra modelli educativi differenti in relazione ai servizi educativi, ma possa, allo stesso tempo, costituire un'occasione di incontro tra genitori migranti ed educatori, insegnanti, altri genitori.

Queste potenzialità sembrano ridursi con l'ingresso dei figli alla primaria e via via salendo di grado scolastico, quando le competizioni per l'apprendimento dei figli inaspriscono le relazioni tra genitori e insegnanti, facendo aumentare le esperienze di

¹⁰ La fase perinatale sarà meglio approfondita in seguito nel paragrafo 4.2 per la centralità della donna soprattutto in questa fase e la connessione con dinamiche di genere.

isolamento e fragilità (Bove, 2015; Bove et al., 2010). Ostacoli alla costruzione di un rapporto positivo tra scuola e famiglia possono essere legati a fraintendimenti di tipo comunicativo, ma anche culturale (Bove, 2015; Maher, 2012; Quassoli, 2006): modelli educativi differenti, diversa concezione della scuola e del rapporto con gli insegnanti, difficoltà comunicative contribuiscono a complicare i rapporti scuola/famiglia.

- Il periodo adolescenziale.

Durante l'adolescenza, la costruzione dell'identità e delle diverse affiliazioni dei ragazzi attraversa una fase cruciale e delicata, durante la quale sia fattori di rischio che di protezione sono legati ad aspetti relazionali: le relazioni con i pari, con i genitori e con altri adulti che ricoprono ruoli educativi (Gozzoli & Regalia, 2005, p. 119).

Nelle relazioni con queste diverse figure e nei diversi ambiti che compongono l'esperienza quotidiana di crescita degli adolescenti migranti, i contrasti tra filiazione e affiliazione possono acuirsi, dando origine a conflitti (Moro, 2001). I ragazzi si sentono scissi tra omologazione e differenza, resistenza culturale e assimilazione (Cattaneo & dal Verme, 2005, p. 63; Gozzoli & Regalia, 2005, p. 121). Importante in questa fase di passaggio dall'infanzia all'età adulta è il supporto delle rappresentazioni culturali trasmesse dai genitori, affinché i figli non vedano svalorizzate parti di sé e della propria identità. Allo stesso tempo, però, i cambiamenti di ruoli all'interno della famiglia, la maggior competenza culturale e linguistica dei figli rispetto a quella dei genitori fanno sì che i figli faticino a vedere nei genitori dei modelli. D'altra parte, i genitori, se stentano ad accettare le ineludibili differenze nella trasmissione intergenerazionale, rischiano di arroccarsi su posizioni inamovibili, che non ammettono deroghe a regole irrigidite (Giovannini, 2007).

3.4 Le rete di sostegno sociale

Con *sostegno sociale* si intende: «la percezione e la realtà effettiva di come un individuo riceva cura e assistenza da parte di altre persone, e di come questo individuo sia parte di una rete sociale solidale»¹¹ (Anders, Cadima, Evangelou, & Nata, 2017, p. 14).

Si possono evidenziare quattro funzioni legate al sostegno sociale (House, Umberson, & Landis, 1988):

- *Sostegno emotivo*: quando il sostegno offerto comprende comportamenti di ascolto, attenzione, empatia, preoccupazione per l'altro, affetto, fiducia, accettazione, intimità, incoraggiamento, comprensione, cura.
- *Sostegno tangibile o strumentale*: comprende la fornitura di aiuti concreti: assistenza finanziaria, beni materiali o servizi, ...

¹¹ Trad. nostra.

- *Sostegno informativo o cognitivo*: prevede la fornitura di orientamento, suggerimenti, informazioni, consigli utili per definire un problema, valutarlo e trovare delle strategie di risoluzione.
- *Sostegno affiliativo*: deriva dall'affiliazione a gruppi informali o formali e, più in generale, si riferisce alla possibilità di avere contatti sociali soddisfacenti e di sviluppare un senso di appartenenza.

Il sostegno sociale può essere reale o percepito; provenire dal *sistema formale*, che comprende le strutture istituzionali: scuola, servizi sanitari, servizi sociali, ...; dal *sistema informale*, che comprende la famiglia, i parenti, gli amici, i conoscenti; dai *sistemi quasi formali*, che si riferiscono alle associazioni di volontariato, gruppi di mutuo-aiuto, ...

In relazione al sostegno sociale, cruciale è la nozione di *capitale sociale*, che attribuisce valore al network sociale di cui dispongono gli individui ed è descritto da Putnam (1995) come «caratteristiche dell'organizzazione sociale, come reti, norme e fiducia sociale che facilitano il coordinamento e la cooperazione per un beneficio reciproco»¹² (Putnam, 1995, p. 63).

Insieme al capitale sociale, va menzionato il *capitale culturale*, ossia le capacità e le conoscenze necessarie per interagire con i servizi di un contesto culturale specifico. Riguarda la conoscenza culturale che permette di cogliere dei vantaggi di tipo sociale ed economico (Bourdieu & Passeron, 1979).

Infine, si parla di *capitale formativo*, ossia gli apprendimenti che facilitano lo sviluppo del capitale sociale – e aggiungerebbero del capitale culturale – in grado quindi di «promuovere la disposizione ad avere fiducia negli altri e a mostrarsi degni di investimenti di fiducia, la capacità di sviluppare atteggiamenti cooperativi e di costruire sistemi di valori generativi di atteggiamenti prosociali e di modi di agire ispirati alle virtù civiche» (Mortari, 2007a, p. 22).

Questi concetti, usati estensivamente in numerose ricerche e spesso in maniera intercambiabile, sono stati utilizzati soprattutto in una prospettiva individualistica, in un'operazionalizzazione di tali concetti che ha messo in secondo piano la dimensione relazionale (Geens & Vandebroek, 2014).

Nelle ricerche sulla genitorialità, la nozione di sostegno sociale è stata indagata in connessione a quella di capitale sociale, anche se l'attenzione è stata concentrata soprattutto sul tema della salute genitoriale, su ricerche quantitative, analisi micro delle interazioni (Geens, Roets, & Vandebroek, 2015; Sità, 2007). In questo modo, relativamente poco spazio è stato lasciato a concettualizzazioni più complesse e articolate e a interpretazioni culturalmente diverse di supporto, sostegno sociale e capitale sociale (Geens et al., 2015).

All'interno del contesto migratorio, la rete di sostegno sociale a disposizione della famiglia appare mediamente limitata, anche se vi sono forme di supporto meno visibili,

¹² Trad. nostra.

ma altrettanto importanti che consentono alle famiglie di agire in relazione a un sistema relazionale che funge da rete o risorsa informale.

La lontananza della famiglia allargata può portare a riscoprire il valore del supporto all'interno del rapporto coniugale, se viene trovato un equilibrio al suo interno; il senso di isolamento può esser controbilanciato o mitigato dalle relazioni con connazionali nel paese di arrivo, i quali possono fornire supporto alla famiglia, anche se più limitato rispetto a quello di solito disponibile in madrepatria, ma anche possono istituire un sistema di regole e norme che ne limitano la libertà. Vi è poi tutta la rete di sostegno che varca i confini della vicinanza fisica: la famiglia, i parenti e gli amici nel paese di origine o che vivono in altri paesi. Si tratta di una rete transnazionale a cui si è vincolati da lealtà, riconoscenza, senso di colpa, ma che può fornire anche supporto soprattutto emotivo, pur non mancando occasioni di supporto materiale. Queste reti che superano i confini del paese in cui si vive aprono ai genitori la possibilità di concepire strategie transnazionali ai problemi legati alla cura e all'educazione dei figli (cfr. Favaro, 2002; Gozzoli & Regalia, 2005; Marazzi, 2005). Infine, non vanno dimenticati i contatti con la comunità nativa e i servizi più o meno formali con cui la famiglia si relaziona (E. Balsamo et al., 2002).

4. GENITORIALITÀ MIGRANTE ATTRAVERSO LALENTE DEL GENERE

4.1 Essere madre nella migrazione

Se nella prima parte del capitolo abbiamo visto la complessità dell'esperienza genitoriale – in senso lato – nella migrazione, analizzeremo ora che cosa implica, in termini empirici, simbolici, culturali, essere donna-madre-nella migrazione.

Essere genitore nella migrazione dal punto di vista della donna suscita emozioni ancora più complesse e contraddittorie: c'è chi fatica a trovare un modo per combinare vita familiare e vita lavorativa, chi desidera la maternità, ma avverte spaesamento per il repentino cambio di ruoli sociali, chi era madre già prima nel suo contesto culturale e sociale di origine e ora si deve confrontare con istituzioni, pratiche, modelli sconosciuti. Particolarmente problematica è la situazione di chi è costretta a fare la scelta di lasciare i figli in madrepatria, portando avanti la cosiddetta *maternità transnazionale* (Baldassar, Baldock, & Wilding, 2007; Hondagneu-Sotelo, 2003)¹³.

La funzione sociale femminile della riproduzione fa sentire tutto il suo peso, il senso di responsabilità, ma anche le paure di non essere all'altezza e in grado di gestirla lontano da casa. In ogni caso, la maternità dà senso alla migrazione poiché si presenta

¹³ Nella presente tesi è stato fatto solo un accenno a questo tipo di esperienza, benché meriterebbe un approfondimento a parte, poiché si tratta di un fenomeno particolarmente raro per il *target group* di riferimento. Non a caso, nessuna delle madri incontrate ha sperimentato questo vissuto.

come l'anello di congiunzione tra il là e il qua, la continuità della storia e l'orientamento a un futuro, che si carica di aspirazioni per i figli (Biagioli, 2003).

«Con la maternità la donna immigrata si radica infatti nel suo passato, anticipa il futuro, si colloca con piena legittimità nel presente» (Favaro, 2003, p. 456). È particolarmente valido per le donne ricongiunte, che fanno della maternità il progetto che giustifica la migrazione e la vita attuale nel nuovo paese.

Nel confrontarsi con la genitorialità, le migranti avvertono con forza ancora maggiore la mancanza della rete familiare su cui poter fare affidamento sia come supporto pratico che come supporto culturale nella trasmissione culturale, nei modelli educativi e nelle pratiche di cura. Talvolta, l'isolamento rischia di pesare a tal punto che i figli diventano l'unico rifugio emotivo (Marone, 2015, p. 216).

In questo contesto di isolamento sociale, importante è il supporto del partner, che può costituire una risorsa, ma anche un problema, a causa di possibili conflitti interni alla coppia su modalità divergenti di concepire i ruoli di genere e familiari e anche le strategie di *parenting* da adottare.

In parte, le reti sociali informali al femminile forniscono supporto di base, sia dal punto di vista pratico: fornendo conoscenza dei servizi, accompagnamento in caso di scarsa competenza linguistica, tate informali, scambi di tempo di cura... (Favaro, 2002a); sia dal punto di vista emotivo: creando uno spazio di aggregazione dove potersi confrontare sulle problematiche del vivere e crescere i figli in un altro paese e trasmettere ai propri figli le proprie tradizioni culturali (Silva, 2003).

4.2 Dalla gravidanza alla nascita tra insicurezza e complementarietà di saperi

La fase perinatale costituisce un momento di particolar vulnerabilità soprattutto per le madri. Il disorientamento e le difficoltà accompagnano soprattutto le nascite dei bambini all'interno di nuclei monoparentali, dove alle difficoltà materiali si può aggiungere l'allontanamento dalla famiglia di origine per la vergogna di un figlio nato al di fuori del matrimonio, ma anche le donne con marito possono vivere una fase di riacutizzazione della vulnerabilità e di vissuto di solitudine durante la gravidanza, il parto e i primi mesi del piccolo.

Durante questa fase, gli psicologi rilevano una condizione di vulnerabilità psichica in tutte le madri, ricondotta da Bydlowski (2004) alla "trasparenza psichica"; in connessione con il trauma della migrazione, la vulnerabilità diviene ancora più critica, con la "trasparenza culturale" che si va a sommare a quella psicologica (Moro, 2005).

I fantasmi del proprio passato di figlie e di quanto appreso durante infanzia e giovinezza sulle modalità di essere madri e di prendersi cura dei figli riemergono ma con confini incerti, sbiaditi. Mancano le donne della famiglia, che solitamente si occupano di guidare la puerpera nel diventare madre e di accogliere il figlio in seno alla

comunità, mentre gli ospedali italiani faticano a riconoscere saperi differenti da quelli scientifici legati alla maternità e alla cura dei bambini. Queste condizioni possono causare un impoverimento delle tecniche di *maternage* (E. Balsamo, 2002; Cattaneo & dal Verme, 2005; Favaro, 2006a), portando la madre ad essere insicura su tutti e tre i livelli di interazione col bambino: *holding*, *handling* e *object-presenting* (Winnicott, 1975).

L'incontro con i modelli occidentali spesso è già avvenuto nei paesi di provenienza, dove le madri hanno interiorizzato un modello di cura che costituisce un mix di tecniche più o meno tradizionali (Favaro, 2003), così come le pratiche promosse dai servizi sanitari italiani si stanno arricchendo a partire dalle suggestioni provenienti da contesti culturali differenti (E. Balsamo, 2002), ma è importante che l'esperienza della madre sia caratterizzata da una valorizzazione del suo patrimonio culturale e la promozione di una *complementarietà* tra tecniche e tradizioni differenti.

4.3 Uscita dall'invisibilità

La nascita dei figli o il loro arrivo spinge le donne migranti a uscire in parte dalla loro invisibilità e a doversi confrontare con i servizi italiani: ospedali, consultori, pediatri, scuole, insegnanti, servizi sociali... Le modalità di interazione variano notevolmente a seconda di diversi fattori, come l'anzianità sul territorio, la conoscenza dei servizi, la competenza nella lingua italiana, la negoziazione interna alla famiglia sui ruoli dei coniugi nel tenere di volta in volta i contatti con l'esterno.

La letteratura segnala come decisivo soprattutto per le madri il momento dell'inserimento dei figli all'interno del sistema scolastico, il quale può rivelarsi un'occasione di *empowerment*: occuparsi dei figli, interagire con lo spazio pubblico delle strutture educative, confrontarsi con altri genitori e con gli insegnanti sono occasioni importanti per le madri migranti per costruire una nuova rete di socializzazione (Maher, 2012).

Contemporaneamente l'incontro con modelli culturali, educativi e scolastici differenti diviene critico, il rischio di fraintendimenti interculturali e interlinguistici con gli insegnanti e gli altri genitori può provocare forme di auto-estraniazione che risentono anche di dinamiche di genere (Demetrio, 2003).

In quanto madri, aumentano anche i contatti con servizi educativi o associazioni rivolti ai figli e/o alle madri stesse: doposcuola, corsi di italiano, tempi per le famiglie, associazioni miste, etniche o interetniche (Marucci & Montedoro, 2009). In questo modo, le madri diventano partner ineludibili in progettualità educative che coinvolgono tutta la famiglia. Garanti della continuità delle tradizioni, ma anche possibili incubatori di innovazione, le madri possono rivelarsi soggetti privilegiati con cui progettare insieme iniziative e interventi per l'integrazione (Favaro, 2003, p. 445).

5. IL SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ IN PROSPETTIVA PEDAGOGICA

5.1 Il costrutto del sostegno alla genitorialità

Ci pare opportuno, prima di concludere l'approfondimento teorico sul costrutto teorico della genitorialità migrante, fare riferimento agli studi pedagogici sull'educazione familiare (Formenti, 2000; Gopnik, 2017; Milani, 2001, 2009, 2018; Pati, 2003; Sità, 2005), da cui è emersa la necessità di una riflessione sistematica sulla famiglia, sia dal punto di vista educativo che del suo funzionamento in relazione all'educazione. Ci richiamiamo, specialmente, agli studi più recenti sul sostegno alla genitorialità, che si concentrano sull'analisi delle modalità attraverso cui è possibile aiutare i genitori a mobilitare il proprio potenziale educativo (Milani, 2009).

Attualmente, la famiglia si trova a vivere in una situazione in cui vede ristretti i propri orizzonti all'interno del dominio domestico privato, ma, contemporaneamente, li amplia attraverso l'assunzione di una pluralità di forme e modi di stare al mondo finora sconosciuti (Sità, 2005, pp. 18–19). In questo contesto, la famiglia non perde la sua vitalità, interroga anzi con maggior urgenza la pedagogia e il sistema del welfare e dei servizi affinché si possano trovare risposte adeguate alla complessità delle famiglie contemporanee e dei loro bisogni.

Per rispondere a questa complessità, è necessario che l'azione rivolta a mettere in campo quello che si definisce come “sostegno” alla genitorialità innanzitutto si rivolga alle famiglie in quanto «soggetti che vivono il loro essere famiglia dandogli significato e collocandosi con diverse modalità e differenti prospettive nel contesto territoriale» (Sità, 2005, p. 8). Riconoscere la famiglia come soggetto di azioni, scelte, stili di vita significa renderla protagonista all'interno dei contesti e dei processi educativi, un passaggio che è già accompagnamento alla genitorialità (Milani, 2001, 2018) e che può costituire un importante elemento per l'umanizzazione dei contesti territoriali (Sità, 2005, p. 9).

Riprendendo la definizione elaborata da Sità (2005), il sostegno alla genitorialità è concepito come l'insieme di «una grande varietà di tipologie di intervento sociale, economico, psicologico, educativo volte a rafforzare e mantenere le funzioni di cura del nucleo familiare» (Sità, 2005, p. 20). Questa definizione mette in luce come nel campo del sostegno alla genitorialità entrino in gioco dimensioni e prospettive disciplinari differenti: dalla dimensione educativa a quella politica, economica, sociale, dalla pedagogia alla psicologia, ma anche sociologia, antropologia.

“Sostegno” è una parola che porta con sé dei significati ulteriori: «la metafora che evoca è la stampella: se deve essere sostenuto, il genitore è, appare, si mostra, si sente sull'orlo della caduta» (Formenti, 2008, p. 87). Sità (2005) suggerisce di reinterpretare il termine “sostegno” in chiave pedagogica, riconnettendolo all'accezione attribuita da Winnicott di *holding*, secondo la quale *holding* costituirebbe «una costante esistenziale,

per cui ciascuno, in qualunque fase della vita (e non solo nella prima infanzia) ha bisogno di un *holding environment* per evolvere e per affrontare le difficoltà» (Sità, 2005, p. 35).

Attraverso questa lettura, il sostegno alla genitorialità in chiave pedagogica è visto come un insieme di interventi che si focalizzano sul soggetto-famiglia, ponendolo in relazione con la rete sociale di cui fa parte e valorizzando le risorse interne ed esterne. Si adotta qui una prospettiva ecologica che colloca la famiglia all'interno del suo contesto e delle relazioni in cui è imbricata e che si focalizza sui saperi e le competenze della famiglia, integrandoli con quelli dei professionisti (Milani, 2001).

Nel dialogo tra famiglie e professionisti, trova spazio un riconoscimento reciproco come partner in una progettazione condivisa che coinvolga le famiglie attivamente durante tutto il percorso.

In passato, gli approcci più diffusi di interventi formativi rivolti ai genitori sono stati: di stampo accademico, con conferenze o lezioni a grandi numeri di genitori; esperienziale, nei gruppi di parola fra genitori; tecnico, nella modalità dei “*parent training*” anglosassoni. Milani (2018) suggerisce, invece, la nascita di un nuovo approccio che faccia sintesi tra i tre precedenti, che non sia teoricamente debole, ma neppure si rifaccia a contenuti standardizzati. Un approccio che nasca e si sviluppi a partire dalle esperienze dei genitori, un modello debole, flessibile, plurale, «di reciprocità e co-educazione» (Milani, 2018, p. 122).

Gli aspetti che ci paiono più importanti in una lettura pedagogica dei programmi di sostegno alla genitorialità sono i seguenti:

- Focus sulle risorse.

È necessario un cambio di paradigma, che passi da un approccio *deficit-based* a uno *strength-based*, all'interno del quale i genitori sono considerati come figure competenti, portatori di risorse e saperi che vanno riconosciuti e valorizzati. In un approccio di questo tipo, si porta avanti una rivisitazione critica dei concetti di resilienza/vulnerabilità (Boris Cyrulnik, 2000; Malaguti, 2005). In quest'ottica, il concetto di vulnerabilità assume un carattere non patologico, legato a una situazione di difficoltà prolungata o ad un evento traumatico. L'accento non è sulle difficoltà, i limiti, i fattori di rischio come predittivi di situazioni di disagio, bensì, a partire dalle connessioni con il concetto di resilienza, la vulnerabilità viene interpretata come non scissa dalla dimensione di reagire, integrare e trasformare (Malaguti, 2005, p. 66). La resilienza, intesa come «la capacità o il processo di *far fronte, resistere, integrare, costruire* e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante aver vissuto situazioni difficili» (Malaguti, 2005, p. 16), può essere “assistita” (Milani, 2018, p. 127), attraverso la cura verso le risorse e i fattori di protezione.

- Promozione dell'*empowerment* delle famiglie.

L'*empowerment*, inteso come ampliamento delle proprie possibilità attraverso una miglior valutazione e un utilizzo più efficace delle risorse proprie e altrui (Palmonari & Zani, 1987), costituisce sia il processo che la finalità delle iniziative di supporto alla genitorialità. Si tratta di un percorso di riconoscimento e attivazione che coinvolge contemporaneamente la famiglia e la comunità su due piani: uno, dal basso, di promozione della partecipazione e dell'attivazione delle risorse e uno, più politico, di riconoscimento di cittadinanza e di ruolo sociale e pubblico della famiglia (Sità, 2005).

- Metodologie basate sulla partecipazione e sulla narrazione.

La partecipazione e la narrazione costituiscono dei processi formativi e insieme delle metodologie di lavoro volti all'*engagement* dei genitori e alla risignificazione dei loro vissuti e progetti. I genitori prendono parte attiva in tutte le fasi di un intervento, dalla valutazione dei bisogni alla progettazione, entrando in dialogo con i professionisti, i quali si dispongono all'ascolto e aperti a una costruzione condivisa di significati. La narrazione aiuta i genitori a stabilire una coerenza, a diventare consapevoli e a fare dell'esperienza, attraverso la riflessione su di sé e sulla propria pratica, la base di un sapere che nasce dall'esperienza e che è in grado di trasformarla. Sia la narrazione che la partecipazione hanno una funzione non solo formativa, ma anche politica: prendere la parola e divenire soggetti e cittadini attivi della comunità. Per creare le condizioni affinché questo avvenga, è necessario che gli operatori adottino una postura improntata all'ascolto, al riconoscimento e a una relazione di prossimità con le famiglie (Milani, 2018, p. 222).

5.2 Supporto alla genitorialità migrante. Una prospettiva possibile o di dominio?

Le famiglie migranti posseggono strutture, vissuti, bisogni peculiari, rispetto alle altre famiglie; dunque, è necessario, innanzitutto, riconoscere la legittimità della pluralità di forme possibili di famiglie, le quali appaiono estremamente diversificate sia per tipologie familiari che per stili genitoriali (Silva, 2012). Questa costituisce una premessa necessaria affinché si aprano spazi di ascolto e interazione personalizzata per strutturare i percorsi più idonei per ciascuna famiglia e ciascun genitore a seconda delle loro peculiarità (Demetrio, 2003).

Per i genitori migranti, i compiti educativi sono resi più complessi da fattori esterni, come le condizioni abitative, sociali, economiche, legali, psico-fisiche, i quali rendono altrettanto complesso e interessato da ambiti professionali e disciplinari differenti il quadro dei bisogni delle famiglie migranti. Allo stesso tempo, però, l'accompagnamento ai genitori con background migratorio da un punto di vista pedagogico è cruciale poiché la famiglia può costituire il contesto privilegiato di protezione, ma anche di crescita e

arricchimento interculturale (Portera, 2004).

In un contesto di profonde trasformazioni come quelle associate alla migrazione, il sostegno alla genitorialità ha, infatti, importanti funzioni, tra cui quella di supportare le capacità di gestire il cambiamento da parte della famiglia, ma anche da parte dei servizi che con le famiglie lavorano (Dusi, 2007, p. 230).

L'identità familiare così come le identità di ciascuno dei suoi componenti risentono dei mutamenti in corso, divise tra il disorientamento, la paura, il conflitto e il desiderio di accettazione, di trovare un'integrazione tra le molteplici affiliazioni. Eppure la famiglia è il luogo dove è possibile riconoscersi ed essere confermati come persona. Dunque, i programmi di supporto alla genitorialità hanno il compito di sostenere la famiglia in questi processi di cambiamento che coinvolgono le identità familiari e individuali, aiutando i genitori nel processo di ridefinizione della propria identità in quanto genitori, accompagnandoli nella riscoperta del proprio valore e del ruolo di guida per la famiglia (Dusi, 2007, p. 230).

In questo modo sarà possibile accompagnare i genitori nell'elaborazione di un progetto educativo familiare più consapevole, all'interno del quale i processi di filiazione e affiliazione trovano una collocazione e una riorganizzazione progettuale. In questa direzione, il sostegno alla genitorialità comprende le molteplici dimensioni del sostegno (House et al., 1988): informativa, nel far conoscere la società di accoglienza; emotiva, attraverso la creazione di spazi per l'ascolto; formativa, nel percorso di assunzione di consapevolezza di sé e delle proprie risorse nel nuovo contesto (Dusi, 2007, p. 240).

I programmi di supporto alla genitorialità migrante vanno concepiti come processi formativi autonomi ma assistiti (Iavarone et al., 2015), incentrati in particolare sulla pratica della riflessività. L'obiettivo è contribuire a sviluppare l'esercizio della riflessività da parte del genitore sui propri modelli agiti di genitorialità e sui valori connessi con l'educazione dei figli. Le modalità di lavoro si basano sulla promozione del dialogo, l'ascolto, il riconoscimento sia da parte degli operatori che da parte dei genitori stessi delle risorse e delle competenze e della legittimità di modalità genitoriali altre rispetto a quelle a cui siamo abituati. I dubbi vanno accolti, genitori ed educatori insieme si mettono alla ricerca di risposte e co-progettano gli interventi educativi.

In una prospettiva di *empowerment*, è importante per i genitori migranti, e soprattutto per le madri, che siano direttamente loro a prendere la parola per esprimere i propri bisogni e condividere i propri progetti (Silva, 2003, p. 40). Divenendo partner attivi all'interno degli interventi educativi che li riguardano, avranno la possibilità di ampliare la comprensione del proprio presente, ma anche le prospettive per il futuro della famiglia.

CAP. 3 IL CASO DELLE MADRI MIGRANTI ARABO- MUSULMANE IN ITALIA: DILEMMI, CONTRADDIZIONI, POSSIBILITÀ, IN PROSPETTIVA PEDAGOGICA

1. PREMESSE

In questo capitolo, l'attenzione si concentrerà sul cuore del problema della nostra ricerca: l'esperienza genitoriale nelle madri arabo-musulmane che vivono in Italia. Innanzitutto, tratteremo le ragioni che ci hanno segnalato l'urgenza di affrontare questo problema a partire da elementi storico-politici legati alla migrazione arabo-musulmana e alla diffusione sempre maggiore in Occidente di pregiudizi ed episodi di violenza fisica e verbale nei confronti di queste comunità e, in particolare, delle donne.

Nello specifico, si approfondirà il contesto italiano e le migrazioni verso questo paese, a partire dall'evoluzione storica, la dimensione del fenomeno e le caratteristiche normativo-legali italiane. Successivamente, ci soffermeremo sulla situazione italiana e milanese in relazione, in particolare, a migrazioni al femminile e migrazione islamica.

Vista l'attenzione alle dimensioni culturali e di genere dell'esperienza genitoriale, ci riferiremo agli studi e alle ricerche che hanno trattato la questione delle donne nel mondo arabo-musulmano a partire da una prospettiva culturalmente specifica. A partire dalle suggestioni provenienti da questi lavori, sarà possibile fornirci di strumenti teorici specifici per l'analisi delle interrelazioni tra genere e genitorialità.

Così, si procederà con l'approfondimento sull'esperienza e le rappresentazioni delle donne arabo-musulmane che sono madri in Italia, a partire dalla *review* della letteratura che ha analizzato questo tema.

Prima di addentrarci nel vivo delle questioni descritte, ci pare opportuno fare una precisazione terminologica. Paesi arabi, Medio Oriente, mondo islamico, Nord Africa, Maghreb sono etichette spesso utilizzate con una certa approssimatezza semantica, come se fossero interscambiabili.

‘Medio Oriente’ è l'espressione che si utilizza per definire una zona piuttosto vasta, che va dalla penisola anatolica a nord, fino al Corno d'Africa a sud, dalla Mauritania a ovest sino al fiume Indo a est. Comprende al suo interno civiltà anche molto differenti, tenute insieme da un *fil rouge* fatto di elementi storico-politici, geografici, culturali simili (Fabiotti, 2002, p. 2).

L'islam è stato un fattore in gioco importante che ha unito le vicende storico-politiche e influenzato la cultura di questi paesi, ma il ‘mondo islamico’ non può essere ridotto ai confini dei paesi mediorientali, basti pensare a quanti musulmani vivono

nell'Est Europa, in Asia, in Africa, ma anche in Occidente per effetto delle migrazioni.

L'espressione *Mağrib*, 'Maghreb', letteralmente dove tramonta il sole, corrisponde alla parte occidentale del Medio Oriente, includendo i paesi dell'Africa Nord-Occidentale, fino alla Libia. Richiamandosi a criteri di tipo storico-politico e geografico, quest'area è contrapposta al *Mašriq*, 'Mashreq', dove sorge il sole, che corrisponde, invece, ai paesi dall'Egitto proseguendo verso est.

Nord Africa ha un'accezione leggermente differente rispetto a quella che corrisponde a Maghreb, poiché comprende i medesimi paesi, ma include anche l'Egitto.

Infine, vi sono i paesi arabi, accumulati dalla lingua e dalla cultura araba, per quanto declinate in forme variegata all'interno di ciascun contesto nazionale. Rifacendoci agli stati membri della Lega degli Stati Arabi, essi sono: Algeria, Arabia Saudita, Bahrein, Comore, Egitto, Emirati Arabi Uniti, Gibuti, Giordania, Iraq, Kuwait, Libia, Libano, Marocco, Mauritania, Oman, Palestina, Qatar, Siria, Somalia, Sudan, Tunisia, Yemen.

Nei paesi arabi, vive soltanto il 20% dei musulmani, mentre il 10% degli arabi appartengono ad altre confessioni religiose, tra le quali le più numerose sono la comunità cristiano-copta in Egitto e quella maronita in Libano (Branca, 2000). I paesi arabi includono, inoltre, anche delle aree in cui si parlano lingue diverse dall'arabo, come il *tamazight*, dialetto berbero, il curdo e il somalo.

All'interno di questa tesi, per evitare il rischio di rappresentazioni omogeneizzanti che non riconoscano invece le subculture esistenti all'interno del variegato mondo arabo, ci concentreremo sulle donne musulmane che appartengono alle comunità marocchina ed egiziana, poiché costituiscono le comunità arabe maggiormente presenti sul territorio italiano¹⁴.

2. LA MIGRAZIONE ARABO-MUSULMANA

2.1 Una storia di migrazioni¹⁵

La storia delle migrazioni dei paesi arabi prende avvio a partire dal passato coloniale di questi paesi. La ricerca di forza-lavoro da parte della Francia in Marocco, sua colonia, è cominciata in particolare durante la prima e la seconda guerre mondiali come lavoratori nel settore industriale, nelle miniere e come soldati (Bidwell, 1973).

Quando il Marocco ha ottenuto l'indipendenza, nel 1956, i modelli di migrazione "coloniale" sono rimasti per lo più invariati, persino rafforzati, durante la guerra di indipendenza algerina dalla Francia (1954-1962) (De Haas, 2007).

¹⁴ Per queste ragioni, anche nel trattare la migrazione arabo-musulmana, ci siamo soffermate in particolare sul caso marocchino ed egiziano.

¹⁵ Per approfondimenti si veda: Bommès, Fassman, & Sievers, 2014.

In Egitto, durante la colonizzazione inglese, è prevalsa, invece, la migrazione interna verso le grandi città. Quando l'Egitto ha ottenuto l'indipendenza, nel 1953, il presidente Nasser ha preso provvedimenti atti a limitare l'emigrazione della popolazione egiziana (Fargues, 2004).

Gli anni Sessanta sono stati segnati da una crescita sempre più forte del flusso migratorio dal Marocco ai paesi dell'Europa Nord Occidentale. Il governo marocchino ha definito degli accordi per la selezione di forza lavoro da mandare nella Germania Occidentale, Francia, Belgio, Olanda, facendo sì che i flussi migratori marocchini si dirigessero verso più paesi europei, anche se la destinazione principale è sempre stata la Francia (de Haas, 2014).

Con la crisi petrolifera del 1973, le politiche di immigrazione dei paesi dell'Europa Nord-Occidentale si sono fatte più restrittive, di contro i Paesi del Golfo, che hanno assistito a un improvviso arricchimento, sono diventati nuova meta di migrazione per gli altri paesi arabi.

L'Egitto, con il passaggio di leadership politica da Nasser a Sadat e l'avvio della politica di quest'ultimo di *infitāh*, ossia di apertura politica, ha assistito all'inizio di una fase di forte migrazioni verso i Paesi del Golfo, mentre i flussi migratori dal Marocco sono rimasti prevalentemente orientati verso l'Europa Nord-Occidentale. Quelli che, inizialmente, sembravano dei trasferimenti di lavoratori temporanei hanno, in questo periodo, cominciato a ridefinirsi in termini di stabilizzazioni permanenti, anche a causa della crisi economica e dell'instabilità politica in madrepatria (de Haas, 2014). In entrambi i paesi, si sono diffuse politiche a sostegno dell'emigrazione per poter approfittare dei vantaggi economici delle rimesse e ridurre, in parte, la pressione demografica interna (de Haas, 2014; Fargues, 2004). Contemporaneamente, sono stati creati anche degli istituti a supporto degli emigrati per la tutela e la conservazione della cultura d'origine (Fargues, 2004). In Egitto, attenzione particolare è stata riservata al settore dell'educazione, sicché il governo egiziano non solo ha iniziato a promuovere l'insegnamento della lingua araba e della religione islamica, ma anche a creare scuole nei paesi di emigrazione che rispettassero i curricula egiziani.

Negli anni Novanta, le tensioni nel Golfo hanno provocato una netta riduzione della migrazione marocchina, mentre hanno intaccato solo liminalmente la migrazione egiziana. La migrazione dal Marocco alle classiche destinazioni europee è proseguita attraverso una fase di ricongiungimenti e di formazioni di nuove famiglie e, contemporaneamente, si è aperta nuove strade nell'Europa Meridionale, soprattutto Spagna e Italia, dove era cresciuta la richiesta di forza-lavoro a poco prezzo (De Haas, 2007). Anche dall'Egitto ha preso avvio una nuova rotta migratoria rivolta verso l'Europa Meridionale, che ha ricevuto un impulso maggiore negli anni 2000, in seguito alle tensioni scoppiate in Libia. Le Primavere Arabe, tanto temute dai governi europei, non hanno provocato significative variazioni nei flussi migratori (Aghazarm, Quesada, & Tishler, 2012).

2.2 Tra vecchio orientalismo e nuovi razzismi

2.2.1 Islamofobia in Occidente e in Italia

Nei paesi occidentali e in Italia sono pericolosamente in aumento sentimenti islamofobici ed episodi di intolleranza nei confronti delle comunità e delle donne arabo-musulmane in particolare. Alle loro radici, vi sono pregiudizi che si basano su un'associazione tra islam, terrorismo e questioni di genere e visioni dicotomiche che non ammettono la possibilità di cogliere sfumature o proporre letture alternative. Di seguito, si proverà a decostruire tali pregiudizi, ripercorrendo storicamente come siano venuti ad affermarsi, ma anche denunciando la loro attuale strumentalizzazione politica per fomentare paure e chiusura.

Le rappresentazioni connesse al mondo arabo-musulmano sono sempre state segnate da un immaginario orientalista difficile da sradicare (Fabietti, 2002; Said, 1991). Questo immaginario si è nutrito, a partire dal Settecento, di un ricco corpus di discorsi che l'Occidente ha prodotto sull'Oriente, costruendolo come *altro-da-sé*. Said (1991) ha denunciato come questi discorsi, intrisi di ideologia colonialista, fossero all'origine di rappresentazioni stereotipiche che, di fatto, finivano per giustificare la dominazione europea sulle colonie. Tali rappresentazioni hanno marcato una differenziazione tra *in-group* e *out-group* da parte degli occidentali, che ha assunto una connotazione etnica (Brancato, Ricci, & Stolfi, 2016). In questo modo, le dimensioni storiche e sociali di una realtà estremamente complessa e diversificata sono state ridotte a caratteri universali e fissi, facendo sì che si diffondessero discorsi di superiorità/inferiorità (Perry, 2014, p. 75).

Nel tempo, questo corpus di discorsi, pregiudizi e sentimenti negativi ha continuato a svilupparsi, mantenendo vive le rappresentazioni più diffuse legate al mondo arabo-islamico. Stockton (1994) le ha riassunte in alcune immagini ricorrenti: la depravazione sessuale, abbinata alla fascinazione per l'harem; le analogie con animali, come i cammelli; la descrizione di caratteri fisici, inattrattivi, e psicologici, manipolatori, vendicatori, fanatici, ...; il potere, tribale, legato alla guerra, al petrolio; le connessioni con il terrorismo.

In particolare, a partire dall'attentato alle Torri Gemelle del 2001 e, recentemente, con la serie di attentati che hanno colpito le città europee, l'immaginario orientalista ha ripreso vigore, insieme a sentimenti islamofobici ed episodi di intolleranza sempre più diffusi negli Stati Uniti e in Europa, Italia compresa. Gli studiosi parlano di "neo-orientalismo" (Terman, 2017), per evidenziare come, ancora una volta, queste rappresentazioni nascondano delle finalità di tipo politico: autorizzare una guerra al terrorismo, giustificando l'imperialismo occidentale all'esterno e politiche anti-immigrazione all'interno.

I discorsi su islam e mondo arabo sono andati, così, a sovrapporsi con quelli sull'immigrazione, frequentemente inquadrata all'interno della retorica della sicurezza e delle connessioni con il terrorismo (Alsultany, 2012; Brancato et al., 2016), influenzando il sentire comune e l'opinione pubblica anche in materia di politica interna ed estera (Das, Bushman, Bezemer, Kerkhof, & Vermeulen, 2009; Saleem, Prot, Anderson, & Lemieux, 2017).

La minaccia alla sicurezza dei paesi occidentali ha sempre più assunto una connotazione di tipo culturale: la civiltà islamica, integralista e antidemocratica si opporrebbe irriducibilmente alla civiltà occidentale e ai suoi valori di libertà e democrazia, minacciandoli (Huntington, 2000). Con i flussi migratori, questa minaccia diviene ancora più insidiante, con la credenza diffusa che gli immigrati di religione islamica si mantengano culturalmente distinti dalle società ospitanti, refrattari a ogni forma di integrazione e pronti a minare dall'interno la sicurezza nazionale con attentati terroristici.

In Italia, quando, già negli anni Novanta, hanno cominciato a diffondersi i primi malcontenti verso gli immigrati, i più visibili e presenti erano appartenenti alla comunità marocchina, così l'islamofobia in versione italiana ha trovato una solida base su cui svilupparsi (Schmidt di Friedberg, 2003).

In particolare, a portare avanti questo tipo di discorsi, sono state forze politiche populiste, che hanno fatto leva sulle paure e, contemporaneamente, hanno promosso sentimenti anti-immigrati, anti-musulmani e anti-arabi, all'interno di un progetto politico chiaro (Schmidt di Friedberg, 2003). Promotori di posizioni autoritaristiche ed etnocentriche al tempo stesso, tali gruppi politici hanno portato alla creazione di un ciclo vizioso, in cui le polarizzazioni culturali sono diventate la causa di una chiusura individuale e politica, che, a sua volta, ha prodotto ideologie razziste, sempre più istituzionalizzate (Padovan & Alietti, 2012).

2.2.2 Donne, islam e terrorismo

L'immaginario orientalista ha da sempre rappresentato le donne arabe in modo ambivalente. Da una parte, queste sono state descritte come segregate, passive e sottomesse al potere degli uomini, dall'altra si è insistito sul mito dell'harem con la sua attrazione conturbante. Entrambe queste immagini erano viziate da un'ideologia colonialista di fondo, che da una parte rimarcava l'inferiorità culturale degli arabi, oppressori delle donne, e dall'altra rifletteva lo sguardo del colonizzatore desideroso di "svelare" le donne a lui negate per soddisfare il proprio piacere (Fanon, 1971).

La frequenza con cui si è insistito, in particolare, sulla sottomissione delle donne arabe, le violazioni dei loro diritti e le associazioni tra Islam e maschilismo, hanno fatto sì che la questione della donna araba sia diventata «Un dominio di discorso sempre più

politicizzato»¹⁶ (Joseph, 1986, p. 501), troppo spesso impiegato come strumento per perseguire scopi altri.

Così, da più parti, sono sorti, e continuano a sorgere tutt'oggi, discorsi che invocano la "liberazione delle donne arabe", una sorta di missione o stratagemma (Hoffman-ladd, 1987, p. 23), attraverso cui sono stati legittimati il colonialismo prima e l'imperialismo occidentale poi (Ahmed, 1995).

Abu-Lughod (2002) ha sottolineato come il rinnovato interesse mediatico e istituzionale per la condizione delle donne musulmane in seguito agli eventi dell'11 Settembre 2001, fosse dovuto, in realtà, al tentativo strategico di attirare l'attenzione su questo tema, allo scopo di prevenire, invece, indagini più approfondite sulle cause dei malesseri di queste regioni, sullo sviluppo di regimi repressivi e sul ruolo giocato dagli Stati Uniti e dall'Occidente.

In questo modo, l'attenzione si è rivolta alle relazioni di potere e alla violenza sulle donne perpetrata all'interno della famiglia, da mariti, fratelli o padri, mentre sono passate in secondo piano le disuguaglianze di genere ancora presenti nei paesi occidentali così come la violenza pubblica esercitata da parte di colonizzatori e neo-colonizzatori (Perry, 2014).

Allo stesso tempo, la denuncia dell'"oppressione" delle donne ha finito per giustificare, se non addirittura a fomentare l'ostilità verso di loro (Ahmed, 1995), accentuando le forme di controllo esercitate su di esse in nome di una difesa dei "valori autentici" minacciati dalla pervasività dei modelli occidentali.

Contemporaneamente, alle immagini delle donne arabe "da salvare" e delle ammalianti donne dell'harem, si è venuta ad affiancare quella della militante islamista (Bullock & Jafri, 2002). In una facile equazione in cui donna velata significa fondamentalismo, essere musulmana appare come strettamente connesso all'estremismo e al terrorismo, con immagini di donne che sotto il *burqa*¹⁷ possono facilmente nascondere delle bombe oppure madri che allevano futuri attentatori (Cruise, 2016; Perry, 2014).

Con l'avvento dello Stato Islamico e degli attentati terroristici che hanno colpito l'Europa, la copertura mediatica che ne è stata fatta è stata caratterizzata da un'*ipervisibilità* delle donne, con effetti altrettanto distorsivi.

Nella guerra contro lo Stato Islamico, le caratterizzazioni femminili sono state diverse a seconda dei fronti: quello dei "buoni" o quello dei "cattivi": da una parte le combattenti anti-ISIS che lottano per difendere la propria famiglia e dall'altra donne soggiogate e sfruttate dall'ISIS (Sjoberg, 2018).

¹⁶ Trad. nostra.

¹⁷ L'uso stesso che viene fatto, all'interno di discorsi pubblici, del termine *burqa* è impreciso, poiché viene utilizzato spesso estensivamente riferendosi a qualsiasi tipo di velo indossato da una donna musulmana, mentre indicherebbe un particolare tipo di abbigliamento diffuso solo in Pakistan e Afghanistan. Anche la diffusione di questo termine sembra un effetto della campagna per la liberazione delle donne musulmane a giustificazione della guerra in Afghanistan del 2001 (Stabile, 2005).

Entrambe queste rappresentazioni sminuiscono l'*agency* delle donne interessate, mentre enfatizzano la loro impotenza e manipolazione da parte di poteri più forti, maschili. Questo non vale solo per le donne vittime o membri dell'ISIS, le prime ridotte a corpi schiavizzati e sottomessi alla brutalità degli oppressori, le seconde manipolate e strumentalizzate. Anche le combattenti sono descritte come spinte da motivazioni affettive, personali, più che da scelte politiche: madri che difendono la propria famiglia, donne costrette a sporcarsi le mani perché la causa lo esige (Sjoberg, 2018).

Simili rappresentazioni emergono dalla narrazione degli episodi terroristici in Europa: anche qui sul fronte dei cattivi, le donne vengono descritte come soggetti manipolati da uomini o madri che agiscono irrazionalmente nella difesa della propria famiglia (Cruise, 2016).

Si riconferma nuovamente una polarizzazione fra i buoni, un Occidente democratico, liberale, che difende i diritti delle donne, e i cattivi, antidemocratici e contro i diritti delle donne, che però non sono più confinati geograficamente, ma minacciano i nostri valori e la nostra sicurezza dall'interno.

Le donne arabo-musulmane con background migratorio si trovano, così, ad essere triplamente vittime di pregiudizi: per motivi etnico-religiosi, in quanto donne e in quanto immigrate.

Aggressioni verbali e fisiche nei loro confronti sono recentemente aumentate in numerosi paesi occidentali, tra cui l'Italia, in controtendenza rispetto a quanto accade solitamente per questo tipo di episodi, che colpiscono maggiormente target maschili (Perry, 2014).

In parte, questo è dovuto al fatto che le donne musulmane che indossano l'*hijāb*, il velo, sono subito identificabili; la loro è un'alterità manifesta, visibile, che attrae l'attenzione e la sfida. Rese emblema dell'arretratezza delle comunità di appartenenza, della minaccia alla cultura e alla sicurezza dei paesi occidentali, la violenza verbale e fisica arriva al limite di essere legittimata come forma di difesa del proprio gruppo.

In Italia, episodi di intolleranza, discriminazione, violenza fisica e verbale verso la popolazione immigrata in generale risultano essere in aumento. L'associazione Lunaria, riporta i dati relativi a 628 casi nel corso del 2018 (Lunaria, 2019).

I Rapporti realizzati in ambito europeo dall'ENAR - European Network Against Racism hanno rilevato come tali atti discriminatori siano rivolti in particolare contro rom e cittadini musulmani, considerati i soggetti più vulnerabili. Soprattutto in seguito agli attentati terroristici avvenuti in Francia e Belgio nel 2015 e nel 2016, l'aggressività della campagna d'odio anti-Islam e anti-immigrazione portata avanti da partiti politici e media in diversi paesi tra cui l'Italia, ha dato origine all'aumento di atti discriminatori in diversi ambiti della vita pubblica e di episodi di violenza (Nwabuzo & Schaefer, 2017).

L'UNAR – Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali ha registrato in Italia, nel corso del 2014, un totale di 21 casi di discriminazione su base etnica con molestie, riportati da persone che si identificano come musulmani, più precisamente 5 donne e 16

uomini. Questi dati offrono un'idea del fenomeno, ma va tenuto in considerazione come la maggior parte di questi episodi non vengano denunciati o riportati, in particolare quando si tratta di donne.

Il report della ricerca europea *Forgotten Women*, che ha coinvolto anche l'Italia, riporta come nel nostro paese episodi di intolleranza contro donne musulmane si verificano con una frequenza preoccupante: in media una o più volte a settimana per la stessa persona. Può trattarsi di commenti sprezzanti in luoghi pubblici, fino ad arrivare ai casi più gravi di aggressioni fisiche o tentativi di strappare il velo (Dessi, 2016).

Questi episodi, vissuti o riportati, influenzano il benessere e il senso di appartenenza al contesto in cui vivono le donne arabo-musulmane immigrate. I sentimenti di paura o di rabbia possono produrre come effetto quello di isolare maggiormente queste donne, spingendole ad adottare strategie che vanno dal trattenersi maggiormente all'interno del sicuro ambiente domestico al prediligere le relazioni protette con connazionali.

Disconoscimento e misconoscimento influenzano l'immagine che le persone hanno di sé e i loro vissuti nel paese di accoglienza. È, dunque, necessario liberare il campo dagli stereotipi affinché l'alterità di queste donne sia *riconosciuta*, ossia rispettata «nella sua irriducibile differenza» e vista «non come minaccia, ma come fonte di ricchezza» (Pinto Minervi, 2017, p. 533).

3. IL CONTESTO ITALIANO

3.1 Il fenomeno migratorio in Italia

Il quadro che verrà qui brevemente presentato non vuole fare un'analisi esaustiva delle migrazioni in Italia, ma ha l'obiettivo di presentare degli elementi peculiari del contesto italiano, che contribuiscono a forgiare i vissuti di chi migra nel nostro paese.

L'Italia è diventata meta di flussi migratori in un secondo momento rispetto i paesi dell'Europa Nord Occidentale (Ambrosini, 2011; Livi Bacci, 2014). Inizialmente, l'Italia era stata un paese di emigranti, i quali, durante i primi decenni del Novecento, erano partiti alla volta di Stati Uniti, America Latina e alcuni paesi europei. Dopo una breve fase di involuzione durante il periodo fascista, il secondo dopo guerra era stato segnato da una ripresa di forti flussi migratori, questa volta, rivolti, in particolare, verso Francia, Germania e Svizzera.

Con gli anni Sessanta, anche in Italia era iniziata una fase di ripresa economica, soprattutto all'interno del cosiddetto “triangolo industriale”, ossia la zona compresa tra le tre città più ricche e industrializzate del paese: Milano, Torino e Genova. Questo aveva segnato l'avvio di una nuova fase nei flussi migratori italiani, questa volta interni, che dalle regioni del Sud ed Est Italia si dirigevano verso le regioni del Nord-Ovest.

Negli anni Settanta, è, infine, avvenuta la cosiddetta “transizione migratoria”, ossia il passaggio da paese di emigrazione a paese di immigrazione, con il numero di entrate che ha superato quello delle uscite. Le ragioni sono state, da una parte, la crisi petrolifera, con l’introduzione di politiche migratorie più restrittive da parte dei paesi di immigrazione più consolidati, e, dall’altra, la richiesta di manodopera a basso costo per lavori manuali e al margine della legalità.

Con questa evoluzione, l’Italia è diventata meta di flussi migratori caratterizzati da una grande eterogeneità di provenienze. Al primo gennaio 2018, il numero di cittadini non comunitari residenti in Italia era di 3.714.934 (Simina Duma et al., 2018b). Le loro origini variano notevolmente, con un certo equilibrio tra i continenti europeo, africano e asiatico, ciascuno dei quali costituisce il contenente di provenienza di circa un terzo della popolazione immigrata. Allo stesso tempo, si riscontra una preponderanza di appartenenti alle comunità più numerose, che, da sole, corrispondono alle provenienze di un terzo della popolazione immigrata: Marocco (11,9%), Albania (11,6%), Cina (8,3%) (Simina Duma et al., 2018b). La distribuzione sul suolo italiano è piuttosto disomogenea, con il 61,8% dei cittadini non comunitari che risiedono nell’Italia settentrionale, concentrati soprattutto attorno ai centri urbani (Simina Duma et al., 2018b).

Arrivando in ritardo all’esperienza dell’immigrazione, l’Italia ha corso il rischio «di arrivare impreparat[a] all’appuntamento con la necessaria gestione della diversità» (G. Rossi, 2016, p. 9) e, per quanto, oramai la società italiana sia diventata costitutivamente multiculturale, le politiche non hanno smesso di considerare le migrazioni come un’emergenza a cui trovare delle soluzioni temporanee e disorganizzate.

Per quanto riguarda la legislazione italiana in materia di immigrazione, a una fase iniziale caratterizzata dalla mancanza di un chiaro *framework* normativo che regolasse gli accessi al territorio italiano, ha fatto seguito un sistema basato su quote, che dovrebbero definire il numero di ingressi accettati nel corso dell’anno. Di fatto, i numeri troppo limitati e l’inefficacia di un sistema che nega la presenza già in essere dei migranti, prevedendo che questi siano convocati da datori di lavoro italiani nei paesi di origine, ha fatto sì che la strada più battuta sia stata quella di entrare in Italia tramite un visto turistico, poi scaduto, oppure per vie illegali, rimanendo senza documenti. Solo in un secondo momento, a volte dopo anni, sarebbe stato possibile regolarizzarsi attraverso il sistema delle sanatorie, delle finestre di regolarizzazione aperte per lavoratori irregolari già residenti in Italia. Un’altra modalità di entrare in Italia avviene attraverso i ricongiungimenti familiari, che possono essere richiesti da persone che hanno già un permesso di soggiorno regolare, solo per specifici membri della famiglia più ristretta attraverso una procedura burocratica complessa e spesso molto lunga (Bonizzoni,

2009)¹⁸.

Chi possiede un permesso di soggiorno deve rinnovarlo ogni anno/ogni due anni, a seconda del tipo di contratto lavorativo, e il rinnovo – a pagamento – è soggetto al mantenimento delle condizioni richieste: contratto di lavoro, entrate economiche in grado di mantenere tutta la famiglia, situazione abitativa adeguata.

Dopo cinque anni di residenza regolare, è possibile richiedere la carta di soggiorno per poter risiedere permanentemente in Italia, qualora le condizioni economiche lo permettano e si superi un esame di italiano, livello A2.

Per quanto riguarda l'acquisizione della cittadinanza italiana, questa è regolata dal principio dello *ius sanguinis*, il che significa che chi ha almeno un genitore italiano è cittadino italiano. È possibile diventare cittadini italiani anche sposando un italiano, oppure facendone richiesta dopo dieci anni di residenza legale sul suolo italiano, dimostrano una buona condizione economica e un comportamento apprezzabile “nell'interesse della società italiana”. Anche un bambino nato in Italia da genitori immigrati può richiedere la cittadinanza quando compie 18 anni, entro un anno, se ha risieduto regolarmente e continuativamente in Italia dalla nascita alla maggiore età.

Caso a parte, anche se piuttosto raro per persone di origine marocchina o egiziana, sono i richiedenti asilo, i quali hanno diritto a rimanere legalmente in Italia fino a quando la loro richiesta non venga presa in considerazione. In caso di esito positivo, hanno diritto a ricevere il permesso di soggiorno per cinque anni e possono richiedere la cittadinanza italiana dopo altri cinque (Simina Duma et al., 2018b)¹⁹.

3.2 Donne migranti in Italia

Anche in Italia, come in altri paesi di immigrazione, il numero delle donne ha raggiunto pressappoco la metà di quello dei migranti, anche se le percentuali variano notevolmente da comunità a comunità, a seconda delle diverse traiettorie migratorie che si sono consolidate negli anni (Cambi, Ulivieri, & Campani, 2003b).

A partire dalla ricostruzione fatta da Silva (2003), i primi arrivi al femminile sono avvenuti a metà degli anni Sessanta da parte di donne sole, provenienti dalle Filippine, Eritrea e Capo Verde. Si trattava di donne giovani, la maggior parte nubili che giungevano in Italia grazie alla mediazione dei missionari presenti nei loro paesi per prestare servizio presso famiglie italiane come collaboratrici domestiche. Questo modello di migrazione al femminile si è consolidato nel corso degli anni Settanta per subire una contrazione durante gli anni Ottanta.

¹⁸ Attualmente, sia il sistema delle quote che quello delle sanatorie è sospeso, per cui, di fatto, le uniche modalità per entrare in Italia sono tramite ricongiungimento oppure attraverso vie illegali, per poi richiedere la protezione internazionale.

¹⁹ Si tratta qui solo di un accenno alla questione dei richiedenti asilo, che meriterebbe uno spazio più ampio, ma che esula dal focus di questo lavoro.

Si è sviluppato, invece, un nuovo modello, a partire dalla fine degli anni Ottanta, che si sarebbe rafforzato sempre di più nei decenni successivi e che coinvolge l'arrivo di donne che si ricongiungono ai mariti emigrati in precedenza in Italia, soprattutto provenienti da paesi dell'Africa Subsahariana e del Nord Africa.

Infine, ci sono le donne provenienti da differenti paesi che sono migrate all'interno di gruppi allargati di parenti o amici (in particolare dalla Cina) insieme alla famiglia o da sole per sfuggire a guerre o situazioni di grave crisi economico-politica (dalla Somalia o dall'Albania), vittime di tratta o coinvolte in attività illecite (da Albania e Nigeria) oppure semplicemente mosse da un desiderio di indipendenza.

Nel quadro della presenza femminile con background migratorio in Italia, vanno ricordate anche le donne di seconda generazione, nate in Italia o arrivate nella prima infanzia, che attualmente stanno diventando sempre più numerose.

La migrazione al femminile in Italia si presenta come più regolare, dal punto di vista giuridico, e meno errante sul territorio, con un progetto più chiaro su dove andare e cosa fare grazie alla presenza di un network informale di sostegno e solidarietà femminile o alla preparazione dell'arrivo della moglie da parte del marito (Favaro, 2003). Come abbiamo visto nel capitolo precedente, questo reticolo sociale e l'involucro protettivo predisposto dal marito emergono nelle ricerche come delle risorse a supporto della donna al suo arrivo e nel primo periodo in Italia, ma possono anche rivelarsi dei limiti sul lungo periodo: il primo venendo a esercitare una forma di controllo, anche di genere, il secondo limitando le occasioni di incontro e inserimento nella nuova realtà (Favaro, 2003).

Una distinzione comune che viene fatta tra le donne migranti in Italia corrisponde alla differenziazione fra donne lavoratrici e donne ricongiunte, anche se occorre ricordare come il confine tra queste due tipizzazioni risulti essere molto più sfumato di quanto appaia a prima vista. Vianello (2014) parla a questo proposito di "lavoro di riproduzione", come le attività che coinvolgono sia le donne lavoratrici che le donne ricongiunte, definite come «lavori altamente genderizzati, pagati e non pagati, volti a produrre e riprodurre gli individui e la qualità della loro vita socio-relazionale» (Vianello, 2014, p. 76). Anche i ricongiungimenti, infatti, possono essere letti in questa prospettiva: donne (mogli, ma anche nonne, zie) che si spostano per prendersi cura dei propri familiari gratuitamente. Inoltre, spesso le donne ricongiunte cominciano a lavorare per far fronte alle difficoltà economiche della famiglia, solitamente nel campo delle professioni domestiche e della cura, con retribuzioni in nero (Cambi et al., 2003b, p. 12).

La loro presenza si colloca entro ruoli e spazi sociali ben definiti e connotati per genere, i quali, associati a debolezza, fragilità, riproduzione, diventano elementi che favoriscono l'inserimento a patto che le donne accettino la demarcazione e la rigidità di questi ruoli e spazi. Per questo, si rivela difficile riuscire a rompere la rigidità dei ruoli di genere: portare avanti serenamente vita familiare e lavorativa, aspirare a una

professione al di fuori dell'ambito del lavoro domestico o di cura, sfuggire al racket della prostituzione riuscendo ad elaborare un nuovo progetto di vita (Favaro, 2003, p. 451).

Tali ruoli e spazi contribuiscono allo stato di invisibilità che abbiamo visto caratterizzare in particolare la migrazione femminile: relegate all'ambito domestico e a un mondo del lavoro che nuovamente esige una loro presenza nella casa e nella cura, al limite della legalità, passano inosservate non solo alle prime ricerche sulle migrazioni, ma anche sono ignorate dalla normativa statale e amministrativa (Biagioli, 2003, p. 90).

Silva (2003) definisce questa situazione come «un intreccio di stereotipi e razzismo istituzionale» (Silva, 2003, p. 43): mancano forme di tutela lavorative o di promozione dell'imprenditorialità femminile migrante; non avviene il riconoscimento delle qualifiche formative conseguite nei paesi di origine, né l'offerta formativa italiana è davvero alla portata di tutti i tipi di destinatari; le famiglie migranti ricevono sussidi meno favorevoli, in particolare le madri single in gravi condizioni economiche (Biagioli, 2003; Marone, 2015; Silva, 2003).

3.3 Islam in Italia e a Milano

Anche per quanto riguarda i migranti di religione islamica, il panorama appare alquanto variegato: all'interno dei due macro-gruppi: sunnita, maggioritario, e sciita, minoritario, si situa una serie di sottogruppi che costituiscono differenti tendenze e modi di vivere l'islam. Da una parte questa eterogeneità rispecchia le molteplici pratiche legate alle modalità individuali di vivere l'appartenenza religiosa, dall'altra essa è dovuta alle differenti provenienze delle comunità islamiche che vivono in Italia, le quali hanno modalità differenti di vivere la religione a seconda di come l'islam si è innestato nel tessuto sociale e culturale dei diversi territori (Peta, 2016).

I luoghi di culto presenti sul territorio italiano manifestano anch'essi una certa varietà con la presenza di centri islamici e moschee (pochi) e sale di preghiera (più diffuse), spesso frequentati su base etnica e/o linguistica (Peta, 2016).

Questo quadro così variegato confligge, invece, con una visione dell'islam, compatta e riduttiva, che lo concepisce come un tutt'uno che non ammette sfumature, diffusa a vari livelli all'interno della società italiana (Peta, 2016; Pinto Minervi, 2017).

Milano è la città italiana con la più alta presenza di cittadini non comunitari legalmente residenti: al primo gennaio 2018 erano 444.846, corrispondenti al 12% delle presenze totali a livello nazionale (Simina Duma et al., 2018a).

La comunità musulmana a Milano è composta per la metà di cittadini di origine egiziana, i quali, insieme a marocchini e bengalesi, compongono i tre quarti di tutta la popolazione di religione islamica presente a Milano (Blangiardo & Menonna, 2016).

La popolazione composta da musulmani sul territorio milanese presenta alcune caratteristiche peculiari rispetto alle altre comunità presenti sul territorio. Innanzitutto, è caratterizzata da un maggior numero di residenti irregolari, circa una persona su sei. Inoltre, un cittadino maschio su quattro e una donna su due sono senza lavoro, mentre uno su otto vive in una casa di proprietà della famiglia (Blangiardo & Menonna, 2016).

La comunità marocchina, prima per numero di presenze in Italia, si trova al sesto posto nell'area milanese (corrispondente al 6,1% della popolazione totale) (Simina Duma et al., 2018a). Si tratta di una comunità d'insediamento storica in Italia, che sta attraversando una fase di progressiva stabilizzazione. Nell'arco del 2017, infatti, 22.645 cittadini marocchini hanno ottenuto la cittadinanza italiana, anche se si registra un calo rispetto all'andamento crescente degli anni precedenti. Dei restanti, il 70,3% gode di un permesso di soggiorno per lungo soggiornanti, mentre i titolari di un permesso di soggiorno soggetto a rinnovo hanno come principale motivazione di soggiorno i motivi familiari (con il 64,2% dei titoli a scadenza).

Questa comunità mostra un sostanziale equilibrio fra i generi, con una leggera prevalenza della componente maschile: gli uomini, infatti, rappresentano il 54,2%, mentre le donne coprono il residuo 45,8%. Inoltre, si assiste a una forte incidenza di minori, pari a 121.389 unità, che, da soli, coprono il 27,4% del totale dei cittadini marocchini regolarmente soggiornanti (Giacomello et al., 2018b).

La comunità egiziana in Italia raggiunge i 140.651 individui, con una netta preponderanza nel Nord Italia e, in particolare, nell'area milanese (Giacomello et al., 2018a). Costituisce la settima comunità in Italia per numero di presenze, mentre è la prima nella città metropolitana di Milano.

Rispetto alla comunità marocchina, si tratta di una comunità di insediamento in Italia più giovane, che ha assistito a un aumento della popolazione del 44,3% circa a partire dal 2010 ad oggi, anche se il tasso di crescita è rallentato a partire dal 2004. Nonostante ciò, vi si possono scorgere, *in nuce*, fenomeni già consolidati all'interno della comunità marocchina, che mostrano come il processo di stabilizzazione si stia mettendo in moto anche tra i migranti di origine egiziana. Le acquisizioni di cittadinanza sono, infatti, aumentate fino al 2015, anche se dal 2016 si assiste a una contrazione, con 1.477 acquisizioni di cittadinanza nel corso del 2017. Il 64,6% dei cittadini egiziani regolarmente soggiornanti è, invece, titolare di un permesso di lungo soggiorno. I principali motivi dei permessi di soggiorno soggetti a rinnovo sono il lavoro (per il 45% dei casi) e i motivi familiari (per il 47,3%), i quali, tra i nuovi ingressi nel corso del 2017, raggiungono il 74,5% circa del totale. All'interno della comunità egiziana, si evidenzia una polarizzazione di genere a favore della componente maschile: gli uomini, infatti, rappresentano il 68,3%, mentre le donne coprono il residuo 31,7%. Forte è l'incidenza dei minori - pari a 46.289 unità - che, da soli, coprono il 32,9% del totale dei cittadini egiziani.

A partire da questi dati emerge, dunque, come Milano costituisca un osservatorio particolarmente significativo per studiare il fenomeno migratorio in Italia, mentre le comunità marocchina ed egiziana costituiscono dei casi di particolare interesse viste le alte presenze, ma anche per realizzare un confronto sulla base delle somiglianze e delle differenze che li accomunano e li distinguono.

Infine, il crescente numero di stabilizzazioni dei progetti migratori e di ricongiungimenti familiari all'interno di tali comunità suggerisce l'urgenza di esplorare la dimensione della genitorialità nelle donne-madri di origini marocchine ed egiziane.

4. ESSERE DONNA ARABO-MUSULMANA: QUESTIONI DI GENERE IN PROSPETTIVA CULTURALE

4.1 Premesse

Abbiamo visto nel paragrafo 2.2 come le rappresentazioni connesse al mondo arabo-musulmano siano segnate da immagini stereotipate e discorsi politicizzati, soprattutto in relazione alla questione femminile²⁰. Per impostare correttamente un'analisi su queste tematiche, è necessario, dunque, prima di tutto, sgomberare il campo dalla presenza di questi «luoghi comuni fortemente condizionati dalla nostra prospettiva eurocentrica» (Fabietti, 2002, p. 139), primo fra tutti quello per cui sia possibile leggere la realtà femminile facendo ricorso ad un unico modello generalizzato e non informato della specificità storico-culturale di ogni contesto d'analisi.

Le questioni di genere sono sempre state un tema caro agli studiosi del Medio Oriente, i quali hanno vissuto l'influenza di un immaginario orientalista che ha ridotto il mondo femminile mediorientale allo spazio dell'*harem*, interpretato come uno spazio di segregazione assoluta delle donne. Tale prospettiva «ha sia femminilizzato che sessualizzato il Medio Oriente, compromettendo l'indagine dell'agency degli individui e della diversità di genere, orientamenti sessuali e culture»²¹ (Joseph, 1993, p. 128).

L'antropologa Abu-Lughod (1989), provocatoriamente, chiama la trattazione teorica sul genere in Medio Oriente "Harem Theory", allo scopo di ammonirci sulle influenze che il pensiero orientalistico ha esercitato, e ancora oggi rischia di esercitare, anche sulla trattazione di questi temi in ambito scientifico. La studiosa, infatti, sostiene che gli studi sulle donne in Medio Oriente posseggano una carenza teorica di fondo, dovuta alla proliferazione sul mercato editoriale di libri che rispondono alla curiosità occidentale di voler dare «un'occhiata sulla vita nascosta, "oltre il velo"»²² (Abu-Lughod, 1989, p. 289); uno sguardo coloniale, avido di impossessarsi dello spazio

²⁰ Si veda il paragrafo 2.4.2 nel capitolo 1.

²¹ Trad. nostra.

²² Trad. nostra.

proibito e affascinante dell'*harem* e, contemporaneamente, pronto a denunciarne severamente la segregazione e la subordinazione delle donne.

Tale denuncia, accompagnata dall'invocazione della "liberazione delle donne arabe", era pronunciata, tra i primi, dai colonialisti europei che, nelle colonie, si ergevano a strenui difensori dei diritti delle donne, mentre, in patria, erano altrettanto feroci oppositori dell'estensione del diritto di voto alle donne (Ahmed, 1995). Queste opposte prese di posizione in patria e nelle colonie mettono in luce come la causa della liberazione delle donne mediorientali sia stata, spesso e volentieri, abbracciata per secondi fini, ossia per perpetrare il dominio coloniale. Un esempio lampante viene fornito da Fanon (1971), il quale mostra come nell'Algeria coloniale la critica mossa al velo da parte dei francesi facesse parte di un progetto razionale volto a minare la cultura tradizionale algerina nelle sue fondamenta.

Non di meno, oggi, nuove voci si alzano in difesa della medesima causa, liberare le donne arabe, con medesimi scopi poco puliti:

In realtà non è la libertà delle donne musulmane che sta a cuore a costoro (e neppure un'autonomia delle donne occidentali che non consista nel mimare il comportamento maschile), bensì affermare l'inferiorità dell'Islam, la supremazia dell'Occidente e così sostenere (per mancanza di spirito critico) le politiche egemoniche messe in atto da quest'ultimo. (Fabietti, 2002, p. 143).

Dunque, si rivela opportuno sospettare delle dichiarazioni tanto determinate quanto sommarie a sostegno dei diritti e della liberazione delle donne mediorientali e tentare di disvelarne le reali motivazioni. Per quanto queste possano essere, talvolta, sincere, il rischio è comunque quello di investire con categorie interpretative etnocentriche una realtà storicamente, geograficamente e culturalmente altra. Non solo: tali prese di posizione, anche nella ricerca accademica, rischiano di rafforzare i pregiudizi sulle donne arabo-musulmane e di rivelarsi, addirittura, controproducenti (Ahmed, 1995).

Un esempio di come la scienza abbia dato adito a pregiudizi sulle donne in queste società si basa sulla trattazione teorica del "codice d'onore", all'interno della quale gli uomini erano visti come protagonisti assoluti, mentre le donne risultavano ininfluenti, se non per la rilevanza delle loro condotte sessuali. Se, nel tempo, scientificamente queste teorie sono state ampiamente rivisitate, esse hanno tutt'oggi ancora molto seguito al di fuori del contesto accademico, ove il codice d'onore è diventato un argomento a favore del carattere non-moderno di queste popolazioni (Baxter, 2007).

4.2 Un punto di vista culturalmente informato

Il punto di partenza per un ripensamento di questi temi, allora, dovrebbe essere un «riconoscimento dell'irriducibilità delle specificità storiche e culturali [...]. L'approccio migliore dovrebbe rispettare e lavorare con le specificità facendo al tempo stesso

riferimento alla ricerca e teorizzando su donne in altre aree (etnografiche)»²³ (Abu-Lughod, 1989, p. 290).

A partire da questo riconoscimento della diversità, si procede senza avere la velleità di parlare di donna *tout court* né di donna araba o musulmana *tout court* (Pepicelli, 2010, p. 26). Non solo la questione femminile varia, infatti, da una società musulmana all'altra (Lutfi Al-Sayyid Marsot, 1978, p. 261), ma anche nell'islam stesso è possibile ritrovare contemporaneamente una lettura androcentrica così come un'altra egalaritaria fra uomo e donna (Ahmed, 1995, p. 107), tant'è che l'oppressione femminile non deve essere connessa tanto alla religione, quanto a elementi legati alla storia personale, condizionamenti storici, culturali, socioeconomici (Vercellin, 2000, p. 107). Troppo spesso il variegato panorama delle condizioni delle donne in Medio Oriente viene, invece, ricondotto a un'immagine unica e stereotipata che parla di oppressione, la cui causa unica è considerata la religione. Casi estremi come l'infibulazione o l'imposizione del *burqa* ne vengono assunti ad esempi paradigmatici, mentre è opportuno ricordare come non esista nessuna dottrina ufficiale musulmana che prescriva tali pratiche, che sono, invece, «espressione di contingenze culturali determinate» (Fabietti, 2002, p. 140).

Nella letteratura più recente sulle questioni di genere nel mondo arabo si sono sviluppate alcune linee di ricerca che si presentano di particolare interesse:

- Considerare le donne e le loro attività, le loro relazioni, visite, compiti e la rilevanza di tutto questo in seno alle comunità di appartenenza;
- Considerare le donne come attrici nel loro mondo sociale;
- Decostruire il mito dell'*harem* stesso, considerando mondo delle donne e mondo degli uomini come posti in relazione;
- Considerare come le donne si comportino all'interno delle relazioni di potere in cui sono inserite, contribuendo a riprodurle o resistendovi (Abu-Lughod, 1989, pp. 290–292).

Come abbiamo visto in riferimento al *black feminism* e al femminismo postcoloniale²⁴, gli stessi concetti chiave della trattazione femminista richiedono una rivisitazione per risultare più adeguati a contesti di ricerca altri da quelli occidentali, superando le dicotomie classiche che in questo contesto potrebbero rivelarsi inappropriate e limitative: docilità versus azione, sottomissione versus resistenza, sfera pubblica versus sfera domestica.

²³ Trad. nostra.

²⁴ Si veda il paragrafo 5.1.3 del capitolo 1.

4.2.1 Oltre la contrapposizione fra sfera pubblica e sfera privata

L'antropologa Sanday (1974) definisce la sfera domestica come le attività che vengono performate all'interno della località dell'unità familiare, mentre la sfera pubblica è costituita da quelle attività politiche ed economiche che avvengono al di fuori o impattano sull'unità familiare (Sanday, 1974, p. 190).

Riguardo al considerare sfera pubblica e private come opposte, Chatty (1978) ci avverte come di frequente «le distinzioni o i confini tra la sfera privata e quella pubblica sono difficili da stabilire. Potrebbe essere che questa dicotomia, lungi dall'essere una condizione universale, sia soprattutto una distinzione occidentale e che possa non essere necessariamente un indicatore rilevante della subordinazione femminile»²⁵ (Chatty, 1978, pp. 399–400).

Il confine tra pubblico e privato è sfumato, si vedano ad esempio i vicinati e la ricca vita nelle strade (Joseph, 1978), così come non è detto che quello che avviene nella *sfera domestica* non abbia anche una qualche rilevanza *pubblica* (Aswad, 1978). Inoltre, la tradizionale associazione delle donne con la sfera privata e degli uomini con quella pubblica è riduttiva: ci sono donne che hanno accesso, in varie modalità, alla sfera pubblica, così come l'adattamento alla sfera domestica può assumere forme che vanno dalla sottomissione fino ad arrivare ad una forte autoaffermazione, attraverso modalità anche molto differenti fra loro (Gulick & Gulick, 1978; Mahmood, 2001).

Se si rinuncia a stabilire un confine netto fra dominio pubblico e privato, si rinuncerà anche ad analizzare il mondo delle donne come un universo a sé stante, nettamente distinto da quello degli uomini. Separare le une dagli altri significherebbe esercitare un'innaturale divisione fra gruppi sociali, mentre più opportuno è tentare di analizzare le donne all'interno delle relazioni sociali in cui sono inserite, nell'interazione con la famiglia e con tutti i mondi sociali di cui fanno parte: colleghi, amici, vicini (Beck & Keddie, 1978a).

4.2.2 Oltre la concettualizzazione occidentale di agency

Il *focus* sul concetto di *agency* umana all'interno di strutture di subordinazione, nella trattazione femminista soprattutto degli anni Settanta, ha portato allo sviluppo di un'analisi secondo cui i comportamenti femminili andrebbero interpretati come modalità attraverso le quali le donne resistono all'ordine maschile dominante.

Questa prospettiva teorica ha certamente giocato un ruolo cruciale all'interno della teoria femminista, contribuendo a superare i concetti semplicistici di *sottomissione* e *sistema patriarcale* e si rivela produttivo ancora oggi nel riconoscere rilevanza alle azioni delle donne considerate nel ruolo attivo di attrici sociali.

²⁵ Trad. nostra.

Ci sembra utile, però, realizzare un passo ulteriore, seguendo quanto suggerito dall'antropologa Mahmood (2001), secondo la quale l'*agency* è stata tradizionalmente intesa come espressione dei desideri di libertà e di autonomia, aspirazioni considerate universali e non problematizzate. Occorre, allora, esplorare più a fondo tali costrutti, osservare come siano stati naturalizzati e, infine, rielaborarli ed espanderli attraverso considerazioni di classe, razza, etnicità.

In questa operazione di ripensamento, torna utile richiamarsi agli studi post-strutturalisti sul potere e sulla costituzione del soggetto, secondo i quali il potere va inteso come «un insieme di relazioni che non domina semplicemente il soggetto ma che, significativamente, costituisce le condizioni della sua possibilità»²⁶ (Mahmood, 2001, p. 210). A partire da questa prospettiva, dunque, l'*agency* viene considerata come capacità per l'azione che specifiche relazioni di subordinazione creano e abilitano, capacità che non si esprime solo nei termini di resistenza, cambiamento, ma anche di continuità, stasi e stabilità (Mahmood, 2001, p. 212).

Anche Baxter (2007) ripensa il concetto di *agency*, considerando questa e la soggettività delle donne come incorporate all'interno e, allo stesso tempo, come riflesso di configurazioni strutturali, ideologiche e pragmatiche, piuttosto che come resistenti ad esse. Così, l'*agency* non si rivela tanto negli «sforzi per raggiungere il proprio obiettivo contro il peso di forze egemoniche, quanto piuttosto come parte di uno specifico set di relazioni gerarchiche»²⁷ (Baxter, 2007, p. 745).

4.3 Questione femminile nei paesi arabi

4.3.1 Donne tra colonialismo e nazionalismo

La questione femminile all'interno dei paesi arabi si è storicamente intrecciata alle questioni più generali del nazionalismo e delle riforme politiche, sociali e culturali nel quadro del problema del divario fra le società europee e quelle islamiche (cfr. Ahmed, 1995; Fanon, 1971; Maher, 1978; Philipp, 1978; Tessler, Rogers, & Schneider, 1978).

Anche la storia e la cultura occidentale sono state, e lo sono tutt'ora, segnate da un forte androcentrismo, eppure nessuna femminista europea ha mai invocato, come soluzione per i mali che affliggono le donne europee, l'abbandono della tradizione occidentale *in toto*, da sostituire con l'assimilazione di una cultura altra, quanto, se mai, è stata sviluppata una critica e contemporaneamente è stato portato avanti un tentativo di riforma dall'interno della cultura occidentale stessa. Eppure, nel mondo arabo, i primi sostenitori della questione femminile proponevano proprio questo: l'abbandono di pratiche misogine considerate connaturate alla cultura locale, a favore

²⁶ Trad. nostra.

²⁷ Trad. nostra.

dell'assimilazione di usi e costumi di un'altra cultura: quella europea (Ahmed, 1995, p. 149). Primi fra tutti a sostenere questa posizione, sono stati i colonizzatori europei ed è proprio a partire dai discorsi delle *élite* coloniali che si è venuta a creare storicamente la connessione fra questione femminile e questione culturale, per cui un miglioramento delle condizioni delle donne arabe sarebbe stato possibile solo a patto di abbandonare le proprie tradizioni per adottare la (superiore) cultura occidentale. Chi resisteva al potere coloniale, contestava questa teoria capovolgendola in modo manicheo, ma, così facendo, ne accettava le premesse, ossia l'idea che le condizioni in cui si trovavano le donne fossero strettamente connesse alla cultura locale. Esse andavano mantenute, persino le più opprimenti, allo scopo di non tradire la propria cultura assumendo quella occidentale (Ahmed, 1995).

Quando la questione femminile ha cominciato a diffondersi all'interno delle società del Medio Oriente, si sono sviluppate due correnti: da una parte quella che propugnava un femminismo favorevole alla costituzione di una società di stampo occidentale, abbracciata dalle appartenenti alle classi alte e riconosciuta dall'Occidente; dall'altra una corrente alternativa, poco appariscente, che, diffidando dell'adozione incondizionata dei costumi occidentali, tentava di affermare:

una specifica soggettività femminile all'interno di un generale rinnovamento sociale, culturale e religioso, inteso come un processo rigeneratore per l'intera società, e non solo per le donne, i cui diritti non apparivano, pertanto, come l'unico e neppure come l'obiettivo primario della riforma, ma come uno fra i tanti. (Ahmed, 1995, p. 199).

Le donne arabe hanno, così, abbracciato la causa nazionalista, prendendo parte attiva al progetto di rinnovamento generale della società di cui facevano parte, più che identificando una specifica questione femminile da sostenere.

Partecipando alla mobilitazione generale, alle proteste e alle azioni contro i governi coloniali, si sono rese visibili sulla sfera pubblica e, al contempo, hanno reso visibile la loro capacità politiche, intellettuali e organizzative, al pari degli uomini, di contribuire alla creazione di una nuova società (Beck & Keddie, 1978a).

Una volta raggiunta l'indipendenza, le donne sono rimaste attive in campo sociale, divenendo membri di organizzazioni caritatevoli, le quali non si opponevano esplicitamente al sistema generale in cui si inserivano, bensì puntavano a lottare contro temi specifici, come l'analfabetismo, la povertà, le malattie (Lutfi Al-Sayyid Marsot, 1978). Per perseguire questi obiettivi, le donne «si sono unite tutte insieme nella costruzione di monumenti al potere costruttivo e creativo delle donne»²⁸ (Lutfi Al-Sayyid Marsot, 1978, p. 270), una costruzione silenziosa, realizzata un passo dopo l'altro, attraverso le azioni pratiche portate avanti all'interno di tali organizzazioni.

²⁸ Trad. nostra.

4.3.2 Risveglio religioso e femminismo islamico

Nella seconda metà del XX secolo, le donne arabe sono entrate in tutti i campi della vita intellettuale e professionale, ma, a partire dagli anni Sessanta, si è diffuso anche il movimento del *risveglio islamico*, che vuole riportare al centro il sapere religioso, come reazione ai processi di secolarizzazione e di occidentalizzazione. Si presenta come una riscoperta del discorso religioso come strutturante della vita quotidiana sia nella sfera privata che in quella pubblica (Mahmood, 2001).

Professioniste, intellettuali e studentesse non fanno parte solamente dell'*élite*, ma un numero sempre maggiore di queste sono venute a comporre una nuova classe emergente. Queste “donne nuove” provengono, di frequente, da contesti rurali, sono le prime delle loro famiglie a studiare e lavorare in contesti urbani e, in questo modo, si trovano a doversi confrontare con l'insicurezza della città cosmopolita, anonima e frastornante, mantenendo i legami con il proprio background culturale e religioso (El-Messiri, 1978).

Il segno più appariscente del risveglio islamico è stato, da parte delle donne, l'adozione più sistematica di un abbigliamento improntato alla modestia islamica. Vestite in questo modo, le donne non compiono tanto un passo indietro, quanto piuttosto «si ritagliano uno spazio pubblico legittimo» (El Guindi, 1983, cit. in Ahmed, 1995, p. 258): l'abbigliamento islamico non significa un ritorno a casa, ma, al contrario, legittima la loro presenza al di fuori di essa, permettendo loro di accedere alle università, ai posti di lavoro, ... Queste donne, studentesse e lavoratrici, membri dell'emergente *middle class*, parlano un linguaggio diverso dalle femministe degli anni precedenti: non più un movimento elitario, espressione di poche appartenenti all'*upper class*, che prospettava l'abbandono delle proprie tradizioni per sostituirle con quelle occidentali, ma un linguaggio nuovo, proveniente dal basso, che si inserisce, invece, nella traiettoria di chi cercava un'alternativa, e che diventa espressione della ricerca di una distinta identità culturale (Sharabi, 1988). Allora l'abbigliamento islamico non è tanto un'uniforme di tradizionalismo, quanto il segnale di una *transizione* (Ahmed, 1995, p. 259), di una mediazione fra tradizione e modernità.

Soprattutto a partire dagli anni Novanta, il riposizionamento del discorso religioso ha portato a un maggior coinvolgimento delle donne nelle organizzazioni islamiste con la conseguente crescita di elementi di critica di genere all'interno di questi gruppi e l'elaborazione teorica di quello che è stato definito “femminismo islamico” (Badran, 2013; Kynsilehto, 2008; Pepicelli, 2010).

Il femminismo islamico si sviluppa a partire dall'idea che i percorsi per l'emancipazione femminile non debbano necessariamente svilupparsi adottando il modello universalista dell'ideologia femminista occidentale, ma che possano invece realizzarsi attraverso l'accettazione e la reinterpretazione critica della propria tradizione culturale (Pepicelli, 2010, p. 22). Impegnato sui due fronti: da una parte a contrastare

tradizioni misogine intrecciate con la religione islamica, dall'altra a scardinare i pregiudizi occidentali su donne, islam, paesi arabi, si presenta come «un nuovo e complesso autoposizionamento femminile, capace di tenere insieme appartenenze e identità multiple» (Pepicelli, 2010, p. 47), anche in donne emigrate in paesi occidentali e unite le une alle altre attraverso una rete transnazionale.

A partire da queste premesse, emerge come sia riduttivo basare l'analisi di queste questioni a semplicistiche polarizzazioni che mettano da una parte l'Occidente e l'emancipazione femminile e dall'altra l'islam e l'oppressione nei confronti delle donne. Questa visione, oltre ad essere riduttiva, è anche strategicamente pericolosa perché mette le donne di fronte a un *aut aut*: arrendersi alla cultura occidentale o resistervi strenuamente (Abu-Lughod, 2002).

La via del femminismo di stampo occidentale rischia di risultare un tradimento della propria cultura, per cui non può essere considerato un modello universale e una soluzione applicabile ovunque, indiscriminatamente. Bisogna, invece, ammettere la possibilità che le donne possano seguire percorsi esistenziali ed emancipatori altri rispetto ai nostri, all'interno di reinterpretazioni critiche della propria tradizione culturale.

La scelta che le donne hanno di fronte non è fra modernità e femminismo da una parte e tradizione e sottomissione dall'altra. Il loro margine d'azione si sostanzia nella mediazione fra questi due termini, modernità e tradizione, attraverso la ricerca della propria identità culturale e, in essa, la propria identità di genere.

5. ESSERE MADRE ARABO-MUSULMANA ALTROVE: LA SFIDA DELLA MIGRAZIONE

5.1 Premesse: uno sguardo d'insieme

Dalla letteratura emerge una rappresentazione diffusa delle donne migranti arabo-musulmane come ricongiunte, passive, tradizionali, isolate (Cambi et al., 2003b; Cifiello, 1995; Favaro, 1993c). Questa rappresentazione è sicuramente illuminante per quanto riguarda i rischi a cui sono esposte queste donne, anche se non sempre è accompagnata da un'analisi approfondita delle motivazioni, dei processi, delle storie di vita, che arricchirebbe notevolmente la comprensione dei vissuti e dei significati che le donne stesse vi attribuiscono.

Effettivamente la maggioranza delle donne di origine araba migrate in Italia sono arrivate per ricongiungimento familiare, anche se non mancano casi di donne, soprattutto provenienti dal Marocco che sono migrate da sole per trovare lavoro in Italia e rendersi indipendenti (F. Balsamo, 1997; Cambi et al., 2003b).

Principalmente, i ricongiungimenti avvengono secondo due modalità: quella per cui la moglie e, talvolta, i figli raggiungono il marito dopo un certo periodo di separazione e quella di neo-costituzione del nucleo familiare in cui la sposa raggiunge poco dopo il matrimonio il marito in Italia (Favaro, 1993b).

Per queste donne si sottolinea come la migrazione sia un vissuto subito, più che scelto, condizionato dalle decisioni del marito (Favaro, 1993c; Micheli, 2011), anche se le motivazioni spesso non si esauriscono semplicemente nella sottomessa accettazione del volere del partner: talvolta vi è anche il desiderio di ritagliarsi una certa autonomia dalla famiglia del marito, con cui spesso è andata a vivere dopo il matrimonio (Zontini, 2010).

Gli effetti a breve termine della migrazione per ricongiungimento vengono descritti diversamente nella letteratura. Da una parte alcuni studiosi mettono in luce come la preparazione al ricongiungimento da parte del marito già residente in Italia favorisca la creazione di un ambiente protettivo, per quanto limitato, all'interno del quale la donna ha un impatto meno traumatico con la nuova realtà (Micheli, 2011). Dall'altra si sottolinea come la donna debba fare i conti, durante questa prima fase immediatamente successiva alla migrazione, con un profondo aggiustamento esistenziale: deve ricostruire una vita quotidiana a tu per tu con un marito con cui l'abitudine è diventata quella di vivere un rapporto a distanza oppure, nel caso di una neo-costituzione familiare, la migrazione si accompagna ad un repentino cambiamento di ruoli sociali: da figlia e sorella a moglie e, spesso poco dopo, madre (F. Balsamo, 1997). Altri ancora, descrivono questa prima fase come un momento di apatia, passività, un "tempo sospeso", caratterizzato da assenza di speranze e di progettualità, legato alla condizione di non-scelta della migrazione stessa (Castiglioni, 2002).

Concorde è la rilevazione di un senso particolarmente forte di isolamento, a causa della mancanza della famiglia estesa e, di contro, le scarse relazioni sociali nel nuovo paese, ad esclusione della complessa relazione con i mariti, descritta in termini di "controllo" e "segregazione" (F. Balsamo, 1997, p. 43). Per lo più casalinghe, la vita in Italia pare strettamente legata alla dimensione domestica, causando uno stato particolare di invisibilità sociale (Favaro, 2002d, p. 187).

5.2 L'ambiente ecologico di vita

Nel contesto di arrivo, è necessario fare i conti con le difficoltà economiche, legate al mantenimento di una famiglia, spesso attraverso un solo stipendio, incerto e poco remunerato, e a una continua instabilità dovuta alla condizione di legalità/illegalità e alla facilità con cui in Italia è possibile perdere lo status di legalmente soggiornante (F. Balsamo, 1997; Salih, 2003).

Fulcro problematico è costituito dalla casa: le difficoltà economiche costringono a uno spazio angusto rispetto alle abitazioni in madrepatria, manca la divisione tra spazi maschili e femminili, bisogna forzosamente condividere un'intimità insolita in uno spazio chiuso e limitato (F. Balsamo, 1997; Favaro, 2002d).

In Marocco e in Egitto si prospetta per il 2020 un'occupazione al femminile del 30% nel primo e del 16,8% nel secondo, ma la migrazione in Italia frequentemente segna l'abbandono di un'attività lavorativa che la donna svolgeva nel paese di origine, un'attività spesso non particolarmente remunerativa, ma che costituiva un'occasione di autonomia, aggregazione e amicizie (Favaro, 1993b).

Le donne che viaggiano da sole e alcune delle ricongiunte, soprattutto tra le marocchine, cercano, anche in Italia, di trovare un lavoro, che, quasi sempre, si offre solo all'interno del mercato delle professioni legate alla cura. Soprattutto, quando la famiglia si allarga e i bambini sono piccoli, tutte, casalinghe e lavoratrici devono fare i conti con la mancanza della famiglia allargata nel supporto alla cura dei bambini. Soprattutto per le lavoratrici, si creano delle difficoltà anche di tipo logistico, che rendono arduo conciliare cura dei figli e lavoro a tempo pieno.

Ad ostacolare l'impiego nel mondo del lavoro, vi sono anche le concezioni, riscontrate soprattutto tra le egiziane e tra le classi medie con un livello di istruzione elevato, che i lavori domestici siano dequalificanti e che possa risultare disonorevole per l'uomo, nel suo ruolo di capofamiglia, aver bisogno che la moglie lavori, tant'è che spesso nega alla moglie il permesso di avviare un'attività lavorativa, anche in situazioni di difficoltà economiche. Per risolvere tali contraddizioni, alcune donne lavorano "facendo finta di non lavorare", svolgendo lavoretti part-time in nero, subordinando l'attività lavorativa al benessere della famiglia e tenendo i guadagni per sé (Favaro, 1993b, 2002d).

5.3 Modernità e tradizione, religione e secolarizzazione

Anche le donne migranti continuano a portare avanti il processo quotidiano di negoziazione e rinegoziazione tra modernità e tradizione, che abbiamo visto caratterizzare i vissuti di genere nei paesi di origine. La migrazione si innesta su questi processi, confondendoli e ridefinendoli in forme nuove (Giacalone, 2002, p. 97). L'incontro ravvicinato con la società e i modelli culturali italiani può rendere complessa, a volte drammatica, la negoziazione: diviene difficile conciliare serenamente tradizione e modernità, identità materna e identità di donna senza avere il timore di tradire la propria cultura d'origine aderendo alla nuova (Cattaneo & dal Verme, 2005, p. 93).

I cambiamenti che avvengono con la migrazione provocano aggiustamenti molteplici, negoziazioni lente, passi avanti, passi indietro, negando una

rappresentazione statica delle donne migranti arabo-musulmane, ma anche un'evoluzione unilineare dalla tradizione alla modernità, dalla religione alla secolarizzazione. Tali aggiustamenti progressivi, mediazioni puntano a tracciare «nuovi sentieri in un ambiente di accresciuta entropia sociale, dove il moltiplicarsi dei codici comunicativi e normativi può paradossalmente portare a una perdita di riferimenti certi» (F. Balsamo, 1997, p. 10).

La migrazione porta a rafforzare la posizione della donna-madre come depositaria della tradizione, tuttavia il legame con le nuove generazioni e i contatti che vengono a crearsi con la società italiana, la portano anche a diventare mediatrice che prova ad adattare e conciliare pratiche, valori, modelli differenti, pur consapevole delle dissonanze e dei conflitti (F. Balsamo, 1997, p. 10; Bargellini, 1993, p. 43). Si tratta di un continuo tentativo di bilanciare *funzione ontologica* e *funzione pragmatica* dei propri orientamenti e comportamenti, «cercando di distinguere ciò che si può accettare come compromesso possibile per l'integrazione, nella vita quotidiana, e ciò che permane come ontologico, come fondativo della propria visione del mondo» (Giacalone, 2002, p. 95). In un contesto dove anche i rapporti tra coniugi sono più tesi e la diversità di modelli culturali e di genere inasprisce le relazioni inter e intra-familiari, le donne arabe mettono in atto tutta una serie di strategie volte a ritagliarsi degli spazi di azione senza rovesciare il ruolo maschile (Vianello, 2014, p. 69).

Si tratta di un processo di riarticolazione della propria identità nella nuova società, all'interno del quale le rielaborazioni del discorso religioso hanno un ruolo importante.

Una forte fede religiosa non risulta necessariamente una posizione retrograda, un bagaglio negativo di cui è opportuno liberarsi sulla via della modernità di tipo occidentale e secolare. Studi rivelano, anzi, come essa potrebbe rivelarsi un supporto nella migrazione, fornendo conforto e maggior forza al credente (Delcroix, 2009). L'identità religiosa viene rielaborata in forme nuove, talvolta persino rafforzata nel contesto migratorio, come modalità per rinsaldare i legami con la propria cultura di origine o come reazione a forme di discriminazione, reali o percepite (Liepyte & McAloney-Kocaman, 2015).

Queste rielaborazioni della religione, articolano differenti narrazioni della modernità: per coloro che nella migrazione rafforzano la loro identità religiosa, la modernità consiste nell'adesione a una nuova pratica di devozione islamica, che è comunque una rottura con il passato; per altre la modernità si sostanzia nella frattura tra gli *habitus* conosciuti e le sfide a cui vanno incontro, a cui reagiscono rifiutando l'assimilazione e ricercando nuove strade per tenere insieme pratiche moderne e tradizionali (Salih, 2003, p. 102).

Il discorso religioso, si intreccia con quello del velo, tema caro soprattutto all'Occidente, che diventa di conseguenza centrale anche per le donne musulmane migranti: sia chi lo indossa, sia chi non lo fa è ingaggiata in continue «discussioni sui suoi significati che hanno le loro radici in una rete complessa e dialettica di immagini e

rappresentazioni e contro-immagini e contro-rappresentazioni»²⁹ (Salih, 2003, p. 107). La letteratura ci invita anche in questo campo a non indugiare in facili logiche binarie, per cui le donne che vestono all'occidentale automaticamente sono più libere e autonome delle altre (Favaro, 2002d), bensì ci suggerisce di analizzare le differenti modalità di interpretare e risignificare il velo così come la propria appartenenza religiosa.

5.4 Ridefinizione di ruoli familiari e ruoli sociali

Nei paesi di origine, tradizionalmente, la famiglia araba può essere vista come un'*istituzione cooperativa estesa*, all'interno della quale vige l'ideale di complementarietà e divisione dei ruoli tra i membri che la compongono (Bargellini, 1993). Tale sistema di ruoli non è simmetrico, ma si regge su aspettative legate a diritti e doveri differenti da relazione a relazione. In particolare, il marito avrebbe il compito di mantenere la famiglia e gestire le relazioni con l'esterno, mentre la moglie di occuparsi della famiglia e della casa. Gli obblighi nei confronti del marito da parte della moglie sono controbilanciati dai diritti in qualità di sorella e figlia, rispetto alla famiglia di origine. Emergono, dunque, dei rapporti di genere non definiti tanto a partire dal principio di uguaglianza quanto da quello di rispetto (Carolan, Guiti, Juhari, Himelright, & Mouton-Sanders, 2000).

Nelle società arabe, che si rifanno a una discendenza di tipo agnatico, è la moglie che entra a far parte della famiglia del marito, spesso trasferendosi a vivere in un'ampia casa dove convive con i suoceri e le famiglie dei cognati. La donna mantiene, però, i contatti con la famiglia d'origine, a cui si rifà in caso di difficoltà col marito e la famiglia di lui.

L'istituzione familiare è centrale nella società, per cui i ruoli familiari, contrapposti a quelli pubblici, sono quelli più importanti. Dalla posizione che le donne detengono all'interno della famiglia, ne deriva una funzione cruciale nella gestione delle dinamiche relazionali, che fornisce un discreto potere. Di conseguenza, il ruolo di madre riceve grande valore e riconoscimento sociale, facendo dell'esperienza della maternità un avvenimento decisivo, che segna il legittimo passaggio all'età adulta e il riconoscimento sociale, influenzando il senso di soddisfazione e appagamento della donna.

Le correnti islamiste riformiste riprendono la questione della centralità della famiglia, all'interno di quello che Warnock Fernea (2003) chiama "family feminism": l'attenzione non è focalizzata tanto sulle relazioni di genere, quanto sulla creazione di società rette, basate sulla famiglia, il principale luogo dove la donna può vedere affermati e valorizzati i propri diritti. Il ruolo principale di una donna è quello di madre ed educatrice dei propri figli e, per estensione, di generazioni di musulmani, ma questo

²⁹ Trad. nostra.

non significa che la donna debba rimanere segregata all'interno del dominio domestico. L'istruzione e una buona professione possono anzi contribuire allo sviluppo delle capacità educative di una brava madre musulmana (Davies & Papadopoulos, 2006; Pepicelli, 2010).

Nella migrazione, la famiglia araba, così come qui l'abbiamo descritta, è soggetta a trasformazioni significative, che hanno effetti su ruoli e rapporti familiari e di genere.

Innanzitutto, la famiglia si trova ridimensionata e forzatamente costretta alla dimensione nucleare. Viene così a mancare l'equilibrio tra i ruoli, con la mancanza della rete di supporto al femminile, fatta di parenti e vicine, e la figura del terzo, un parente della sposa che media i dissidi all'interno della coppia, due fattori di protezione a disposizione della donna in Marocco e in Egitto e ora assenti (F. Balsamo, 1997; Bargellini, 1993; Galanti, 2003).

Si tratta di una mancanza affettiva, che assume i toni della nostalgia, in un ricordo quasi idealizzato della famiglia lasciata in madrepatria, accompagnato da un forte senso di solitudine (Favaro, 2002d, p. 193), ma anche di dovere morale di prestare aiuto economico ai genitori a distanza e supporto nel caso di altri parenti che li raggiungano in Italia (F. Balsamo, 1997, p. 48). Si tratta anche di una perdita di meccanismi di controllo sociale e di mediazione, che provoca un acuirsi degli episodi di violenza domestica, rispetto a quanto succede nei paesi di origine (F. Balsamo, 1997; Favaro, 2002d).

Per quanto riguarda la relazione con il coniuge, il marito costituisce praticamente un estraneo, ma anche l'unico alleato, con cui bisogna costruire o ricostruire una nuova relazione a due (F. Balsamo, 1997, p. 10). La casa appare come l'unico spazio in grado di garantire protezione e coesione del gruppo familiare, ma anche luogo di isolamento, in cui la relazione così esclusiva con il marito può assumere la forma di rinnovata dipendenza da chi conosce già il paese, la città, le istituzioni e la lingua (Chinosi, 2002). La necessità di fare ricorso al coniuge come interprete anche nei servizi prettamente legati alla donna e alla maternità, oltre che creare un certo imbarazzo per un'ingerenza in spazi e temi che non dovrebbero competergli, non fa che rinforzarne la dipendenza (Favaro, 2002d).

Un reportage sui migranti marocchini che risiedono in Italia realizzato da Hadaoui (cit. in Favaro, 1993a) mette in luce come gli uomini emigrati abbiano conservato un'immagine tradizionale di famiglia e di moglie, mentre la situazione in madrepatria è cambiata e con essa le concezioni di donna e di madre. Le donne hanno spesso sperimentato autonomia e libertà di movimento nella loro vita in Marocco, mentre in Italia si devono confrontare con le rappresentazioni conservatrici mantenute dal marito.

Zontini (2010) rileva anche come il marito possa sentire la propria posizione di "capofamiglia" minacciata dall'instabilità economica e dalle difficoltà a riuscire ad assicurare il mantenimento della famiglia, che può sfociare in un attaccamento alle tradizioni ancora più saldo.

Contemporaneamente, la ristrutturazione della famiglia può portare a una diversa riorganizzazione dei ruoli, con una differente distribuzione dei compiti. Così il marito, nell'esercizio della sua funzione di custode delle relazioni extra-familiari, può assumere una nuova valenza educativa attraverso il ruolo di mediazione con le strutture scolastiche e di monitoraggio delle relazioni di amicizia dei figli (F. Balsamo, 1997, p. 66; Chinosi, 2002, p. 129).

Per quanto riguarda il ruolo della madre stessa, questo mantiene la sua importanza, dando senso a un progetto migratorio che spesso si è sviluppato proprio a partire dall'idea di creare una nuova famiglia o di assicurarle un futuro migliore.

Le neo-spose cercano di rimanere subito incinte e l'aspettativa di tutta la famiglia allargata è che arrivi subito un bambino; se questo non succede l'equilibrio familiare rischia di incrinarsi (Favaro, 1993b, p. 26).

Si tratta anche di una ricerca di senso da attribuire alla migrazione e al trauma migratorio, una risposta da dare a un'identità in crisi (Giacalone, 2002, p. 85). L'emotività della donna è complessa: avverte solitudine, disorientamento, sensi di colpa, ma anche soddisfazione per un progetto che prende corpo, conforto, speranze per la vita del figlio (F. Balsamo, 1997; Giacalone, 2006).

Diventare madri in Italia, però, è particolarmente difficile, vista la mancanza delle parenti, la lontananza tra i saperi conosciuti e quelli agiti negli ospedali italiani e la scarsa conoscenza della lingua³⁰.

La famiglia numerosa è un ideale verso cui tendere, ma nella migrazione si assiste a una riduzione dei livelli di riproduzione rispetto ai tassi nei paesi di origine, legata anche alle difficoltà economiche e logistiche, come la mancanza della famiglia estesa (F. Balsamo, 1997, p. 78).

5.5 Impoverimento del network sociale

Bargellini (1993) evidenzia come le donne migranti di origine egiziana che ha incontrato nella ricerca guidata da Favaro (1993a) si siano lamentate di avere “troppo poco tempo” e contemporaneamente di averne “troppo”, tanto da annoiarsi. A suo avviso, questa contraddizione è dovuta ai differenti ruoli sociali della donna: da una parte la mancanza di tempo nel ruolo di moglie e madre, a causa della mole di lavoro che pesa sulle sue spalle, e dall'altra il tempo che scorre nella noia in relazione al ruolo di figlia, sorella, vicina di casa. In Egitto il tempo per sé e per questi legami era quello che si passava lavorando e chiacchierando insieme con le parenti e le vicine, mentre in

³⁰ La fase della gravidanza, del parto e del periodo immediatamente successivo è stata ampiamente esplorata in letteratura (Ali & Burchett, 2004; F. Balsamo, 1997; Capelli, 2011; Davies & Papadopoulos, 2006; Giacalone, 2002, 2006; Pollock, 2005), per questo nella ricerca che verrà poi presentata il focus si è spostato su madri con figli con più di tre anni.

Italia, senza le case aperte, le relazioni di vicinato e la vita di strada, si avverte la mancanza di questo reticolo di supporto sociale, affettivo, concreto e il tempo si dilata, diventa troppo, poiché viene trascorso da sola.

Anche con il tempo, la rete sociale in Italia rimane più ristretta rispetto a quella di cui le donne dispongono in Egitto o in Marocco. Da differenti ricerche, emerge come i contatti di queste donne, nella migrazione, siano più limitati e basati su pochi rapporti selezionati e privilegiati, con parenti o amiche che diventano una nuova rete, ristretta, di parentela sociale, con incontri sociali limitati ad occasioni particolari di festa e relazioni spesso praticamente inesistenti con italiani (Giacalone, 2002; Salih, 2003; Tomio, 2011).

La mancanza della famiglia allargata e l'impovertimento del reticolo femminile oltre a far sentire la mancanza di un supporto materiale nella cura dei figli, provocano disorientamento per la mancanza di un supporto culturale nel processo di inculturazione.

Più ricco è il network sociale disponibile per le donne a livello transnazionale: l'antropologa Salih (2003) in particolare, sottolinea come le donne di origini marocchine dispongano di contatti di parenti emigrati in diversi paesi europei o altri paesi arabi, in altre città italiane e, infine, i contatti con la famiglia rimasta in madrepatria. Questa rete transnazionale permette la costituzione di una «transnational sphere of reproductive and care activities» (Salih, 2003, p. 48), ossia la messa in campo di possibili soluzioni alle difficoltà che si incontrano nella cura dei figli in Italia, che prevedano anche il superamento dei confini italiani, come rientrare in madrepatria o lasciare i figli alla propria madre per un certo periodo, oppure quest'ultima o altre parenti che vengono in Italia per aiutare nella gestione familiare.

5.6 Educazione dei figli e trasmissione culturale

Nel mondo arabo-islamico il figlio è affidato principalmente alle cure della madre, che ha il compito di «allevarlo con tenerezza e affetto, evitando inutili frustrazioni e assecondando la sua indole» (Chinosi, 2002, p. 106). L'educazione transita attraverso la relazione significativa con la figura materna, che ne è responsabile e le cui capacità come madre si misurano a partire dai risultati ottenuti sui figli (K. Aroian et al., 2009, p. 1378; Giacalone, 2002, p. 86). Anche il resto delle figure femminili della famiglia allargata contribuisce all'educazione dei bambini, ma anche tutta la società organizza messaggi omogenei nei vari ambiti attraverso i quali transita il percorso educativo.

Anche se gli stili genitoriali variano a partire dal livello di istruzione, condizione economica, paese di provenienza, origine dalla città o dalla campagna (Dwairy et al., 2006), sono riscontrabili delle somiglianze a partire dalle comuni radici arabo-islamiche (Al-Jayyousi, Nazarinia Roy, & Al-Salim, 2014). Nella religione islamica, l'educazione viene concepita a partire dai concetti dell'*imperfezione* del bambino e del dovere dei

genitori di *formarlo*, in particolare dal punto di vista morale. Riporta, infatti, un detto religioso: «Ha detto Ibn ‘Umar: Cosa lascia un genitore in eredità per suo figlio (che sia) meglio di principi morali?»³¹ (Ibn ‘Asakir, 1954, cit. in Al-Jayyousi et al., 2014).

In arabo, educazione corrisponde a tre termini, con sfumature di significato differenti: *tarbiya*, che richiama la dimensione dello sviluppo verso la maturità; *ta’dīb*, che si associa all’apprendimento delle norme di comportamento morale e sociale; infine, *ta’līm*, che richiama la dimensione della conoscenza e dell’istruzione (Halstead, 2004). Queste tre accezioni si sovrappongono le une con le altre, portando a una concezione di educazione come un processo in cui conoscenza, crescita e apprendimento morale e sociale sono interconnessi nella finalità di formare buoni musulmani

Per educare i figli si presentano due strade principali da percorrere. La prima è costituita dall’esperienza diretta: l’ambiente di vita del bambino è costruito in modo che faccia direttamente esperienza delle regole e dei valori attorno a cui è organizzata la società, nonché in modo che assista alle pratiche religiose. Per esempio, la divisione della casa in spazio domestico e spazio sociale organizza da subito il senso del limite e delle regole da rispettare, mentre la compresenza di diverse generazioni insegna la solidarietà, ma anche il rispetto delle gerarchie (Chinosi, 2002, p. 125).

La seconda strada è, invece, costituita dalla narrazione: si insegnano le regole e i precetti islamici attraverso la lettura di pagine del Corano, il racconto di aneddoti della vita del profeta e della storia islamica tratti dal Corano e dagli *ḥadīth*³², i racconti della vita di Maometto e dei primi compagni del profeta.

L’educazione morale e spirituale si accompagna all’affetto e alla generosità dimostrate dalla madre, la quale deve anche essere un’amica per i figli, pronta ad ascoltarli e a capirli: «Ha detto Anas: Siate generosi con i vostri figli ed eccellete nell’insegnare loro la condotta migliore possibile»³³ (Ibn Majah, 2007, cit. in Al-Jayyousi et al., 2014).

Nella migrazione, appare più problematico poter educare i figli in un contesto dove la famiglia e il mondo esterno mandano messaggi contrastanti e la mancata condivisione dei compiti educativi della madre con il resto della famiglia allargata lascia un vuoto e molti dubbi. Per questo, le madri sono costrette a mettere in gioco la propria creatività nel trovare soluzioni per crescere i figli e realizzare la trasmissione culturale (Delcroix, 2009). Il rapporto madre-figlio continua a giocare un ruolo cruciale anche nella migrazione, non solo proteggendo il processo di inculturazione, ma anche provando a mitigare i fattori di stress nel processo di acculturazione (K. Aroian et al., 2009; Goforth

³¹ Trad. nostra.

³² La dottrina islamica si basa su due fonti: il Corano, il testo sacro, e gli *ḥadīth* (*ḥadīth* è singolare, ma si è diffuso a livello internazionale il suo utilizzo al singolare, anziché il corrispettivo plurale *’aḥādīth*), i racconti tramandati di generazione in generazione da parte delle persone più vicine a Maometto sulla sua vita e sulla vita dei primi fedeli musulmani, i detti e le azioni, come esempi anche per le generazioni successive.

³³ Trad. nostra.

et al., 2015).

Per quanto riguarda l'apprendimento per esperienza diretta, appare difficile riuscire a mantenere le pratiche e i ritmi temporali che regolano la vita di un credente musulmano, soprattutto appare difficile il passaggio transgenerazionale di questo sistema di pratiche quotidiane (Chinosi, 2002, p. 124). Le madri si sforzano di creare un'ambiente di vita che ricrei le condizioni di vita del paese di origine, attraverso cibi, mobili, musica, ..., all'interno delle mura di casa (Pastori & Zaninelli, 2008; Salih, 2003).

Inoltre, Al-Jayyousi e colleghe (2014) hanno rilevato come molte madri musulmane migrate negli Stati Uniti, per cercare di avvicinare i figli a uno stile di vita islamico, preghino frequentemente con i figli, li portino a lezioni e celebrazioni religiose nelle moschee e ad attività organizzate dalle comunità di appartenenza, li inseriscano in scuole islamiche e li spronino ad avere amici della stessa fede, anche se gli episodi discriminatori sempre più diffusi soprattutto in seguito all'11 Settembre, hanno spinto molte madri a ridurre le manifestazioni visibili di religiosità per proteggere i figli.

Per quanto riguarda la narrazione, invece, la tradizione della lettura del Corano e del racconto delle storie di vita di Maometto e dei primi fedeli musulmani si intreccia con storie del paese di origine e storie della famiglia.

La condivisione con i figli della storia familiare è importante affinché questi possano iscriversi nella storia e nell'identità familiari senza soffrire del rifiuto o del misconoscimento dall'esterno (Delcroix, 2009). Nelle situazioni di difficoltà, però, le famiglie fanno spesso fatica a trasmettere la propria storia di vita, poiché è segnata da esperienze umilianti, come episodi di razzismo o il trovarsi ai livelli più bassi della scala sociale. Nella cultura araba il silenzio è l'atteggiamento più diffuso nei confronti di questo tipo di esperienze, ma la condivisione delle storie familiari è cruciale per dare significato al passato e al presente e, contemporaneamente, per trasmettere valori e risorse utili ai figli (Delcroix, 2009; Delcroix & Lagier, 2014).

Per quanto riguarda, infine, la dimensione linguistica, diverse ricerche sulle comunità marocchine ed egiziane, rilevano come le madri utilizzino quasi esclusivamente la lingua madre per comunicare con i figli (Favaro, 2002d; Micheli, 2011).

Mentre la L1 viene considerata la lingua del cuore, degli affetti, verso la L2 vengono nutriti sentimenti ambivalenti di paura e di attrazione. Per apprenderla, alcune donne frequentano corsi di italiano, anche se una nuova lingua si apprende o si rinforza attraverso le occasioni di vita quotidiana, la televisione, gli scambi con italiani, tutti piuttosto limitati nell'esperienza delle donne migranti arabe (Favaro, 2002d).

SECONDA PARTE

LA RICERCA EMPIRICA

*

CAP. 4 LA RICERCA EMPIRICA

1. PREMESSE E OBIETTIVI DELLA RICERCA

1.1 Premesse teoriche e metodologiche per inquadrare il tema di ricerca

Come anticipato nei primi capitoli, la ricerca che presenteremo nelle prossime pagine ha indagato le dimensioni esperienziali e di senso, ossia i significati e i vissuti connessi alla genitorialità in donne migranti di origine araba a Milano, assumendo la genitorialità come “*processo formativo*” in senso lato. L’obiettivo è stato analizzare le storie di vita delle donne in particolare in relazione all’esperienza genitoriale e all’educazione dei figli.

Da un punto di vista teorico, la ricerca si colloca nell’ambito degli studi pedagogici che hanno approfondito temi relativi all’educazione familiare in prospettiva interculturale e che, negli ultimi anni, hanno approfondito in particolare il costrutto della genitorialità migrante (E. Balsamo et al., 2002; Favaro & Colombo, 1993; Iavarone et al., 2015; Portera, 2004; Silva, 2006, 2008; Webb, 2001). Si rifà, inoltre, alle ricerche che, in campo pedagogico, hanno analizzato le migrazioni attraverso il prisma del genere, portando avanti una prospettiva di *engendering migration* che intreccia la riflessione pedagogica sulla migrazione con quella, specifica, del genere (Cambi et al., 2003a; Campani, 2000; Donato et al., 2006; Favaro & Tognetti Bordogna, 1991; Morokvasic, 1984b; Pessar, 1984; Ulivieri, 2017; Vianello, 2013, 2014). Infine, richiama la riflessione pedagogica sull’educazione familiare, che si è concentrata sul sostegno alla genitorialità (Catarsi, 2006; Dusi, 2007; Formenti, 2000, 2008; Gopnik, 2017; Milani, 2001, 2009, 2018, Sità, 2005, 2007).

L’analisi della letteratura ha evidenziato come il tema della genitorialità migrante in relazione alle donne arabo-musulmane, oggi al centro di differenti ricerche a livello internazionale, sia stato approfondito da studi e ricerche in ambito psicologico, sociologico e antropologico (Ali & Burchett, 2004; K. Aroian et al., 2009; K. J. Aroian et al., 2011, 2016; F. Balsamo, 1997; Giacalone, 2002, 2006; Goforth et al., 2015; Henry et al., 2008; Renzaho et al., 2011). Allo stato attuale, paiono meno diffusi gli studi che approfondiscono questo fenomeno in prospettiva pedagogica. Meno indagate sono risultate essere, in particolare, le dimensioni legate alle trasformazioni che coinvolgono la condizione della donna-madre in relazione all’educazione dei figli nel paese d’arrivo, in bilico tra assicurare la trasmissione culturale e negoziare credenze, modelli, rappresentazioni culturali sulla cura e l’educazione dei figli tra cultura di origine e cultura del paese di arrivo.

La *review* della letteratura, in particolare, ha messo in luce la necessità di assumere una prospettiva di ricerca capace di tenere insieme dimensione *macro* e *micro* e che da

una parte arricchisse la riflessione pedagogica nel campo della genitorialità migrante adottando uno sguardo sulla genitorialità culturalmente specifico e situato, dall'altra che ampliasse la riflessione su un fenomeno discusso a livello interdisciplinare, attraverso il contributo specifico pedagogico dello sguardo sulla genitorialità migrante come esperienza educativa/processo formativo.

Da un punto di vista metodologico, l'impianto adottato ha intrecciato diversi spunti epistemologici e strumenti d'indagine, provenienti dalla tradizione di ricerca qualitativa in educazione (Bove, 2009c; Cardano, 2003; Caronia, 1997, 2011; Denzin & Lincoln, 2005; Lumbelli, 1980, 1995; Mantovani, 1998b; Mortari & Ghirotto, 2019). Si colloca, in particolare, sulla scia delle recenti ricerche empiriche in educazione che hanno adottato metodologie etnografiche e suggestioni metodologiche provenienti dalla ricerca antropologica, ponendo l'accento sulla portata trasformativa/formativa di tali metodi e posture (Bove, 2009c, 2019; Caronia, 2018; Caronia & Vassallo, 2015; Gobbo, 2004b, 2011; Leoncini, 2011; Sclavi, 1989; Tobin, 2016; Tobin et al., 2000, 2011). La ricerca ha ripreso questa tradizione, insieme alle indicazioni metodologiche provenienti dalla tradizione di ricerche che hanno approfondito la dimensione narrativo-biografica aprendo prospettive interessanti per dare la parola all'alterità con esiti di tipo formativo (Cambi, 2002; D'Ignazi, 2008, 2016; Demetrio, 1996, 2004; Ferrarotti, 1981; Formenti, 2006; Mantovani, 1998a; Merrill & West, 2012).

1.2 Ipotesi di partenza e obiettivi della ricerca

La scelta di condurre una ricerca sulle *biografie o traiettorie di genitorialità e di "formazione"* di donne-migranti di origine araba attualmente residenti in Italia è nata e ha preso forma in continuità con esperienze di ricerca precedenti che hanno coinvolto, chi scrive, in attività di campo nei paesi arabi – Giordania e Palestina – e, successivamente, in un lavoro di ricerca etnografica condotta in Egitto. L'intreccio delle conoscenze maturate nell'ambito di questi studi esplorativi condotti nei paesi arabi, rivolti ad approfondire la dimensione del genere in una prospettiva culturalmente situata (Abu-Lughod, 2002; Ahmed, 1995; Beck & Keddie, 1978b; Joseph, 1986), uniti alla conoscenza e allo studio della lingua e cultura arabe, hanno contribuito a far nascere domande e interessi di ricerca specifici rispetto alla vita e alla genitorialità di donne provenienti da quelle stesse culture (intese come sfondi linguistici, culturali, simbolici, politici di riferimento non statici, ma mutevoli, flessibili, meticcianti) ma rilette a partire dall'esperienza della migrazione, in questo caso in Italia.

Questo interesse si è poi intrecciato con la conoscenza della complessità delle storie di vita di donne migranti residenti in Italia incontrate in diverse occasioni di contatto con centri interculturali rivolti all'accoglienza di donne e all'insegnamento della lingua.

A partire da queste premesse, l'oggetto della ricerca si è progressivamente definito sia coerentemente con la significativa presenza all'interno di questi servizi delle donne appartenenti a questa comunità culturale specifica, riflesso dell'altrettanto alta presenza sul territorio milanese (Giacomello et al., 2018a, 2018b; Simina Duma et al., 2018a), sia con la consapevolezza della diffusione sempre maggiore di pregiudizi ed episodi discriminatori specifici e particolarmente acuti nei confronti delle donne arabomusulmane (Dessi, 2016; Liepyte & McAloney-Kocaman, 2015; Lunaria, 2019; Perry, 2014). L'osservazione di fenomeni di discriminazione, segregazione culturale, incomprendimento, caratterizzati da processi di stigmatizzazione culturale e di genere, che in parte riflettono il clima delle società contemporanee in relazione al fenomeno della migrazione araba hanno segnalato l'urgenza di indagare più in profondità le esperienze di queste donne e la loro valenza formativa partendo proprio dall'ascolto della loro voce, dal loro modo di narrare, interpretare, dare senso al loro essere "donne-madri-migranti".

Va riconosciuto quanto il tema della genitorialità migrante non sia una novità nel dibattito scientifico internazionale: si tratta di un ambito di studio molto approfondito in prospettiva interdisciplinare e, anche, specificatamente nel campo pedagogico. Tuttavia ci è sembrato interessante ampliare le conoscenze specifiche sulla dimensione educativa di questo fenomeno a partire da un lavoro di scavo in profondità, idiografico e focalizzato sulle storie di vita delle madri, in particolare di origine marocchina o egiziana, oggi presenti in modo significativo sul territorio nazionale.

Nello specifico di questo lavoro, l'interesse è duplice: teorico, in quanto il tema della genitorialità migrante richiede che si adotti una postura epistemologica/concettuale sensibile alla natura culturale del processo stesso di divenire ed essere genitori, nutrendosi nello stesso tempo di sollecitazioni che provengono da altri ambiti di ricerca e che inducono ad assumere la categoria della *diversità* come perno attorno a cui costruire un percorso di studio e di ricerca "dall'interno". Se la diversità è, come è noto, categoria complessa, eterogenea e intersezionale (Campani, 2000; Collins, 1991; Donato et al., 2006; Hooks, 1984; Meissner & Vertovec, 2015; Morokvasic, 1984b; Pessar & Mahler, 2003; Vertovec, 2007; Zoletto, 2011, 2017), essa richiede un approccio teorico in grado di accogliere e cogliere le specificità, le componenti esplicite e implicite della diversità a partire dall'analisi delle storie di vita dei soggetti.

A ciò si affianca anche un interesse di tipo metodologico, in quanto la ricerca si è sviluppata in continuità con quel filone di studi pedagogici che hanno adottato una prospettiva etnografica e narrativa, accogliendo sollecitazioni metodologiche interdisciplinari utili per la messa a punto di approcci misti nell'avvicinamento all'altro e ai suoi vissuti (Bertaux, 1999; Bichi, 2002; Bruner, 1992; Clifford & Marcus, 1997; Fabietti, 1999; Fabietti et al., 2002; Geertz, 1998; Hannerz, 1998; Langness & Frank, 1981; Miller & Day, 2012; Tedlock, 1991).

La ricerca si basa, infatti, su due premesse fra loro intrecciate.

La prima, di tipo teorico, assume l'idea che la migrazione, in quanto fenomeno caratterizzato dal cambiamento, da eventi di passaggio, da trasformazioni negli universi culturali, simbolici, linguistici e nelle credenze sull'educazione e la cura dei bambini, costituisca un evento di natura *educativa e formativa* che, a particolari condizioni, può attivare processi trasformativi di particolare interesse in chiave pedagogica (Demetrio, 1984; Susi, 1988; Tognetti Bordogna, 2012).

L'esperienza della maternità è, per tutte le donne, un avvenimento decisivo, che trasforma la traiettoria esistenziale. Quando questa esperienza così straordinaria nella vita umana è connessa con la migrazione, diventa ancora più complessa, come nel caso delle donne arabe che fanno riferimento a un'interpretazione della maternità che, nella tradizione culturale specifica, costituisce un perno esistenziale fondamentale, che sancisce il legittimo passaggio all'età adulta e il riconoscimento sociale (F. Balsamo, 1997; Beck & Keddie, 1978b; Favaro, 1993a; Giacalone, 2006; Warnock Fernea, 2003). Nella migrazione di donne appartenenti a questo universo culturale, in genere, questo evento mantiene la sua importanza, dando senso a un progetto migratorio che spesso si è sviluppato proprio a partire dall'idea di creare una famiglia o di assicurarle un futuro, ma che, allo stesso tempo, provoca disorientamento. La donna araba che migra vive, come emerge dalla letteratura, una doppia frattura, in parte più complessa delle molte fratture che caratterizzano l'esperienza di tutte le donne migranti: quella generazionale, rispetto ai modelli delle proprie madri e nonne, e quella culturale-simbolica, in seguito al processo migratorio (Giacalone, 2006). La sua emotività è complessa: avverte solitudine, per la lontananza della famiglia di origine, disorientamento, sensi di colpa, ma anche soddisfazione per un progetto che prende corpo, speranze per la vita dei figli e aspirazioni per il futuro. In questo caso specifico, dunque, la genitorialità sembra costituirsi come "processo" con un potenziale formativo di particolare interesse, proprio in relazione all'interpretazione specifica della genitorialità da parte di questo gruppo culturale. Tale potenziale, se opportunamente riconosciuto e valorizzato in prospettiva *pedagogica*, si potrebbe rivelare un dispositivo esperienziale in grado di favorire processi di *empowerment* e di promozione del benessere della madre e, di conseguenza, dei figli.

La seconda premessa che ha guidato questo lavoro di tipo metodologico, si basa sull'idea che l'adozione di una postura *etnografica*, attenta a procedure gradualistiche di accesso al campo, di cura delle relazioni con i soggetti attraverso processi di graduale avvicinamento e costruzione di fiducia, di incontro e dialogo interculturale mediato dalla narrazione di sé e della propria storia in prima persona, possa fornire delle indicazioni utili agli operatori per ampliare la gamma di dispositivi, strumenti, metodi e approcci che vengono utilizzati nelle azioni di educazione familiare e sostegno alla genitorialità migrante.

Alla luce di queste premesse, la ricerca ha perseguito alcuni obiettivi generali così sintetizzabili:

- Indagare le dimensioni esperienziali e di senso connesse alla genitorialità in donne migranti arabo-musulmane residenti in Italia;
- Approfondire la dimensione “formativa” delle loro storie di genitorialità individuando nelle loro narrazioni quanto possa essere interpretato come risorsa, fattore di protezione o, di contro, come elemento di vulnerabilità, fattore di rischio, che possa favorire/ostacolare la genitorialità come esperienza educativa;
- Elaborare criteri orientativi per l’azione da cui estrapolare indicazioni di metodo sia per rileggere il costrutto della genitorialità e del supporto alla genitorialità alla luce del punto di vista di queste donne, in quanto “insider”, sia per mettere in campo approcci metodologici che intreccino le potenzialità dell’etnografia con la narrazione biografica della propria storia.

Questi obiettivi si sono declinati, a livello micro, in un percorso di indagine idiografico-qualitativo di natura etnografica che si è intrecciato, strada facendo, con le finalità e l’approccio metodologico sviluppato all’interno del progetto europeo ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society.

Nel prossimo paragrafo presenteremo le connessioni della ricerca con il progetto Europeo ISOTIS, prima di precedere con la presentazione dell’impianto metodologico della ricerca, il disegno con i contesti, le protagoniste e le fasi della ricerca, gli strumenti di indagine, fino a concludere con le modalità di analisi dei dati.

1.3 Le connessioni con il progetto europeo ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society³⁴

Il progetto ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society, con il coordinamento di Paul Leseman (Utrecht University) e la direzione italiana di Giulia Pastori (Università di Milano Bicocca), è un progetto Horizon 2020 che ha visto la partecipazione di 17 partner in 11 paesi europei³⁵.

ISOTIS, ἰσότης in greco, che significa uguaglianza, equità, onestà e parità, si è posto l’obiettivo di analizzare e contrastare l’emergere di disuguaglianze sociali ed educative a partire dall’infanzia, favorendo l’inclusione sociale e culturale.

Per farlo, si è proposto di agire sui diversi fattori che contribuiscono ad influenzare lo sviluppo dei bambini, prestando attenzione ai molteplici contesti nei quali sono inseriti.

³⁴ Per approfondimenti si veda il sito del progetto www.isotis.org.

³⁵ Il gruppo di ricerca italiano ha visto il coinvolgimento di ricercatori dell’Università Bicocca, tra cui: Andrea Mangiatordi, Alice Sophie Sarcinelli, Valentina Pagani, Caterina Falcone.

Un'attenzione particolare è, dunque, stata riservata alla dimensione familiare, considerata determinante per il benessere del bambino (Anders et al., 2017). Per questo, è stato previsto un approfondimento sui punti di forza e il potenziale di famiglie svantaggiate a partire dalla raccolta delle loro opinioni su come si potrebbero migliorare i sistemi educativi per l'infanzia e i servizi di sostegno sociale.

ISOTIS si rivolge dunque a contribuire all'implementazione di politiche efficaci e di pratiche di sviluppo a diversi livelli con lo scopo di combattere in modo efficace le disuguaglianze educative. Per raggiungere questo obiettivo, il gruppo di ricerca internazionale sta lavorando alla produzione di linee guida al fine di:

- Sostenere famiglie e comunità culturalmente e linguisticamente diverse nell'uso delle proprie risorse sociali, culturali e linguistiche per creare un ambiente domestico sicuro e stimolante per i propri figli;
- Proporre ai servizi educativi per l'infanzia e alle scuole primarie curricula e approcci pedagogici efficaci e inclusivi;
- Contribuire alla crescita professionale del personale nei servizi e nelle scuole per accrescere la qualità e l'inclusione;
- Favorire una collaborazione coordinata tra i vari servizi di supporto dei bambini e delle famiglie;
- Sviluppare politiche volte al contrasto delle disuguaglianze educative.

Il progetto è stato suddiviso in *work-package* (WP), tra i quali il WP2 ha avuto come oggetto: 'Resources, experiences, aspirations and support needs of families in disadvantaged communities'³⁶. Il WP2 ha avuto come obiettivo quello di realizzare tre studi con genitori e bambini appartenenti a comunità svantaggiate:

- 1) Studio quantitativo basato sulla somministrazione di questionari ai genitori. Il campione è stato composto da madri, con almeno un figlio tra i 3/6 anni e i 9/12³⁷, appartenenti a uno dei seguenti gruppi target: migranti di origine turca, migranti di origine magrebina³⁸, nativi con profilo economico basso, membri di minoranze di origine rom, all'interno di due siti di ricerca selezionati in ciascun paese: Olanda, Norvegia, Germania, Regno Unito, Francia, Portogallo, Polonia, Repubblica Ceca, Grecia, Italia. In quest'ultima, i gruppi target sono stati quello nativo con profilo economico basso e quello marocchino, nelle città di Milano e Torino (Broekhuizen, Ereky-Stevens, Wolf, & Moser, 2018).
- 2) Studio qualitativo basato sulla conduzione di interviste in profondità con i genitori. Il campione è stato estratto dalle madri che avevano già partecipato

³⁶ 'Risorse, esperienze, aspirazioni e bisogni di sostegno di famiglie provenienti da comunità svantaggiate' (trad. nostra).

³⁷ La fascia di età si è meglio specificata nel corso della ricerca includendo i bambini di 6 anni se ancora non iscritti alla scuola primaria; di 7/8 anni, con almeno due anni di esperienza della scuola primaria; di 12/13 anni, se ancora iscritti alla scuola primaria.

³⁸ Si è poi deciso di soffermarsi solo sulla comunità marocchina, per facilitare le comparazioni transnazionali, in Italia e Olanda. In Francia, a causa di un cambio all'ultimo momento di partner, è stato deciso di non limitarsi alla comunità marocchina, ma di includere anche quella tunisina e algerina.

allo studio quantitativo. In Italia, il gruppo target è stato quello marocchino, in entrambe le città di Milano e Torino (Nurse & Melhuish, 2018).

- 3) Studio qualitativo basato su interviste in profondità con i bambini. Il campione è stato composto da bambini nella fascia d'età 3/5 e 9/14, provenienti dai gruppi: nativo con profilo economico basso, rom e comunità con background migratorio. In Italia, il gruppo target è stato composto da bambini con background migratorio all'interno della città di Milano (Pastori, Pagani, & Sarcinelli, 2019).

Ci soffermeremo ora, in particolare, sul secondo studio, con il quale la ricerca che presentiamo si è andata a intrecciare.

1.3.1 Studio qualitativo basato su interviste in profondità con i genitori

Lo studio qualitativo basato su interviste in profondità con i genitori, previsto all'interno del WP2 - Resources, experiences, aspirations and support needs of families in disadvantaged communities e coordinato da Lyudmila Nurse (University of Oxford), ha avuto come obiettivo quello di condurre un'indagine in profondità sulle risorse delle madri nella cura dei figli, le tipologie, l'accessibilità e l'utilizzo che ne fanno, all'interno di famiglie con profilo economico basso, appartenenti a minoranze etniche e con background migratorio.

A livello metodologico, lo studio ha adottato un approccio qualitativo basato su interviste semi-strutturate condotte con le madri individuate come campione.

Segue una sintesi delle interviste svolte, suddivise per paesi, target group, fasce d'età del figlio di riferimento (si veda la tabella 1):

Tab. 1 – Distribuzione del lavoro di raccolta dati per paesi, target group e fasce d'età per ISOTIS, WP2 – Parent in-depth interview study

Group	Countries	Number of sites	Child 3-5 (6) years-old	Child 7- (11)12 years-old	Interviews by target groups and countries						Total (target)	Completed
					Target	Completed	Target	Completed	Target	Completed		
Turkish	DE, NO, NL	2	12	12	24 Germany (FUB)	22	24 Norway (HSN)	12	24 Netherlands (JU)	20	72	54
Maghreb	FR, IT, NL	2	12	12	24 France (UPEC)	17	24 Italy (UNIMIB)	24	24 Netherlands (JU)	24	72	65
Romani	CZ, EL, PT	2	12	12	24 Czech Rep (MU)	25	24 Greece (EAP)	27	24 Portugal (ISCTE)	24	72	76
Native low income	UK, PL, PT	2	8	8	16 England (UO)	17	16 Poland (JW)	16	16 Portugal (ISCTE)	16	48	49
Total: 264											244	

(Nurse & Melhuish, 2018)

Il *framework* metodologico di questo studio è stato proposto da Nurse (Nurse & Melhuish, 2018) e discusso all'interno del team di ricerca internazionale che si è venuto a comporre. In particolare, si sono svolti ripetuti meeting internazionali e via Skype, talvolta coinvolgendo tutti i ricercatori, talvolta solo dei sottogruppi, per mantenere un confronto continuo durante le fasi di costruzione del disegno della ricerca, raccolta dati e codifica.

A livello di metodo, la ricerca che presentiamo ha dunque intrecciato indicazioni emerse a livello europeo con una parte esplorativa già condotta in alcuni servizi rivolti a donne-madri migranti. Collaborando in modo specifico all'interno del progetto ISOTIS, a partire dalla conduzione e analisi delle interviste a madri di origine marocchine residenti a Milano, la definizione del progetto di ricerca si è progressivamente articolata modificandosi anche al suo interno alla luce dell'esperienza condotta con il team europeo.

In particolare, abbiamo seguito le suggestioni metodologiche provenienti da ISOTIS nella realizzazione delle interviste, riadattandole ai nostri obiettivi e all'impostazione generale della ricerca di dottorato. Queste si sono poi intrecciate con l'uso di approcci metodologici provenienti dalla ricerca etnografica³⁹.

Inoltre, in una fase successiva alla raccolta dati, abbiamo trascorso un periodo di studio di due mesi presso l'Università di Oxford, per poter avere un confronto intersoggettivo e di respiro internazionale sul processo di codifica, prima di procedere

³⁹ Si vedano a questo proposito i paragrafi 2.2 e 3.4.1.

con l'analisi finale dei dati⁴⁰.

2. IMPIANTO METODOLOGICO E ORIENTAMENTI EPISTEMOLOGICI

2.1 Premesse epistemologiche

Un mondo sempre più complesso si presenta di fronte alle esperienze di vita e alle tensioni conoscitive dell'uomo e del ricercatore odierno. Globalizzazione, migrazioni di persone, merci ed idee, l'interconnessione mediatica diffusa in tutto il pianeta sono delle caratteristiche strutturali che hanno trasformato e continuano a trasformare il mondo contemporaneo. La pedagogia oggi più che mai viene interrogata dalla realtà esterna per ritrovare nuovi fondamenti e nuove progettualità educative, mentre, di pari passo, viene costantemente messa in discussione dalla pluralità di modelli culturali ed educativi con cui si deve confrontare.

In un contesto così complesso, la riflessione epistemologica in pedagogia ha reagito formulando: «in senso preciso il carattere del sapere pedagogico come sapere aperto e non definitivo (Bertolini, 1988), costituito da modulazioni interpretative (Malavasi, 1992), un sapere la cui provvisorietà non è un errore da correggere, ma una sua inevitabile caratteristica (Munari, 1993)» (Caronia, 1997, p. 2).

Questo carattere provvisorio e flessibile del sapere pedagogico non arriva a tradire la sua vocazione di sapere che tenta di «capire come i fatti si svolgono per poter eventualmente intervenire su di essi» (Laeng, 1992, p. 22), ma si tratti di indicazioni di valore ipotetico, consapevoli della propria provvisorietà (Mortari, 2007b, p. 11).

É a partire da Dewey (1949, 1951), che si sottolinea come la pedagogia si costituisca come un sapere che non si appiattisca né solamente sul piano della teoria né solamente su quello della pratica, quanto che si sviluppi a partire da un «connubio circolare tra riflessione e azione, utopia e realtà» (Sharmahd, 2012, p. 11). In questa prospettiva, la pedagogia si presenta come un sapere caratterizzato da una natura trasformativa (Bove, 2009c; Mortari, 2007b), all'interno del quale si interroga l'esperienza allo scopo di trasformare sia la pratica che la teoria. Dunque, i due piani della pratica e della teoria sono intimamente interconnessi, così come quello della ricerca teoretica ed empirica (Dewey, 1951a), i quali sono tenuti insieme attraverso una logica di tipo dialogico-discorsivo (Mortari, 2007b, p. 12).

Questo lavoro di ricerca, in linea con tali indicazioni, ha cercato di prendere corpo a partire dallo sviluppo della ricerca teoretica, della ricerca empirica e dalle loro connessioni, in un'ottica di stimolo e influenza reciproci e di un movimento circolare tra

⁴⁰ Negli altri paesi partner del progetto, l'analisi dei dati è ancora in corso. Per questo, nel capitolo di analisi dei dati non è stato possibile fare riferimento a quanto sta emergendo negli altri paesi né fare un confronto in prospettiva comparativa e internazionale.

un andamento induttivo e deduttivo (Sharmahd, 2012, p. 28).

2.2 Approccio metodologico

Il paradigma metodologico di riferimento all'interno del quale si è sviluppata la ricerca empirica è stato quello della ricerca etnografico-qualitativa. Ponendosi nell'ottica di restituire la dimensione di senso delle esperienze dei soggetti della ricerca (Bertolini, 1990), il paradigma qualitativo si è presentato come il più "adatto" (Patton, 1980) a «recuperare l'irriducibile originalità dei singoli individui e delle singole situazioni» (Mantovani, 1998c, p. 27) come base per lo sviluppo di "local theories" (Mortari, 2007b, p. 139).

In particolare, nella ricerca, abbiamo adottato un approccio che ha coniugato suggestioni metodologiche proprie della ricerca sul campo in educazione con spunti emergenti dalla ricerca antropologica e il metodo etnografico con i metodi biografici.

Riferimenti epistemologici interdisciplinari, così come suggestioni metodologiche provenienti da differenti discipline, si rivelano particolarmente interessanti per affrontare la complessità dell'oggetto pedagogico contemporaneo (Dewey, 1951b; Lumbelli, 1995). Meticciami di discipline, ma anche di metodi differenti costituiscono una risorsa plurale che risponde a una realtà plurale, una modalità di fare ricerca flessibile che risponde a un sapere flessibile (Mortari, 2007b, p. 62). Inoltre, l'interdisciplinarietà può rivelarsi uno strumento particolarmente utile per comprendere la realtà di gruppi minoritari che presentano già di per sé differenti sfaccettature e identità multiple (DeSouza, 2004, p. 475).

L'adozione del metodo etnografico si rivela di particolare interesse in campo educativo poiché permette di confrontarsi con la complessità del mondo contemporaneo e di temi legati alla diversità, migrazioni, genere (Galloni, 2007; Gobbo, 2007a, 2011; Gobbo & Gomez, 1999; Ogbu, 1981), fornendo uno strumento di ricerca flessibile e al contempo adatto ad indagare in profondità le dimensioni sia delle pratiche quotidiane che dei significati (Fabietti, 1999; Geertz, 1983, 1998; Leoncini, 2011; Malighetti, 2008). Inoltre, si presenta come un metodo particolarmente attento alla dimensione dell'incontro con l'alterità: l'etnografo è guidato dalla finalità di comprendere l'altro, nel farlo, entra in gioco tutto un delicato lavoro di gestione della relazione, attraverso l'adozione di una postura relazionale caratterizzata dalla prossimità, dal dialogo, dalla negoziazione e dal decentramento culturale (Clifford & Marcus, 1997; Fabietti, 1999; Gobbo, 2007b; Wikan, 1992).

Da più parti si è sottolineata la rilevanza dei metodi biografici nella ricerca pedagogica e la loro portata intrinsecamente formativa (Cambi, 2002; Demetrio, 1996; Ferrarotti, 1981; Formenti, 2006; Kanizsa, 1998; Merrill & West, 2012). Nell'approccio etnografico, la narrazione autobiografica ha da sempre costituito una metodologia

primaria di lavoro (Langness & Frank, 1981), ma l'interesse più autentico per le vite dei soggetti si è sviluppato a partire dall'attenzione per la dimensione dialogica dell'etnografia, propria dell'antropologia dialogica (Clifford & Marcus, 1997). Il meticciamiento dei metodi narrativi con l'etnografia consente un impegno metodologico, formativo e politico affinché si creino le condizioni per *dare la parola* ai soggetti della ricerca, anche e soprattutto quando si tratta di persone ai margini che solitamente ne hanno poca (DeSouza, 2004; Jackson & Mazzei, 2008; Mantovani & Tobin, 2016; Spivak, 1988, 2006).

Questo approccio metodologico ideografico, vicino ai soggetti, meticcio ha avuto come finalità quello di arrivare ad elaborare delle teorie a partire dal contesto (Mortari, 2007b, p. 79), che possano contribuire a un arricchimento dell'intellegibilità, con l'obiettivo di «costruire versioni plausibili dell'evento educativo così come esso è vissuto, agito o rielaborato dai soggetti implicati» (Caronia, 1997, p. 35) e come potrebbe evolvere in una prospettiva trasformativa.

3. DISEGNO DELLA RICERCA

3.1 Introduzione

Il disegno della ricerca si è articolato in coerenza con le premesse epistemologiche e l'impianto metodologico sopra discussi. In questa prospettiva, il disegno si è strutturato strada facendo nel corso della ricerca, secondo una logica evolutiva per cui le scelte sulle direzioni che la ricerca doveva intraprendere venivano, in parte, prese a partire da quanto emergeva da una fase all'altra della ricerca (Mortari, 2007b). Dunque, le fasi di ricerca, per quanto sequenziali, si sono definite una come sviluppo della precedente, con un andamento ricorsivo e circolare nell'analisi dei dati e nella definizione degli *step* successivi (Sità & Dusi, 2010). In questo modo, le quattro azioni che compongono la ricerca descritte da Mortari (2007) come: individuazione dei soggetti, analisi dei dati, sviluppo di teorie e ideazione delle successive fasi di ricerca, si sono svolte reiteratamente in un continuo affinamento del percorso della ricerca (Mortari, 2007b, p. 65).

All'interno di questa concezione della ricerca come evolutiva e flessibile, abbiamo combinato strumenti diversi desunti dai paradigmi sopra descritti, tra cui: l'etnografia, con l'uso del diario etnografico, l'osservazione, conversazioni libere e interviste. Tali metodi, scelti sulla base del principio di "appropriatezza metodologica" (Patton, 1980, pp. 38–39), rispondono ad una logica pluralista, giustificata «sia dal punto di vista filosofico che da quello pragmatico»⁴¹ (Johnson, Long, & White, 2001, p. 243). Così facendo, la ricerca si pone al «crocevia di più dispositivi inquisitivi» (Sharmahd, 2008,

⁴¹Trad. nostra.

p. 32), ma assumendo una prospettiva problematicista (Baldacci & Frabboni, 2013) di valutazione, scelta e meticciamiento tra i vari strumenti possibili. In questo modo, la ricerca non manca di rigore (Dewey, 1951b), benché meno strutturata e più flessibile e pluralista. Anzi, il ricercatore assume con rinnovata consapevolezza la responsabilità di tutto il processo della ricerca e delle scelte che gli competono (Mortari, 2007b, p. 22).

Si descriveranno ora brevemente i contesti e le protagoniste della ricerca, seguirà la presentazione delle fasi della ricerca, successivamente la descrizione degli strumenti d'indagine utilizzati, infine la modalità di analisi dei dati.

3.2 Contesti e protagoniste della ricerca

3.2.1 I contesti

La ricerca è stata condotta in collaborazione con alcune associazioni che lavorano con madri migranti presenti a Milano e hinterland, l'area metropolitana con la percentuale più alta di residenti con background migratorio in Italia (Simina Duma et al., 2018a). La collaborazione con queste realtà ha costituito il punto di avvio di questa ricerca, consentendo lo svolgimento di un'iniziale ricognizione di buone pratiche già presenti sul territorio milanese, rivolte a mettere in campo progetti e azioni educative di supporto della maternità migrante. Nello stesso tempo, la collaborazione con queste realtà ha aperto un canale di contatto con le madri, costituendo nel contempo un osservatorio di pratiche agite e un interlocutore privilegiato con cui confrontarsi durante la ricerca.

Il contatto con le madri conosciute tramite queste associazioni si è intrecciato con altre madri incontrate al di fuori di queste reti associative, che abbiamo ripetutamente incontrato a casa o in altri spazi da loro frequentati.

Le associazioni sito della ricerca sono state: Crinali Cooperativa Onlus, Mamme a Scuola Onlus e la Scuola delle Mamme.

- Cooperativa Crinali Onlus⁴².

La Cooperativa Crinali è una realtà che da tempo opera a Milano per supportare la salute psicofisica delle donne migranti e dei loro bambini attraverso differenti iniziative, in particolare in campo sanitario e psicologico, che si rifanno alle teorie dell'etnopsicanalista Moro. La cooperativa ha un duplice obiettivo: favorire l'accoglienza e il benessere, sotto ogni aspetto, di donne e famiglie con background migratorio e attivare strategie di sostegno alla genitorialità sensibili alle differenze culturali e di genere. I servizi che porta avanti sono: un servizio di Clinica Transculturale per minori migranti e le loro famiglie; un servizio di mediazione

⁴²Si veda per un approfondimento il sito della cooperativa www.crinali.org.

linguistico-culturale all'interno dei Consultori Familiari della città metropolitana di Milano; i Centri di Salute e Ascolto per le Donne Immigrate e i loro Bambini all'interno degli ospedali Santi Paolo e Carlo di Milano, in cui opera un'equipe multi-professionale composta da figure sanitarie, psicosociali e mediatrici che tenta di fornire una risposta adeguata alle esigenze delle donne migranti e dei loro figli in materia di salute materno-infantile.

Nello specifico della nostra ricerca, questa cooperativa ha rappresentato il “primo accesso” al campo, essa è stata, infatti, contesto di ricerca in una prima fase esplorativa, durante la quale abbiamo preso parte al Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita, organizzato all'interno dell'Ospedale San Paolo allo scopo di sostenere le future e neo mamme nell'esperienza della maternità.

- Mamme a ScuolaOnlus⁴³.

Mamme a Scuola è, invece, un'associazione milanese che ha diverse sedi all'interno della Zona 9, in particolare concentrate attorno al Quartiere Bovisa. L'associazione punta a sostenere le madri migranti, considerando la loro integrazione come un fattore trainante per il benessere e l'inclusione di tutta la famiglia. Tra le varie attività che vengono promosse al suo interno, l'attenzione è rivolta in particolare all'insegnamento dell'italiano, come canale di accesso all'integrazione nel paese di accoglienza, ai suoi servizi e alle strutture scolastiche in cui sono inseriti i figli. Mamme a Scuola realizza, infatti, corsi diurni di italiano L2 per madri all'interno di scuole primarie, con cui l'associazione collabora per creare una rete di supporto e accoglienza per madri e figli. In contemporanea con i corsi, allestisce lo spazio bimbi, dove le madri possono lasciare i figli che non frequentano servizi per l'infanzia durante le lezioni.

- La Scuola delle Mamme⁴⁴.

La Scuola delle Mamme è una realtà più informale che è nata da un gruppo di volontarie di Sesto San Giovanni, nell'hinterland milanese, accumulate da un forte senso di attivismo sociale, in particolare di impronta femminista, come spesso è accaduto in Italia nella formazione dei privi servizi di sostegno rivolte alle migranti, che hanno dato vita a forme di solidarietà basate sul genere (Silva, 2003). L'attività principale che viene svolta nell'associazione è l'organizzazione di corsi di italiano per madri, visti come strumento di emancipazione femminile. I corsi, insieme allo spazio bimbi che accoglie i figli delle studentesse che non frequentano servizi per l'infanzia, si tengono all'interno della Casa delle Associazioni di Sesto San Giovanni e dei locali messi a disposizione da un oratorio cittadino. L'associazione, essendo così radicata

⁴³Si veda, per un approfondimento, il sito dell'associazione www.mammeascuola.it.

⁴⁴ La Scuola delle Mamme si è data una forma istituzionale aderendo al Centro Studi Problemi Internazionali – CESPI, si veda il sito del CESPI: www.cespi-ong.org oppure la pagina Facebook della scuola: www.facebook.it/scuolammamesesto/.

nella città di Sesto San Giovanni, si trova a godere di una buona rete di associazioni con cui collabora.

Mamme a Scuola e la Scuola delle Mamme sono state entrambe contesti di ricerca della fase esplorativa, ma anche di una successiva più intensiva, caratterizzata da osservazioni più prolungate e interviste alle utenti. Entrambe offrono corsi di italiano per madri migranti, con un'attenzione più ampia alla loro integrazione e al loro benessere in quanto madri in Italia. Inoltre, organizzano degli spazi bimbi, all'interno dei quali i bambini hanno spesso i primi contatti con una realtà esterna a quella familiare e le madri con uno spazio di cura rivolto ai figli. Operano all'interno di due zone della città metropolitana di Milano caratterizzate da un'alta densità di popolazione con background migratorio: zona Bovisa e Sesto San Giovanni. Caratterizzate da aspetti simili, ma anche differenti fra loro, ci sono apparse come contesti che potessero essere raffrontabili all'interno della ricerca.

Come ricercatrici-etnografe, abbiamo deciso, in entrambe queste realtà, di collocarci all'interno dello spazio bimbi, in modo da poter conoscere le madri al di fuori dei corsi di italiano e nel punto in cui entrava più in gioco la relazione con i figli.

3.2.2 Le protagoniste

La ricerca, come spiegato in precedenza, ha coinvolto donne madri migranti di origine araba. L'individuazione dei soggetti della ricerca e una definizione specifica del campione è avvenuta a più riprese durante la ricerca.

Innanzitutto, dal considerare il nostro target "le donne-madri arabe" immigrate in Italia, in generale, si è passati a definire meglio il profilo e le caratteristiche del campione, per evitare il rischio di rappresentazioni omogeneizzanti. Per queste ragioni, il campione si è poi ristretto a donne-madri di origine "marocchine" ed "egiziane": le prime costituivano il target scelto all'interno del progetto ISOTIS, a sua volta basato su considerazioni legate alla presenza statisticamente rilevante di donne provenienti da questo paese in Italia, Francia e Olanda, con l'obiettivo di effettuare una comparazione cross-nazionale tra questi tre paesi. Le seconde, invece, sono state incluse, indipendentemente dal progetto ISOTIS, in quanto costituiscono la comunità araba maggiormente presente sul territorio milanese, ma anche di più recente immigrazione rispetto a quella marocchina⁴⁵ e, dunque, un caso interessante da confrontare con quello magrebino.

Abbiamo, inoltre, deciso di soffermarci su madri di religione islamica, visto che dalla letteratura e dai dati sono emerse come quelle più colpite da pregiudizi e

⁴⁵ Si ricordi quanto scritto a questo proposito nel paragrafo 3.3 del capitolo 3.

sentimenti caratterizzati da islamofobia⁴⁶.

Ci siamo anche focalizzate sulle madri con almeno un figlio nella fascia d'età della scuola dell'infanzia o della scuola primaria, in coerenza con i criteri di campionamento definiti all'interno di ISOTIS per il WP2 (Broekhuizen et al., 2018; Nurse & Melhuish, 2018) e in linea con quanto emerso dalla letteratura pedagogica sulla relazione tra istituzioni educative e famiglie con background migratorio.

Il livello di competenza nella lingua italiana non è stato, invece, un criterio di selezione. La conoscenza della lingua araba ci ha permesso, infatti, di utilizzare entrambe le lingue (arabo e italiano) durante la parte empirica della ricerca. In alcuni casi, per facilitare la comprensione linguistica, abbiamo fatto ricorso alla traduzione simultanea grazie al supporto di una mediatrice madrelingua⁴⁷.

Nel processo ad imbuto di progressiva definizione del profilo delle protagoniste della ricerca, abbiamo di pari passo definito meglio la tecnica di campionamento, che da un campionamento non specificato a priori è andato via via definendosi come *campionamento mirato* (Patton, 1980, p. 105), cercando di rappresentare nel campione un certo livello di variazione interna.

La Tabella 2 riassume i profili delle madri intervistate. Da questa emerge come, nella costruzione del campione, abbiamo cercato di assicurare un equilibrio nella distribuzione di madri di provenienza marocchina (MAGH) o egiziana (EGYP), con un figlio nella fascia d'età più bassa (Y-younger) o più alta (O-older), e se in contatto con l'associazione Mamme a Scuola (M), Scuola delle Mamme (S) o altro (O)⁴⁸.

Tab. 2 – profili madri intervistate

<i>Interview number</i>	<i>Community: EGYP/MAGH</i>	<i>Child's age group: Y/O</i>	<i>Contact: M/S/O</i>	<i>Pseudonym</i>	<i>Interview code</i>
1	EGYP	Y	O	Sara	6EGYPY1/01-O
2	EGYP	Y	M	Ilaria	6EGYPY1/02-M
3	EGYP	Y	M	Alice	6EGYPY1/04-M
4	EGYP	Y	M	Amalia	6EGYPY1/07-M
5	EGYP	Y	O	Isabella	6EGYPY1/10-O
6	EGYP	Y	O	Rina	6EGYPY1/12-O
7	EGYP	O	S	Ivana	6EGYPO1/08-S
8	EGYP	O	O	Nina	6EGYPO1/09-O
9	EGYP	O	M	Roberta	6EGYPO1/11-M
10	EGYP	O	S	Silvia	6EGYPO1/03-S
11	EGYP	O	S	Bianca	6EGYPO1/05-S
12	EGYP	O	S	Susanna	6EGYPO1/06-S
13	MAGH	Y	O	Simona	6MAGHY1/13-O

⁴⁶ Si ricordi quanto scritto a questo proposito nel paragrafo 2.2 del capitolo 3.

⁴⁷ Si approfondirà meglio la questione linguistica nel paragrafo 3.3.2 del capitolo 6.

⁴⁸ A partire da queste sigle, è stato assegnato a ciascuna madre intervistata un codice, insieme a uno pseudonimo per rispetto della privacy. Citeremo le madri utilizzando gli pseudonimi e i codici affinché siano sempre chiare anche le informazioni biografiche di base di ciascuna.

14	MAGH	Y	M	Arianna	6MAGHY1/15-M
15	MAGH	Y	M	Miriam	6MAGHY1/17-M
16	MAGH	Y	M	Sabrina	6MAGHY1/18-M
17	MAGH	Y	S	Nadia	6MAGHY1/21-S
18	MAGH	Y	S	Katia	6MAGHY1/23-S
19	MAGH	O	O	Linda	6MAGHO1/14-O
20	MAGH	O	O	Olga	6MAGHO1/16-O
21	MAGH	O	O	Anna	6MAGHO1/19-O
22	MAGH	O	S	Stefania	6MAGHO1/20-S
23	MAGH	O	O	Barbara	6MAGHO1/24-O
24	MAGH	O	O	Sandra	6MAGHO1/22-O

3.3 Fasi di ricerca

La ricerca si è articolata in tre fasi, seguendo il modello classico della ricerca qualitativa:

1. una prima fase preliminare esplorativa,
2. una seconda più intensiva con osservazioni più prolungate e interviste,
3. infine una terza conclusiva di analisi, interpretazione e restituzione.

Ciascuna fase è stata caratterizzata da un approccio metodologico di tipo etnografico e ha visto l'intreccio di diversi strumenti di ricerca.

1. Fase preliminare: prima esplorazione sul campo.

Seguendo le indicazioni di Lumbelli (1980) e Mortari (2007), nella fase preliminare di *review* della letteratura, abbiamo realizzato anche una prima esplorazione del campo, allo scopo di far dialogare la definizione del tema e degli obiettivi di ricerca con gli stimoli provenienti direttamente dal campo.

Durante questa fase (svoltasi da gennaio 2017 a giugno 2017), abbiamo iniziato a costruire delle relazioni con future informatrici e abbiamo portato avanti una ricognizione di buone pratiche già presenti sul territorio milanese di progetti a supporto della maternità migrante.

Attraverso canali personali abbiamo conosciuto Isabella (6EGYPY1.10-O), a cui abbiamo più volte fatto visita a casa e con cui abbiamo intessuto una relazione intima e dialogica, fatta di conversazioni e di condivisione di momenti di vita quotidiana. A partire dalla relazione etnografica con lei, condotta e costruita seguendo gli spunti metodologici dell'approccio dello *shadowing* introdotto in ambito scientifico da Sclavi (1989), abbiamo potuto osservare pratiche, sentito narrare la sua storia di vita e riflettuto sugli spunti provenienti dalla teoria. In questa fase, abbiamo scelto di lasciare da parte strumenti di ricerca più invasivi, come l'osservazione con block-notes o registrazioni video o audio, puntando invece ad entrare in relazione con le nostre interlocutrici e raggiungere un buon livello di un coinvolgimento diretto nelle pratiche a cui

assistevamo.

Solo in separata sede, seppure previa dichiarazione alla famiglia, abbiamo utilizzato lo strumento del diario etnografico, attraverso il quale abbiamo registrato tutto quello che accadeva sul campo, consentendo di iniziare, fin da subito, la raccolta dati.

2. Fase intensiva della ricerca.

La *review* della letteratura e la fase esplorativa della ricerca fin qui descritta ci hanno spinto ad effettuare delle nuove scelte: privilegiando la prospettiva pedagogica e dunque la scelta di approfondire le pratiche educative veicolate dalle donne-protagoniste in relazione all'educazione dei figli in età prescolare e di scuola primaria, abbiamo spostato progressivamente il nostro "contesto di ricerca" da servizi più legati alla salute fisica e psicologica delle madri, come la Cooperativa Crinali, a servizi con un vocazione maggiormente educativa deputati ad accogliere madri con bambini nella fascia d'età della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Sono diventati, dunque, contesti-paradigmatici per la nostra ricerca, in questa fase e da qui in poi, Mamme a scuola e la Scuola delle Mamme.

Ha avuto inizio, così, una nuova fase, più intensiva, di ricerca (da settembre 2017 ad aprile 2019), all'interno della quale abbiamo partecipato con una frequenza più assidua all'interno delle due associazioni contesti della ricerca, osservando e partecipando insieme alle loro attività. Parallelamente, la ricerca di occasioni di scambio, confronto, *dialogo etnografico* con donne anche non presenti nelle associazioni coinvolte è stata portata avanti.

In questo modo, abbiamo incontrato, condiviso momenti, idee, esperienze con le donne protagoniste della ricerca e, nella fase intensiva, abbiamo intervistato 24 madri tra quelle incontrate in questa fase. L'intervista – che sarà presentata più avanti nel dettaglio – è stata utilizzata come strumento di ricerca con l'obiettivo di strutturare dei momenti specificatamente dedicati all'approfondimento dei temi d'interesse con le nostre interlocutrici, con le quali spesso avevamo già avuto modo di conoscerci e costruire una certa intesa.

Durante questa fase, abbiamo continuato ad utilizzare lo strumento del diario etnografico e delle note di campo riportate solo a posteriori, senza fare utilizzo di audio/video-registrazioni o block-notes in presenza, ad eccezione delle interviste, che sono state tutte audio-registrate e, successivamente, integralmente trascritte⁴⁹.

3. Fase conclusiva: analisi e restituzione.

L'analisi, benché abbia caratterizzato il lavoro di ricerca durante tutte le sue fasi fin dal primo accesso al campo attraverso la rilettura, in itinere e a posteriori, del diario di ricerca e delle note di campo, ha raggiunto il suo compimento nella fase conclusiva, durante la quale abbiamo organizzato anche dei nuovi momenti di confronto con le

⁴⁹ Si veda a questo proposito il paragrafo 3.6.2.

protagoniste della ricerca sui temi che stavano emergendo dall'analisi dei testi trascritti delle interviste. Guidate da finalità di tipo epistemologico, etico e formativo insieme (Becchi, 2000; Bove, 2009b), abbiamo organizzato un focus group con alcune donne-madri intervistate e non rivolte a generare un momento di confronto intersoggettivo sulle interpretazioni dei dati raccolti.

3.4 Strumenti

3.4.1 Diario etnografico

Il diario etnografico è stato uno strumento essenziale durante tutta la ricerca. Ha costituito lo strumento base con cui “inscrivere” il discorso sociale, con cui l'enunciazione fugace è diventata dato di ricerca che esiste nella sua iscrizione e a cui si può tornare (Geertz, 1998).

In un'ottica di ricerca qualitativa, in continua evoluzione, riflessiva, il diario ci ha permesso di «tenere traccia di tutto il processo di ricerca e rendere trasparente l'esperienza cognitiva vissuta durante il processo» (Pastori, 2017, p. 308). Si è rivelato un contenitore entro cui tenere traccia di quello che accadeva, delle osservazioni e anche delle sensazioni, riflessioni, interpretazioni, ipotesi (Pastori, 2017; Sorzio, 2006).

Corsaro (2003) distingue tra le varie tipologie di note che possono comporre il diario etnografico:

- Note osservative, con descrizioni dettagliate di eventi e azioni;
- Note metodologiche, in cui il ricercatore riflette sulle modalità di raccolta dati, eventuali incidenti e possibili soluzioni;
- Note teoriche, ossia le prime interpretazioni e ipotesi che vengono formulate;
- Note personali, consentimenti, reazioni, emozioni del ricercatore.

Le note prese durante la ricerca appartenevano a tutte e quattro le categorie, anche se, inizialmente, la distinzione non era così netta. Col tempo siamo tornate e ritornate ricorsivamente alle pagine del diario, riorganizzandole e raffinandole gradualmente.

Di primo pugno, sono state prodotte delle pagine con una struttura molto aperta, individuali, frequenti anche se non con una scadenza precisa, auto ed etero-referenziali insieme. La finalità era prima di tutto servirsi di «un metodo per catturare e preservare gli *insight* e le comprensioni stimolati da queste esperienze a breve e lungo termine»⁵⁰ (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995, p. 10) che caratterizzano la ricerca etnografica.

È stato certamente utile scrivere le note a conclusione di ogni attività di ricerca: gli incontri, le conversazioni, le osservazioni, le interviste, i focus group, in modo da registrare le prime impressioni a caldo (Mortari, 2007b). Al contempo, è stato altrettanto

⁵⁰Trad. nostra.

importante ritornare al diario e compilare nuove note anche in un secondo momento, per un confronto a distanza di tempo, una volta ridotto il coinvolgimento.

Emerson, Fretz e Show (1995) hanno evidenziato tre possibili modalità di scrittura delle note di campo:

- Osservare annotando in simultanea quello che si considera rilevante,
- Partecipare a quello che succede sul campo senza registrare, se non una volta terminata la ricerca sul campo, l'esperienza,
- Partecipare riservando solo alcuni momenti particolari della giornata alla riflessione e alla scrittura.

Nella ricerca, abbiamo soprattutto fatto uso della terza modalità, arricchendola con note prese nella seconda modalità per coniugare la riflessione durante l'azione con quella a indagine conclusa. Abbiamo preferito evitare di prendere appunti in simultanea, per prediligere la dimensione relazionale e dialogica con le donne che abbiamo incontrato. Solo in taluni casi ci è parso necessario servirci di un supporto cartaceo, per esempio, ricostruendo complicate reti familiari; in queste situazioni abbiamo utilizzato un approccio ironico (Sclavi, 1989) per giustificare il fatto di metterci a scrivere degli appunti, chiedendo il supporto della nostra interlocutrice.

Scrivere il diario è stato lo strumento riflessivo per eccellenza, attraverso cui mantenere lo sguardo da *outsider* (Emerson et al., 1995), ma anche di connessione tra ricercatrice e informatrici, nell'annotare quello che la ricercatrice valutava come potenzialmente di interesse per la ricerca e insieme quello che alla ricercatrice pareva essere l'interesse dell'informatrice (Emerson et al., 1995).

3.4.2 Interviste

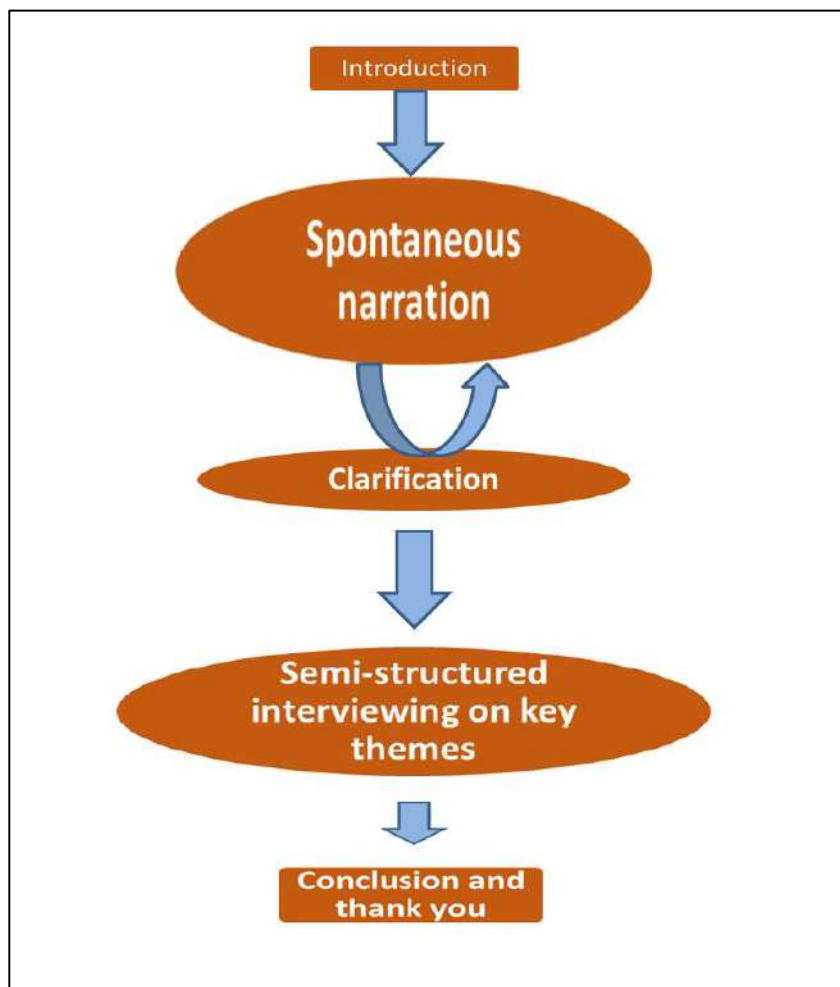
Ci è sembrato importante creare delle occasioni *ad hoc*, istituire tempi e spazi specifici per richiedere, da parte delle interlocutrici, delle riflessioni più articolate rispetto a quanto potesse emergere nelle interazioni quotidiane. L'intervista si è presentata come uno strumento adatto al disegno e agli obiettivi della ricerca (Sharmahd, 2012, p. 69), utile per approfondire la specificità della storia di vita di ciascuna donna, in particolare in relazione a temi che si riferiscono all'ambito privato più che a quello pubblico (Jungen, Adair, Bove, & Guénif-Souilamas, 2016, p. 40). Un'intervista in profondità, inoltre, è apparsa come la tipologia che più avrebbe permesso di indagare il vissuto, ma anche atteggiamenti, sentimenti e motivazioni (Kanizsa, 1993, 1998).

Le interviste si sono rifatte al modello proposto all'interno del progetto ISOTIS (Nurse & Melhuish, 2018). Ispirandosi al modello biografico di Schütze (Miller & Day, 2012; Schütze, 2008), le interviste sono state caratterizzate da una struttura che si sviluppava in due parti: una prima, biografica, e una seconda, semi-strutturata.

Più nello specifico, la struttura prevedeva una serie di fasi successive:

1. Introduzione, in cui presentare l'intervista e le modalità con cui si sarebbe svolta;
2. La narrazione spontanea, in cui incoraggiare la madre a parlare della propria vita liberamente;
3. La fase di chiarimenti, in cui tornare a quanto raccontato dall'intervistata per chiedere eventuali chiarimenti;
4. Parte semi-strutturata, in cui approfondire alcuni temi di interesse specifici, qualora non fossero stati toccati durante la fase di narrazione spontanea;
5. Conclusione (si veda la struttura schematizzata all'interno del Box 1).

Box 1 – struttura dell'intervista



Tratto dalla guida alle interviste di ISOTIS.

Questo tipo di struttura è stato pensato per creare un contesto di intervista accogliente, in cui l'intervistata potesse sentirsi a proprio agio a raccontarsi, in particolare nella parte biografica iniziale. In questo modo, si puntava a «stimolare e mantenere la *gestalt*, o lo spirito, dell'intervista il più a lungo possibile, attribuendo

all'intervistato le massime *agency* e 'voce'»⁵¹ (Miller, Domecka, Schubotz, & Svašek, 2012, p. 2).

Nel nostro caso, valutando le difficoltà di alcune madri a raccontarsi e di altre ad esprimersi in italiano, ci siamo servite di questa struttura in maniera più flessibile, talvolta non rispettando la separazione tra la fase di narrazione spontanea, di chiarimenti e la parte semi-strutturata.

Questo modello si avvicina alla tipologia del "racconto di vita" di Bertaux(1999), poiché si focalizza soprattutto su un ambito di vita: l'esperienza genitoriale, che sarà approfondito poi anche attraverso la parte semi-strutturata, con una direttività maggiore rispetto a quella che contraddistingue un approccio biografico *tout court*(Bichi, 2002, p. 33).

Riprendiamo ora più nel dettaglio le fasi percorse durante le interviste, anche se questa struttura è stata utilizzata con una certa flessibilità.

1. Pre-intervista e introduzione.

Prima di ciascuna intervista, abbiamo richiesto la disponibilità della madre, spiegandole il funzionamento dell'intervista, l'obiettivo e la necessità di audio-registrarla (Atkinson, 2002). Insieme abbiamo scelto un tempo e un *setting* che fossero appropriati: un momento in cui non avessimo limitazioni di tempo imposte, un luogo tranquillo, abbastanza silenzioso e in grado di far sentire entrambe a proprio agio (Kanizsa, 1998): talvolta la casa, talvolta spazi all'interno delle associazioni, altre volte ancora bar frequentati dalle madri. Una volta sul posto, abbiamo poi cercato di curare anche la nostra disposizione nella stanza, evitando di sederci frontali, con un tavolo in mezzo, cercando, invece, di mantenerci vicine, ma senza invadere lo spazio prossimale altrui.

Nella fase introduttiva dell'intervista, abbiamo, poi, ricapitolato quanto già accennato, approfondendo come si sarebbe svolta l'incontro e rassicurando sull'utilizzo anonimo e rispettoso dei dati (Kanizsa, 1998). Di solito, abbiamo anche avviato una breve conversazione libera prima di iniziare l'intervista vera e propria, in modo da stemperare la tensione.

2. Narrazione biografica.

L'intervista cominciava effettivamente, una volta acceso il registratore, con una *domanda stimolo iniziale* d'apertura del racconto biografico, preventivamente preparata (Bichi, 2002; Kanizsa, 1998), sulla falsariga della seguente:

Vorrei che mi raccontassi di te, della tua vita, a partire dall'inizio, da dove sei nata, la tua infanzia, la tua famiglia d'origine, fino al matrimonio, la tua famiglia attuale, i tuoi figli. Vorrei che percorressi i momenti per te più importanti della tua vita.

⁵¹Trad. nostra.

La narrazione autobiografica è, con Atkinson (2002): «il racconto che una persona decide di fare sulla vita che ha vissuto, descrivendo nel modo più onesto e completo possibile ciò che ricorda di essa e ciò che vuol far sapere agli altri riguardo ad essa, di solito con l'aiuto di un'intervista condotta da un'altra persona» (Atkinson, 2002, p. 13).

Alla base vi è il *patto biografico* che stabilisce come la narrazione che viene fatta sia da considerare onesta e completa, ma anche inevitabilmente parziale (Atkinson, 2002).

Questa tipologia di intervista richiede particolarmente una postura improntata all'ascolto, un ascolto attivo, interessato e non giudicante, che avviene con tutti i sensi (Kanizsa, 1993). Un atteggiamento empatico, ma che sappia distinguere tra sé e l'altro (Kanizsa, 1998), reattivo e flessibile rispetto a quanto emerge durante l'intervista stessa (Atkinson, 2002), con una modalità di conduzione non direttiva, fatta di rimandi, comportamenti a eco e a riflesso (Kanizsa, 1998; Rogers, 1967) e un linguaggio non verbale accogliente e congruente (Kanizsa, 1993; Sharmahd, 2012). Per mettere in atto una conduzione di questo tipo, è necessaria una *formazione teorica* e un *training permanente* (Bichi, 2002, p. 56), in parte svolto attraverso le esperienze di ricerca precedenti, la formazione dottorale e un confronto a più riprese con il team di ricerca internazionale.

3. Chiarimenti.

Una volta che l'intervistata dava segnali di essere, in un certo senso, giunta alla conclusione della sua narrazione, vi era la fase dei chiarimenti: la possibilità da parte dell'intervistatrice di porre delle domande di chiarimento su episodi raccontati o passaggi non chiari nella storia di vita. Si trattava di un escamotage metodologico utile per attivare processi di revisione critica e ricostruzione narrativa.

4. Parte semi-strutturata.

Per la parte semi-strutturata, erano previste una serie di aree tematiche da indagare in ordine libero e con domande che seguissero il normale flusso della conversazione (Kanizsa, 1998).

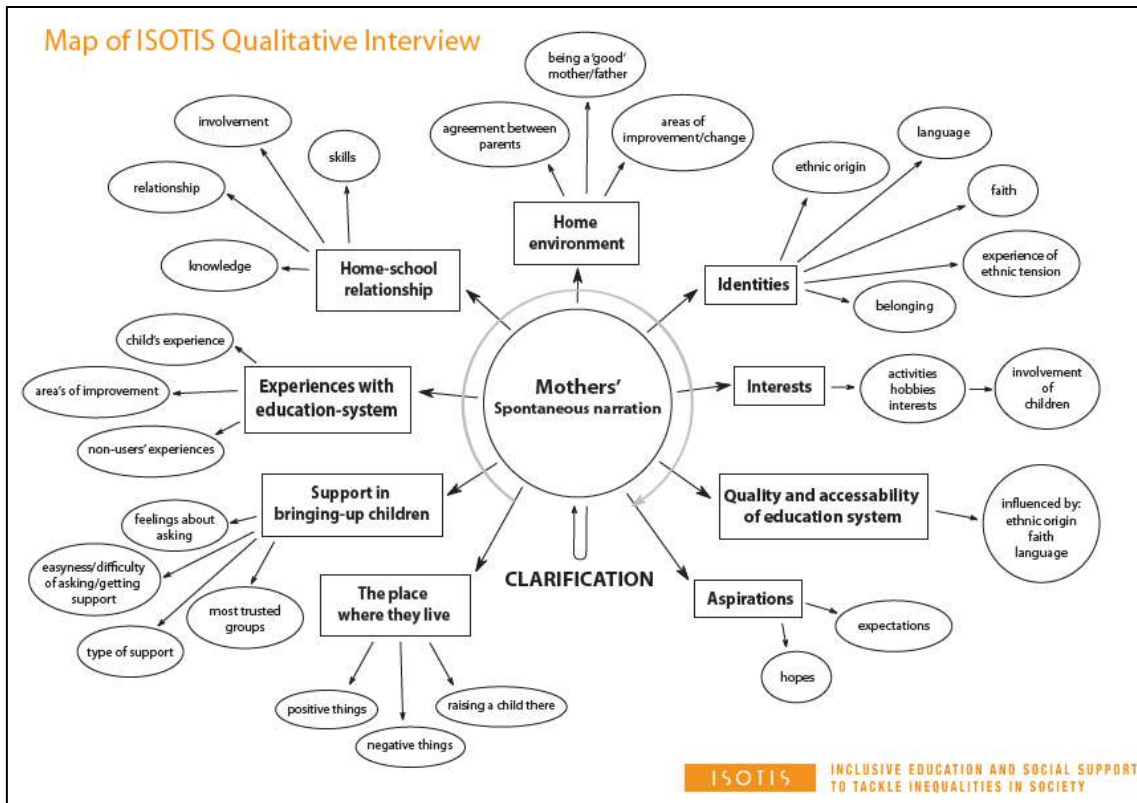
I temi da approfondire sono stati così definiti all'interno del progetto ISOTIS:

- Relazione con il contesto in cui la famiglia vive,
- Tipo di supporto disponibile per le famiglie per sostenerle nella cura dei figli,
- Esperienze con il sistema educativo,
- Relazione scuola-famiglia,
- Identità,
- Tempo libero e interessi della famiglia,
- Atteggiamento nei confronti dell'istruzione e del lavoro,

- Aspirazioni relative al futuro del figlio. (Nurse & Melhuish, 2018).

Temi e sotto-temi sono stati sintetizzati in una mappa che avrebbe funto da guida durante le interviste (si veda il Box 2).

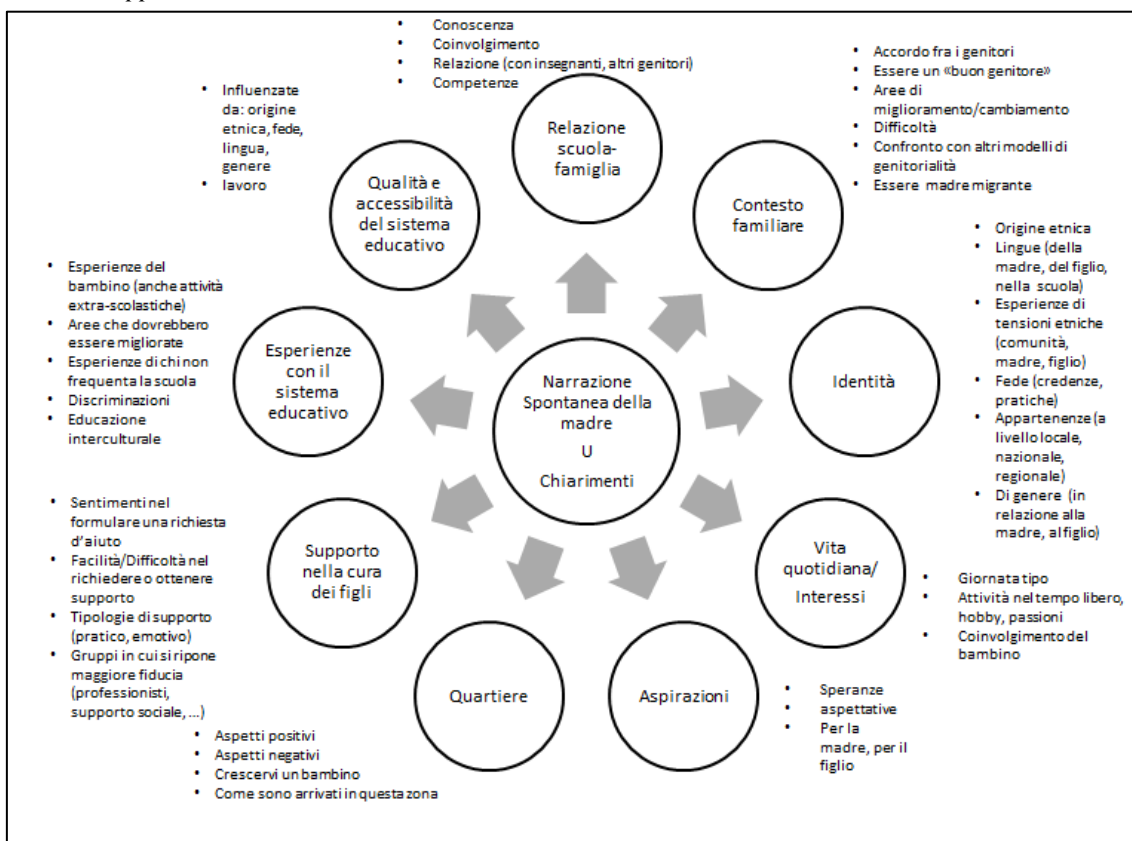
Box 2 – Mappa dei temi delle interviste, ISOTIS



Tratto dalla guida alle interviste di ISOTIS.

Nella ricerca di dottorato, abbiamo riadattato questa mappa, facendone una traccia da usare durante le interviste (si veda il Box 3).

Box 3 – Mappa rivisitata dei temi delle interviste



Soprattutto in questa fase, si è prestato attenzione a come formulare le domande, facendo in modo che emergessero il più fluidamente possibile dalla conversazione, puntando a porre domande indirette, per lasciare l'intervistata più libera nelle risposte, ma anche chiare, non valutative, in un linguaggio alla portata dell'intervistata (Kanizsa, 1998).

5. Conclusione e post-intervista.

Nella fase conclusiva dell'intervista, ci è parso opportuno segnalare la chiusura e chiedere se l'intervistata avesse dei commenti da aggiungere (Atkinson, 2002, p. 81). Una volta terminata l'intervista, abbiamo consegnato un piccolo presente (una crema per le mani, un balsamo per le labbra o un piccolo profumo), per ringraziare l'altra persona della disponibilità. Appena rientrate, abbiamo compilato il diario etnografico con le impressioni a caldo.

3.4.3 Focus group

Il focus group è considerato come:

una tecnica di ricerca sociale, che ha utilità pratica e implicazioni etiche. Serve ad approfondire un tema o particolari aspetti di un argomento, mediante un'intervista rivolta ad un gruppo omogeneo di persone. La caratteristica (e il pregio) del focus group sta proprio nell'interazione che si crea tra i partecipanti. Un'interazione che, se ben condotta, è capace di generare idee. (Migliorini & Rania, 2001, p. 82).

Il gruppo costituisce, infatti «una risorsa ermeneutica e cognitiva» (Bove, 2009a, p. 96). A partire dal dialogismo di Bachtin, l'altro viene visto come una possibilità per ripensare se stesso e le proprie idee, dialogando con la differenza (Bachtin, 1990, cit. in Bove, 2009, p. 99). Questo confronto può sfociare nel conflitto, ma anche può dare vita a un allargamento delle proprie interpretazioni, con effetti formativi (Bove, 2009a). Già di per sé lo stare nel gruppo e prendervi parola possiedono un'eco formativa: costituiscono, infatti, «un'occasione per esercitarsi alla comprensione reciproca, alla pluralità di valori e di prospettive e, anche, all'assunzione coraggiosa di una posizione» (Bove, 2009a, p. 99).

Dimensione conoscitiva e dimensione pedagogica sono, nel focus group, strettamente interconnesse anche con la dimensione politica (Kamberelis & Dimitriadis, 2011), la quale emerge, in particolare, dall'antecedente costituito dai gruppi di autocoscienza femministi, in cui il ritrovarsi con altre soggettività che vivono problematiche analoghe è stata la chiave che ha permesso alle donne di riconoscersi come soggetto sociale e politico (Madriz, 2000).

Questo strumento è stato utilizzato nell'ultima fase della ricerca, per avere un confronto sulle ipotesi (Migliorini & Rania, 2001) che stavamo avanzando durante l'analisi dei dati raccolti. L'obiettivo non era quello di trovare un consenso da parte di tutte le partecipanti al focus, ma fare in modo che le ipotesi di partenza fossero arricchite dalle interpretazioni di ciascuna, in un confronto intersoggettivo attivante per tutte e, potenzialmente formativo in termini di ri-narrazione critica della propria storia insieme ad altri (Bove, 2009a).

Lo svolgimento del focus group è avvenuto attraverso tre momenti:

1. Preparazione del focus group.

Prima del focus group, è stato necessario preparare bene la traccia, negoziare il momento e il luogo opportuni e costruire il gruppo.

Innanzitutto, ci siamo confrontate con le operatrici impegnate nelle associazioni di Mamme a Scuola e della Scuola delle Mamme. Il momento non era dei migliori,

essendo maggio, periodo di chiusura dei corsi di italiano e di esami finali per le madri⁵², ma anche di Ramadan e di partenze per molte madri per rientrare nei paesi d'origine. Per questo, con le operatrici, abbiamo convenuto come non fosse possibile convocare le madri in un'ulteriore occasione al di fuori delle lezioni, per non rischiare un sovraccarico e una bassa partecipazione.

Abbiamo deciso di organizzare, quindi, il momento di focus group l'ultimo giorno del corso, prima dell'inizio della festa finale.

Nella composizione del gruppo abbiamo cercato di fare in modo che rispecchiasse criteri di omogeneità ed eterogeneità al tempo stesso, così che si creasse un contesto confortevole (Jungen et al., 2016, p. 48), ma che allo stesso tempo non si corresse eccessivamente il rischio di un appiattimento delle opinioni (Sharmahd, 2012, p. 77). Il gruppo è stato, perciò, composto da madri che frequentavano i corsi delle associazioni e andava a includere sia madri già intervistate che non.

Una volta ritrovateci insieme, prima di avviare il focus group vero e proprio, abbiamo ripreso nel dettaglio i temi e le finalità della ricerca, gli obiettivi e le modalità di svolgimento del focus group e chiesto l'autorizzazione ad audio-registrare l'incontro.

2. Svolgimento del focus group.

Nella preparazione della traccia del focus (si veda l'Appendice 1), abbiamo riservato un certo livello di strutturazione e cura, considerando la complessità della situazione.

Diversi ricercatori sottolineano le articolate competenze che il conduttore deve possedere per facilitare in maniera efficace un focus group, coordinando, sostenendo e rilanciando la discussione (Sharmahd, 2012, p. 76). Oltre a mantenere stili comunicativi simili a quelli descritti per le interviste (Kanizsa, 1993, 1998; Rogers, 1967), il conduttore di focus group deve impegnarsi per fare in modo che tutti i partecipanti si sentano liberi di esprimersi, siano ascoltati e ingaggiati attivamente in un dialogo (Bove, 2009a; Migliorini & Rania, 2001), tenendosi pronto anche a gestire eventuali situazioni di conflitto e a renderle occasioni fruttuose di confronto. Può essere utile stabilire un *patto comunicativo*, basato su una serie di regole a cui attenersi e a cui rifarsi in caso di violazioni: rispetto dei turni di parola, rispetto delle opinioni altrui, la neutralità del conduttore (Pastori, 2017, p. 347).

Il contesto di questo focus group si presentava ancora più complesso: non avremmo avuto un co-conduttore o un osservatore che avrebbe potuto aiutarci nella gestione delle dinamiche gruppali, avremmo dovuto confrontarci, invece, con la gestione di dinamiche interculturali, la traduzione simultanea arabo-italiano e italiano-arabo e i rischi di non avere una comprensione completa e immediata degli interventi e, di conseguenza, di essere ritardate e poco calzanti nei rilanci.

⁵² È necessario sostenere un esame e ricevere una certificazione di italiano almeno di livello A2 per poter richiedere la carta di soggiorno.

Dopo una fase di accoglienza, in cui tutte ci siamo presentate, aggiungendo un'attivazione per associazioni di idee sull'essere madre in Italia, abbiamo fatto utilizzo di reattivi che stimolassero la discussione (Bove & Sità, 2016; Tobin, 2016; Tobin et al., 2011, 2000): frasi tratte da interviste⁵³ da cui emergevano temi che ci interessava particolarmente approfondire in quella sede.

3. Conclusioni e Post-focus group.

In ultimo, è stato proposto un nuovo giro, in cui ognuna era interpellata affinché esprimesse il proprio punto di vista su cosa si potrebbe fare per migliorare la propria esperienza come madre in Italia. Questa chiusura aveva per noi uno scopo conoscitivo, pedagogico e politico insieme (Kamberelis & Dimitriadis, 2011) di autorizzare le voci delle madri a prendere parola nel valutare possibili vie di cambiamento.

Anche alla fine del focus group, abbiamo riportato le nostre impressioni a caldo nel diario.

3.5 **Analisi dei dati**

3.5.1 *Premesse. Un'analisi che comincia dall'inizio*

L'analisi è concepita come «un processo ermeneutico di comprensione e di interpretazione dei significati, delle esperienze soggettive, di strutture di senso intersoggettive, di storie di vita e professionali, d'interazioni, di ruoli, di identità ecc.»(Pastori, 2017, p. 399).

In una prospettiva di ricerca etnografico-qualitativa, tale processo non mira a una spiegazione causale, quanto a *descrizioni dense* (Geertz, 1998), che possano riconnettersi a concettualizzazioni teoriche di più ampio respiro. Nella tensione ad interpretare il punto di vista dei soggetti, l'analisi si basa a sua volta su *interpretazioni di interpretazioni* (Geertz, 1998), influenzate da prospettive teoriche, cornici personali, qualità delle relazioni costruite con i soggetti (Atkinson, 2002, p. 89). Non per questo, si tratta di un'interpretazione impressionistica, bensì vengono messe in atto delle procedure d'analisi rigorose accompagnate costantemente da una postura riflessiva e, quando possibile, dal confronto intersoggettivo.

Durante il lavoro di ricerca, queste indicazioni hanno guidato l'analisi, considerata come un processo e non una fase finale e successiva alla raccolta dati, con la quale, invece, ha dialogato durante tutta la ricerca. Ha, infatti, preso avvio con l'inizio della

⁵³ É stata nostra cura anonimizzare le frasi utilizzate come reattori e impedire che qualche madre fosse riconoscibile dalle frasi utilizzate, per evitare che la cosa potesse metterla a disagio. Inoltre, abbiamo apportato delle piccole modifiche per condensare in frasi brevi concetti espressi in più battute, per facilitarne la comprensione e renderle più incisive. Le frasi sono state proposte alle partecipanti in arabo e in italiano, proiettate all'interno di una presentazione in Power Point.

ricerca, procedendo in maniera ricorsiva, durante tutte le sue fasi.

Ripercorreremo ora il percorso di analisi fatto, partendo dall'approccio elaborato per l'analisi, per poi vedere come ha dialogato con la raccolta dei dati, a partire dalla documentazione e trascrizione, attraverso poi la stesura di report e note di campo a più riprese, fino ad arrivare ad uno stadio compiuto di analisi, con aspirazioni non solo idiografiche, ma anche comparative.

3.6.2 L'approccio all'analisi

Visto l'interesse per il vissuto e i significati, l'approccio all'analisi più adeguato è parso essere un approccio di tipo fenomenologico-interpretativo (J. A. Smith, Flowers, & Larkin, 2009), particolarmente utile per un'esplorazione in profondità, in grado di contribuire alla realizzazione di *descrizioni dense* (Geertz, 1998). Ciò ha comportato la scelta di mantenersi aderenti alle parole dei soggetti, anche se, in relazione a quest'ultima abbiamo cercato di evitare i rischi, da una parte, di un atteggiamento illustrativo, in cui si faccia un uso selettivo delle parole dei soggetti, asservendole agli scopi dimostrativi del ricercatore, dall'altra di un atteggiamento restitutivo, in cui si lasci ampio spazio alle parole delle persone, supponendo una trasparenza della parola ed eludendo il necessario scarto tra categorie del linguaggio comune e categorie concettuali (Demazière & Dubar, 2000). Nel farlo, siamo state consapevoli della tensione continua che esiste tra il lasciare che i soggetti parlino direttamente e il costruire delle categorie più astratte (Merrill & West, 2012), ricercando un equilibrio tra le categorie emiche del soggetto ed etiche del ricercatore (Geertz, 1998) e rendendo conto dei passaggi dalle une alle altre (Demazière & Dubar, 1997).

Il principale riferimento per l'analisi è stato il modello etnosociologico proposto da Bertaux (1999) per l'analisi dei racconti di vita, all'interno del quale si presta attenzione alla storia di vita, evidenziandone le dimensioni individuale, culturale, sociale, istituzionale. In particolare, Bertaux individua i seguenti passaggi per l'analisi:

1. Ricomporre la struttura diacronica della storia di vita. Si cerca di ricostruire la sequenza cronologica degli eventi raccontati, analizzando anche come è stato costruito l'intreccio, le ragioni di errori o buchi nel racconto. Può essere utile, nei limiti del possibile, definire una datazione degli eventi per poterli anche contestualizzare dal punto di vista storico-politico. In questa ricostruzione della storia di vita, ci è sembrato utile anche approfondire i percorsi biografici, tenendo in considerazione le quattro modalità che possono influenzare la loro strutturazione, suggerite in Miller e Day (2012): le *trajectories of suffering*, che possono indebolire l'identità dei soggetti; le *metamorfosi*, che possono stimolare la creatività; i *processi intenzionali*, laddove i soggetti si prefigurano un piano d'azione per raggiungere un

obiettivo (Appadurai, 2011); allineamento (o meno) con *modelli istituzionali* (Domecka et al., 2012). Questi processi ci sono apparsi particolarmente interessanti in relazione al tema della ricerca, poiché la migrazione è un vissuto in bilico tra processi intenzionali e *trajectories of suffering*, tra modelli culturali e sociali vecchi e nuovi, ma che può anche generare una *metamorfosi* creativa.

2. Ricostruire i gruppi di convivenza. Si cerca di definire un quadro del gruppo familiare e le evoluzioni al suo interno in relazione a differenti eventi esistenziali. Particolarmente rilevante, nella ricerca, ci è sembrato analizzare non solo il gruppo familiare, ma la rete di sostegno sociale più ampia delle madri (Geens & Vandebroek, 2014; Mortari & Sità, 2007; Putnam, 1993), le sue evoluzioni attraverso la migrazione ed anche la sua portata transnazionale (Appadurai, 2012; Salih, 2003). In relazione al network sociale, ma anche alla costruzione identitaria, le appartenenze, le aspirazioni, ci è sembrato, perciò, importante analizzare anche i luoghi dei corsi biografici e i legami con essi (Taylor, 2010).
3. Analisi comprensiva. Rifacendosi al termine tedesco *verstehen* (=comprendere) utilizzato prima da Dilthey, poi da Weber, l'analisi comprensiva richiama la fusione di orizzonti necessaria per la comprensione (Gadamer, 1983). Indica l'analisi di un caso singolo in profondità, attraverso gli strumenti di «immaginazione e⁵⁴ rigore» (Bertaux, 1999, p. 96). In questa analisi in profondità, ci è parso importante focalizzarci in particolare sui temi d'interesse della ricerca. Abbiamo, inoltre, dato spazio a *gestalt* emergenti (Merrill & West, 2012, p. 206)⁵⁵, metafore organizzatrici (Bruner, 1993), aspetti legati all'intreccio curato nel racconto e all'analisi delle modalità stesse di emersione dei dati, insieme alla relazione tra ricercatrice e soggetto (Kanizsa, 1998).
4. Analisi comparativa. Consiste nel ritrovare tipologie ricorrenti, mantenendo la coerenza interna. Con questa finalità di tipo trasversale e comparativo, ci siamo servite di un'analisi maggiormente di tipo tematico (Braun & Clarke, 2008). In questo, la codifica dei dati attraverso l'utilizzo di software, si è rivelata particolarmente efficace per poter ritrovare temi ricorrenti tra i vari soggetti, scomponendo, ma anche ricomponendo i materiali di ricerca (Mantovani, 1998a). Attenzione è stata fatta a sviluppare una codifica di segmenti ampi del materiale di ricerca, in modo da evitare di frammentarli eccessivamente e perdere la ricchezza della loro unicità (Kanizsa, 1998).

Da più parti si suggerisce come il processo di analisi sia bene che avvenga all'interno di un confronto intersoggettivo con altri ricercatori o con i soggetti stessi

⁵⁴ Corsivo nel testo originale.

⁵⁵ Faccio qui riferimento, in particolare, all'approccio all'analisi di West.

(Merrill & West, 2012). Nelle ricerche di dottorato è piuttosto complicato riuscire ad avere un confronto di questo tipo, ma abbiamo organizzato regolarmente delle Skype all'interno del team di ricerca internazionale di ISOTIS per confrontarci su quanto stesse emergendo durante la codifica nei diversi paesi europei. Inoltre, il focus group finale ha avuto la funzione precipua di ingaggiare le partecipanti in una collaborazione nel processo di analisi.

La documentazione e la trascrizione

La documentazione della ricerca è avvenuta attraverso il diario etnografico, in cui, a posteriori, sono stati riportati episodi, conversazioni, osservazioni avvenuti al di fuori dei momenti di ricerca più strutturati, quali interviste e focus group. Questi sono stati audio-registrati e, successivamente, trascritti.

La registrazione, evitata nei momenti più informali per non mettere in soggezione le donne, è stata, invece, considerata necessaria durante le interviste e il focus group, per avere traccia delle parole letterali delle partecipanti. L'audio-registrazione ha posto delle problematiche ulteriori legate alla necessità che fosse autorizzata dalle dirette interessate, parte delle quali ha manifestato una diffidenza iniziale nei confronti del registratore.

Uno scarto tra l'intervista o il focus e la trascrizione sarà sempre necessariamente presente: quest'ultima costituisce, infatti, un processo selettivo e teoricamente orientato (Ochs, 1979). Atkinson (2002) suggerisce che chi ha condotto l'intervista (o il focus group) si occupi della trascrizione, facendo in modo che sia il più fedele possibile alle parole degli intervistati, così che la ricerca dei significati profondi possa essere più accurata. Lo studioso suggerisce anche una seconda rilettura della trascrizione, rendendola più leggibile ed eliminando le domande dell'intervistatore (Atkinson, 2002, pp. 84–86). Se abbiamo seguito le sue indicazioni per quanto concerne lo sbobinare noi stesse le interviste e il focus group facendo una trascrizione *verbatim*, non abbiamo trovato opportuno rimaneggiare le trascrizioni appianando espressioni colloquiali o errori formali né eliminando i nostri interventi. Essendo interessate alla voce delle nostre interlocutrici, abbiamo scelto di non alterarla; solo quando alcuni passaggi ci sono sembrati particolarmente di difficile comprensione a un lettore esterno, abbiamo aggiunto parole mancanti o corretto espressioni sbagliate, segnalando i nostri interventi sul testo tra parentesi quadre⁵⁶. Inoltre, concependo il sapere come il risultato dell'incontro dialogico e interattivo tra ricercatore e soggetto, abbiamo lasciato visibili anche le nostre interlocuzioni, in modo che anche queste, insieme a quelle delle nostre

⁵⁶Ci scusiamo in anticipo se questa scelta renderà particolarmente impegnativa la lettura delle citazioni tratte dalle trascrizioni, visto che, trattandosi di scambi comunicativi con donne non madrelingua italiane, appaiono spesso forme grammaticalmente scorrette o colloquiali.

interlocutrici, la loro reciproca interrelazione, il ruolo della ricercatrice e le dimensioni contestuali potessero essere visibili e oggetto di analisi (Caronia, 1997, p. 54).

All'interno del team di ricerca di ISOTIS, sono state definite delle norme di trascrizione comuni, che abbiamo rispettato anche nelle altre trascrizioni (si veda l'Appendice 2).

Particolarmente complessa si è rivelata la trascrizione dei dialoghi in arabo, i quali si sono spesso svolti in un mix di arabo standard/arabo colloquiale egiziano/arabo colloquiale marocchino, perciò abbiamo optato per trascrivere traducendo direttamente in italiano, salvo espressioni particolarmente significative che sono state traslitterate, seguite dal significato tra parentesi quadre. Nei casi in cui era presente una mediatrice, abbiamo evitato di riportare tutti gli scambi in arabo, mentre abbiamo trascritto le traduzioni in italiano, eccezion fatta per le battute in arabo che, nel flusso della conversazione, non sono state tradotte dalla mediatrice.

Report di ricerca e analisi: un processo a più riprese e a spirale

Appena terminata ogni attività di ricerca abbiamo riportato subito le prime impressioni all'interno del diario etnografico. Entro alcuni giorni, le note prese sulle interviste sono state trasposte in report "a caldo".

All'interno del progetto ISOTIS, è stato creato un modello comune di report delle interviste (si veda l'Appendice 3), che abbiamo utilizzato per schedare tutte le interviste della ricerca di dottorato, considerandolo uno strumento utile per registrare le prime impressioni e per sintetizzare alcune questioni chiave relative ai contenuti e al processo (Merrill & West, 2012, p. 206). Il report ha incluso:

- Informazioni anagrafiche sulla madre;
- Ricostruzione cronologica degli eventi biografici;
- Riflessioni sul processo dell'intervista.

Successivamente, durante l'analisi comprensiva i report "a caldo" si sono trasformati in report "di analisi", che abbiamo creato in relazione all'approccio di analisi adottato (si veda l'Appendice 4). In questo nuovo report, hanno trovato spazio in aggiunta:

- La sezione "luoghi", suddivisa in Egitto/Marocco, Italia, altri paesi, all'interno della quale riportare i legami con i diversi luoghi;
- La sezione "temi emergenti", in cui riportare le metafore organizzatrici, le *gestalt* emergenti dal racconto, le modalità di costruzione dell'intreccio;
- La sezione "temi trasversali", in cui analizzare quanto emerge in relazione ai temi di ricerca: il sostegno, le esperienze con il sistema educativo, l'esperienza genitoriale, le identità, il genere.

Codifica

Un codice è «una parola o una breve frase che simbolicamente assegna un attributo sommativo, saliente, che cattura l'essenza e/o l'evoca, a una porzione di dati di natura linguistica o visuale»⁵⁷ (Saldaña, 2009, p. 3). Codificare è un'operazione essenzialmente interpretativa, che avviene attraverso un procedimento ricorsivo fatto di livelli molteplici di codifica e rimandi tra codici e sottocodici.

La creazione di un *framework* di codifica appare, dunque, come una procedura tutt'altro che immediata, in cui entra in gioco la ricerca di un equilibrio tra «aderenza /fedeltà al testo e concettualizzazione» (Sità & Dusi, 2010, p. 52) e tra «sapere da *outsider* e sapere emico/da *insider*, decisioni su come interpretare e compromessi pragmatici su etichette e significati»⁵⁸ (Adair & Pastori, 2011, p. 32), in particolare all'interno della complessità di una ricerca multiculturale e internazionale.

Nella codifica, è stata privilegiata una prospettiva bottom-up, anche se, per cominciare, sono stati definiti dei codici che si potevano desumere dalla traccia dell'intervista (Kanizsa, 1998). A livello europeo, il team olandese ha ricomposto questo primo *coding tree*, una base a partire dalla quale ogni team nazionale ha sviluppato il proprio. Come team italiano⁵⁹, abbiamo lavorato individualmente, aggiungendo i codici che emergevano dalla codifica delle proprie interviste, confrontandoci su quanto emergeva strada facendo. Anche con altri team nazionali è stato possibile avere un confronto, permettendo un arricchimento dei *coding tree* nazionali attraverso il confronto intersoggettivo e internazionale.

Dopo questa codifica iniziale, più descrittiva, siamo ritornate sui codici emersi, facendo un secondo livello di codifica, più teorica (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008).

Nel processo di codifica, ci siamo servite di Nvivo, uno dei cosiddetti Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS), i quali hanno tra i loro vantaggi quelli di facilitare la gestione di grandi quantità di dati, di risultare più rigorosi e di agevolare il confronto tra più ricercatori (Lewins & Silver, 2007; Seale, 2002).

La struttura diacronica

La struttura diacronica (Bertaux, 1999) è stata ricostruita all'interno dei report a caldo (Appendice 3) e poi raffinata attraverso la rilettura delle trascrizioni e la stesura dei report di analisi (Appendice 4). In questa fase, abbiamo aggiunto anche l'età della

⁵⁷Trad. nostra.

⁵⁸Trad. nostra.

⁵⁹ Il team è stato composto da Giulia Pastori, PI di ISOTIS, Irene Capelli, che si è occupata di condurre e codificare alcune interviste con madri marocchine a Torino, ed io. Io e Irene abbiamo svolto la codifica, confrontandoci sui codici che aggiungevamo, mentre Giulia supervisionava i momenti di confronto.

madre durante ciascuno degli elementi riportati nella time-line, di modo da poter sempre tenere presente la maturità della madre in ciascuna fase di vita.

Abbiamo, inoltre, realizzato un file unico di sintesi delle cronologie delle vite delle madri, per fare un confronto con il contesto storico-politico e verificare se specifici eventi hanno provocato trasversalmente degli effetti sulle loro vite (si veda l'esempio contenuto nella Tabella 3).

Tab. 3 – Esempio di ricostruzione diacronica

	Simona	Linda
1973		born in Casablanca
1982	born in Casablanca	
		graduated at university
1999	17 One of the brothers dies. moves to Rabat	
	tailoring course	
	work	
2000		28 gets married
2002	20 gets engaged	30 migrates to Milan
2003	21 gets married, migrates to Milan with tourist visa	
2005	23 first daughter is born	33 first daughter is born
2008		36 second son is born (TC)
2009	27 goes back to Morocco for 7 months, then she goes back to Italy, second daughter is born, job as cleaning lady and baby-sitter, gets resident permit	
2010		38 third daughter is born
2012		40 moves from X (rented flat) to Y (council flat)
2013	31 third son is born (TC)	

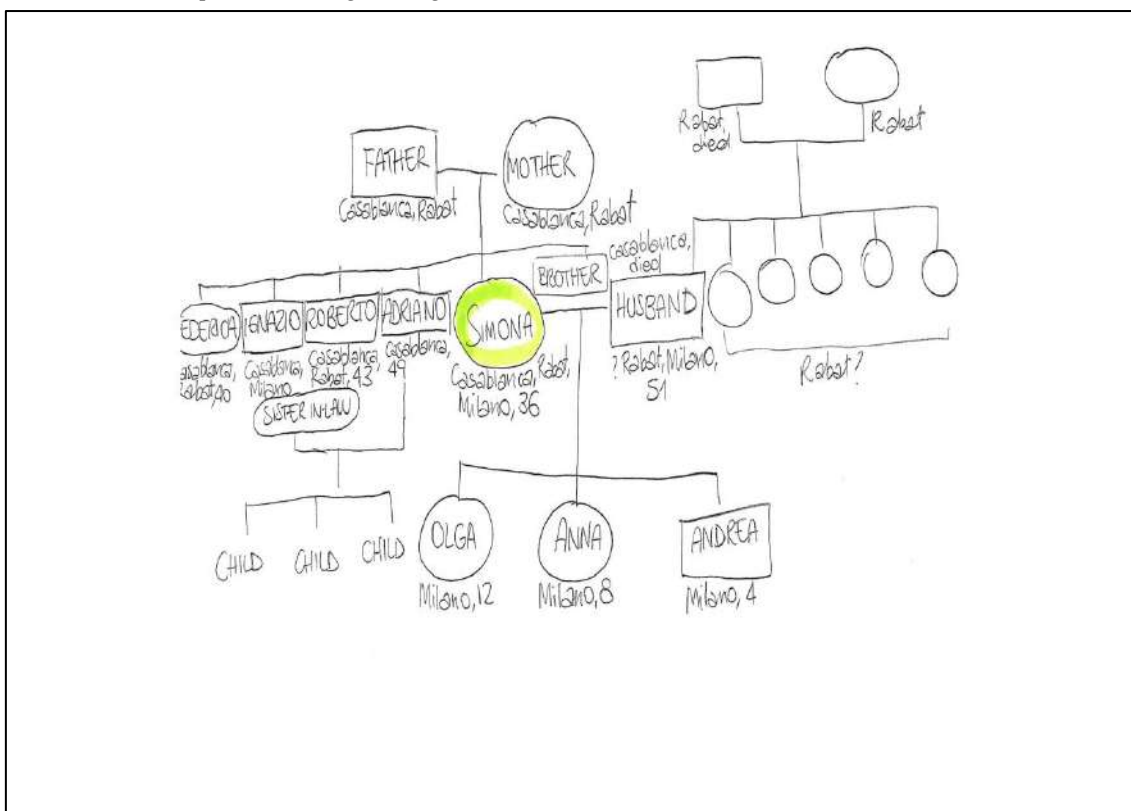
La composizione di gruppi di convivenza

Per poter approfondire la composizione dei gruppi di convivenza (Bertaux, 1999), durante le interviste o altri momenti di conversazione, abbiamo spesso richiesto di disegnare il proprio albero genealogico, con la scusa di aver paura di confonderci di fronte a strutture familiari così complesse. Dal progetto ISOTIS era arrivato il suggerimento di formulare tale richiesta, anche se, nella pratica, i nostri appunti sulle famiglie hanno preso più la forma di elenchi di nomi che di veri e propri alberi genealogici. Questa richiesta si è rivelata, invece, un espediente che ha stimolato la narrazione: sui parenti in madrepatria, i contatti con loro, i differenti luoghi in cui vivono o le migrazioni che hanno attraversato.

A posteriori, nella fase di analisi comprensiva, abbiamo cercato di ricostruire il quadro, ri-disegnando alberi genealogici allargati con le relazioni di parentela e di

supporto in generale (si veda un esempio nel Box 4).

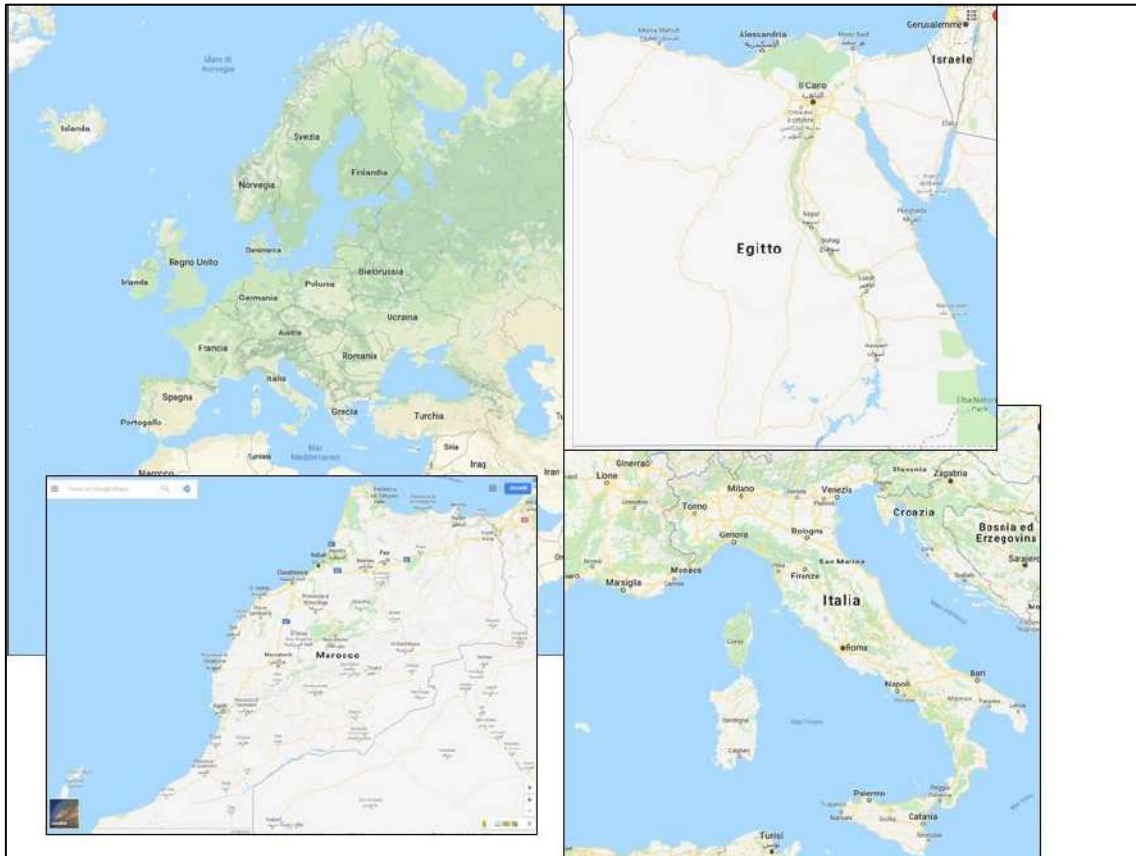
Box 4 – Esempio di albero genealogico



I luoghi

Abbiamo stampato delle cartine di Marocco/Egitto, Italia ed Europa e Medio Oriente (si veda il Box 5 con le mappe), che abbiamo portato con noi durante le interviste. Il suggerimento da parte del progetto ISOTIS era quello di fare ricorso a delle cartine per sapere quali fossero i luoghi a cui le madri si sentivano maggiormente di appartenere, cercando il primo, secondo o terzo luogo di appartenenza. Nella pratica, questa domanda si è rivelata più un'occasione per parlare in generale di luoghi con cui le madri hanno un qualche tipo di legame: luoghi che hanno visitato in passato, luoghi dove vanno per vacanza o dove vorrebbero andare, e così via. Durante la fase di analisi comprensiva, inoltre, il report di analisi ha previsto un approfondimento su tutti i luoghi con cui la madre è in contatto in Italia, in madrepatria o in altri paesi e quale tipo di legame ha con ciascuno di questi.

Box 5 – Mappe utilizzate durante le interviste



Analisi comprensiva e comparativa

Si è visto come l'analisi abbiamo ricomposto il processo interpretativo più ampio, fatto di note di campo, report, codifica, all'interno di due momenti: l'analisi comprensiva, idiografica, in profondità, insieme a quella comparativa, trasversale, tematica. La prima, svolta attraverso il report di analisi e la composizione dei gruppi di convivenza, e la seconda, attraverso un'analisi tematica della codifica del materiale di ricerca e la ricostruzione diacronica trasversale, si rimandano di continuo attraverso il legame che si crea tra l'una e l'altra all'interno del circolo ermeneutico:

Andare avanti e indietro fra concetti vicini e lontani, esaminare casi singoli prima di giustapporli in esercizi comparativi, costruire casi generali da comprensioni minute e poi tornare con intuizioni più astratte per esplorare ulteriormente il locale, muovendosi in entrambe le direzioni, fra parti e tutto, assomiglia molto a ciò che Hans George Gadamer ha chiamato il circolo ermeneutico (Malighetti, 2008, p. XI).

Attraverso la prospettiva del circolo ermeneutico, Geertz propone efficacemente di integrare le descrizioni dense con il principio dell'azione significativa come «unità di base dell'analisi in grado di veicolare informazioni che trascendano la sua particolarità e rimandino al contesto generale» (Malighetti, 2008, p. 76), in un continuo rimando fra il

tutto e le parti e viceversa (Geertz, 1998).

CAP. 5 ANALISI DEI DATI

1. PREMESSA

In questo capitolo, illustreremo i dati emersi dal lavoro sul campo.

Coerentemente con la prospettiva teorico-metodologica scelta per il lavoro di ricerca, di matrice etnografica e qualitativa (Caronia, 1997; Clifford & Marcus, 1997; Denzin & Lincoln, 2005; Geertz, 1998; Mantovani, 1998b), artoleremo l'analisi e discussione dei dati in tre sezioni.

Dopo una presentazione dei profili anagrafici delle protagoniste della ricerca, la trattazione si dividerà in tre sezioni. Questa successione rispecchia l'andamento del processo di analisi, portato avanti prima *in verticale*, andando a fondo nella specificità di ogni storia, e poi, solo in un secondo momento, *in orizzontale*, nel confrontare ricorrenze e costanti nelle differenti storie.

La prima sezione tenterà, infatti, di dare voce alle donne protagoniste della ricerca attraverso un lavoro di scavo nelle storie di vita di due donne, non certamente rappresentative della varietà di *vite possibili* ma esemplificative di alcune *possibili vite*, attraverso un'analisi idiografica, in profondità, comprensiva (Bertaux, 1999; Bichi, 2002; Kanizsa, 1998). Questa scelta è coerente da una parte con un'impostazione metodologica etnografico-qualitativa che non ambisce alla generalizzabilità, bensì a descrizioni dense, significative grazie alla loro profondità, completezza e unicità, dall'altra con la nostra ipotesi teorica che dare la parola alle dirette interessate per raccontare la propria storia, esprimere i propri bisogni e le proprie aspirazioni, abbia già una valenza potenzialmente formativa e di accompagnamento alla genitorialità.

La seconda sezione illustrerà, poi, alcune "costanti tematiche", dando evidenza degli snodi esistenziali comuni emersi dal confronto trasversale tra le storie di vita, in particolare legati ai vissuti di emigrazione/immigrazione.

Infine, la terza analizzerà i temi trasversali in relazione alla genitorialità emersi dall'analisi tematica, trasversale, comparativa (Bertaux, 1999; Braun & Clarke, 2008).

L'analisi dei dati seguirà questa scansione, mentre non ci sarà una suddivisione a partire dalle fasi di ricerca o dai differenti strumenti di indagine utilizzati coerentemente con un'idea di ricerca qualitativa come processo reiterativo, ricorsivo, circolare e non lineare (Denzin & Lincoln, 2005; Mortari, 2007b; Sharmahd, 2012). L'accesso ai dati è stato scandito temporalmente e metodologicamente, ma fasi e strumenti differenti si sono intrecciati nel medesimo lavoro di scavo. La fase esplorativa iniziale ha, infatti, avuto la funzione di permettere l'accesso al campo, mentre la fase finale ha avuto la funzione di conferma delle piste di analisi di un corpus di dati unico, per quanto ricco e complesso.

L'analisi che seguirà nei prossimi paragrafi presenterà lunghi stralci tratti dalle interviste e, talvolta dal diario etnografico. Abbiamo deciso di mantenere le citazioni delle interviste nella loro interezza, limitando per quanto possibile i nostri tagli, per restituire il più possibile la ricchezza delle storie e la loro complessità, a tratti inafferrabile agli occhi di un *outsider*. Per facilitare la lettura, abbiamo segnalato in grassetto alcune parole chiave o espressioni esemplificative, al centro delle storie proposte.

Ogni volta che verrà nominata una delle protagoniste della ricerca, sarà utilizzato lo pseudonimo corrispondente e il codice che la identifica e che sintetizza alcuni dei suoi dettagli anagrafici⁶⁰.

Ricordiamo che, durante la ricerca, sono state utilizzate sia la lingua italiana che quella araba, utilizzata da chi scrive e talvolta tradotta in simultanea da una mediatrice madrelingua. Avendo realizzato delle trascrizioni *verbatim*, non abbiamo rimaneggiato i testi; solo quando alcuni passaggi ci sono sembrati particolarmente ostici per un lettore esterno, abbiamo aggiunto parole mancanti o corretto espressioni sbagliate, segnalando i nostri interventi sul testo tra parentesi quadre. Abbiamo optato per trascrivere traducendo l'arabo direttamente in italiano, salvo espressioni particolarmente significative che sono state traslitterate (si veda l'Appendice 5 con le norme di traslitterazione), seguite dal significato tra parentesi quadre. Nei casi in cui era presente una mediatrice, abbiamo evitato di riportare tutti gli scambi in arabo, mentre abbiamo trascritto le traduzioni in italiano, eccezion fatta per le battute in arabo che, nel flusso della conversazione, non sono state tradotte dalla mediatrice.

2. ALCUNI DATI

Le madri protagoniste della ricerca hanno una media di 35,6 anni con la più giovane di 27 anni e la più matura di 45 anni. Vi è poca differenza tra le madri di origini egiziane (con una media di 35,9 anni) e le madri di origini marocchine (35,4). Tutte sono nate nei paesi di provenienza: 12 in Egitto e 12 in Marocco.

Tra le donne egiziane, tre sono nate a Mansura, due a Sharqiyya, due al-Fayyum, due a Banha e dintorni, una è nata ad Alessandria, una a Kafr el-Sheikh, e una nei dintorni di Tanta.

Tra le donne di origini marocchine, cinque sono nate nella zona di Beni Mellal, tre a Casablanca, una a Fez, una a Khouribga, una a Oujda e una a Rabat.

⁶⁰ Si veda a questo proposito il paragrafo 3.2.2 del capitolo 3.

Presentano un livello di istruzione medio-alto, con una media su scala ISCED⁶¹ di 3,7, in cui 3 corrisponde al completamento delle scuole superiori.

Le donne egiziane presentano una media più alta, pari a 4,3, con sei madri che hanno completato l'università, cinque le scuole superiori e solo una che si è fermata alla scuola primaria.

Le donne di origini marocchine presentano un livello di istruzione tendenzialmente più basso, con una media di 3 e due madri che hanno raggiunto una qualifica universitaria, tre che hanno frequentato corsi di formazione post diploma, cinque che hanno completato le scuole secondarie inferiori (di queste due hanno anche frequentato dei corsi di formazione professionale), infine due hanno terminato solo la scuola primaria.

Sono in Italia in media da 9,9 anni. Questo dato è calcolato a partire dalla data di arrivo in Italia per la prima volta. Va, però, tenuto in considerazione che talvolta i primi anni in Italia hanno costituito una fase transitoria di continui viaggi e ritorni tra l'Italia e il paese di origine. È in particolare il caso di quattro madri egiziane, che hanno trascorso per i primi anni solo alcuni periodi dell'anno in Italia e il resto del tempo in Egitto, per poi decidere di stabilirsi definitivamente in Italia. La madre con anzianità maggiore sul suolo italiano è Olga (6MAGHO1/16-O), che è arrivata in Italia quando era bambina con la sua famiglia ed è in Italia da 28 anni. La madre che è qui da meno tempo è, invece, Ivana (6EGYPO1/08-S), arrivata in Italia da un anno e mezzo.

Tra le donne egiziane, la media si abbassa a 8,4 anni in Italia, ma se si considera da quando si sono definitivamente stabilizzate nel territorio italiano, si arriva a 5,8.

Le donne marocchine, invece, sono in Italia da 11,5 anni in media; due hanno trascorso un lungo periodo in Marocco per problemi con i mariti, ma nessuna ha vissuto una fase transitoria di alternanza di periodi in Italia e in Marocco.

Tranne Olga (6MAGHO1/16-O), che è arrivata durante l'infanzia, e Anna (6MAGHO1/19-O), che è venuta da sola, per motivi lavorativi, tutte le altre donne sono venute in Italia per raggiungere i mariti precedentemente emigrati.

Attualmente, sono tutte sposate e vivono con i rispettivi mariti, eccetto Sandra (6MAGHO1/22-O), che è divorziata.

Hanno una media di 2,8 figli a testa. Le donne egiziane presentano una media più alta, corrispondente a 3,2, con una madre che ha 5 figli e una 6, tre madri che avevano due figli al momento dell'intervista, delle quali una ha da poco partorito il terzo figlio e un'altra è incinta.

Le donne di origini marocchine hanno, invece, in media 2,4 figli, ciascuna con due o tre figli.

⁶¹ Ci rifacciamo alla scala ISCED (International Standard Classification of Education) del 2011, un sistema di classificazione adottato dall'UNESCO per confrontare i diversi sistemi d'istruzione a livello internazionale (van der Pol, 2012).

Sono quasi tutte casalinghe, eccezion fatta per tre madri marocchine, che lavorano rispettivamente per alcune ore, part-time e full-time in lavori di cura per bambini o anziani e nel settore delle pulizie.

Per delicatezza, non sempre è stata esplicitata la situazione legale delle madri, ma è emersa la condizione di illegalità in cui si trova Susanna (6EGYPO1/06-S), qualcuna ha parlato di permessi di soggiorno a termine e per lungo soggiornanti, nessuna ha esplicitamente detto di aver acquisito la cittadinanza italiana, anche se è presumibile che Olga (6MAGHO1/16-O) ce l'abbia, visto che la madre del marito è italiana.

Medesima delicatezza è stata usata nel trattare la situazione economica. È un dato significativo, però, che sette madri abbiano esplicitamente riferito che vivono in una casa popolare, altre cinque hanno parlato di problemi economici, con situazioni di sfratto o condivisioni di appartamenti. Solo tre famiglie posseggono case di proprietà in Italia.

3. UNO SCAVO IN ALCUNE STORIE DI VITA

Nei prossimi paragrafi ci soffermeremo su due storie di vita ricostruendole come “casi” esemplificativi. Le due donne si presentano come estremamente diverse: l'una è marocchina, l'altra egiziana, l'una non porta il velo e non è praticante, per quanto credente, l'altra vive l'identità religiosa come cruciale nella definizione di sé, ma anche presentano delle somiglianze, in primis la dedizione ai figli.

Cercheremo ora di dare voce, in un certo senso, all'irriducibile complessità individuale, sociale, culturale, biografica di queste due storie di vita.

3.1 Simona: una donna e madre determinata

3.1.1 La storia di Simona

Abbiamo conosciuto Simona (6MAGHY1/13-O)⁶² attraverso la mediatrice Latifa Bathawoui. Era venuta a trovarla all'associazione Mamme a Scuola per andare insieme a un funerale e in quella occasione ci siamo conosciute e siamo poi rimaste in contatto. Con un livello di competenza di italiano molto alto, per quanto sgrammaticato, abbiamo fatto l'intervista da sole, senza mediatrici.

Simona è nata a Casablanca⁶³ nel 1982, l'ultima di sette fratelli. Quando aveva 17 anni, ha perso uno dei fratelli; è stato un evento estremamente tragico per Simona, che

⁶² In questo paragrafo faremo un approfondimento a partire solo dalla storia di vita di Simona, intervistata il 16.03.18 per cui non sarà necessario ripetere oltre il riferimento al codice dell'intervistata.

⁶³ Casablanca è la più grande città marocchina.

era molto legata al fratello, e per tutta la sua famiglia. Per cercare di superare il lutto, i genitori di Simona hanno deciso di trasferirsi a Rabat, con lo scopo di ricominciare tutto da capo, in una nuova città. Con i genitori, si sono trasferite solo Simona e un'altra sorella, mentre i fratelli maschi hanno deciso di rimanere a vivere nella loro città natale. È iniziato un periodo molto difficile per Simona, tra la sofferenza per la perdita del fratello, ma anche per la solitudine che viveva in una città in cui non conosceva nessuno e per le difficili condizioni economiche in cui versava la famiglia.

A causa dei problemi economici, Simona è stata costretta ad abbandonare la scuola, ma si è iscritta a un corso di sartoria. Per limitare i costi, ha frequentato per un anno e mezzo il corso, condensando in un così breve lasso di tempo quanto solitamente si studiava in tre anni. Il supporto di un'insegnante le ha permesso di completare il corso e di affrontare in modo più sereno questo periodo di vita.

Grazie al corso di sartoria, è riuscita a trovare lavoro in una grossa azienda di intimo. Ha iniziato, così, un periodo più positivo della sua vita, in cui i guadagni le hanno permesso di mantenersi e di aiutare anche la propria famiglia.

Il fratello di un'amica, già emigrato in Italia, ha dichiarato alla sorella il suo interesse per questa donna forte e indipendente. Determinato, è rientrato in Marocco e si è presentato a casa della famiglia di Simona per chiedere la sua mano. Il padre ha affermato che la decisione spettava alla figlia: era Simona che doveva scegliere se accettare o rifiutare la sua proposta.

Per un anno si sono frequentati finché il futuro marito ha suggerito che fosse arrivato il momento di sposarsi. Così, dopo un matrimonio celebrato in Marocco, Simona ha raggiunto il marito in Italia con un visto turistico. Era il 2003 e Simona aveva 21 anni, sarebbe andata a vivere a Milano, in zona Forze Armate/Bande Nere⁶⁴, dove sarebbe rimasta a vivere stabilmente.

Il primo periodo in Italia è stato molto difficile: si trovava sola, senza niente da fare, senza possibilità di comunicare. Il marito, ci ha raccontato Simona, non l'aiutava in alcun modo: non l'ha portata a iscriversi a un corso di lingua, non si è preoccupato di aiutarla a sistemare i documenti, così, una volta scaduto il visto, Simona si è trovata a vivere in Italia illegalmente.

Simona è rimasta incinta, né lei né il marito se l'aspettavano, ma hanno deciso di portare comunque avanti la gravidanza. È un momento esistenziale cruciale, di svolta, che, inizialmente, ha terrorizzato Simona, ma che poi è diventata la spinta a reagire per il bene dei figli. Ha iniziato, così a occuparsi lei di tutto durante la gravidanza, muovendosi da sola e in autonomia tra una visita e l'altra.

Nel 2005, è nata Olga, la prima figlia. La bambina è stata registrata sul permesso di soggiorno del padre, in modo che potesse avere accesso al sistema sanitario nazionale. Simona, invece, è rimasta ancora irregolare, per questo, non aveva modo di rientrare in Marocco. Dopo sei anni, Simona ha deciso di ritornare in Marocco, nonostante il rischio

⁶⁴ Si tratta di un quartiere popolare multiculturale, con una presenza importante di marocchini.

di non poter più rientrare in Italia: sentiva molto la mancanza della famiglia, i suoi genitori non avevano ancora avuto la possibilità di conoscere Olga e la madre era malata.

Una volta in Marocco, sono sorti dei conflitti con la famiglia del marito e il marito stesso, il quale è ripartito alla volta dell'Italia abbandonando Simona e Olga in Marocco. Sono trascorsi, così, sette mesi, finché il marito ha fatto ritorno in Marocco e hanno deciso di tornare nuovamente tutti in Italia. Simona è entrata anche questa volta con un visto turistico, ma ha poi trovato lavoro come donna delle pulizie e baby-sitter ed è riuscita finalmente a regolarizzare la sua posizione attraverso una sanatoria. Contemporaneamente, Simona è rimasta incinta di nuovo e, nel 2009, è nata Anna, la seconda figlia.

In questo periodo, Simona ha cercato di mantenere una minima indipendenza economica e una certa distanza affettiva dal marito, trovandosi dei lavoretti per racimolare qualche soldo.

È rimasta nuovamente incinta, ma questa volta Simona era determinata ad abortire. La ginecologa del consultorio, però, ha cercato di dissuaderla e l'ha costretta a prendere la decisione col marito⁶⁵. Anche se la gravidanza era inaspettata, per il marito l'aborto non era un'opzione che potesse essere presa in considerazione per motivi religiosi, così hanno tenuto il bambino. Nel 2013 è nato, così, Andrea, il terzo figlio.

Dalla nascita di Andrea, Simona non ha più lavorato, se non in maniera saltuaria come signora delle pulizie. La situazione economica della famiglia è precaria: il marito non ha il posto fisso al mercato, ma si reca alla mattina per il sorteggio dei posti rimasti vuoti, per cui non sempre riesce a lavorare. Per questo, Simona è ora in cerca di un lavoro part-time, che possa conciliarsi con la cura dei figli.

L'anno in cui è nato Andrea è anche l'anno in cui Anna ha cominciato la scuola dell'infanzia. È stato questo un momento importante nella vita di Simona che ha deciso di dedicarsi completamente alla vita di madre di famiglia.

Da quando ha i documenti, Simona e la sua famiglia rientrano in Marocco ogni estate, ma non ritornerebbe a vivere lì: pensa che l'Italia possa offrire ai suoi figli più possibilità che non vuole in alcun modo siano loro precluse. Spera – ci ha riferito – che possano studiare fino ad ottenere una qualifica universitaria, che possa aprire loro buone possibilità lavorative e l'opportunità di vivere una vita diversa da quella della madre.

3.1.2 Da donna-lavoratrice a donna-madre

La vita in Marocco di Simona sembra contraddire l'immagine classica di donna arabo-musulmana passiva e sottomessa (Abu-Lughod, 2002; Joseph, 1986). Simona, in

⁶⁵ Secondo la legge italiana, la donna ha, invece, il diritto di decidere da sola se interrompere una gravidanza.

questa fase, è apparsa una donna, a suo modo “moderna”: si è buttata a capofitto nel lavoro e si è resa responsabile per la sua stessa famiglia di origine. Il racconto di questo periodo è segnato dal tema della donna forte, determinata e indipendente: ha reagito con grinta alla difficoltà, ha cominciato a lavorare e da lì la sua vita è cambiata. Così, si è resa indipendente, autonoma, non aveva bisogno degli uomini, era responsabile per la propria famiglia, tanto che, pur essendo la figlia minore, si sentiva la più grande. Le parole che ritornano, le metafore, evidenziano questa idea di “forza e di ripresa” legata all’impegno, al lavoro e alla volontà. Era “come un uomo”: lavorava, si occupava lei di tutto, ma allo stesso tempo ha trovato una giustificazione culturale: prendersi cura dei propri genitori è parte –ci ha spiegato – della cultura marocchina:

--S-- Fa fatto loro [ho fatto da loro uno] stage, bisogna fare un mese, loro – ha [ho] fatto una settimana – m’ha detto: “Sei a posto, allora cominci a lavorare”. **Ho cominciato a lavorare, è cambiato tantissime cose per me (...)**

--AM-- [indistinto]

--S-- Diciamo mese, c’è un... soldi che entrano, c’è tantissima... ha cambiato tantissime cose da me. [...] **E io sempre sempre come l’uomo**, esce con te non non cre- non profitto vado con maschi, però offriamo caffè per qualcosa, no. *Eh* io sempre miei soldi a me... **faccio come voglio e faccio cavolo che voglio io e me ne frega niente l’altri.**

--AM-- E i tuoi genitori non ti davano...?

--S-- No lo sanno, lo s... no non danno niente io lo davo ai miei genitori.

--AM-- *Mhmh*

--S-- **Io sempre che do ai miei genitori.** Loro non non... niente sai perché noi **in Marocco quanto [quando] uno è grande che lavora bisogna aiutare i genitori.** *Eee* i genitori anche loro c’è una cosa però sempre loro stanno [poveri]... bisogna farlo anche il... la mamma, ci dai un po’ il papà...

Ad un certo punto del suo percorso esistenziale, Simona ha dovuto fare i conti con la propria modernità: essere una donna lavoratrice e indipendente. Le è parso che la soluzione potesse passare attraverso il matrimonio, come modalità di negoziazione tra modernità e tradizione, lavoro e famiglia. Simona ha accettato di sposare il futuro marito facendo una valutazione ponderata: un uomo più grande di lei, emigrato in Italia le è sembrato potesse offrirle maggiori opportunità di mantenere la propria indipendenza, assicurandole, di contro, di rientrare maggiormente nei canoni tradizionali di donna sposata: «Ha detto, m’ha detto [mi sono detta]: “Va bene, uomo, un po’ [più] grandi de me”, *aaa* lui ’66, nato ’66, un po’ grande, quindici anni de me. Sì, quindici anni. E m’ha detto [mi sono detta] allora: “Forse lui più grande de me, più *mm* maturo de me».

Con la migrazione in Italia, le metafore organizzatrici del racconto di Simona passano dall’indipendenza della giovinezza alla dipendenza che ha caratterizzato la prima fase in Italia. Le parole di Simona lasciano intravedere come il cambiamento che ha sperimentato attraverso la migrazione abbia costituito un’involuzione rispetto alle condizioni in cui viveva precedentemente in Marocco: da lavoratrice è diventata

casalinga, da persona in grado di mantenersi economicamente è diventata economicamente dipendente dal marito, da donna autonoma, forte, attiva, fiera della propria indipendenza, si è ritrovata dipendente e passiva nell'impatto con l'Italia:

--S-- [sono] arrivato [nel] 2004, 2004. Quanto [quando] arrivato, *mmm* due mesi, non m'è piaciuto.

--AM-- *Mhm*

--S-- Se [sì] perché **una che sempre lavorava...** *Eee* sempre io lavorato sempre io ho fatto co... e m'ha detto [mi sono detta]: "Sono lontano dai miei genitori... io [mi] sento... sento da sola".

--AM-- *Mhm*

--S-- Lui va al lavoro, **io sta a casa, non lo so, fare niente. Anche bussa qualcuno non mm ho paura che glie apro, mmmm non lo so niente, non so qua- quanto lo parlo con lui.** Parlo francese ma però quanto lo parlo con la vicina a casa mia francese lei non capisce niente.

--AM-- *Ahhmm*

--S-- Non... dice signora non... non haaa sentito... un po' *ee* stufata, m'ha detto [mi sono detta]: "To voglio tornare a casa mia".

--AM-- E e tu hai lasciato il tuo lavoro lasciato tutto e sei partita...

--S-- Sì lasciato tutto! Però lui ha detto: "No *ee* adesso facciamo qua ch- la nostra vita è questa". Allora, io non lo so questi documenti non lo so questi cose, non lo so lui bisogna fare documenti. Non lo so niente. Non ho, non ha lui, quanto [quando] arrivata, la spiegata [l'ha spiegato] o fatto qualcosa o m'ha detto: "Vai la scuola, o vai qualche...". Non ha fatto niente, **io cucino ee lala...eee basta.**

Appare come se Simona fosse, in questa fase, in uno stato di paralisi: non usciva, aveva paura anche semplicemente ad aprire la porta, "non sapeva" nulla dei documenti, ma neppure provava a capirci qualcosa o a fare qualcosa per modificare la situazione in cui era.

Emerge, nella storia di Simona come in quello di altre donne che abbiamo incontrato, come sia fuorviante sovrapporre il binomio tradizione-modernità con l'esperienza nel paese di origine e quello di accoglienza delle donne migranti. Come ha rilevato Pessar (1984), non sempre c'è un nesso positivo tra migrazione e relazioni di genere più egualitarie, che in casi come quello descritto, possono addirittura peggiorare.

Qualcosa è cambiato nella vita di Simona in Italia, quando ha scoperto di essere incinta. Abbiamo visto come questo vissuto abbia costituito, per Simona, un momento di svolta, che l'ha spinto a reagire, rimboccarsi le maniche e riattivare la propria *agency* per il bene dei figli:

--S-- Anda fatta [Sono andata a fare] la visita, m'ha detto: "Se[i] incinta". **Io come un dato un schiaffo, non lo so come... prenderla** e mio marito anche lui solo spaventato. "Non lo so - m'ha detto *eh-* no, non so, non ha [ho] fatto i documenti per te non non non lo so". E m'ha detto [ho detto] allora: "Cosa non lo sai? Allora io voglio tornare al Marocco! Io torno così [in]cinta, *aa* la faccio di là" *Eee*. Cetera eccetera... *ee* allora è [sono] rimasta, sì. *Ee* una volta che andata al ce- al San Paolo e San Paolo c'è un centro piccolo di [per] stranieri⁶⁶ non la sanno la lingua, c'è una

⁶⁶ Si tratta del Centro di Salute Ascolto delle Donne Immigrate e i loro bambini, organizzato presso l'ospedale San Paolo dalla Cooperativa Crinali.

signora, parla arabo, parla italiano, parla francese. Io ho parlato con lei, m'ha detto: "Così appena arrivata - Eee m'ha detto allora - c'è Eee... lì a Inganni c'è un aaa consultorio di Eee di donne cinti [incinte], c'è anche una che spiega", eh m'ha detto, per fortuna va bene. Io allora quel giorno... mai lui è andato con me.

--AM-- Mmh

--S-- **Sempre vado da sola.** Passo una vol e una parola qua, **una parola qua, una parola là,** una parola... là Eeee la gravidanza è andata benissimo tutto bene, tutto a posto.

Si evidenzia qui una concezione di *agency* femminile diversa dalle interpretazioni femministe di stampo occidentale, dove diventare madre e dedicarsi ai figli possono essere interpretate come una risorsa e un motore per l'azione della donna (cfr. Warnock Fernea, 2003).

Se la prima gravidanza ha spinto Simona a riattivarsi, la terza, insieme all'ingresso di Anna nella scuola dell'infanzia, l'hanno spinta a prendere la decisione di dedicarsi completamente alla vita di madre di famiglia:

--S-- Eee dal 2013 (schiocca la lingua), io non so, mando mia filia là, là. **Io sempre presente alla scuola,** sempre miei figli puliti, **vado alla assemblea,** vado al *see*, **faccio tutti i mestieri di miei fili, seguo i miei fili,** vado ff fare tutt... fanno doposcuola, fanno *eee* sempre, io ha detto [mi sono detta]: "Con **tutta mia vita, per miei fili**". [...] Allora sempre io dietro i miei figli, dietro i miei figli, **eee sempre io presente alla scuola,** sempre presento qualcosa.

La gravidanza è stata indesiderata, così come le precedenti, eppure Simona ha deciso di accoglierle come moventi per l'azione, spinte a reagire alle difficoltà.

La prima fase in Italia appare, dunque, anche come una fase di deresponsabilizzazione: non era Simona a decidere per la sua vita, ma tutte e tre le gravidanze sono state esse stesse effetti di "incidenti". Il ripetersi di questa dinamica ci sembra possa essere letto come un segnale del fatto che le cose non siano cambiate significativamente con gli anni: Simona non ci pare abbia deciso di dedicarsi ai figli come scelta di vita, probabilmente avrebbe scelto una vita differente – quella di donna indipendente che sembra averla gratificata maggiormente – ma ha accettato le condizioni che ha avvertito come imposte e ha reagito facendo dell'essere madre il suo nuovo perno di vita.

In questo modo, l'*agency* appare come capacità per l'azione creata da specifiche configurazioni strutturali e relazioni di potere (Baxter, 2007; Mahmood, 2001).

3.1.3 Una madre devota ai figli

Più volte durante l'intervista Simona ha affermato che la sua vita è ora totalmente "per i figli": la sua determinazione è, adesso, rivolta tutta al ruolo di madre, che fa il possibile per il bene dei suoi figli, è sempre presente e dedica alla loro cura ed educazione.

In questo modo, Simona costruisce con i figli un legame più forte di quello che hanno con il padre: è lei che si occupa sempre di loro, ma, allo stesso tempo, ritiene come vi sia un legame molto più intenso, anche carnale, tra madre e figli, in grado di riconoscere l'odore della madre anche senza vederla. Questo legame profondo, quasi istintivo, tra madre e figli è il medesimo legame che Simona avverte con la propria madre: anche se a distanza, la madre è come se sentisse e sognasse i problemi della figlia:

--AM-- E per esempio ti confronti con tua mamma ogni tanto?

--S-- Sì.

--AM-- Ti dà dei consigli?

--S-- *Eeeh* non non non parla troppo, sai perché, lei preso gli ultimi anni al cancro.

--AM-- *Ahh*

--S-- *Mm* non si può da... anche ii difficoltà qua, non si può parlare... “Sì sto bene, sto *mmm* benissimo”. E lei **sogna** a sss- quanto lei dorme...

--AM-- *Mhm*

--S-- **Sogna io difficoltà**. E giorno dopo chia- *mmm* chiama mia sorella: “Allora, sempre dici maa guarda sai che mamma... ha ha sognato così così così. [indistinto] *Eeee* e dice...: “La mamma non sta bene. Ha contato [raccontato] così così così, ha sognata la notte, era così...” “No no no solo a mamma poverina che... pensa qualcosa non c'è ma io non, io sto bene, i bambini stanno bene, lo parlo con lei”.

--AM-- *Mhm*

--S-- Lo vede anche vede a me *ee ee* ma non c'è niente. No no no.

--AM-- Si preoccupa.

--S-- Sì, sente io [**mi sente**].

Si riflettono, nelle idee ed esperienze di Simona, alcuni dei principi che abbiamo visto caratterizzare la filosofia dell'educazione del mondo arabo-musulmano: la centralità della madre come figura educativa e il legame speciale, fisico ed emotivo, che si viene a creare tra madre e figlio (Al-Jayyousi et al., 2014).

Un altro aspetto interessante che emerge dalle *etnoteorie parentali* di Simona è la concezione di maternità come un'esperienza condivisa fra madri: aiutare le altre madre nel loro comito genitoriale, trattare i figli delle altre come se fossero i propri.

Questa modalità di intendere l'esperienza di madre è legata alla cultura marocchina: per le madri marocchine, ci ha raccontato, fa parte della norma occuparsi l'una dei figli dell'altra, mentre le madri italiane si fanno prendere maggiormente dalle paure:

--S-- **Ee sempre, anche non è tuo filio, tieni cura de lui**, anche non ha tua *aaa* tieni cura de lui, anche viene da lontano, e bisonia darlo mangiare o danno co-, non ha, io no paura lui muore, lui malato. C'è questa anche le italian qualco [**alcune italiane**], *mm* mie figlie, quando va andare a quelle com- compleanni – che poche gente che aaavitano [invitano] al compleanno

--AM-- *Mhmm*

--S-- E chiedono: “Cosa mangia, cosa...? Mangia normale? *Ee* non *lee ee* li il carne?” “No, carne non mangia”, *ssss nan*

--AM-- *Mhm*

--S-- Non mangiamo noi la la dolce, *na* tu mangia, mangia tutto... **loro paura**, anche qualche la colazione, qualcosa loro pa- **io non paura**, latte che bevene [bevono] tutti, o lei che ci... sai perché lo chiedo al bambino, bambino lo sa.

Per Simona, ricreare anche in Italia questa modalità di cura è un modo per mantenere viva la condivisione del ruolo materno tra parenti e vicine, tipica del paese di origine, ma anche per creare un ponte tra madri marocchine e madri italiane.

Per esempio, si occupa lei di accompagnare il figlio di una vicina a scuola; quest'ultima è rimasta sorpresa dalla disponibilità di Simona, tanto che l'avrebbe voluta pagare per questo incomodo, ma lei ha rifiutato, poiché ritiene che faccia parte dell'essere madre prendersi cura dei figli altrui come dei propri:

--S-- Anche adesso **una signora italiana abita al settimo [piano], lei lavora**, eee *mmm* adesso non si, chiede, una volta chiede: "Mi porta il mio figlio con con te all'asilo?". Viene alle sette e mezza viene *aaaa* me e io che man...do... **lo compagno fino alla scuola**, con mia filia, non ha lo stessa classe solo la stessa scuola. *Eeehmm* dice: "**Dai, lo pago**", **ho detto: "No, io vado vado, vado la scuola** vado, perché lo...". *Eeee* l-lui non fa colazione a casa, e quando viene da me, fa colazione. Io, mai l'haaa dettaaa *mmmm* **faccio come ai miei figli**, quanto lo metto la tavola, anche lui, settemmezza ancora presto per io *aaa* uscire da casa e faccio il colazione insieme e lui lo chiedo: "Cosa vuoi? Il latte?" "Sì brioche", lo davo io. *Eee* senza problemi. (...) *Mmm* non ha caldo caldo (parla del caffè) of- loro lo fanno così, tu chiedi a... loro fai caldo caldo io c'è mi sono dimenticata a far queste cose, tiepido, non ha caldo.

--AM-- *Ehhh* (ride) non ti piace la...

--S-- Da... *Eeee* era così. [indistinto] M'ha detto: "No no io lo faccio pagare sai perché vado a lavorare presto"... così e m'ha detto: "Guarda, io vado vado, senza problemi". **Un giorno lui ha contato [raccontato] m' [le]ha detto: "Io faccio colazione dalla signora"**. *Eee* un giorno che arrivato da me, ha de-: "Ma ve- vero fa lui colazione?" m'ha detto. "Sì, ma beve il latte e fa... la... brioche eee mie filie fanno biscotto con latte, lui vuole brioche, gli do la brioche". **E mi ha detto: "Mi scusi..." "No - m'ha [le ho] detto - non si scusi..."**

--AM-- *Mhmhm*

--S-- "Io lo dà volantieri il bambino". E il bambini quanto è piccolo non sanno niente, dinno a la verità... io... e oggi lei non *aaa* non alza la mattinata forse due giorni ha mattinata e tre giorni *aaa*.

3.1.4 Il forte coinvolgimento nelle istituzioni educative: tra buone relazioni con gli insegnanti e relazioni difficili con i genitori

La scuola appare essere, per Simona, un punto di riferimento importante sia per il supporto che riceve dalle insegnanti sia per la creazione di nuove conoscenze. Tramite la scuola, da una parte, Simona ha sentito riconosciuto il proprio ruolo di madre, dall'altra ha cominciato a creare un network sociale, condizioni che l'hanno aiutata ad assumere con maggior sicurezza il proprio ruolo materno e, contemporaneamente, hanno contribuito a rinforzarlo anche all'interno del contesto scolastico.

Con lo stesso fervore che, in passato, Simona aveva messo nel costruire la sua vita professionale, adesso è sempre in prima linea nella vita scolastica:

- S-- E, e pensa te, c'è al al 13 c'è una sam- è stata un'assemblea, il 13 scorso, è stata un'assemblea, bisogna *eh* venire tutti i genitori.
- AM-- *Eeeh* quale classe? Olga?
- S-- La classe di mia fil. Non è arrivato nessuno è arrivato tre. Io un'altra mamma un'altra mamma. Quanto è entrata **la prof mi ha detto: "Io stufa da voi tre!"**
- AM-- (ride)
- S-- "Io stufa da voi 3!"
- AM-- Perché siete voi quelle più presenti.
- S-- "Prescempio [**per esempio**] **la mamma di Olga**".
- AM-- *Mh*
- S-- Sai perché **io sempre lo scrivo: "Io volio il colloquio con [per] Olga". Eeee il colloquio vado, l'assemblea vado.**
- AM-- *Mhm*
- S-- **Eele pagelle vado ee c'è qualcosa, vado. C'è qualc aiuto la scuola vado.** Qualche aiuto, la torta, faccio la torta, facciamo vendita *eee* vado. Sempre, io, quanto lo passa un prof., saluta.
- AM-- *Mhm*
- S-- "Ciaaa". Lui conosce [mi riconosce] ed entra la scuola. Anche anche le lementari, anche all'asilo, quanto *mmm...*

Soprattutto il rapporto con le insegnanti della scuola dell'infanzia, prima di Anna ed ora di Andrea, è particolarmente buono: si mostrano affettuose, attente nei confronti di bambini e genitori, le offrono anche supporto materiale e consigli sui figli:

- S-- Loro [le insegnanti]**sempre con me era.... "Ciao, come stai?", bracciano [abbracciano],** le maestre!
- AM-- Le insegnanti?
- S-- Sì! Bracciano, "Come stai?". **C'è anche un qualche volta la faccia eeh cambia: "Come com come mai oggi è così?" "Sono stanca, sono non sto bene" "Eh poveri..".** lo sanno dove io abito e lo sanno dove io vado, *uuu* anche m'ha detto: "Guarda - *eee* lo **aiutano anche** - guarda, eh, **c'è rimasto il pane** alla classe, è rimasto il pane, lo buttano noi". M'ha [ho] detto: "Perché buttano? Metto una busta lo mando miei fili, mangiano miei fili, perché fai queste co.." e loro contente.

Si conferma, nelle esperienze di Simona, come la centratura sulla relazione della scuola dell'infanzia sia importante per sostenere le madri con background migratorio nel loro compito genitoriale (Bove & Mantovani, 2006).

In generale, grazie alla scuola, Simona ha creato anche relazioni con numerosi genitori, marocchini e non. Non con tutti, però, il rapporto è buono, a causa dell'incomprensione da parte di alcuni dei suoi problemi economici e di episodi di razzismo e discriminazione.

Per esempio, ci ha riportato un episodio accaduto nella scuola dell'infanzia dove la famiglia di una bambina ha intimato a quest'ultima di non parlare con Simona e la figlia

però, imparato, dall'esperienza traumatica dei primi anni, a cavarsela da sola: anche oggi non racconta molto dei suoi problemi, mentre possiede un approccio più pragmatico, cercando subito di agire e trovare la soluzione da sola.

Una rete di sostegno tra connazionali caratterizzata da poche relazioni significative conferma quanto riportato dalla letteratura (Giacalone, 2002; Salih, 2003; Tomio, 2011), ma anche avvalorata la nostra ipotesi che la migrazione possa aver insegnato alle madri a fare maggiormente affidamento sulle proprie forze e a fidarsi meno agli altri.

Nel caso di Simona, neppure il marito è annoverato tra le persone di cui si fida e da cui riceve qualche forma di sostegno. Non l'ha sentito vicino appena arrivata, né durante la prima gravidanza, hanno avuto poi una separazione e ora, per lei, ricopre solo una funzione di sostegno economico, e anche piuttosto limitata:

--S-- *Eee* sempre la s-stessa storia *Eee* sempre io col mari- **mio marito un po' duro**, non ha... ti [lo] vedi... bravo, simpatico, e lo sa, gestire la... ma però **io lo sento un po' non so, non, lontano**, non è come prima. Io ho fatto così *aaa* faccio sempre le cose o **lavoro qualche volta**, qualche [a]mica dice: "Io non vado, vai due ore per me". Questo. "Vado, vai co- posto mio che hai bisogno *soaaa* soldi", allora sai perché, **lui quando lo chiedo soldi sempre non c'è**, non ce li ho *eee* visti e le bollette e i gas e i fi... sempre. Sempre, sempre, sempre. Lo chiedo: "Io vado da mia amica bisogna fare...". *Eee* sempre lui: "Ah dai, tieni *aa* 5 euro", ma di 5 euro cosa faccio? Con 5 euro non prendo una cosa che *mhah* cosa faccio? (Schiocca la lingua) *Ee* sempre così. *Na* fino adesso non ha anche, **non ha cambiato nulla per lui**[...] lui *Eee* lo **lo presento io come mio marito e basta. Fa tutto lui, le fa le spese e tutto compra tutti li fili** [compra tutto per i figli] però io sempre lì *aast*... non ha [sono], non ha tranqu- non ha [sono] che che [come] la signora che ci ha anche lei i soldi, ci ha anche lei un stipendio che entra un [ogni] mese, non sento queste cose.

Per quanto riguarda le relazioni al di fuori dell'Italia, tutta la famiglia di origine di Simona vive in Marocco, ad eccezione di un fratello solo da un anno in Italia, ma sono sempre in contatto grazie agli smart-phone e alle visite che ogni anno la famiglia di Simona fa in Marocco.

In merito alle relazioni con italiani, Simona ci ha riportato numerosi episodi di razzismo che hanno colpito lei o i suoi figli. È un tema ricorrente nella sua narrazione, come se volesse illustrarci una delle difficoltà principali della sua vita in Italia: l'intolleranza con cui troppo spesso si sono dovuti confrontare lei, i suoi figli o suoi conoscenti, a scuola, nel vicinato, in luoghi pubblici o istituzionali.

A suo avviso, ci sono "altri stranieri" che non si vogliono integrare, per esempio, al parco si tengono divisi sulle panchine a seconda dei paesi di provenienza. Simona, invece, si siede vicino a mamme italiane e si mette a chiacchierare, ma alcune non la salutano nemmeno:

--S-- Anche marocchini, ma anche tantissimi egiziani ed insieme, è un po' chiuso, non salutano.

--AM-- *Mhmmh*

--S-- **Non voi [vogliono] neanche treg- a integrare con le italiani**. Anche qualche una panchina, e io l'ho visto tantissime qua.

--AM-- *Mhmmh*

--S-- **Una panchina si siede egiziani, una panchina ci siede italiani, una panchina siede sudamericani.** Me [ma] io quanto [quando] al parco siede una signora italiana, mi siedo vicino a lei, senza problemi: “Buona sera” o “Buongiorno”, mi siedo. Senza... sai perché, io che arrivato alla panchina. Questa educazione, che io arrivato alla panchina. O io seduta è arrivata la signora non ha chiesto anche “Buongiorno” na “Bonasera” *aah*, non rispondo, non di- non dico anche ma però io che è arrivato...

--AM-- *Mhmh*

--S-- Una come con la ha capito com'è una... lo lo dico: “Buongiorno, buonasera, che tempo, che la sera” o una un un giorno, o la piena... *eehmmm* sempre, ma però laa **qualche gente, no, salutano normale: “Buongiorno, buonasera”, normale. Ma qualche signora come questa io dà fastidio.**

--AM-- Eh sì

--S-- Anche a me, anche i miei figli, **anche i miei figli chiedono: “Perché chiamo [ti chiamano]? Mamma, tu ci hai un nome, perché chiami [ti chiamano] straniera sempre? Ma non lo sei”.**

Emerge come gli episodi di discriminazione influenzino non solo il senso di appartenenza e il benessere della madre, ma anche quello dei figli. Parte del compito genitoriale di Simona, come delle altre madri, nella migrazione, diventa, dunque, anche quello di proteggere i figli dalla discriminazione (Delcroix, 2009).

3.2 Isabella: un percorso di stabilizzazione tra destino e scelte educative

3.2.1 La storia di Isabella

Ho conosciuto Isabella (6EGYPY1/10-O)⁶⁷ tramite la mediazione di un'educatrice che lavora nel Centro di Aggregazione Giovanile che frequentano le figlie. Il mio primo contatto è stato con il marito, Nicola, che aveva preso parte a una riunione del CAG e che mi ha invitata ad andare a casa loro. Ho, così, visitato, a più riprese, la loro casa, a volte avendo dei colloqui in presenza di tutta la famiglia, a volte di Isabella e dei figli, a volte solo di Isabella.

Isabella è nata a Mansura⁶⁸, Egitto, nel 1979, unica figlia femmina dopo sei fratelli maschi. Ha trascorso un'infanzia che ha definito “felice”: trattata come una principessa dalla madre, dal padre e dai fratelli, ma anche chiusa in una sorta di prigione dorata, sotto la protezione di tutte le figure maschili della sua famiglia.

Mansura è una città popolosa, suddivisa in sobborghi, quello dove abitava Isabella – ci ha spiegato – è composto per il 90% di persone emigrate in Italia, che mantengono un legame con la città cercando di migliorarla con le rimesse, ispirandosi anche alla vita in

⁶⁷In questo paragrafo faremo un approfondimento a partire solo dalla storia di vita di Isabella, per cui non sarà necessario ripetere oltre il riferimento al codice dell'intervistata. Isabella è stata intervistata il 18.02.19, ma citeremo anche estratti del diario etnografico, in cui sono riportate altre conversazioni che abbiamo avuto. In questi casi, saranno riportati anche le date di riferimento.

⁶⁸ Mansura è una città egiziana all'interno della regione agricola sul delta del Nilo.

Italia. Dei fratelli di Isabella, sono tutti emigrati in Italia, tranne uno che è venuto a mancare e uno che è tornato a vivere a Mansura e non ha più potuto fare rientro in Italia per problemi legati al permesso di soggiorno.

Alle scuole superiori, Isabella avrebbe voluto iscriversi a una scuola di sartoria, ma il fratello maggiore ha ritenuto che fosse troppo lontana da casa e l'ha spinto ad iscriversi a una scuola di ragioneria. Mentre stava ancora frequentando la scuola, l'ha chiesta in sposa il futuro marito Nicola, già trasferitosi in Italia. Il racconto del fidanzamento ricorda un romanzo rosa: il destino li ha fatti incontrare e ri-incontrare più volte: tre volte la madre e le sorelle di Nicola l'hanno vista e gli hanno consigliato di chiederla in matrimonio; un incontro organizzato in casa di Nicola, a insaputa di Isabella, per farli incontrare; la richiesta della mano di Isabella da parte della famiglia di Nicola al padre. Hanno, così, celebrato la festa di fidanzamento e per un anno hanno intessuto un'intensa relazione d'amore telefonica. Per la prima volta, solo a causa di questo amore, Isabella ha litigato con l'adorato padre: geloso ed esausto delle nottate che la figlia trascorrevva al telefono, in un impeto di rabbia, l'ha schiaffeggiata e lei ha avuto uno svenimento per la tensione. Il padre si è preoccupato per la figlia e si è scusato, così, alla fine, ha superato la gelosia e dato il suo benessere alla coppia.

Terminate le scuole superiori, quando Isabella aveva 17 anni, si è sposata e si è trasferita a vivere in un appartamento sopra quello della famiglia di Nicola, nella medesima via della famiglia di lei. Ha inizio, così, una vita a stretto contatto con i parenti di lui, dove ogni famiglia nucleare possedeva un proprio appartamento, ma la vita quotidiana scorreva in condivisione. La prima volta che Isabella ha cucinato per il marito, si è rovesciata il pranzo addosso ustionandosi gravemente la pancia, senza, miracolosamente, riportare danni irreparabili. Più volte il racconto ci appare nello stile letterario del romanzo, soffermandosi su episodi drammatici che vengono superati, spesso miracolosamente, attraverso l'intervento di un destino, che ci sembra assumere una veste religiosa di divina provvidenza.

Nel 1997, all'età di 18 anni, Isabella ha raggiunto Nicola in Italia, tramite ricongiungimento familiare ed è andata a vivere in zona Piazzale Cuoco⁶⁹ a Milano. Sarebbe rimasta chiusa in casa cinque anni, senza fare nulla senza la mediazione del marito, che lavorando vicino a casa, si occupava di tutte le faccende al di fuori dell'ambiente domestico.

Quando il marito è stato costretto a cambiare lavoro, Isabella ha cominciato finalmente a uscire da sola: aveva paura e l'isolamento a cui era stata costretta non l'ha aiutata a superarla, ma, poco alla volta, si è ritagliata una certa libertà di movimento.

La vita di Isabella è stata scandita dalle gravidanze e dai parti, spesso difficili per problemi di salute. Nel 1999 è nata la prima figlia, Tania; Isabella aveva ricercato con ansia e ha accolto questa nascita con gioia.

⁶⁹ Quartiere popolare e multiculturale milanese.

Nel 2001, è nata Giovanna, nel 2004 Zoe, la quale ha avuto una grave malformazione cardiaca. Anche i problemi di salute della madre si sono aggravati, così si è trovata a dover trascorrere un lungo periodo in ospedale. Sarebbero state la madre di Isabella, venuta per un periodo in Italia, e una cognata ad aiutarla con la cura delle bambine.

Poco dopo, Isabella ha fatto ritorno in Egitto con le figlie, mentre il marito è rimasto a vivere in Italia. L'obiettivo era quello di far studiare le figlie in Egitto, trascorrendo solo brevi periodi in Italia.

Nel 2006, Isabella è rimasta inaspettatamente incinta. Hanno valutato l'aborto, ma per motivi religiosi, hanno deciso di portare avanti lo stesso la gravidanza, così è nata Samantha. Quando Samantha aveva tre anni, è rimasta gravemente ustionata in un incidente domestico, solo per un caso fortuito sarebbe sopravvissuta, riportando delle cicatrici che avrebbero richiesto lunghe cure mediche.

Nel 2011, Isabella ha deciso di tornare stabilmente in Italia a causa della situazione di instabilità politica e sociale in Egitto. Ha iscritto le figlie nella scuola italiana, mentre nel weekend frequentavano la scuola egiziana. In questo modo, ogni anno hanno potuto sostenere gli esami presso l'ambasciata egiziana, che sono considerati validi all'interno del sistema scolastico egiziano.

Nel 2012, è nata Rita. Nello stesso anno, il marito ha avuto problemi lavorativi. I datori di lavoro volevano abbassare le paghe, perciò Nicola e colleghi hanno reagito indicando uno sciopero. L'azienda ha chiamato la polizia e li ha fatti arrestare, per tre giorni Isabella non ha avuto idea nemmeno di dove si trovasse. Nicola ha perso, così, il lavoro, dando avvio a un periodo di gravi difficoltà economiche. A causa di questa situazione, hanno ricevuto lo sfratto e perso la casa dove erano in affitto. Una vicina italiana, con cui Isabella ha costruito un rapporto molto stretto, l'ha accompagnata e assistita nelle procedure per trovare una soluzione abitativa alternativa. In un incontro con l'Aler, presso i quali, da tempo, Isabella e famiglia avevano fatto richiesta per la casa popolare, hanno realizzato come ci fosse stato un errore procedurale: non li hanno chiamati pur avendo da tempo maturato il diritto ad aver assegnato un alloggio. Per questo, l'Aler ha ospitato Isabella e figli in albergo per due settimane, poi ha affittato un appartamento per loro a Piola per sei mesi, infine hanno ricevuto la casa popolare assegnata a Gorla. Le procedure prevedono che le soluzioni temporanee siano solo per la madre e i figli, ma Rita – ci ha raccontato Isabella – si è ammalata per la lontananza del padre, così, hanno pagato un surplus in nero, affinché quest'ultimo potesse rimanere insieme alla famiglia. L'alloggio messo a disposizione dall'Aler era scomodo, perché si trovava al quinto piano senza ascensore, ma lo hanno accettato pur di avere una casa normale in cui vivere e ancora oggi abitano qui, benché non sia l'alloggio più idoneo visti i problemi di salute di Zoe, così come del padre, che ha gravi problemi alla schiena.

Benché Isabella e Nicola desiderassero un figlio maschio, hanno deciso di non avere più figli, ma Isabella ha fatto un sogno in cui dava alla luce un maschio e lo chiamava Ivan. Per questo, ha convinto il marito a riprovarci e, nel 2016, è nato Ivan.

Tania si è fidanzata con un ragazzo egiziano che viveva anche lui in Italia, con l'accordo dei genitori. Al momento della festa di fidanzamento, Isabella è rimasta inaspettatamente incinta. Con il marito, trovavano che fosse sconveniente che la madre fosse in stato interessante alla festa di fidanzamento della figlia e, così, hanno deciso di interrompere la gravidanza. All'ultimo, Isabella, ha cambiato idea e si è rifiutata, ma quando è andata a fare la visita, ha scoperto che era già avvenuto un aborto spontaneo.

Tania, però, non si trovava bene con il fidanzato e ha deciso di rompere il fidanzamento. I genitori sono stati d'accordo con la figlia perché il ragazzo era troppo attaccato alla madre e non si era rivelato essere un buon partito.

Le piace – ci ha detto – vivere in Italia, e non ritornerebbe a vivere in Egitto, per quanto il legame con il paese di origine è forte. Le aspettative per il futuro dei figli prevedono la conclusione degli studi, un matrimonio classico con fidanzamento in casa, ma che non vada a intaccare lo studio: non devono fare quello che ha fatto lei: sposarsi così presto, quando ancora era una bambina e non sapeva nulla della vita.

Per se stessa, vorrebbe mettere in piedi una piccola attività come sarta e come cuoca, così, ha da poco aperto una pagina Facebook dove pubblicizza le torte che prepara per conoscenti tramite il passaparola.

3.2.2 Essere donna: un destino di segregazione

La vita di Isabella in Egitto è stata da lei descritta come felice: «Molto molto... felici, perché il papà piaceva tanto, anche la mamma, anche i miei fratelli e tutto, una famiglia bellissima». Allo stesso tempo, ha sofferto del controllo/protezione messo in atto dalle figure maschili della famiglia, in quanto unica figlia femmina: il tempo trascorso a casa da sola con la madre, mentre i fratelli uscivano, la scelta della scuola condizionata dal fratello maggiore:

--I-- *Eee* dopo... dopo finito il media, andato... piaccia tanto andato [**mi sarebbe piaciuto tanto andare**] alle superiori, *eee...* per sarta.

--AM-- Ah...

--I-- **Mio fratello grande ha detto no, perché la scuola troppo troppo lontano**, paura per me andato tanto autobus, andato da sola... Ha detto: “No, questa la scuola non va bene perché è tanto lontano”. Me arrabbiato [**mi sono arrabbiata**] tanto queste el... per questa cosa. Anche le... fatto el midia [alle medie] una foto [voto] altissimo perché sembra studente [sempre ho studiato] tanto, e queste foto, *eee...* poi sono andata scientifico, perché non piaccia andato in scientifico, perché è tr... voglio tante tante tante tante studenti. Invece una cosa così mi piaccia, faccio la sarta, non faccio questo andato una cosa tutti uguali. Capito?

--AM-- *Mmh...*

--I-- **Andato fatto il...** come si chiama, per la *mathématique*, **matematica**... Dopo lavoro nella banca, così...

--AM-- Ah... Hai studiato quindi matematica lì vicino casa?

--I-- Sì, questo solo un autobus, è andato avanti la porta della scuola.

Anche il matrimonio è avvenuto classicamente tramite la mediazione delle famiglie, che abitano nello stesso vicinato. Secondo la tradizione delle società di tipo agnatico, Isabella è andata a vivere insieme alla famiglia del marito, fino al ricongiungimento in Italia.

Benché la migrazione fosse un destino segnato, Isabella ci ha raccontato di come vi avesse riposto delle aspettative di cambiamento: era contenta di andare a vivere in un posto nuovo, in cui riponeva la speranza di cambiare la sua vita e a svincolarsi dal controllo degli uomini. È rimasta, però, delusa: il marito ha ricreato le stesse condizioni che Isabella viveva in madrepatria: a casa tutto il giorno da sola, senza neanche il conforto della presenza dei genitori, non potendo uscire per cinque anni:

--I-- Ma **prima io contenta**, io contenta (...). **Cosa nuova per me, piaccia tanto** così, ma dopo mi è mancato tanto el papà, anche el mamma... Mi è sempre... io sempre non piace... tanti persone, sempre... **sempre da sola**, seduta da sola, non piace al... così... Perché **sempre con la mia famiglia io femmina unica, miei fratelli sempre tutto insieme, tutti maschi tutti fuori casa, io sempre con la mamma da sola...Dopo veniti [venuta] qua**, questa cosa è diversi, perché prima cinque anni dopo veniti qua, **il marito faccio [fa] uguali al miei fratelli el mio papà**.

--I-- **Per i primi cinque anni sono rimasta tappata in casa**. Non voleva che uscissi neanche per prendere il latte. **Aveva sempre paura che incontrassi brutta gente che mi avrebbe potuto far del male**. Non potevo andare neanche nei negozi sotto casa, lo dovevo chiamare e lui mi comprava quello di cui avevo bisogno. Lavorava vicino a casa e quindi riusciva facilmente ad aiutarmi. Poi ha cambiato lavoro ed era lontano.

--AM-- Non uscivi nemmeno con amiche egiziane?

--I-- No, non conoscevo nessuno, non avevo amiche. Solo ho conosciuto dei vicini italiani, una coppia di signori, che sono stati gentilissimi con me. Per qualsiasi cosa loro erano disponibili ad aiutarmi. [...] **Quando mi sono sposata, lui era già in Italia, speravo finalmente di poter essere più libera**. Invece sono rimasta per cinque anni chiusa in casa. **Mi sentivo molto sola da bambina, l'unica femmina, i miei fratelli stavano sempre fra di loro e io rimanevo da sola**. (Diario etnografico, 21/02/17).

Emerge da queste parole di Isabella come la migrazione al femminile, anche nelle forme più tradizionali, non nasca solo da ragioni legate alla famiglia, ma anche da aspirazioni di cambiamento (Biagioli, 2003; Vianello, 2014).

Le aspirazioni di Isabella sono, però, andate a scontrarsi con un marito che si è palesato essere ancora più repressivo degli uomini della famiglia di origine. Nicola, in Italia da tempo, ha dovuto faticare per ottenere un lavoro, mettere su casa, confrontarsi e scontrarsi con la società e le istituzioni italiane, cosa che l'ha reso agguerrito, ma anche gli ha lasciato il senso di amarezza di chi, in Italia, deve sempre lottare per ottenere qualcosa. In un'occasione in cui Nicola ci stava raccontando di un inghippo burocratico

che avrebbe potuto non fargli ottenere un bonus che gli sarebbe spettato per la nascita di Ivan, ci ha detto di essere talmente determinato a far valere i propri diritti che «Se non mi daranno tutto quello che mi spetta, andrò avanti con l'avvocato, a costo di non guadagnarci nulla per le spese dell'avvocato» (Diario etnografico, 02/02/17). Queste sensazioni che l'hanno portato a vedere il mondo esterno come potenzialmente minaccioso, ancora di più l'hanno spinto a voler proteggere la moglie: «Aveva sempre paura che incontrassi brutta gente che mi avrebbe potuto far del male» (Diario etnografico, 21.02.17).

Appena arrivata in Italia, Isabella si è concentrata, in maniera quasi ossessiva, sull'obiettivo di avere una figlio, per rispondere alle aspettative di tutta la famiglia allargata (Favaro, 1993b), ma anche per trovare un senso alla situazione in cui viveva in Italia e anche conforto nella compagnia di un bambino:

--I-- Dopo tre mesi, aspettato quattro mesi qua, *eee...* sette mesi. Fine sette mesi non c'è ancora gravidanza, da sola così... Me piaccia tantissimo i bambini, tantissimo...

--AM-- Sì? Volevi rimanere incinta?

--I-- Sempre tutto il giorno io voglio andata per la dottoressa, Nicola [il marito], Nicola gli ho detto: "Non c'è, no, perché?" "Ma... è ancora presto". E detto: "No, io voglio andato **perché non gravidanza fino adesso?**" Marito: "No, non voglio andare per la dottoressa", niente...

--I-- Quando sono rimasta incinta ero ancora una bambina, non capivo niente! **Quando ho saputo che era femmina, ero contentissima! Finalmente avevo Tania e potevo godere della sua compagnia!** (Diario etnografico, 21/02/17).

Con la famiglia che si allargava, le necessità hanno spinto Isabella a negoziare una maggiore libertà di azione: le commissioni per i figli, la lontananza del nuovo lavoro di Nicola hanno fatto sì che Isabella cominciasse a uscire da sola, attraverso giustificazioni di tipo pratico e che, quindi, non risultassero eccessivamente sovversive (Zontini, 2010). Non è stato facile neppure per Isabella, la quale era spaventata, ma, contemporaneamente, desiderosa di farcela, nonostante le difficoltà:

--I-- Questo lavoro è lontano, non posso... faccio uguale a prima, prendo la spesa, voglio andato [andare] di qua, di là, il marito viene con me, non posso, tutto... diversi... Dopo questa cosa, io voglio andare prendere mia spesa, andato fuori... **sempre andato fuori paura, paura tantissimo** (...)

--AM-- *Eh...* Dopo tutto quel che (...)

--I-- Ora guardo... ora guarda el altre persone, paura per tutte cosa. *Eee...* [Sono] andato una... **faccio el visita per la mia bambina, non sapere torna [so come tornare]** a casa, questa... questa una volta faccio così, piangiuto [**ho pianto**] **tanto nella strada**, tutta la strada piange, non... non piaccia parlo [**non voglio parlarne**] **al marito. Io voglio tornar da sola.**

--AM-- *Mmh...* Ma perché non ti ricordavi la strada?

--I-- Sì, è andato per una visita, *eee...* per Giovanna [la figlia maggiore], Giovanna ha due anni, *eee...* andato sbagliato, non sapere andato a questo ospedale. E piangiuto tanto questo giorno nella strada, piangeva, c'è una persona italiana: "Perché piangi? Bambina troppo caldo? *Eee* poverina", ha [ho] detto: "Voglio andato [andare a] questo appuntamento", ha detto: "È la strada indietro".

(ride) Piccina, troppo piccina, **perché io sempre non sapere andato [come andare] da sola.**

Questa è cosa non... non piaccia questa cosa... il marito sbagliato per questa cosa. *Eee* dopo... sempre il bambino solo... solo questo tempo due, due femmine, Tania e anche Giovanna... C'è qualcosa dopo? **Dopo il bambini voglio andato [vogliono andare] al giardino tutto... tutto il giorno andato al giardino con i bambini, eee... qualcosa vogliono al supermercato, andata da sola, eee... piano piano, è una cosa normale, non...**

--AM-- *Mmh...*

--I-- **Ora** uguale prima, *eee...* **faccio tutto, tutto quel... tutto el... io coso voglio da sola. E il marito** dopo questa cosa vedi cosa faccio, è **contenta: “Adesso no hai [non ho] paura per te, ora cosa”** (...). Perché el marito sapere io, *emh...* sempre questa cosa: paura e piange, lui sapere questa. Prima non andata fuori, non andata da sola... Questa è una ragazzo, venti anni questo è il tempo. Ma dopo faccio tante cosa, andato fuori, andato di là, andato de... e uguale adesso. C'è qualcosa per visita i bambini, visita io... marito vuole prenda foglio nel comune, di là... tutto faccio normale, non c'è problema. Anche questa cosa diversa prima, perché **adesso piaccio alle altre persone, faccio... amici tanti, andato tanti... volta con i miei amici fora [fuori] da sola, così, eee... è una cosa bella di prima.** (Intervista a Isabella, 18/02/19).

3.2.3 *L'istruzione in una sfera transnazionale*

Per Isabella, come per Simona e per molte altre madri che abbiamo incontrato, è estremamente importante lo studio: per tutti i figli Isabella spera, e si impegna, affinché raggiungano un'istruzione di livello universitario. Per questo, le scelte legate all'istruzione dei figli sono state cruciali e hanno determinato dei cambi di direzione nella sua vita: prima la scelta di far studiare in madrepatria le figlie più grandi e quindi il ritorno in Egitto di Isabella con i figli, poi il trasferimento definitivo in Italia con la scelta di far studiare le figlie sia nella scuola italiana che in quella egiziana. Questo doppio stimolo formativo si è rivelato troppo impegnativo, soprattutto per Tania che ha cominciato la scuola italiana solo dalla prima media e ha faticato ad ottenere buoni risultati scolastici: rischiava la bocciatura alle medie ed è stata ripetutamente bocciata al liceo scientifico. Con i genitori, Tania ha valutato il passaggio al professionale, ma erano incerti, alla fine, hanno deciso che avrebbe proseguito con gli esami presso la scuola in Egitto, per evitare che perdesse troppo tempo a riparare agli anni persi presso la scuola italiana. L'obiettivo è quello che Tania faccia la maturità in Egitto, per poi iscriversi all'università italiana. Per facilitare lo studio per l'ultimo anno, nel 2019, Tania è tornata a vivere in Egitto con la nonna, per studiare con un'insegnante privata in loco e sostenere la maturità.

Contemporaneamente, hanno deciso che per gli altri figli fosse meglio che si concentrassero sulla scuola italiana, piuttosto che non fare bene nessuna delle due, così Giovanna, Zoe, Samantha hanno smesso di frequentare la scuola egiziana, mentre Rita, e in futuro, Ivan, frequenteranno solo un corso privato per imparare i rudimenti della scrittura araba.

Emerge qui un graduale processo di stabilizzazione: da una concezione di migrazione come provvisoria, con il centro esistenziale ancora in Egitto e solo brevi periodi trascorsi in Italia, via via il perno si è spostato verso l'Italia e la migrazione è stata considerata sempre di più come stabile. Di pari passo, anche le scelte educative nei confronti dei figli si sono modificate: da prima, la scelta per l'istruzione in Egitto, a seguire una fase transitoria in cui le figlie frequentavano contemporaneamente la scuola italiana e quella egiziana; infine la decisione di mettere in secondo piano l'istruzione egiziana, per dare spazio a quella in Italia:

--I-- **I miei figli fanno questa, la scuola con [in] via Quaranta** fino la terza media... E Tania finito per la seconda superiore, da qui corso... scuola arabo. Giovanna ha finito per la terza media, Zoe e Samantha faccio [hanno fatto] il... prima media e seconda media. Perché io dopo faccio così, **faccio la scuola arabo, anche la scuola italiano**, per mie figlie, per tutte e due insieme, i bambini sempre non brave tanto in arabo, ma anche non brave tanto in italiano... ma visto i bambini sempre non c'è tempo per **tante libri, voglio studenti [devono studiare] per l'arabo, tanti libri voglio studenti [devono studiare] per italiani, ma non posso tutti e due insieme**. Io voglio i bambini bravi in arabo, voglio i bambini bravi in italiano, voglio sapere italiano non è cento per cento, *eee* per... abito qui, voglio sapere per dopo faccio lavoro qui, per questa cosa, non è importante per me prima... Sempre parlato con le bambine arabo, arabo, arabo, arabo. Dopo andato avanti, ha [ho] detto: **“No, basta arabo... I bambini parlo [parlano] arabo, sapere che parlano il Corano, basta così... eee faccio... Noi abito [abitiamo] qui, basta, solo italiano”**. E io faccio così (...)

--AM-- *Mmh*... e quindi basta...

--I-- Sì sì, finito proprio perché così viene il... per... una cosa bravissimi, non posso tutte e due... perché voglio... torno al mio paese, faccio l'arabo, questo el... come si chiama? Pagella, l'ultima pagella, per l'ultimo anno faccio in Italia... faccio con arabo in Egitto, andato con la scuola, questo l'anno dopo... non c'è problema.

--AM-- Ah...

--I-- E io ho detto va bene così, basta, perché così tantissimo per i bambini...

--AM-- Cioè quindi anche se tornate in Egitto possono continuare comunque, non è un problema?

--I-- Sì, non c'è problema, non c'è problema... perché **il bambini adesso... adesso non posso tornare in Egitto**, perché il bambino... i bambini faccio studenti qua, *eee* non piace torno perché non è uguale qui, meno... le scuole di Egitto, meno tanto delle scuole di Italia, meno tanto con... *eee*... come si chiama, il [in arabo: livello]?

--AM-- *Ehm*... il livello...

--I-- Sì... Non è uguale, non è uguale, meno. Non posso andati (...) **Eee la scuola in Egitto, uguale livello di italiano, bisogno pago tanto, tanti soldi, ma io non posso pagato tutti i soldi per faccio questo livello del mio Paese, allora lascia qui. Capito?!**

--AM-- *Mmh*...

--I-- Adesso non posso torno... faccio scuola in Egitto, impossibile. Loro fanno qui, anche contento qui, anche la foto [voti] va bene, e basta...

Emerge come Isabella abbia a disposizione – e faccia ricorso – una sfera transnazionale di attività di riproduzione e cura (Salih, 2003), ma anche una *sfera transnazionale educativa e formativa*. Da una parte ha ricevuto sostegno dalla madre e dalla cognata in Italia durante il ricovero in ospedale, ha inoltre, mandato Tania dalla

madre in Egitto per la maturità. Dall'altra ha avuto ampie possibilità di concepire come dirigere l'istruzione dei figli: prima in Egitto, poi scuola egiziana e italiana insieme, infine solo scuola italiana, ma anche il ritorno in Egitto di Tania.

Questa sfera transnazionale permette di mantenere vivo il legame con il paese e la cultura di origine, ma anche di offrire ai figli la possibilità di elaborare identità multiple e transnazionali (Delcroix, 2009; Sayad, 2002).

3.2.4 La rete di sostegno tra sistemi informali forti e sistemi formali deboli

Oltre alla rete di sostegno transnazionale che connette Italia ed Egitto, Isabella gode di una rete di sostegno informale piuttosto ricca anche in Italia, grazie ai parenti presenti in varie città della Lombardia, e ad amiche di origine egiziana o marocchina presenti a Milano. Ha conosciuto alcune di queste, in particolare la sua amica più cara, perché vicine di casa nel quartiere precedente o attuale, mentre ha conosciuto le rimanenti attraverso la frequentazione della moschea di Segrate.

Isabella e famiglia si recano alla moschea ogni weekend e per tutti costituisce un momento importante: i piccoli studiano il Corano, le grandi e i genitori hanno la possibilità di ritrovarsi con gli amici. In questa prospettiva, la moschea non è semplicemente un luogo di culto, ma anche un contesto in cui incontrare persone con background e vissuti simili e condividere festività e occasioni religiose:

--AM-- Ti trovi bene in questa moschea?

--I-- Sì... sì. **Moschea importante** per... importante, uno al giorno andato [vado un giorno alla settimana], perché tutta la settimana non c'è tempo, non c'è tempo... lavoro, bambini, appuntamenti... tanti tanti tanti... solo uno giorno marito viene stasera, il sabato, stanchissimo, non sapere andato alla moschea, visto tutti i bambini pronti, vestiti pronti, anche Ivan piange: "Andiamo [in arabo: *ḡāmi* 'moschea'], andiamo [in arabo: *ḡāmi* 'moschea']" (ride). Mangiato subito, andato insieme. Torno le ore dodici.

--AM-- E a che ora siete andati?

--I-- Eee prima... andati sette e mezzo otto, torno al dodici. Faccio la sera tutta in moschea. Ma anche (...)

--AM-- E andate tutti lì insieme quindi?

--I-- Sì, perché... tutti i figli, per... Zoe, Samantha, c'ha gli amici, Tania e Giovanna c'ha gli amici, **così i ragazzi faccio... insieme [stanno insieme], e per i piccolini faccio studenti col [studiano il] Corano, dopo finito, finito alle dieci, ancora due ore giocato con gli altri.** Tania e Giovanna non faccio il Corano, perché faccio con i piccolini, a posto... seduti con gli altri amici uguali a loro, così contenta per tutti, perché visto le amiche, solo una alla settimana...

--AM-- Perché le loro amiche sono le amiche della moschea?

--I-- Sì... anche... le amiche della moschea, anche... papà, mamma per loro, le amiche, io e anche mio marito, ma tanti anni sapere [ci conosciamo], capito?

--AM-- Mmh... sì...

--I-- Sì, anche vieni qua, andati di là, andati insieme al giardino, **mangiato fuori... andato** con [in arabo: *'īd*, la festa religiosa islamica] **la festa... tutto insieme in moschea**, tutti insieme, tutte le

sett... *eee* l'anno, andato mangiato con [indistinto] insieme. **Una cosa bella** (ride). Chiamato il ristorante ieri: "Ho bisogno cento pezzo, cento cento pezzo..." (ride) tutto per noi, sì... (Intervista a Isabella).

Emerge l'importanza del sostegno affiliativo fornito dalla rete di sostegno informale e dalla moschea, che contribuiscono a dare forma alla trasmissione culturale.

Questa è assicurata nelle pratiche quotidiane di vita familiare, attraverso cui l'identità egiziana è costantemente agita e performata. Così, questa si mantiene viva, nonostante l'adozione di stili di vita negoziati con i modelli italiani. Per esempio, Isabella tiene alla privacy della propria casa, secondo l'abitudine italiana, mentre in Egitto sarebbe impossibile:

--I-- [Mi] piace qui... **perché sono qui, *eee*... chiudi la porta** per... io e anche mia famiglia, dopo andato **in Egitto, la mia porta sempre aperta**, ma io non piaccia così... *eee* perché... tanti anni abito qua, sempre c'ha tante cosa, io visto anche piaccia, non c'è viene qualcuno subito così... sempre parla con telefono, posso vieni domani, dopodomani... in Egitto questa cosa non c'è (...)

Per quanto riguarda i contatti con italiani, Isabella ha costruito delle relazioni significative con due vicine italiane nel quartiere dove abitava prima: una che è venuta a mancare di recente e una che si è trasferita in montagna con cui è ancora in contatto. Soprattutto nella fase iniziale e nei momenti critici, hanno svolto una funzione di accoglienza e di intermediazione con la realtà italiana, un esempio di *tutori di resilienza* (Cyrulnik, 2004).

Una di queste, l'ha accompagnata e assistita nelle procedure per trovare una soluzione abitativa quando avevano ricevuto lo sfratto e lo stesso ha fatto quando Tania ha avuto un problema con un'insegnante:

--AM-- *Eee* amiche italiane?

--I-- No, **non c'è amica italiana, solo... solo questa signora italiana vicino con me** (...)

--AM-- Dove abitavi prima?

--I-- **Solo dua**... prima, con... dopo vieni in Italia, troppo... solo dua, dopo vieni in Italia e una... palazzo avanti, un'altra sotto me, tutte e due bravissimi, c'è una andato... adesso abitano in montagna, sempre... l'altra morta. *Eee* dopo questa signora parlato adesso per lei, tutta con lo sfratto, fino adesso chiamata... anche lei viene con me.

[...]

--I-- *Eee* **faccio lo sfratto, sempre la mia... questa signora italiana aiutato me**, sempre questa signora viene con me, viene... andato con la chiesa (...)

[...]

--I-- È andato con me con il chiesa: "Voglio faccio [che facciate] una cosa per la questa famiglia, non posso lasciare famiglia qui", andato al comune, andato all'Aler, tutto sempre viene con noi, non lasciato niente mai. *Eee* dopo l'ultima volta, lascia... mio marito ha detto per la... per l'Aler, terza volta lasciato a casa, io portato tutta la roba, lasciato la casa prima, portato tutto il mia roba, andato fuori con... fuori Milano, a casa del mio fratello.

--AM-- *Mmh*... Dove?

--I-- Sant'Angelo... Lodi...

--AM-- Sant'Angelo lodigiano?

--I-- Lodi... Lasciato tutte la mia cosa importanti per il mio fratello, *eee* i vestiti, la roba dei bambini, qualcosa per la cucina importante per me, tutto tutto andato con una cantina per il mio fratello, lasciato di là. Questo il giorno per lasciato casa, solo una... carrello, per un borsoni, io... anche mio... io uno, marito uno, bambini due carrelli, solo questi due carrelli con la mano, andato fuori, andato con questa signora in l'Aler in Duomo... Non sapere dove andare... io lasciato casa, non sapere dove andare... non sapere... Loro ha detto: "Andate in comunità", comunità con... Cremona. Mio marito ha detto: "Il tuo fratello è in Cremona andate con Cremona". tutto il giorno aspettato con il tuo fratello, e stasera dormi con Cremona. Una cosa che non è... non è *easy*... troppo difficile per me

--AM-- *Eee* tu con i figli nella comunità, giusto?

--I-- Sì

--AM-- Il marito no?

--I-- No... La signora italiana ha detto una parola, ha detto: "Ma loro faccio [hanno fatto] la domanda tanti anni", mio marito tanti anni faccio [fa ha fatto] la domanda per casa popolare, non dopo lo sfratto, faccio [l'ha fatta] prima... otto anni, per prendi lo sfratto... *Eee* la signora ha detto: "Fai [fammi] controllare il computer, guarda la domanda quanto... dov'è, quanto...", e loro faccio (...) Dopo ha detto: "Vado in comunità", faccio controllare per la domanda, ha detto...:"Scritto per la domanda: 'Ok, prende casa popolare'", loro non faccio (...)

--AM-- Ah...

--I-- Questa è la colpa loro, ha detto... la signora questo giorno ha detto: "Ma questa è la colpa di Aler, non posso questa famiglia andato fuori Milano. Loro faccio una casa per la famiglia, in Milano, subito". E questa è una cosa bellissima per me (risolino) per tutta la mia famiglia.

[...] [Parlando delle esperienze scolastiche]

--I-- Solo con una maestra con Tania [abbiamo avuto problemi], con la media, ma questa maestra *emh*... sempre Tania tutto il giorno piangeva per questa maestra, perché la maestra non piace Tania, faccio sempre [indistinto] tanto per Tania, "Ma tu non brava! Tu non... vieni... voglio parlato con tuo papà", sempre, tutto settimana: "Voglio colloquio, ma questa bambina non posso... non posso faccio l'italiano qui, questa bambina..."Perché così Tania non piace l'italiano, questo problema viene per Tania, la maestra fatto una cosa in... non buono, non aiutato il bambina, non piace al bambina... ma questa maestra fatto tante cose per la mia figlia, ma anche... dopo senti il figlio del zio di Tania uguale scuola, anche lui faccio una parola non buona con la... questa maestra... e io parlato con tanti amici, per loro, tutto... tutto parlato uguale mia figlia... ma una... una maestra non brava, tanti problema... **E io non sapere parlato con questa maestra, ma anche il marito, non voglio faccio una problema per gli altri, perché noi qui estraneo, non senti le mie parole uguali [a un] signore italiano... [...]** **E questa signora bravissima, sempre aiutato me**, ho detto: "Adesso la maestra voglio [vuole che] Tania faccia terza media ancora, o sempre Tania ha detto non brava", così... ha detto: "Lasciato per me [lasciare fare a me]"... **Ma questa signora è andato per la maestra**, faccia tante parole, **parlato tanto con la maestra**, ha detto: "Ma tu non [sei] brava, non posso faccio [puoi fare] così con la bambina" (...)

--AM-- Ma siete andate insieme o è andata lei da sola?

--I-- Sì, no insieme. Dopo faccio questa appuntamento: "Tania faccio [fa] terza media" "Va bene, non c'è problema. Faccio il voto sei", perché ha detto prima: "Faccio [metto] cinque", ma cinque per gli... esami, per terza media, ancora terza media. "Faccio sei"... Dopo visto questa signora ha detto: "Non posso, non fermo, non posso faccio così", parlato tanto con la maestra, ha scritto sei per Tania, sei. Ma questa maestra tanti tanti problema in questo tempo fatti...

--AM-- Ma perché?

--I-- Non piace la bambina, non piace le... come si chiama... [in arabo: gli arabi, razzismo

razzismo]

--AM-- Razzismo... (Intervista a Isabella).

L'unica cosa che Isabella ci ha detto vorrebbe che migliorasse in Italia è proprio il razzismo: troppo spesso capitano episodi in cui persone per strada la prendano di mira perché indossa il velo. Lei il più delle volte lascia correre ma ne soffre, così come ne soffrono i figli. In particolare, ha riportato un episodio di una signora anziana che, per tre volte, l'ha insultata sull'autobus. Isabella non ha reagito, finché ha risposto anche lei aggressivamente:

--I-- **Io ho visto tante persone qui in Italia**, io vado in strada da sola, non sapere persone [persone che non conosco], visto guardare così, faccio una parola cattivo per me [mi dicono parole cattive]... ma io non sapere parla [non so parlare]... io non sapere cosa parla, cosa detto, cosa faccio... andato faccio da sola cammino, da sola non posso parlare... ma non sapere perché visto il foulard, faccio una parola brutta [**vedono il velo e mi dicono brutte parole**]... **visto tanto così**.

--AM-- *Mmh*... Spesso?

--I-- Sì... eh [in arabo: *'unşuriya*, **razzismo**]... [...][Una volta] c'è una signora, visto mie figlie tre volte... tre volte tutte le mattine le guarda **questa signora, italiana** (...)

--AM-- E vive qui vicino?

--I-- Ma io non sapere abita dove, io andato con... prende pullman 44, vado il capolinea, scende il capolinea. Ma la signora viene anche... le cinque [figlie] femmine, andato **con l'autobus**, visto una signora araba con cinque bambini, fatt... *emh* guardato così, faccio [**ha detto**] **una parola bruttissimo**... ma io non sapere [non ho capito] cosa [ha] detto, non sapere... Primo giorno faccio così (...)

--AM-- E tu non le dici nulla?

--I-- Non dice... io lasciato, cammino... Seconda volta, faccio così con me... seconda volta i bambini arrabbiati tanto perché i bambini capisce [capiscono] cosa ha detto, andato, seconda volta torna a casa, ha detto Tania per Nicola: "Papà, c'è una signora ha detto per la mamma ieri così, anche oggi ha detto così"... e il mio marito [si è] arrabbiato tanto: "Perché non parlato per le cose signora? Perché non faccio qualcosa?" "No non posso, signora ha detto così... ha detto così". Viene, dorme per... con letto andate bambine, una parola uguale questa, brutta... tanti, non posso parlare... Terza volta, sempre la signora visto me, non parlato [io non ho parlato], lei parlare tanto, tutto il due giorni così... Terza volta (...)

--AM-- Ma sull'autobus sempre?

--I-- Sì, sì...

--AM-- **E le altre persone non dicono niente?**

--I-- **Niente, non vedi, non senti**... niente... *Eee* terza volta... tre giorni sempre insieme... *eee* terza, tre giorni, io scendi nell'autobus [sale sull'autobus], signora vieni [viene], guardato le mie figlie, ha detto uguale parola, anche l'altra parola cattivo, *eee* io dopo scendi bambina... signora alzati autobus, e io tornato ancora indietro con la signora, andato con il autobus ancora... mie figlie, con la... vicino uguali con me, e **io guarda la signora, ha detto: "Vieni! Io togliere la tua testa oggi! Vieni qua!"**. E io ho detto così: "Perché io non faccio niente per te [non ti ho fatto niente], non posso faccio così per me [puoi fare così con me]"... E la signora ha guardato me così, troppo nervosa, anche i bambini, *eee* parlato tante parole non... tutte parlato questi giorni, io e anche i bambini, borissima [paurissima]. La signora andato con il... l'uomo con il autobus, per... indietro, piangeva tanto, faccio [ha fatto]: "Io paura! Vai! Vai!". Faccio così... io non vedo niente, fino a oggi non visto la signora... (ride)

--AM-- (ride) Basta... scomparsa...

--I-- Non visto... non visto... io visto tanti, tanti persone, io mai, mai faccio una parola cattiva per... mai. Egiziano, italiano, tutti, **mai faccio una cosa, non... sempre brava**. Anche i miei figli, sempre ho detto: "Fai il bravo", non passa le altre faccio una parola cattiva, [indistinto] per la maestra, parlato con la maestra... tu non faccio... non posso così. Non lo so... sempre c'è una persona visto così in Italia. (Intervista a Isabella).

Per quanto riguarda i sistemi di sostegno formale o quasi formale italiani, Isabella ci ha riportato di averne fatto un uso molto limitato. Ha avuto a che fare con i servizi sociali durante il periodo critico dello sfratto, ma ci è apparsa piuttosto diffidente nei loro confronti:

--I-- [in arabo: ora], e il tempo, tante persone c'è problema per il marito, per la donna... **si prende i bambini... non posso se prende i bambini... c'è qualche problema per il marito, per la donna, non posso l'altra famiglia prende... il bambini...** questa... l'ultima volta, **c'è una signora si chiama Tamara, tutto il giorno viene con il Facebook, faccio eee... live, piangeva... piangeva:** "Voglio i figli"... eee sei mila con queste (...)

--AM-- Perché le hanno tolto i figli?

--I-- Sì, perché il marito non posso sapere il lavoro, anche la... c'ha una... tanti problema per il marito, per la donna, la moglie ha lasciato il marito, ma il marito è senza lavoro... eee... sistente [assistente] sociale è andato prendi il bambino, ma... non c'è... non posso lasciato il bambino con... questa famiglia.

Qualche giorno prima, ci ha raccontato, ha assistito a una scena in cui una bambina italiana si è allontanata dalla madre ed è finita in mezzo alla strada, la madre si è arrabbiata e le ha mollato un ceffone: «Se questo fosse accaduto a una madre egiziana subito le avrebbero portato via i figli: se picchiare i figli è concesso a una madre italiana, lo stesso non vale per le madri egiziane» (Note di campo, Intervista a Isabella, 18/02/19).

Data la preminenza che Isabella attribuisce all'istruzione, considera solo il sostegno allo studio importante, anche a costo di sacrifici. Così, mentre Rita è aiutata nei compiti da Samantha, che è molto portata per lo studio, le altre figlie, in caso di necessità, vanno nel Centro di Aggregazione Giovanile, situato esattamente nel cortile in cui abitano; infine, Giovanna si avvale di un'insegnante privata per fare lezioni di recupero.

4. SVOLTE ESISTENZIALI: ALCUNE COSTANTI TRA LE STORIE DI VITA

4.2 Il viaggio e l'approdo

4.2.1 Migrare per la famiglia... e un po' per se stesse

Quasi tutte le donne che abbiamo intervistato, eccetto due, sono arrivate in Italia per

raggiungere il marito già emigrato, vivendo la migrazione come un evento più subito che scelto, voluto, spinto da forti motivazioni personali. Per questo, quando ci siamo confrontate sulle ragioni del viaggio, in molti casi non ci è sembrato che avessero problematizzato particolarmente la questione della migrazione, se non riconducendola alla situazione lavorativa del marito oppure ai propri doveri di moglie.

Così, quando ho chiesto, per esempio, a Stefania (6MAGHO1/20-S) le ragioni della sua migrazione, semplicemente mi ha risposto:

--S⁷⁰-- **Noi siamo qua per... per lavoro.** *Ehm* ma, il mio marito lavoro qua, ma per me, mi piace abito al mio paese.

--AM-- *Mhm.*

--S-- Perché vicino alla mia famiglia. (Intervista a Stefania, 6MAGHO1/20-S, 08/05/18).

Oppure Rina (6EGYPY1/12-O) ha espresso come sia scontato che il destino di una moglie sia quello di seguire il proprio marito:

--AM-- L'idea di dover partire e and... venire in Italia, cosa pensavi?

--R-- *Eee* prima? Penso rimani con lui... devi... rimani con lui, perché non mi piace da quello fanno adesso, lui lavora qui tutto l'anno e lei rimane... la sua Paese, no... questa non è una vita.

--AM-- L'idea che dovevi lasciare tua mamma, le tue sorelle, così?

--R-- Ma... è normale per tutti, **ogni donna deve andare con la sua marito da qualsiasi posto...** (Intervista a Rina, 6EGYPY1/12-O, 07/03/19).

La motivazione alla migrazione è quella familiare: raggiungere il marito per formare una nuova famiglia, quella che Gozzoli e Regalia (2005) definiscono come “neo-costruzione” del nucleo familiare, oppure ricomporla dopo un periodo di separazione, il “ricongiungimento” vero e proprio.

Nel primo caso, appena arrivate in Italia, spesso si punta ad avere un bambino per realizzare la propria missione familiare.

Isabella (6EGYPY1/10-O), per esempio, ha da subito provato a rimanere incinta:

--I-- Dopo tre mesi, aspettato quattro mesi qua, *eee*... sette mesi. Fine sette mesi non c'è ancora gravidanza, da sola così... Me piaccia tantissimo i bambini, tantissimo...

--AM-- Sì? Volevi rimanere incinta?

--I-- Sempre tutto il giorno io voglio andata per la dottoressa, Nicola [il marito], Nicola gli ho detto: “Non c'è, no, perché?” “Ma... è ancora presto”. E detto: “No, io voglio andato **perché non gravidanza fino adesso?**” Marito: “No, non voglio andare per la dottoressa”, niente... (Intervista a Isabella, 6EGYPY1.10-O, 18/02/19).

⁷⁰ Nelle citazioni verrà utilizzata l'iniziale dello pseudonimo della donna che parla (per esempio qui -S-- per Stefania), --AM-- per la ricercatrice (Alessandra Mussi), --INT-- per la mediatrice, ove presente. In presenza della mediatrice, abbiamo trascritto le parti tradotte in italiano, mentre abbiamo lasciato (parla arabo) negli scambi in arabo. Abbiamo tradotto alcuni passaggi in arabo quando non ripresi nelle traduzioni.

Se non si rimane subito incinta, rischiano di crearsi tensioni, nella madre, che cerca di trovare senso alla migrazione e al trauma migratorio nella riproduzione (Giacalone, 2002), nella coppia e nelle famiglia allargata, che si aspetta subito l'arrivo di un bambino (Favaro, 1993b, p. 26).

Nel caso del ricongiungimento vero e proprio, le condizioni economiche poco stabili in cui versa il marito in Italia e le difficoltà burocratiche che si incontrano per ottenere i documenti hanno fatto sì che la famiglia visse per un certo periodo separatamente: con il marito nel paese di accoglienza e la moglie e i primi figli nel paese di origine. Anche qui la motivazione familiare preme: il desiderio di ricomporre la famiglia e iniziare a vivere tutti insieme fa da mordente per la migrazione.

Silvia (6EGYPO1/03-S), per esempio, dopo il matrimonio, è vissuta in Egitto, dove sono nati anche i figli, mentre il marito stava in Italia. Ha, poi, deciso di raggiungere il marito perché desiderava che i figli crescessero vicini al padre. La forte motivazione educativa ha spinto e sostenuto Silvia(6EGYPO1/03-S) nella decisione di migrare:

--INT-- Ha detto: **“Io mi sono stancata vedevo che i bambini stanno crescendo senza il padre ee sentono la sua la sua mancanza”**. Quindi lei dice che ho parlato con lui ee l'ho convinto, l'ho detto che i bambini hanno bisogno assolutamente di te e anche fare avanti e indietro ti stanchi tu e ci siamo stancati anche noi e loro proprio hanno bisogno della figura padre in casa. (Intervista a Silvia, 6EGYPO1/03-S, 24/04/18).

Emerge come essere madri o diventarlo sia, dunque, la ragione del viaggio; fare il bene dei propri figli è la spinta ad affrontarlo, nonostante le difficoltà.

Per Nina (6EGYPO1/09-O), per esempio, vivere in Italia è un modo per offrire ai figli più opportunità di studio o di lavoro, rispetto a quelle disponibili in Egitto:

--INT-- Io mi sento legata all'Italia, eh, sto bene in Italia, però purtroppo mi manca il mio paese, mi manca la mia famiglia.

--N-- *Mh.*

--INT-- Quindi mi sento legata a tutti e dua, **qui in Egitto, qui, non c'è futu-futuro per i miei figli, però qui in Italia c'è il futuro dei miei figli.**

[...]

--AM-- *Eee* tu dicevi che per te venire qua in Italia serve per i tuoi figli. *Eehm* pensi... che cosa può dargli di possibilità in più l'Italia?

--INT-- [parla arabo]

--N-- [parla arabo]

--INT-- Eh, lavoro.

--N-- *Mh.*

--INT-- Lavoro. C'è anche più possibilità di lavoro, qui in Italia.

--N-- *Mmh. Mmh.*

--INT-- (...) Solo questo.

--N-- *Mh.* (Intervista a Nina, 6EGYPO1/09-O, 22/01/19).

Ivana (6EGYPO1/08-S) ha un vissuto specifico, ma anche per lei migrare in Italia ha significato fare una scelta per il bene di suo figlio: questo è nato in Egitto con un problema di sordità e lei ha sentito il bisogno di avere vicino il marito per affrontare questa situazione e, al contempo, ha sperato che in Italia potessero assicurargli delle cure migliori:

-- INT-- Ok, lei dice che... vabbè... dopo è nato il mio secondo bimbo però purtroppo è nato con problemi, un handicap che non sente con gli orecchi... e quindi questi problemi *ehmm...* hanno proprio... erano pesanti perché dovevo sempre portarlo a fare delle visite, a fare tanto cose... e ero insieme a mio padre, è vero che mi accompagnava in tutto quanto però mi **sentivo il bisogno della presenza di mio marito**.

[...]

--INT-- Abbiamo pensato insieme a mio marito di venire tutti qui, visto che i problemi che aveva mio figlio almeno qui magari venire qui a fare delle visite, delle accettazioni, de... delle esami, delle cose anche magari farebbe meglio a nostro figlio e anche stia... stiamo con mio marito, almeno tutta la famiglia unita insieme e **abbiamo pensato di venire qui magari anche troviamo delle soluzioni per il nostro figlio**. (Intervista a Ivana, 6EGYPO1/08-S, 17/01/19).

Contemporaneamente, è possibile scorgere altre motivazioni alla migrazione, come nel caso di Anna (6MAGHO1/19-O), l'unica arrivata in Italia autonomamente, per la quale la migrazione è stata provocata da un desiderio di cambiamento, fare un'esperienza nuova, diversa:

--A-- **Mio fratello, cioè, due hanno seguito lo stesso mistero di mio padre, che fa l'insegnante.**

--AM-- *Mhm.*

--A-- **Io ho detto: "No, l'insegnante non lo voglio fare", perché voglio qualcosa di, di diverso,** perché sono... co-con l'esperienza, più... (colpo di tosse) o so come descriverla, però non sono andate le cose come volevo io. (ride) Quindi (ride)... alla fine sono finita come casalinga da sola (ride)

--AM-- (ride)

--A-- No... non sono riuscita a fare quello che... (...)

[...]

--AM-- *Mh.* E la tua **famiglia** cos'ha detto quando... hai deciso di... viaggiare?

--A-- Prima ma loro no... **no erano d'accordo**. Mi hanno detto: "È meglio stare qua... se vuoi studiare, fai quello che vuoi ma stai qua". La famiglia... però... **Ho sempre questo sogno di fare qualcosa di diverso, di meglio,** di... *mmm...* (Intervista ad Anna, 6MAGHO1/19-O, 02/05/18).

Anche in altre donne, però, un desiderio di cambiamento, anche se più celato, si fa intravedere, mettendo in luce come, benché le madri migranti arabo-musulmane siano spesso considerate come le frange più tradizionaliste delle migrazioni al femminile, anche loro emigrano non solo in quanto mogli o madri dedite alla famiglia, ma anche per altre ragioni (Vianello, 2014). La loro emigrazione viene certamente legittimata attraverso discorsi che rimandano al bene della famiglia, ma altre aspirazioni accompagnano il viaggio (Biagioli, 2003).

Nadia (6MAGHY1/21-S), per esempio, ci ha descritto la migrazione come possibilità di cambiamento, fuga, liberazione dalle condizioni in cui viveva in Marocco: trasferitasi a vivere dai suoceri, si era trovata a fare da serva in casa loro, in un clima di conflitti continui. Alla fine, esasperata, ha messo il marito alle strette ed è venuta anche lei in Italia:

--N-- Adesso *mm* sto bene.

--INT-- Adesso sto bene.

--N-- Vivo con mio marito, sono contenta, anche i miei figli... che nati qua! *Ehmm* [parla arabo] (ride)

--INT-- (ride) [parla arabo] **ho trovato la mia libertà, qua.**

--N-- [parla arabo]

--INT-- Davide non mi impedisce niente. Sono libera.

--N-- *mhm. Ee...* [parla arabo]

--INT-- Mi tratta bene.

--N-- *Ee* [parla arabo]

--INT-- Sì. Anche qua, sai, *mh* come lavoro, ci sono tanti problemi anche qua, però vivo bene, vivo meglio.

--N-- *Mhm.*

--AM-- Com'è che avete deciso di venire in Italia?

--N-- [parla arabo]

--INT-- **Io avevo tanti problemi con la sua famiglia.**

--N-- [parla arabo]

--INT-- Allora ad- avevo deciso di, di, divorziarci, di, lasciarci.

--N-- [parla arabo]

--INT-- **Mio marito ha scelto di portarmi qua, invece di lasciarmi.** (Intervista a Nadia, 6MAGHY1/21-S, 10/05/18).

4.2.2 *Uno spartiacque esistenziale: la migrazione*

Nei racconti delle madri che abbiamo incontrato, sembra emergere un andamento tipico nelle storie di vita: vite interrotte, divise in due periodi fondamentali, quasi ci fosse uno spartiacque tra la vita prima e dopo la migrazione. Questa costituisce un vissuto di rottura forte, tra un'infanzia e una giovinezza nella madrepatria, a cui segue il passaggio all'età adulta, il matrimonio, le responsabilità di una famiglia tutte insieme al trasferimento in un nuovo paese. Si tratta di quello che Balsamo (1997) definisce un "doppio spaesamento": da un paese familiare, conosciuto a un paese nuovo, sconosciuto e che incute timore, dai ruoli di sorelle e figlie di colpo a quello di mogli e madri (F. Balsamo, 1997, p. 9).

Isabella (6EGYPY1/10-O), per esempio, ha sottolineato come, con la migrazione, tutto sia cambiato: in una volta, si è trovata carica di responsabilità, rispetto al marito, ai figli, alla casa:

--I-- **Sposato piccola** [...] Tante cosa viene [in] una volta così, **[in] una volta c'è marito, c'è casa, c'è bambini... tutto viene subito, eee...** ma la mia testa ancora... capito?!

[...]

--I-- **Dopo venite [venuta] qua** eee sempre mancato tanto papà e mamma... tanto tempo, con loro bellissimo, contenta... ma diversi, diversi questo con il marito, i bambini... **tanto** [in arabo: *ma'sūliyya*, **responsabilità**]

--AM-- *Mmh...* Responsabilità...

--I-- Sì, tanti tanti... non uguali prima, prima... niente. Contenta sempre, cosa vuoi faccio, voglio andare... andati, vieni. Sì, non senti "No", non senti... dopo sposata sentito tanto.

--AM-- Sì?

--I-- Sì, sentito tanto "No", "No", "No", "No"... **non tutta cosa io voglio faccio**, faccio, **perché c'è casa, c'è bambini, e c'è tante cose per me...** io non faccio, **non c'è gli altri faccio aiutami [mi aiutano]**. Neanche faccio (...) Io nati bambini qua, anche tutto faccio... andata all'ospedale da sola, solo marito, ma il marito tre giorni nell'ospedale, dopo torna a casa faccio il mangiare, faccio la casa, e anche il bambino nato, manca aiuti. (Intervista a Isabella, 6EGYPY1.10-O, 18/02/19).

La migrazione, dunque, costituisce un momento di rottura importante nelle biografie delle madri che abbiamo incontrato, che scandisce la vita prima e dopo la migrazione, il qui del paese di arrivo contrapposto al là del paese di origine, confermando la letteratura che descrive la migrazione come un vissuto di grande cambiamento (Demetrio, 1984), un vissuto traumatico (Moro, 2001, 2005).

Tuttavia, emerge dalle storie delle nostre interlocutrici come si tratti di un passaggio senza cesure così definitive, le due vite in Italia e in Egitto/Marocco si richiamano l'una all'altra continuamente, il viaggio è talvolta segnato da ritorni, vai e vieni, un *continuum* più che una spartizione netta fra un prima e un dopo, un qua e un là. La letteratura sulle migrazioni, che suggerisce un'analisi attenta alla dimensione transnazionale delle vite dei migranti, appare particolarmente utile anche per comprendere l'esperienza di queste donne (Appadurai, 2012; Di Bella, 2012; Salih, 2003), dove i confini tra Italia e Marocco/Egitto non sono nettamente definiti, ma i due mondi, le due vite sono costantemente in contatto.

Particolarmente emblematica, in questo senso, è l'esperienza di diverse madri egiziane che, inizialmente, non si sono trasferite in Italia in maniera definitiva, ma che hanno attraversato una fase di transizione, come sospese fra i due mondi, trascorrendo alcuni periodi in Italia e alcuni in Egitto.

Amalia (6EGYPY1/07-M), ad esempio, è venuta per la prima volta in Italia 15 anni fa, ma solo da tre ha deciso di stabilirsi definitivamente a Milano. Durante la prima infanzia della figlia maggiore, è rimasta in Italia, ma poi, con l'inizio della scuola, il baricentro esistenziale si è spostato principalmente verso l'Egitto, con alcuni periodi in Italia, in particolare abbinati alle nascite degli altri figli⁷¹. Gli avvicendamenti politici in

⁷¹ La decisione di far nascere i figli in Italia può essere letta come un tentativo di favorire le possibilità che, ai diciotto anni, acquisiscano la cittadinanza italiana.

Egitto⁷² hanno fatto da prima sperare ad Amalia (6EGYPY1/07-M) e al marito in una nuova era politica con il presidente Morsi, ma anche in nuove possibilità per vivere nel paese, mentre poi, con l'ascesa al potere di al-Sisi, le speranze sono svanite e così il progetto migratorio in Italia ha assunto una forma stabile:

--INT-- Quando Azzurra ha avuto sette anni (...)
--A-- [parla arabo]
--INT-- In 2011... [parla arabo]
--A-- Sì
--INT-- Sono tornati loro due con Azzurra in Egitto (...)
--A-- [parla arabo]
--INT-- E sono... sono rimasti lì per cinq... cinque o sei anni?
--AM-- Quattro?
--A-- Quattro... [parla arabo]
--INT-- Perché... è rimasta lì, finché lei ha avuto il secondo qui in Italia.
--AM-- Ah ok...
--INT-- Allora hanno visto tutta (...) [parla arabo]
--A-- [parla arabo]
--INT-- Lei sta dicendo che la durata era lunga (...)
--A-- [parla arabo]
--INT-- *Mmh*... Allora lei non rimane qui in Italia per... per... tanto tempo, perché lei sta dicendo che **io vengo qui solo per avere questi bambini e poi torno in Egitto**.
--A-- [parla arabo]
--INT-- Solo ultimamente che è rimasta in Italia tre anni, ma prima (...)
--AM-- Ok... Quindi facevi... stavi lì e venivi qua solo quando sono nati i bambini?
--INT-- Sì
--A-- Sì... [parla arabo]
--INT-- [parla arabo]
--A-- [parla arabo]
--INT-- Sì sì quando partorisce qua, rimane per sei o sette mesi finché sistema le cose del bambino e torna in Egitto...
--A-- [parla arabo]
--INT-- Lui torna con lei, e ogni tanto viene là (...) [parla arabo]
--A-- [parla arabo]
--INT-- [parla arabo]
--A-- [parla arabo]
--INT-- Sì, lei sta dicendo che il marito era con lei, e viene anche con lei solo per queste cose, per motivi di bambini, documenti, basta...
[...]
--AM-- Ah ok... **E come mai avete deciso di stare in Egitto più che in Italia?**

⁷² In seguito alla Primavera Araba egiziana del 2011, il presidente Hosni Mubarak si è dimesso dopo quasi trent'anni di dittatura. È stato eletto suo successore il presidente Mohamed Morsi, leader dei Fratelli Musulmani, movimento politico di ispirazione islamista. Dopo un anno di governo, questi è stato deposto dopo una serie di proteste popolari e l'intervento dell'esercito, sotto la guida del generale Abdel Fattah al-Sisi. Alle elezioni seguenti, questi è stato eletto presidente, riconfermato nelle elezioni del 2018. La difficile situazione economica e l'instabilità politica che hanno caratterizzato l'Egitto di questi ultimi anni sono state addotte come motivazioni alla migrazione o a una sua stabilizzazione da diverse madri che abbiamo incontrato.

--INT-- [parla arabo]
 --A-- [parla arabo]
 --INT-- Loro vogliono vivere in Egitto, e c'è la mamma anche di lui che (...)
 --A-- [in arabo: **L'Egitto è il nostro paese!**] (ride)
 --AM-- (risolino) *Ah ah... Eee...* quindi **però gli ultimi tre anni avete deciso di restare in Italia?**
 --INT-- [parla arabo]
 --A-- Sì... [parla arabo] (ride)
 --INT-- Lei sta dicendo che... **abbiamo pensato che viviamo una vita bella con... Morsi...**
 --AM-- Che le cose cambiano in Egitto?
 --INT-- Sì, che le cose cambiano, **invece quando vengono al-Sisi questo al-Sisi (ride) abbiamo deciso di venire qua in Italia...**
 --A-- [parla arabo]
 --INT-- E quel (...) Solo perché c'è Sisi che abbiamo pensato di venire qua in Italia. (Intervista ad Amalia, 6EGYPY1/07-M, 18.12.18).

4.3 Dalle aspirazioni alla realtà dei fatti: il primo periodo da donne emigrate/immigrate in Italia

Una volta arrivate in Italia, le aspettative, le paure, l'immaginato, le aspirazioni si scontrano, spesso, con un impatto molto difficile. Lo *shock* culturale è stato forte, insieme alla sensazione di straniamento (Oberg, 1960): tutto sembrava diverso dalle forme familiari del paese d'origine, Barbara (6MAGHO1.24-O) ha descritto questa sensazione «come una... un gente che la porti da un mondo, e la metti con un altro mondo, un'altra cosa, che cambiata, cento per cento» (Intervista a Barbara, 6MAGHO1.24-O, 14-21.05.18⁷³).

Ad Alice (6EGYPY1/04-M), per esempio, tutto è apparso strano quando è arrivata in Italia, persino l'aria, le case, le persone, come se tutto fosse irreale:

--INT-- *Mmh...* Lei sta dicendo che la prima volta che... che ho pensato di venire qua quando sono usciti da casa nostra del Fayyum, che deve lasciare la casa, la famiglia, va in un altro paese dove non sa la lingua, vede delle facce che sono strane, un'altra vita... aveva una paura strana... quando è arrivata qui al... perché il marito l'aspettava al... all'aeroporto, lei mi ha detto: "Io ero da sola con i miei bambini, e quando siamo arrivati vedo l'aeroporto che è una cosa... non è... ero come un suono che..."
 --A-- Guardo televisioni...
 --INT-- Anche l'aria... **anche l'aria che ha sentito è strana... eee...** perché loro sono abituati al caldo, mi ha detto non ho mai pensato che c'è questo freddo, che esiste questo freddo... *eee...* anche... *eee...* perché ha detto che fuori **sono tutti per terra gli alberi... tutte le cose strane... l'aria, l'odore, le facce, tutto...** [...]. Poi ha detto quando è venuta qua a casa sua, anche quando è entrata, l'entrata del palazzo, tutto strano... lei è come un... sogno, che vede un sogno... così... anche il tetto, da loro era... è basso, quando ha visto che sono così alti è una cosa per lei strana... tutto strano - ha detto - tutto strano... (Intervista ad Alice, 6EGYPY1/04/M, 31.05.18).

⁷³ L'intervista è stata avviata il 14, ma per motivi di lavoro, Barbara (6MAGHO1.24-O) ha dovuto andarsene prima che l'intervista fosse terminata. Abbiamo proseguito e completato il 21.

L'Italia e l'Europa in generale, nell'immaginario, apparivano come paesi ricchi, di benessere diffuso; l'impatto, invece, con le ristrettezze economiche, anche con una digressione nella scala sociale ed economica rispetto alle condizioni in cui si viveva in Egitto/Marocco – ci hanno confidato diverse madri – è stato difficile da digerire.

Per esempio, Susanna (6EGYPO1/06-S) ci ha raccontato di come, inizialmente abbia riposto aspettative di cambiamento nella migrazione, ma poi l'Italia, e l'Europa, l'abbiano delusa a causa di problemi economici, appartamento piccolo:

--INT-- Io quando... Vabbè, **quando... a-abbiamo parlato [con il marito], mi ha detto di venire qui in Italia, eh, ero contenta, sì, me- mi piaceva l'idea, perché oh, vado in Europa, è una, una vita diversa,eee...** anche i muri saranno diversi,eele case saranno più belle,eela vita per strada sarà più bella e **tutto sarà più bello** no? E... quindi, *mmm* ero contenta di venire, e volevo venire, però io appena mi sono, **a-appena... mm sono, entrata nella casa** che io abitavo a Monza,*eeemi sono scioccata*. Lui poverino mi chiedeva: "Ma ti piace? Ma ti piace?"... Io non, non trovavo neanche cosa dire. Noi avevamo una casa grande [in Egitto], una casa bella, non pagavamo l'affitto, era na- era casa mia. E vivevamo bene, e la, la vita era bella, *ehm...* era tutto bello,*ehm...* **e tutti i miei sogni, quello che io sognato, quello io che io pensavo per l'Europa** - perché sai, l'Italia vuol dire Europa, no? *Mmm...* - **l'ho trovato che, che era... non era vero**. La realtà [realtà] è... un'altra. Io rimanevo notti e notti a piangere,*eee...* perché non mi piaceva niente. Mi trovavo, mi trovo, con 4/5 dentro una stanza, e,*eee...* e n-, non lo so, e una cucina, un bagno. Una c-casa così piccolina, e paghiamo così tanto affitto, tanti soldi, perché **l'Europa per noi è venire qua,eelavorare bene, avere un lavoro bello, per mio marito, avere una vita bella per miei, per me, per i miei figli.Ehm,** sì, si vive bene, si vive meglio di in, dell'Egitto. E invece no, non è vero. La realtà non è così. La realtà è diversa. (Intervista a Susanna, 6EGYPO1/06-S, 10.10.18).

Tutto quello che le circondava era estraneo, diverso dal consueto, ma anche, di riflesso, hanno realizzato la propria condizione di estraneità al resto della realtà circostante. Silvia (6EGYPO1.03-S) ha detto che in questo momento «Mi sono sentita straniera» (intervista a Silvia, 6EGYPO1/03-S, 24.04.18).

I primi anni della migrazione, talvolta descritti da ricerche precedenti come meno traumatici per queste donne grazie all'ambiente protetto creato dai mariti (Micheli, 2011), sono stati, invece, descritti dalle dirette interessate come anni particolarmente difficili anche a causa dell'ambiente predisposto dal marito: uno spazio ristretto alle mura domestiche, abitato dalla moglie in solitudine, ad occuparsi della casa in attesa che il marito rientrasse dal lavoro. Molte ci hanno parlato del forte senso di solitudine avvertito in questa fase, lontane dalla famiglia di origine e con una rete di relazioni praticamente inesistente in Italia.

Ilaria (6EGYPY1/02-M), per esempio, ha ricordato come il primo periodo in Italia fosse stato molto duro, senza la famiglia, senza amici, tutto il giorno a casa da sola:

--I-- La-la prima anno la vita qua è troppo, troppo difficile per me perché non ce l'hai la mamma, non ce l'hai la fratelli, la sorellina, il papà, tutta la famiglia d'[in] Egitto... Non so, io qua da sola e il marito lavori tutti i giorni e arriva a casa alle 20, alle 21, ma io tutto il

giorno a casa sola, ma è qualcosa brutto, no i [è] bella, ma **non c'è amici tanti prima**. (Intervista a Ilaria, 6EGYPY1.02-M, 11.04.18).

Molte ci hanno riferito come la principale – a volte esclusiva – relazione sociale fosse, inizialmente, quella con il marito, che ha assunto la funzione di mediatore con la realtà esterna. Spesso, si trattava di una relazione ancora tutta da costruire con una persona con cui bisognava imparare a conoscersi e a condividere la quotidianità (F. Balsamo, 1997; Gozzoli & Regalia, 2005).

Alice (6EGYPY1/04-M), per esempio, ha commentato come, appena arrivata in Italia, anche il marito fosse praticamente un “estraneo” visto che avevano trascorso insieme troppo poco tempo per conoscersi davvero: «Anche il mio marito è strano per me, perché non abbiamo vissuto una vita che... insieme, così... due mesi non sono sufficienti per... *mmh*... per dividere tante cose con lui...»(Intervista ad Alice, 6EGYPY1/04-M, 31.05.18).

Le difficoltà con la lingua, la quale gioca, invece, un ruolo centrale nel processo di integrazione dei migranti (Esser, 2006; Pozzi, 2015), sono state descritte come una barriera alle relazioni con italiani e un ostacolo che incuteva timori ad uscire dall'ambiente domestico e confrontarsi con l'esterno.

Per esempio Stefania (6MAGHO1/20-S) ci ha spiegato come il suo problema principale, una volta giunta in Italia, fosse la lingua:

--AM-- All'inizio, quando sei arrivata in Italia, com'era?

--S-- Un po'... difficile. La lingua.

--AM-- *Mhm*.

--S-- *Mm*... per il e... le il tempo⁷⁴, per e... **tutto... va bene, ma, per la lingua no, è una cosa... è un po' difficile**. Quando qual, **qualcuno parla con te, e non, non capisci niente**, no. (Intervista a Stefania, 6MAGHO1/20-S, 08.05.18).

In questo clima di straniamento, chiusura, isolamento sociale e linguistico, è emerso come molte madri vivessero emozioni forti: solitudine, senso di passività, paure paralizzanti.

Queste emozioni portano alla creazione di un ciclo vizioso che, in alcuni casi, è difficile interrompere, ma non impossibile. Diverse madri ci hanno raccontato a questo proposito come le necessità le abbiano obbligate ad uscire di casa, soprattutto quando i figli hanno iniziato a crescere ed è stato necessario accompagnarli a scuola, dalla pediatra, ...; sono entrate a far parte dei primi contesti di accoglienza, come corsi di italiano o servizi per immigrati, hanno creato i primi legami con connazionali o italiani.

Per esempio, Susanna (6EGYPO1/06-S), ci ha riferito come l'impatto con l'Italia fosse stato scioccante, ma poi, quando ha cominciato a stringere amicizie con altre egiziane, ha ritrovato esperienze simili alle sue e si è “abituata”:

⁷⁴ In precedenza aveva detto che, appena arrivata, aveva sofferto di cervicale a causa del clima umido di Milano.

--INT-- **É vero che è stato scioccante, venire e vedere questi... abitazioni, questi case qua, questa vita qui. Però, piano, piano, quando ho conosciuto Ursula [amica egiziana]**

--S-- [parla arabo]

--INT-- **Tante amiche** e tante altre amiche, **ho visto** anche la loro vita, **che loro vivono la stessa situazione che vivo io, mi sono un po' abituata diciamo**, non è più *eee* drastico [traumatico] come era prima, all'inizio. (Intervista a Susanna, 6EGYPO1/06-S, 10.10.18).

Nadia (6MAGHY1/21-S), invece, ci ha raccontato di come abbia conosciuto una famiglia di vicini e tramite la signora abbia iniziato a imparare un po' di italiano:

--N-- Alla prima volta [All'inizio] **ho conosciuto...** una sign-*ee* la famiglia che... **i vicini**.

--AM-- *Ahah*

--N-- Sopra casa mia, una signora... non so... gentile... **lei mi ha aiutato per imparare un po'**. Perché... lei, prima volta che venuta qua perché non lo sapevo la lingua, niente.

--AM-- *Ahah*

--N-- Anche... sapevo solo ciao! (ride) [parla arabo] imparato da quella seniora, *ehmm* parliamo... [parla arabo]

[...]

--INT-- Si parlavano con le mani. E si capivano con le mani.

--AM-- Lei era italiana?

--N-- Sì. Italiana sì.

--INT-- Anziana. Una signora *mm* anziana.

--N-- Forse... adesso... 66 anni, adesso. (Intervista con Nadia, 6MAGHY1/21-S, 10.05.18).

I primi passi all'esterno, da sola, sono stati descritti come incerti, ma, poco alla volta, si sono fatti più sicuri.

Per esempio, Isabella (6EGYPY1/10-O), ci ha raccontato di come all'inizio trascorresse tutto il tempo in casa, con il marito che si occupava di tutto all'esterno. Poi, con l'arrivo dei figli, Isabella (6EGYPY1/10-O) ha cominciato a dover uscire per svolgere tutte le commissioni familiari necessarie. All'inizio è stato faticoso, ma ha preferito non parlarne con il marito per ritagliarsi una certa autonomia, finché è diventato parte della normalità portare i figli ai giardini, andare al supermercato, ...:

--I-- [Sono] andato una... **faccio el visita per la mia bambina, non sapere torna [so come tornare]** a casa, questa... questa una volta faccio così, piangiuto [**ho pianto**] **tanto nella strada**, tutta la strada piange, non... non piaccia parlo [**non voglio parlarne**] **al marito. Io voglio tornar da sola.**

--AM-- *Mmh*... Ma perché non ti ricordavi la strada?

--I-- Sì, è andato per una visita, *eee*... per Giovanna [la figlia maggiore], Giovanna ha due anni, *eee*... andato sbagliato, non sapere andato a questo ospedale. E piangiuto tanto questo giorno nella strada, piangeva, c'è una persona italiana: "Perché piangi? Bambina troppo caldo? *Eee* poverina", ha [ho] detto: "Voglio andato [andare a] questo appuntamento", ha detto: "È la strada indietro". (ride) Piccina, troppo piccina, **perché io sempre non sapere andato [come andare] da sola. [...]** **Dopo il bambini voglio andato [vogliono andare] al giardino tutto... tutto il giorno andato al giardino con i bambini, eee... qualcosa vogliono al supermercato, andata da sola, eee... piano**

piano, è una cosa normale, non... (Intervista a Isabella, 6EGYPY1/10-O, 18.02.19).

4.4 La vita in Italia tra ostacoli e facilitatori

4.4.1 Un'integrazione subalterna tra problemi economici, abitativi e legali

L'analisi delle storie di vita raccolte evidenzia come, a poco a poco, le madri abbiano cominciato a insediarsi anche psicologicamente nel nuovo ambiente. L'apprendimento della lingua e l'allargamento della rete di contatti svolgono in questi casi un passaggio fondamentale per l'integrazione nella nuova realtà.

Tuttavia, quasi tutte le donne raccontano di essersi dovute confrontare con quella condizione che, in letteratura, è nota come "integrazione subalterna" (Ambrosini, 2007, 2011; Nigris, 2015a), all'interno della quale la popolazione con background migratorio trova spazio ai livelli sociali più bassi della società d'accoglienza, offrendo poche possibilità di mobilità sociale.

Condizioni economiche precarie caratterizzano la vita in Italia di quasi tutte le nostre interlocutrici, in particolare in seguito alla crisi economica: problemi lavorativi del marito, difficoltà abitative, problemi legati ai documenti.

Per Katia (6MAGHY1/23-S), si tratta di una questione di "diritti" negati in Italia: «Diritti [...] di stare qui... di vivere bene qua» (Intervista a Katia, 6MAGHY1/23-S, 17.05.18): con i problemi lavorativi del marito, le sembra che la possibilità stessa di rimanere a vivere in Italia sia a rischio.

A causa dei problemi economici, c'è chi deve condividere l'appartamento e chi ha ricevuto lo sfratto. Il ricordo di questa esperienza, per le nostre interlocutrici, è particolarmente drammatico, poiché i servizi sociali hanno fornito assistenza alla madre e ai figli e non al padre, generando una divisione del nucleo familiare, vissuto come particolarmente doloroso dopo che la riunificazione è stato il movente stesso della migrazione.

Per esempio, Silvia (6EGYPO1/03-S) e la sua famiglia hanno ricevuto lo sfratto poiché non riuscivano più a pagare l'affitto e sono rimaste in strada. I servizi sociali hanno trovato una sistemazione temporanea per madre e figli, ma anche il padre è stato con loro, anche se a pagamento, pur di non dividere la famiglia:

--INT-- Loro **si sono trovati praticamente senza tetto, sono andati in comune, hanno chiesto aiuto, li hanno ospitati per qualche giorno**, nel frattempo che lui - suo marito - ha cercato un'altra casa che sono adesso che vivono qui che sono a M. [nome della via] e si trovano bene ee...

-- AM-- È sempre una casa in affitto?

-- INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- [parla arabo] *Ahhh* no, è comunale, casa comunale

--AM-- *Mmmh* e dove siete stati in quei giorni prima di avere la casa comunale?
 --INT-- [parla arabo]
 --S-- [parla arabo]
 --INT-- **Prima aa casa albergo e poi un'altra casa ehmm mm di attesa** per aspettare
 --AM-- *Eeee* comunque eravate tutti e quattro assieme eravate?
 --INT-- [parla arabo]
 --S-- [parla arabo]
 --INT-- **Io e i miei figli non pagavamo però quando veniva mio marito pagava**
 --S-- [parla arabo]
 --INT-- *Eee* lui stava con noi e pagava anche perché lui non c'aveva nessuno *eee* e quindi stava con noi
 --S-- [parla arabo]
 --INT-- **Lei dice noi siamo qui per vivere insieme poi loro ci, ci separano e non va bene, allora per questo che lui è rimasto con noi.** (Intervista a Silvia, 6EGYPO1.03-S, 24.04.18).

Anche Susanna (6EGYPO1/06-S) ha avuto problemi abitativi: per un certo periodo non hanno pagato l'affitto e il proprietario ha avviato la procedura di sfratto. Si sono dovuti, quindi, trasferire in un altro appartamento, dove non hanno potuto spostare la residenza e questo ha fatto sì che Susanna e i suoi figli perdessero il permesso di soggiorno. Così, ora, Susanna (6EGYPO1/06-S) risulta, per la legge italiana, illegale

--INT-- Lei dice: **“Ecco, l'Oropa [Europa]”. Il sogno di tutto no? Però non è vero.** Non è vero perché **noi abbiamo avuto tanti problemi** e lo stiamo vivendo, per *eh*, proprio, **ti fanno stancare, e ti fanno anche odiare di vivere qua. Io adesso, eee sono due anni e mezzo che non vedo i miei.** È nata anche la terza bambina, è piccolina, i miei non l'hanno ancora vista, l'altro mio figlio, che... l'hanno visto per una volta sola. **Io ho voglia di vedere i miei, ho voglia di tornare, però non posso, perché? Perché sono senza documenti,** un anno adesso, ho, senza do-, senza permesso di soggiorno. Quindi da qua, non posso muovermi, devo, vado in Egitto? Sì posso andare in Egitto, però non posso più tornare... lasciare mio marito da solo, come faccio? Lui non vuole, e non, non può rimanere da solo. Io adesso mi trovo qua, che non mi piace, non voglio più vivere qua, e nello stesso mo-momento sono obbligata a vivere. Adesso, abbiamo cambiato casa, abbiamo affittato una casa a Cinisello. Però mi costa *mm* 1000 euro, pagavo prima 650, poi 800, poi a 1000 euro, vuol dire tanto. *Mmm* 1000 euro, **l'affitto è tantissimo. Perché? Perché dobbiamo avere il permesso di soggiorno.** Perché io de- sen- io vivo senza, io e i miei figli, siamo senza permesso di soggiorno, senza documenti qui, *ee...* in Italia. Un anno adesso abbiamo. Adesso cosa faccio? Come si fa a risolvere questo problema? A di- a dirti la verità, **io mi sento proprio soffocata adesso,** mi sento che *mm* è pesante diventata. E quindi... e questo, per me... mi fa vera... veramente vivere male. (Intervista a Susanna, 6EGYPO1/06-S, 10.10.18).

Forte avverte un senso di ingiustizia da parte dell'Italia, che le preclude ogni possibilità di farsi una vita e realizzare qualcosa qui:

--INT-- Per fortuna che io quando ho saputo la storia della scuola delle mamme, ho fatto amicizie e quindi ho delle amiche, che, piano piano, *eee* uscivo, andavo anche a fare delle commissioni, un po' di spesa. Quindi, anch'io, mi... è cambiata la mia vita. E, quando è cambiata la mia vita, io ho amato la vita, e quindi volevo fare altre cose, vol- avevo anche dei sogni a, a rea- realizzare. Purtroppo, quando io ho iniziato a sognare, *Ehmm...* e avere delle obbiettive, purtroppo... *mmm...*

qui in Italia, tutti sono andati per aria perché non si può reazza, realizzare più niente, perché è tutto chiuso. (Intervista a Susanna, 6EGYPO1/06-S, 10.10.18).

Oltre a Susanna (6EGYPO1/06-S), anche Simona (6MAGHY1/13-O) e Nadia (6MAGHY1/21-S) ci hanno raccontato di aver vissuto delle situazioni problematiche legate al permesso di soggiorno: la prima ha trascorso in Italia sei anni prima di riuscire a regolarizzare la propria posizione attraverso una sanatoria, mentre la seconda ha trascorso i primi tre mesi in Italia senza permesso, mentre era incinta e aveva bisogno di assistenza medica.

I loro possono essere visti come dei casi estremi, ma, allo stesso tempo, l'incertezza legata a un status legale sempre provvisorio, incerto caratterizza il vissuto delle madri che abbiamo incontrato. Come ha osservato Salih (2003), questo senso di precarietà, insieme all'incertezza di lavori instabili e mal pagati e a cicliche campagne razziste rendono difficile sviluppare un senso di appartenenza all'Italia ed elaborare un progetto migratorio stabile e a lungo termine.

4.4.2 L'incontro con i servizi italiani

Momenti di svolta esistenziale possono essere considerati in alcuni casi le occasioni di incontro con i servizi italiani, che rendono visibili le donne e le mettono in contatto con la realtà italiana. Le difficoltà economiche, l'incertezza sociale, ma anche le necessità quotidiane fanno sì che un po' alla volta le madri entrino in contatto con i servizi italiani: le scuole, gli ospedali, i servizi sociali, i quali hanno ricevuto, in generale, un riscontro positivo.

In particolare, diverse madri ci hanno espresso il loro apprezzamento per il fatto che questi servizi siano pubblici, assicurando qualità senza che sia necessario pagare, diversamente da quanto accade nei paesi di origine.

Rina (6EGYPY1/12-O), per esempio, ha valutato positivamente come sia gli ospedali che le scuole italiani siano di qualità indipendentemente dalla ricchezza degli utenti:

--AM-- E cos'ha di diverso la vita in Italia?

--R-- È diverso... tutto... tutte le cose... per le persone, per... *eee*... il comportamento, tutti... *eee* non è come qui, il rispetto.

--AM-- Nel senso che qui c'è più rispetto?

--R-- Sì, sì. Anche qui le persone persone, *eee*... le persone una cosa... importante, e si c'è qualche malattia, **si sono andato a qualche ospedale, lo trovo tutto bene, *eee*... però nell'Egitto no, se ce l'hai i soldi per... andare a ospedale, o... ti trovo, se non c'hai soldi, non c'hai niente. Morire...**

--AM-- *Eee*... Le scuole anche? Dipende tanto dai soldi?

--R-- Sì... sì sì, **anche le scuole sì... spendi tanti soldi, si [se] vuoi trovare bene una scuola [una scuola buona],** sennò... è normale da comunità, o... no, niente (risolino). (Intervista a Rina,

6EGYPY1/12-O, 07.03.19).

Il sistema sanitario italiano ha ricevuto apprezzamento, per esempio da parte di Ivana (6EGYPO1/08-S), che ha riconosciuto gli effetti positivi delle cure mediche che riceve il figlio sordo in Italia, ma anche il diverso atteggiamento nei confronti della disabilità:

--INT-- Lo abbiamo portato ovviamente all'ospedale, lo hanno fatto un trapianto e adesso sente un po' meglio ... *eehm* ... ha anche iniziato un po' a parlare meglio, allora io l'ho chiesto ma anche prima... adesso sente meglio... Anche prima in Egitto sentiva. Ha detto no senti... però... aveva gli apparecchi in Egitto. Invece **qua proprio li hanno fatto il trap... trapianto e sta meglio, sta migliorando.**

[...]

--AM-- Impianto?

--INT-- Impianto, sì! Impianto di...

--AM-- Dentro l'orecchio?

--INT-- Dentro l'orecchio nel modo che lui inizia a sentire in po'... anche iniziato a parlare un po'! Lei dice che notano che lui, anche nel parlare, è dietro di un anno, un anno e mezzo degli altri. Quindi sta migliorando per fortuna!

[...]

--AM-- E invece era diverso... *ehmmmm*... quando eravate in Egitto, non c'era la stessa ... lo stesso supporto da parte di ospedali, insegnanti...?

--INT-- [parla arabo]

--I-- [parla arabo]

--INT-- Ok, la mamma dice: "Sì va bene, è stato seguito anche in Egitto, faceva sedute di logopedista, andava a fare le visite e tutto quanto. **Però è diverso, qui è molto... sono molto più avanti, più anche bravi**". Questo è una cosa però... dice anche che **lei ha avuto un po' di difficoltà perché in Egitto guardano... eeeehmmm... questo handicap che porta lui come un povero** [poveretto]. Quindi lo guardano un po'... così che non ha... **invece qui no**, lei dice no, non lo guardano... "**Non vedo quello sguardo lì**, non vedo quelle ... quelle ... non sento così la gente". Lei dice che ha dato molto fastidio il comportamento della gente in Egitto. (Intervista a Ivana, 6EGYPO1/08-S, 17.01.19).

Le uniche critiche che sono state mosse riguardano la carenza di privacy negli ospedali e le lunghe tempistiche d'attesa per le prenotazioni, che talvolta hanno spinto le madri a fare delle operazioni in Egitto pur di accorciare l'attesa.

Sandra (6MAGHO1/22-O), invece, ha espresso molta gratitudine per l'aiuto che riceve dai servizi sociali italiani, dopo essere stata abbandonata dal marito ed essere rimasta senza un tetto sotto cui dormire dopo lo sfratto:

--INT-- Allora. **Io... non posso dire ch'è stato facile perché ho avuto**, (inspira, con enfasi) **tantissimi problemi**. Io, all'inizio non avevo neanche un tetto, non avevo neanche dove dormire insieme a mia figl-. Per fortuna, ho trovato un lavoro. Che lavoravo. Perché se vuoi dormire, *mmm* devi lavorare. Lei dice che **in Italia, io non-non mi dimentico mai e ringrazio sempre**, tutti, *ehmmmm* come si dice, **le cose che**, che mi so-

--AM-- *Mhm*

--INT-- **Mi sono offerte.** Ah. Io lo, *ah* lei dice che i miei figli non sono mai stati senza cibo, miei figli non sono mai stati senza... nudi, senza vestiti. **Per i vestiti, per il cibo per... era tutto, c'era tutto**, e, *ehm...* e avevo tutto per i miei figli, neanche al mio paese potessi a-av-avere tutte queste cose qua. (Intervista a Sandra, 6MAGHO1/22-O, 17.05.18).

4.4.3 La vita in Italia e in Egitto/Marocco tra differenze e incontri

La vita in Italia è, ovviamente, differente da quella in madrepatria, le nostre interlocutrici si trovano a confrontare continuamente queste due esistenze, ma allo stesso tempo a mescolarle nella vita quotidiana in Italia da migranti di origine egiziana o marocchina.

Le differenze sono state rilevate soprattutto da parte di chi non proviene dalle città più urbanizzate: l'infanzia e la giovinezza trascorse in campagna oppure in un quartiere dove tra vicini ci si conosce tutti si associano nei ricordi a relazioni più strette, rapporti che, nella memoria edulcorata dalla nostalgia, sembrano ancora più umani se paragonati all'isolamento sociale dell'Italia.

Isabella (6EGYPY1/10-O), per esempio, parlando della sua città d'origine, Mansura, l'ha descritta come una città bellissima, dove tutte le persone si aiutano a vicenda:

--I-- Questa città bellissima, bellissima bellissima bellissima. *Eee* anche, sempre in Egitto, le **persone bravi, non è uguale Italia**, tutto là sola così... **in Egitto c'è qualcosa per una problema nella strada**, una donna c'ha un... faccio una cosa nella strada per le altre persone, **tutto subito vieni una mano...** non è uguale qui. *Ehm...* andato nella strada la macchina, non funziona, una volta con mio marito, la macchina in Egitto questa cosa non funziona, bisogna cambio el... come si chiama?!

--AM-- La ruota?

--I-- Sì... in Egitto c'è una macchina cinque uomo vicino, guarda mio marito fermo così, tutti cinque viene subito cambiare questa, aiutato, e dieci minuti andato. Questa cosa fatto in Egitto, una volta la macchina c'è un problema in Egitto [Italia], mai, mai fermo (*ride*)! Chiama l'altra macchina, viene, andato sopra (...) Non è uguali, in Egitto bravi.

[...]

--I-- Noi [abitiamo in] una di queste⁷⁵ [...] E mia casa vicino mio marito, vicino mio fratello, vicino fratelli di marito, tutta la famiglia (...). (Intervista a Isabella, 6EGYPY1/10-O, 18.02.19).

Allo stesso tempo, però, Isabella (6EGYPY1/10-O) ha espresso anche apprezzamento per alcuni cambiamenti che sono avvenuti nella sua vita in Italia, rispetto a quella in Egitto, in particolare la privacy di cui gode qui, contrapposta all'abitudine in Egitto, che i parenti continuino a farsi visita reciprocamente, costringendola ad accogliere ospiti in qualsiasi momento della giornata:

⁷⁵ Cittadine che compongono la provincia di Mansura.

--AM-- [in arabo: **dove ti piacerebbe vivere?**]
 --I-- In Egitto o in Italia?
 --AM-- Decidi tu... (risolino)
 --I-- **Io piaccia [mi piace] qui...**
 --AM-- In Italia?
 --I-- Sì, piace qui... **perché sono qui, eee... chiudi la porta** per... io e anche mia famiglia, dopo andato **in Egitto, la mia porta sempre aperta**, ma io non piaccia così... *eee* perché... tanti anni abito qua, sempre c'ha tante cosa, io visto anche piaccia, non c'è viene qualcuno subito così... sempre parla con telefono, posso vieni domani, dopodomani... in Egitto questa cosa non c'è (...)
 --AM-- (ride) Arrivano...
 --I-- Ha detto posso, faccio il mangiare, [indistinto] ... ma viene persone così, non... per... non ho per mangiare la sola, perché io c'è... c'è voglio un appuntamento, voglio andare... e c'è qualcuno l'altro quando posso viene, questo il momento... c'è qualcuno voglio parlato con cosa, l'altro viene, non posso... insieme... e tanti questa una cosa in Egitto non piaccia. Ma anche per questo non piace l'Egitto (ride)
 --AM-- (ride) Ti piace l'Italia...
 --I-- Piace qui, piace **qui** perché sempre... **io voglio... io faccio cosa piaccia**. In Egitto tante persone indietro te, indietro, senza... *ehm...* permesso, senza permesso, così... con la famiglia, con gli amici, con... tutto, tutto... non piaccia questa cosa per niente. (Intervista a Isabella, 6EGYPY1/10-O, 18.02.19).

5. TEMI EMERGENTI. UNO SGUARDO TRASVERSALE

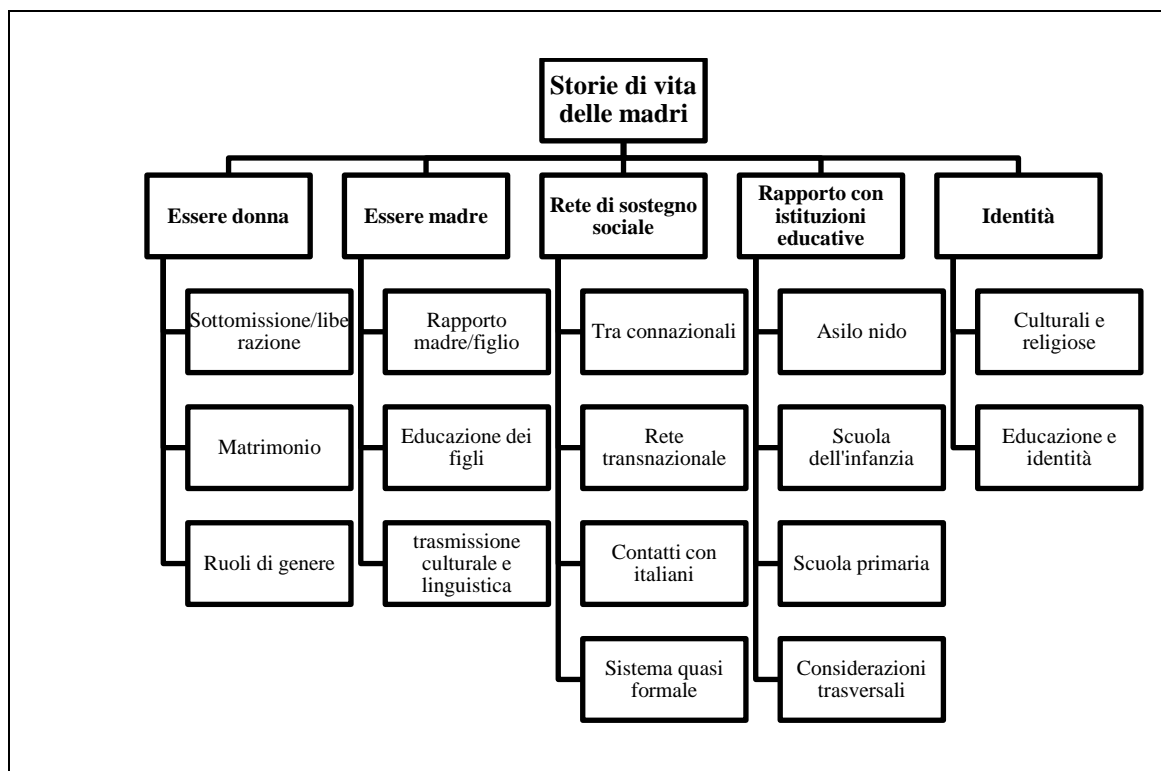
5.1 Premesse

A partire dalla ricostruzione delle storie di vita delle donne incontrate, sono emerse alcune configurazioni ricorrenti in relazione alla genitorialità. Da qui l'attenzione si è concentrata su alcuni macro-temi, a loro volta suddivisi in ulteriori tematiche che sono emerse durante l'analisi e che ora presenteremo.

I macro-temi sono:

- Essere donna
- Essere madre
- Rete di sostegno sociale
- Rapporto con le istituzioni educative
- Identità.

Nel box seguente (Box 1) sono presentati tutti i temi che sono emersi dall'analisi e che verranno approfonditi nei paragrafi successivi.



5.2 Essere donna

5.2.1 Dalla sottomissione alla liberazione o viceversa?

Molte delle donne che abbiamo conosciuto non sembrano rispecchiare esattamente lo stereotipo di donna araba passiva e sottomessa né sembrano aver ottenuto “la liberazione” attraverso la migrazione in Italia.

Percorsi di studio, inserimenti nel mondo del lavoro, adesione a progetti di rinnovamento sociale e religioso (Abu-Lughod, 2002; Joseph, 1986; Kynsilehto, 2008; Pepicelli, 2010) rendono complesso il quadro delle relazioni di genere nei paesi di origine e non riducibile alle antinomie docilità versus azione, sottomissione versus resistenza, sfera pubblica versus sfera domestica.

La migrazione comporta una ristrutturazione delle relazioni di genere, che non necessariamente produce un miglioramento delle condizioni di vita delle donne (Datta et al., 2009; Pessar, 2005; Vianello, 2014).

Diverse interlocutrici ci hanno anzi raccontato di come la loro condizione di donne fosse migliore nel paese di origine, rispetto a quella una volta arrivate in Italia: donne che hanno studiato o che lavoravano sono diventate casalinghe, donne con una rete di sostegno al femminile di parenti e vicine mantenuta viva da continue visite e lavori condivisi (Aswad, 1978; Bargellini, 1993; Joseph, 1978) si sono trovate isolate e

relegate all'ambito domestico.

Simona (6MAGHY1/13-O), per esempio, ha vissuto una sorta di involuzione con la migrazione: paradossalmente, la vita in Italia che ci ha descritto è apparsa caratterizzata da passività, contrapposta al dinamismo della sua vita in Marocco:

- S-- [sono] arrivato[nel] 2004, 2004. Quanto [quando] arrivato, *mmm* due mesi, non m'è piaciuto.
--AM-- *Mhm*
--S-- Se [sì] perché **una che sempre lavorava**... *Eee* sempre io lavorato sempre io ho fatto co... e m'ha detto [mi sono detta]: "Sono lontano dai miei genitori... io [mi] sento... sento da sola".
--AM-- *Mhm*
--S-- Lui va al lavoro, **io sta a casa, non lo so, fare niente. Anche bussa qualcuno non mm ho paura che gli apro, mmmm non lo so niente, non so qua- quanto lo parlo con lui.** Parlo francese ma però quanto lo parlo con la vicina a casa mia francese lei non capisce niente.
--AM-- *Ahhmm*
--S-- Non... dice signora non... non haaa sentito... un po' *ee* stufata, m'ha detto [mi sono detta]: "Io voglio tornare a casa mia".
--AM-- E e tu hai lasciato il tuo lavoro lasciato tutto e sei partita...
--S-- Sì lasciato tutto! Però lui ha detto: "No *ee* adesso facciamo qua ch- la nostra vita è questa". Allora, io non lo so questi documenti non lo so questi cose, non lo so lui bisogna fare documenti. Non lo so niente. Non ho, non ha lui, quanto [quando] arrivata, la spiegata [l'ha spiegato] o fatto qualcosa o m'ha detto: "Vai la scuola, o vai qualche...". Non ha fatto niente, **io cucino *ee lala...eee* basta.** (Intervista a Simona, 6MAGHY1/13-O, 16.03.18).

Buona parte della responsabilità è stata attribuita ai mariti che talvolta si sono rivelati essere più restrittivi della famiglia di origine.

Per esempio Sara (6EGYPY1/01-O) ha affermato di aver goduto di maggiori libertà quando viveva con il padre rispetto ad ora che vive con il marito:

- AM-- E l'essere donna è diverso? Essere donna in Egitto e essere donna in Italia?
--INT-- [parla arabo]
--S-- [parla arabo]
--INT-- Ha detto che non ha sentito tanto *ehm* tanto differenza perché anche **con la sua vita col papà c'è *ehm* c'è la libertà per fare quello che vuole *eehh* e invece qua ho trovato il marito che è un po' più duro che mio papà**
--AM-- Sì?
--S-- Sì sì (ride)
--AM-- In che senso è duro?
--T-- *Ehm* duro come **non c'è questa libertà totale.** (Intervista a Sara, 6EGYPY1/01-O, 23.03.18).

Questo atteggiamento da parte dei mariti è stato interpretato dalla letteratura come conseguente all'attaccamento a un'immagine tradizionale di famiglia corrispondente a un ricordo edulcorato e nostalgico del passato lontano nel paese (Hadaoui, cit. in Favaro, 1993) e alla sensazione di minaccia alla propria figura di capofamiglia a causa delle difficoltà economiche (Zontini, 2010). I dati emersi dalla nostra ricerca evidenziano, anche, un desiderio di proteggere la moglie dal mondo esterno. Questo è

visto come astioso dal marito, che ha dovuto lottare contro di esso per trovare un lavoro, una casa e ritagliarsi uno spazio di vita decoroso («Aveva sempre paura che incontrassi brutta gente che mi avrebbe potuto far del male», Diario etnografico, incontro con Isabella, 6EGYPY1/10-O, 21.02.17). Inoltre, la realtà esterna gli sembra non presentare spazi sicuri di movimento come quelli garantiti dalle famiglie allargate in campagna e dai rapporti di vicinato nelle città del paese di origine.

Nina (6EGYPO1/09-O), per esempio, ha ricordato la sua infanzia in Egitto come un periodo felice, trascorso vivendo in una campagna in un agglomerato di 30/40 case di parenti dove si viveva spensierati, liberi, maschi e femmine insieme:

--AM-- Ok. *Eee* e com'era l'infanzia, dove abitavi?

--INT-- [parla arabo]

--N-- [parla arabo]

--INT-- Era tutto bello

--N-- [parla arabo]

--INT-- Ma io ho sentito tutto, ho vissuto tutto, ho vissuto anche i nostri feste, ho vissuto a, sai che noi abbiamo l'*'īd*, [*'eid*], le celebrazioni dopo il Ramadan], lei dice che io ho vissuto proprio un'infanzia felice, ho vissuto tutto, tutto, eravamo felice, non è come adesso.

--N-- *mh*. [parla arabo]

--INT-- **Noi, noi eravamo felici, vivevamo bene insieme, eravamo uniti, sia maschi con femmine, tutti insieme, non c'era la paura**, non avevamo internet, non avevamo questi mezzi adesso, e quindi, noi vivevamo proprio tranquilli, cioè, eravamo felice, *mmm* non avevamo, non vivevamo la paura di, di oggi.

[...]

--INT-- Noi abbiamo, noi viviamo dentro una famiglia grossa, quindi i cugini, non so, ci sono quelli delle zie, del papà...

--N-- [parla arabo]

--INT-- Tutta la famiglia che vive e e e una, proprio una zona ba- una zona, insieme.

--AM-- Eh già [indistinto] (indicando il foglio su cui hanno appuntato i nomi della numerosa famiglia di Nina erano loro... (ridono)

--INT-- [parla arabo]

--N-- [parla arabo]

--INT-- Ha detto che, non solo noi, perché noi eravamo in nove, però, c'è anche lo zio... *ehh* no, c'è lo zio per esempio, c'è l'altro zio... quindi sono tutti insie- quindi vengono quasi proprio una una città.

--N-- [parla arabo]

--INT-- Possono essere anche trenta, quaranta *eee* case, che sono tutti famiglia, una famiglia sola.

--N-- Sì...

--AM-- Trenta quaranta case?

--N-- Sì.

--INT-- Sì. (Intervista a Nina, 6EGYPO1/09-O, 22/01/19).

5.2.2 Il matrimonio: da una scelta familiare alla costruzione di un rapporto di coppia

Le scelte matrimoniali delle donne che abbiamo incontrato rientrano in tre tipologie (Favaro, 1993c):

- Vi era un rapporto di consanguineità o di vicinato tra gli sposi, in alcuni casi motivo di conoscenza intima, in altri casi più superficiale;
- Si è stabilito un contratto tra lo sposo emigrato rappresentato dalla sua famiglia e la famiglia della sposa, per cui la conoscenza tra i due è stata limitata a scambi telefonici e alle brevi visite;
- In taluni casi, più rari, la conoscenza è avvenuta in luoghi di studio, lavoro o tramite amici comuni ed è poi evoluta in un fidanzamento.

Sempre le famiglie hanno avuto un ruolo importante nel pianificare o quantomeno acconsentire all'unione. Anche Anna (6MAGHO1/19-O), l'unica arrivata in Italia da sola, ha conosciuto il marito in Italia tramite il fratello ed hanno poi celebrato il matrimonio in Marocco con il consenso delle famiglie.

Se a uno sguardo occidentale, questo coinvolgimento delle famiglie potrebbe essere considerato come un'ingerenza difficile da accettare, molte delle nostre interlocutrici pensano che le scelte matrimoniali vadano prese insieme con la famiglia.

Susanna (6EGYPO1/06-S), per esempio, ha cercato di spiegarci come il suo ideale da ragazza fosse quello di conoscere un uomo da sposare con il consenso della famiglia. Quando il futuro marito ha chiesto la sua mano al padre, sia quest'ultimo che la figlia hanno convenuto fosse una brava persona e un bravo marito:

--AM-- *Eee...* Come mai hai deciso di fidanzarti con lui? Co... cosa ti ha spinto?

[scambio in arabo]

--INT-- Lei dice: "**Noi siamo musulmani, no?**". E poi, abbiamo questa cosa qua, che tu non puoi conoscere qualcuno e amarlo fuori... C'è, *eh*, non è che non c'è.

--AM-- *Mhm.*

--INT-- Però io avevo questa idea qua e, e anche avevo questa decisione qua: **non volevo amare qualcuno** e, come si dice *eee...* **e poi mio padre mi dice di no, che non, non va bene questo per te**. E, e non volevo questo shock, o non volevo questa sofferenza. **Ma ci sono quelle che si fidanzano, sì... si amano e tutto quanto**. E invece io... no. Non ho conosciuto nessuno, non avevo... non avevo rapporto con nessuno, e quindi **ho lasciato tutto il mio amore, tutto il mio cuore, riservato con chi io, eh, finirò la mia vita, o mi sto- mi sposerò**. *Eee..* e quindi era un **matrimonio**, diciamo **di famiglia** quello, di, di conoscenza e basta.

--AM-- Perché lui conosceva comunque...? Diceva prima che era un parente lontano...

--INT-- Sì un parente... lontano, sì.

--AM-- E quindi poi è andato da tuo padre a chiedere...

[scambio in arabo]

--INT-- (ride) Ok lei dice che, vabbè io *mmm...* ci sono tanti che hanno chiesto de... mia mano...

--AM-- *Ahah.*

--INT-- Da noi si dice, no? O di fidanzare con me, e io ho sempre rifiutato. Perché il mio sogno era: studiare studiare studiare, finire di studiare, lavorare, o avere anche un posto in università, perché no, volevo anche... fare l'insegnante. però, *mmm...* purtroppo, lei dice che sua sorella, *eee*

sa che, *mmm* mio padre, che, uno conosciuto, no? Che tutti conoscono mio padre, è un, un bravo uomo e ha, ha tante *mmm* tante femmine, no, figlie femmine, e sono anche brave. E lei dice, dice un, un venerdì dopo che hanno fatto la preghiera in moschea, **è andato questo marito dal papà, e ha chiesto la mia mano, no? Eee... e mio padre mi dice: “Ma prova, ma perché non...”**. Perché io, proprio... rifiutavo questa cosa qua, proprio non era nella mia mente. *Eee...* e mio padre mi diceva: “Ma prova, ma perché non provi?”. **Allora vabbè ho... ho accettato, e... quando sono rimasta con lui, il prima volta, la seconda volta, mi è piaciuto come persona**, e mi sentivo proprio *mmm...* come *mmm...*

--S-- [parla arabo]

--INT-- Vado d'accordo. E anche, ci siamo anche fidanzati. *Ee...* facciamo anche...

--S-- [parla arabo]

--INT-- Sì. Perché abbiamo fatto il fidanzamento che dura un anno e mezzo. E anche abbiamo messo gli anelli no, abbiamo fatto [la festa di] fidanzamento. (Intervista a Susanna, 6EGYPO1/06-S, 10.10.18).

Se, da un lato, è possibile asserire che non necessariamente matrimoni combinati e che coinvolgono le famiglie siano interpretati dalle dirette interessate come lesivi dei propri diritti di donne, dall'altro non è certo nostra intenzione negare la gravità delle situazioni che si verificano quando, invece, la volontà della donna sia in conflitto con quella della famiglia.

È quanto ci ha riportato Miriam (6MAGHY1/17-M), che è stata forzata dal padre a sposarsi e che ha vissuto continue tensioni con il marito, fino a che la situazione è, poco a poco, migliorata:

--M-- è [sono] venuta a... in Italia, dal 2013, (schiocco di lingua) *ee*, e iniziata una... una... vita, è cambiata mia vita sì, compleme... *eh*, completamente

--AM-- Completamente.

--M-- Sì, è completamente cambiata. All'inizio... *mh* non mi piace la vita qua, senza, la famiglia, senza... **anche con mio marito, sempre è un casino, sempre, sempre, eee...** dopo piano piano, *eee* con, la nascita, la nacia [nascita] del mio figlio, secondo, mio figlio, piano piano, mi piace la vita qua, *eee* quando esce, le, le altre mamme

--AM-- *Mhm*

--M-- Le altre vicine... (...)

[...]

--AM-- E poi come... hai deciso di sposarti...?

--M-- È un casino questo di... sposarti! *Eh io non... voglio prima il mio, ehm mio marito, non voglio... sposare con... l-lui*. Mio pare, *eh* mio, *eh mio papà eee* ma *eee f- ee* fa una decisione di sposare con questo uomo. **E co-ii io ho dici poi: “Ok, va beh. Faccio questa.. questa cosa, cosa...”**

--AM-- E lui quindi conosceva, tuo padre, per questo?

--M-- Sì. sì.

--AM-- Ma lui era già venuto... a vivere in Italia?

--M-- Sì, prima, sì, *aaa* 2006. 2007! 2007.

--AM-- E poi... *aa* sei venuta qua col ricongiungimento?

--M-- Sì. sì.

--AM-- Però è stato difficile all'inizio...

--M-- Sì, sì. Difficilissimo.

--AM-- *Mhm*
--M-- Sempre un casino, sempre.
--AM-- Non ti trovavi... con tuo marito, vero?
--M-- No. no.
--AM-- *Mh*. E poi un po' alla volta vi siete... avete iniziato a conoscervi...
--M-- Sì, sì, **piano piano, io conosci**, *ehmmm ehmm* e neee... **la sua montalità [mentalità]**. E... adesso bene. Sì, adesso sì.
--AM-- *Mhm*.
--M-- Melio da...
--AM-- (risolino)
--M-- Sì, cinque anni prima...
--AM-- *Ahah*. E, quando sei arrivata come... com'era la tua vita qui?
--M-- *Eee mmh* sono da sola!
--AM-- *Mh*
--M-- Non è, non *eh*, c'è nessuno, con me. Marito, *uhm* sempre un casino. Solo, sempre sempre *oo*, sempre... e cheamo [**chiamo**] la mia pra, la mia mam... **papà e mia mamma: "Voglio venire al Marocco. Non voglio... stare in Italia". Sempre.**
--AM-- *Eee* tua mamma e tuo papà cosa ti dicevano?
--M-- "Vieni! Alora"... (ride)
--AM-- Ah sì? Tuo papà prima ti ci...
--M-- *See*
--AM-- Ha... mandato, poi...
--M-- Sì. Sì. *Mh* "Se non *ee*, se non *eee*... ti piace la vita a Italia, vieni al Marocco". Sì.
--AM-- Però hai deciso... di restare?
--M-- *Eee* il mio marito non vuole. (Intervista a Miriam, 6MAGHY1/17-M, 19/04/18).

Per molte altre donne che abbiamo incontrato, il primo impatto con il marito che si conosceva a malapena o con cui si è stati distanti a lungo non è stato facile.

Per esempio, le famiglie hanno combinato il matrimonio tra Ilaria (6EGYPY1/02-M) e il marito, così quando lei è arrivata in Italia quasi non si conoscevano. All'inizio – ci ha confidato – litigavano molto, poi hanno imparato come andare d'accordo:

--AM-- Quando sei arrivata qua in Italia che ancora lo conoscevi poco è stato difficile stare con lui?
--I-- Sì **tutto il tempo io e lui e così e io voglio questa cosa e tu vuoi questa cosa e tu tu tu**...Dopo dopo un anno, il primo anno che sono sposata, adesso io dico: "Grazie a Dio, è bello, buonissimo".
--AM-- Perché un po' alla volta vi siete conosciuti?
--I-- Sì sì
--AM-- Avete capito che...
--I-- **Adesso** piano piano e fare (ride) tutta la cosa per me (ride) ma piano piano non è fare, non la so, la parola, **parla piano piano**. (Intervista a Ilaria 6EGYPY1.02-M, 11.04.18).

Anche per Ivana (6EGYPO1/08-S), che ha vissuto per undici anni in Egitto, con il marito che rientrava dall'Italia solo durante le ferie, cominciare a vivere la quotidianità insieme non è stato semplice all'inizio, anche se col tempo hanno costruito un'intimità maggiore e hanno imparato a condividere tutto:

--AM-- è stato difficile dopo tanto tempo separati tornare a vivere insieme quando sei venuta qua?

--INT-- [parla arabo]

--I-- [parla arabo]

--INT-- All'inizio sì

--I-- [parla arabo]

--INT-- Lei dice che **all'inizio**, vabbè lui **veniva lui tre mesi** e stava un po' con noi poi se ne andava, non avevamo tanti problemi, vivevamo sereni, **cercavamo sempre di essere tranquilli e sereni insieme**. Però adesso, **un conto vederlo una volta all'anno** e stare insieme a lui, **un conto vederlo tutti i giorni**. Magari ci sono più problemi adesso che prima, però nello stesso momento adesso siamo più vicini e anche siamo abituati anche a vivere insieme... a condividere tutto insieme. (Intervista a Ivana, 6EGYPO1/08-S, 17/01/19).

5.2.3 Spazi di negoziazione di nuovi ruoli di genere

Nonostante le difficoltà, spesso i mariti sono stati descritti come «il primo a che ho fiducia a Italia» (Intervista ad Arianna 6MAGHY1/15-M, 13.04.18), l'unica presenza su cui si può, necessariamente, fare affidamento. Dalla codifica delle interviste, è emerso come ben 13 madri abbiano esplicitamente fatto riferimento al marito come una delle prime persone a cui si rifanno nel momento del bisogno.

Risulta, così, come il coniuge possa rivelarsi una risorsa, se ci si prende cura della relazione di coppia da ambo i lati (Gozzoli & Regalia, 2005), si impara a conoscere l'altro e a vivere insieme a stretto contatto, riscoprendo il valore di una nuova intimità. È anche necessario che si sia disposti a rinegoziare i ruoli di genere, responsabilità, spazi, compiti, anche se molte delle nostre interlocutrici l'hanno descritto come un processo lento, graduale che non sovverta esplicitamente l'autorità del marito.

Così, capita che, con la mancanza di una rete di sostegno solida all'esterno, il marito assuma maggiori responsabilità nei confronti della famiglia e dei figli.

Per esempio, Alice (6EGYPY1/04-M) ci ha descritto come, con il trasferimento in Italia, ci sia stata una nuova condivisione delle responsabilità rispetto ai figli con il marito, tanto da arrivare a convincersi che, se durante la prima infanzia è compito della madre occuparsi dei figli, crescendo spetta ad entrambi prendersene cura:

--INT-- [Arrivata in Italia] anche l'aria... anche l'aria che ha sentito è strana... *eee...* perché loro sono abituati al caldo, mi ha detto: "Non ho mai pensato che c'è questo freddo, che esiste questo freddo"... *eee...* anche... *eee...* perché ha detto che fuori sono tutti per terra gli alberi... tutte le cose strane... l'aria, l'odore, le facce, tutto... ho dentro una paura perché non so la lingua, non so [indistinto]... **Anche il mio marito è strano per me, perché non abbiamo vissuto una vita che... insieme**, così... due mesi non sono sufficienti per... *mmh...* per dividere tante cose con lui... *eee...* Poi ha detto quando è venuta qua a casa sua, anche quando è entrata, l'entrata del palazzo, tutto strano... lei è come un... sogno, che vede un sogno... così... anche il tetto, da loro era... è basso, quando ha visto che sono così alti è una cosa per lei strana... Tutto strano, ha detto, tutto strano... Poi, ha paura di uscire, perché ha paura di sbagliare la strada, non tornare più a casa,

eh... e poi, ha paura anche della responsabilità della casa perché non è abituata a fare tutto da sola, perché era la mamma e il papà che li aiuta a fare tutte queste cose... E poi non ha mai andato al mercato, e la prima volta che va, va al mercato che è giù del suo palazzo, era contentissima perché ha visto anche le... le vendo frottole... fruttivendolo, che sono egiziani, marocchini, almeno sente la lingua egiziana, no?!

--AM-- (risolino)

--INT-- **E poi quando esci [esce] col marito, lui solo per imparare come va e la strada che prendi sempre, il marito rimane in un posto e vede dove vai, fino qua, e poi torna, fa la prova** lei così non... non... si è persa... e poi ha detto che quando esci scrivi anche il nome del marito, numero del cellulare, come facciamo (ride) così... [indistinto]

--AM-- (risolino) se mi perdo... (ride)

--INT-- Se si perde mostra questo numero di cellulare.

--AM-- Eh mi ricorda... Lo facevo anch'io quando ero in Egitto (ride).

--INT-- Sì... è tutto strano, visto... ma ha detto adesso che è tutto a posto, è abituata... a tante cose...

--AM-- *Mmh... Eee...* con tuo marito siete riusciti poi a trovare un buon equilibrio o è stato difficile?

--INT-- [parla arabo]

--A-- [parla arabo]

--INT-- Sì... Ha detto solo per i bambini, che lei pensa sempre alle... ai **bambini... la responsabilità che prendeva lei da sola, adesso col marito abbiamo... dividiamo questa responsabilità**, no? Dico che... io sono responsabile di questa cosa, anche lui è responsabile perché siamo insieme.

--A-- [parla arabo] (ride)

--INT-- Lei ha detto il parto lo faccio io, e (...)

--AM-- Cosa?

--INT-- Dare da mangiare a loro... la responsabilità, **la sua responsabilità** è che (...)

--AM-- Ah, è partorire, ok...

--INT-- **Partorire, dare da mangiare, i vestiti, cambiarli**, tutto... **ma quando crescono, anche lui deve fare un po'... prendere un po' di responsabilità**

--A-- [parla arabo] (ride)

--INT-- Quando erano piccolo, piccoli, io sono responsabile perché io che... che è con loro... invece quando crescono, anche lui è responsabile.

--AM-- E senti da parte sua che si prende cura anche dei figli?

--INT-- [parla arabo]

--A-- *Amh...* [parla arabo] (ride)

--INT-- Lei sta dicendo che durante la settimana quando sono a scuola, va benissimo, perché la maggior parte sono a scuola, e **quando tornano torna anche il marito** e... poi **i giorni quando sono a casa [da sola] che è difficile**, perché io... *eee...* lei... loro collaborano con lei quando è in cucina, se fa l'impasto, dà un poco a qualcuno de... a ciascuno di loro, fanno palline, *eee...* sono curiosi di fare le cose che fa la mamma. Lei ha detto che **ha paura** anche di andare in bagno, perché ha paura che vanno in cucina per fare, per cucinare qualcosa, per... i fornelli, per... e quando vuole... per esempio, voleva andare in bagno o qualcosa così, chiude in camera tutti così non (...)

--AM-- (risolino)

--INT-- ...non escono, perché lei sa che possono fare qualcosa. (Intervista ad Alice, 6EGYPY1/04/M, 31.05.18).

Il caso di Barbara (6MAGHO1.24-O) è estremo: poiché lei è impegnata con un lavoro full-time mentre il marito è disoccupato – ci ha raccontato – hanno messo in atto un’inversione dei ruoli classici familiari: lui sta con i figli e lei ha assunto il ruolo di *bread-winner*. A suo avviso, questo non è un problema per il marito, perché risponde a una efficiente gestione della famiglia: i figli vengono prima di tutto, perciò uno dei due, madre o padre, deve stare con loro, mentre l’altro si occupa del sostentamento economico della famiglia:

--A-- *Ehmmm* il fatto che tu lavori, e lui [il marito] invece non lavora tanto in questo periodo, è... gli pesa? È un problema per tuo marito?

--B-- *Mmm* no. Lui è felicissimo

--A-- (ride)

--B-- No, *eee* **lui è felicissimo con suoi figli**, basta. Sta a casa, **controlla un po’ a casa, controlla anche i suoi figli...**

--A-- *Mhm*.

--B-- Non è... io ho lavorato prima da sola, da sei anni che sto lavorando da sola.

--A-- *Mhm*.

--B-- Lui adesso... ha lavora un paio di ore, poi, lui è contento, che ha trovato queste lavoro.

--A-- Due ore... al giorno fa?

--B-- Tre ore al giorno.

--A-- Ah. E co-cosa fa tre ore al giorno?

--B-- Eh pulizie degli uffici.

--A-- Ah, ok.

--B-- Ma ancora sta cercando qualcosa...

--A-- *Mhm*. Altro.

--B-- Se trova. Poi, eh lui è contento, comunque c’è... una cosa, meglio di stare a casa.

--A-- *Ahah*. Sì, beh, pensavo che magari è strano che... la moglie lavora... cioè *uhm*, può essere difficile no, per un uomo pensare invece: “Io... devo-sto a casa”...

--B-- Per me... *eee mm* lui, non è... **per noi è normale**

--A-- *Mhm*.

--B-- Non è... una cosa, così, perché lei lav- è: **se non lavoro anch’io, cosa facciamo?**

--A-- *Mhm*.

--B-- Cosa... **è meglio uno la- uno lavora uno sta a casa**. Comunque, cioè, abbiamo tre figli e due-, uno deve stare a casa.

--A-- *Mhm*.

--B-- Non è... lavoriamo tutti, e pensiamo solo da lavorare, da... dei soldi. Eh, eh, pensiamo anche abbiamo fatto tre figli, dobbiamo stare... eh, se- li figli *eee*... non fai li fili giusti, che non escono... un po’ così e così, eh, anche se... si prende anche, tutti i soldi del mondo...

--A-- *Mhm*.

--B-- Il figlio è una cosa... per me, ognuno suo...

--A-- *Mhm*.

--B-- *Fff- eeeh* **i figli è una cosa... mm una co- per me è una cosa più importante, del... del soldi. Del lavoro...**

--A-- Quindi importante che... uno dei due almeno... *mmm* stia a casa.

--B-- Sì. Minimo, uno dei due. *Mm* non è minima, uno deve stare a casa. **Se uno lavora, uno sta a casa.**

--A-- *Mhm*. (Intervista a Barbara, 6MAGHO1.24-O, 14-21.05.18).

5.2.4 Interpretazioni alternative di *agency* e libertà

Abbiamo visto in precedenza come i figli costituiscano, in molti casi se non in tutti, la ragione principale della migrazione per quasi tutte le donne che abbiamo incontrato ed anche la motivazione che spinge a restare e affrontare le difficoltà della vita quotidiana in Italia.

I figli, addirittura, mitigano le difficoltà delle donne nel paese di accoglienza: è il caso di Miriam (6MAGHY1/17-M), per esempio, che racconta (6MAGHY1.17-M) di aver sofferto duramente nel venire a vivere in Italia, ma di aver poi sentito un desiderio tale di assicurare ai figli un futuro migliore da riuscire ad affrontare e superare le difficoltà, imparando a “restare” nel paese di accoglienza. Se all’inizio la vita in Italia è segnata dalla sofferenza, nel tempo questa sembra lasciare il posto alla forte motivazione di garantire un futuro migliore per i figli.:

--M-- [All’inizio] sempre piange, sempre, voglio andare al Marocco... voglio...

--AM-- Sì... eh (sospira)...

--M-- (risolino)

--AM-- (...) E cos'è che ti ha dato... la spinta a dire...: “No, *eee* rimango, cerco di, farcela, cerco di...”?

--M-- Li miei bambini. Sempre. Io guarda la, al fe, fu, la fete... fucere [in arabo: come si dice futuro?]

--S⁷⁶-- Al futuro.

--M-- **Futuro sempre con... l’occhi di mio bambini, sempre.**

--AM-- *Mh.* E pensi che... in Italia... hanno più possibilità?

--M-- Sì. sì. (Intervista a Miriam, 6MAGHY1/17-M, 19/04/18).

Vedere il futuro con gli occhi dei bambini, come afferma Miriam (6MAGHY1/17-M), è la “risorsa” implicita di queste donne che, così, mitigano e rendono più tollerabili le fatiche della migrazione. In un’ottica di *family feminism* (Warnock Fernea, 2003), è possibile intravedere nell’affermazione di Miriam (6MAGHY1/17-M) i segnali di un’idea di *agency* femminile alternativa rispetto alle interpretazioni femministe di stampo occidentale, che apre a significati differenti attribuiti alla maternità: diventare madre e dedicarsi ai figli possono, così, essere letti come una risorsa e un motore per l’*agency* della donna.

Nina (6EGYPO1/09-O), per esempio, ha affermato di aver lasciato tutto e di affrontare la paura di far crescere i figli in Italia per assicurar loro un futuro migliore:

--INT-- **Ho lasciato la mia famiglia, ho lasciato i miei parenti, ho lasciato tutto il mio mondo, per a-a-avere il futuro dei miei figli**, per anche crescere bene i miei figli, e io vivo questa paura

⁷⁶ Sabrina, (6MAGHY1/18-M). Sabrina e Miriam (6MAGHY1/17-M) sono molto amiche e hanno scelto di essere presenti l’una all’intervista dell’altra. Abbiamo deciso di rispettare la loro scelta, che si è rivelata un modo per farle sentire più sicure e anche un’occasione per potersi confrontare riflessivamente una con l’altra.

sempre per i miei figli.

--N-- [parla arabo]

--INT-- io sto ce.. sto cercando anche...

--N-- [parla arabo]

--INT-- Che farlo vivere bene, di farlo vivere sereno

--N-- Sì.

--INT-- **E tutto per i miei figli, non per me.** È la paura dei miei figli che gli succede qualcosa.

--N-- *Eh* sì, sì.

--INT-- Questa è la mia paura.

--N-- [parla arabo]

--INT-- **Però noi in Egitto non vivevamo non viviamo così, ognuno è libero a fare quello che vuole con [i propri figli]**

--N-- [parla arabo]

--INT-- **Poi anche puoi mandarlo a scuola come vuoi tu, puoi educarlo come vuoi tu,** invece qui è diverso.

--AM-- *Mh.*

--N-- *Mh.* Sì.

--AM-- Anche adesso a Sharqiyya è così o è cambiata?

--INT-- [parla arabo]

--N-- [parla arabo]

--INT-- No, ha detto che non è cambiato nulla, perché tu poi educare tuoi figli coi modi che tu vedi giusti. Puoi [indistinto, forse picchiarlo], puoi lasciarlo giocare, [indistinto] non lasciarlo giocare, quindi sei libera a fare tutto quello che vuoi insieme a tuo fra, a tuo figlio.

--N-- *Mh,* sì.

--INT-- Anche lì è ancora lì. Ancora così.

--N-- *Ah... ah* sì [parla arabo]

--INT-- Noi per esempio viviamo che **il bambino cinque o sei anni, lui gioca fuori la strada. Può andare, non lo so al supermercato a prendere qualcosa, è libero, può giocare può fare quello che vuole.** È diverso di qua. (Intervista a Nina, 6EGYPO1/09-O, 22/01/19).

I figli, dunque, sono motore di agency, ma sono anche leva per la libertà della donna. Il tema della libertà è una costante tra i temi emersi nelle nostre conversazioni con le donne: l'ossessione occidentale per la "liberazione" delle donne arabe, infatti, le interpella a confrontarsi con questo tema, portandole a mettere a confronto paese di origine e paese di arrivo.

Ad essere differenti, rispetto alla prospettiva del femminismo occidentale, sono le interpretazioni del concetto di libertà, non tanto fondate sulla possibilità di compiere delle scelte individuali, quanto basate sulla dimensione della famiglia.

Così, come per Nina (6EGYPO1/09-O), anche per Sabrina essere libera significa poter assolvere appieno al proprio compito di madre. In Italia – ci ha raccontato – non si sente libera poiché è costretta, per problemi economici, a vivere con due fratelli del marito, che si intromettono nell'educazione dei figli, e perché si sente discriminata in quanto musulmana. Per queste ragioni, sta seriamente prendendo in considerazione l'idea di tornare a vivere in Marocco:

--AM-- *See* dovessi decidere... il posto dove andare a vivere domani, dove andresti?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- (ride)

--S-- [parla arabo] Marocco

--AM-- Tornerebbe in Marocco?

--S-- Sì... Marocco

--AM-- *Eheh*.

--S-- [parla arabo]

--INT-- Lei dice... pa- *eee* pensa di tornare in Marocco, almeno che c'è il... i genitori, la mamma e papà. *Eee* anche quello che ho trovato in Italia, può trovarlo anche in Marocco, non è...

--AM-- *Mh*.

--INT-- Ha detto, non ha fatto il suo posto, così, il suo posto qui in Italia, allora... invece in Marocco...

--AM-- Lo sente più... vicino. E, e la vita in Marocco... com'è rispetto alla vita in Italia?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- **Lei preferisce andare in Marocco per vivere la sua vita come vuole lei**, non... così... *eh* quella con... e qui c'è troppo stressa... *mm* stretta... non ha... quelle cose de... **non è libera**

--AM-- *Mhm*

--INT-- A fare quello che vuole, invece in Marocco, ha detto che può... (...)

--AM-- Beh, *mm ehhh* non si sente libera, per il fatto che vive con anche con i cognati, così...

--INT-- Sì.

--AM-- O ci sono altre cose?

--INT-- Sì anche in Marocco...

--AM-- Che non la fanno sentire libera?

--INT-- Ha detto che può fare tutto quello che vuole, non è come... qui. Certe cose non può farle, adesso, per il momento che...

--AM-- E, cioè, cosa... ti fa sentire, questi limiti? Cos'è che ti fa sentire poco libera... qua in Italia? [scambio in arabo]

--INT-- **Lei sta scoprendo [o soffrendo], del... eee comportamento della gente...** lei come musulmana, e loro [come italiani] il sentimento che...

--S-- [parla arabo]

--INT-- Ti guardano con e... ti guardano con *ehm*... non lo so, con *ehm*... una visione che... che non è buona, così... **ti guardano**, così... non è... **come se fosse un peso per loro, quando la vedono** [indistinto] **non si sente capita**... non si sente... (Intervista a Sabrina, 6MAGHY1/18-M, 19.04.18).

Miriam (6MAGHY1/17-M), invece, ha toccato il tema della libertà in relazione all'educazione dei figli: tra la libertà dei figli degli italiani e il controllo dei figli dei marocchini, lei cerca una via di mezzo. Anche nei confronti della figlia, ha affermato che, se troverà un amore, si sposerà, altrimenti non sarà lei a costringerla:

--AM-- *Eee* secondo te, gli italiani, s- *eee* crescono i figli, in maniera diversa dai marocchini?

--M-- Sì.

--AM-- In che cosa?

--M-- *Eee* taliania... [parla arabo]
--S-- [parla arabo] (...)
--M-- [parla arabo]
--S-- [parla arabo] (...)
--M-- **Io trovo agli italiani fanno... il spazio libero per... *ehm* bambini. Non è come noi**
[indistinto]
--S-- No, non c'è al Marocco.
--M-- Per esempio io con il mio, *uhm*, col mio... *mmh* parente, *eee* sempre...: "Dove vai, dove? Dove? *Eh*, non stai a ca- *eee* stai di casa...? *Eee* fino a un", *aaa*... qua in, Italia c'è o spazio di libero.
--S-- [parla arabo]
--M-- *Mhm*. Anche al Marocco non c'è, *eee* tanti parchi. non c'è.
--AM-- *Ahah*.
--M-- Non è come qua, in Italia.
--S-- [parla arabo]
--M-- No.
--AM-- Maaa e secondo te questa cosa che... c'è più libertà, è una cosa buona, o una cosa...negativa?
--M-- *Eee* una cosa, buona per... la *mmm* perché, io, questo...
--S-- [parla arabo]
--M-- *Eh*, *eee* questo... modo del: "Dove vai, dove?" *Eee* io... non mi piace.
--AM-- *Mhm*.
--M-- Così così.
--AM-- È un po' anche...
--M-- **Devi... essere *mmm*... un mezzo, a un mezzo.**
--AM-- *Mhm*.
--M-- Non hai... *eee* una... non fare forte per... bambini.
--AM-- *Mhm*. E tu cerchi... di essere... un po' più aperta...
--M-- Sì.
--AM-- Con i tuoi figli?
--M-- Sì. Non hai aperta aperta, ma... almeno...
--AM-- Dare un poco più di libertà.
--M-- Sì. sì.
--AM-- E pensavo un po'... alla tua esperienza, anche... con tuo papà e tuo marito... che, insomma ti ha... costretto...
--M-- Sì.
--AM-- A... a... sposarti. E... con la tua figlia pensi che... farai... qualcosa di diverso?
--M-- La... **prima cosa, *eee*, diiii *eee* finire la... la scuola, la magiasta [laurea magistrale], e tutte le queste cose, io, è importante questa cosa. E dopo se c'è... qualche amore da lei, o... io non...**
--AM-- Aha
--M-- **Non le dice [dico]: *eh* "Devi sposare a, questo uomo". No.** (Intervista a Miriam, 6MAGHY1/17-M, 19/04/18).

Le voci delle donne riportate fin qui evidenziano come sia necessario, in un certo senso, un cambio di paradigma: liberare il campo da rappresentazioni stereotipizzate ma anche da concetti della riflessione occidentale che descrivano una visione normativa di donna e che prescrivano trasformazioni della loro condizione, senza tenere conto delle

specificità culturali delle esperienze di ciascuna. Questo non significa giustificare le forme di oppressione esercitate sulle donne in nome della cultura, ma tentare di capire i significati che le dirette interessate attribuiscono alla famiglia, al matrimonio, alla libertà, all'essere donna e madre e le aspirazioni che loro stesse nutrono di trasformazione e, dunque, anche di formazione.

5.3 Essere madri

5.3.1 Un rapporto speciale tra madre e figlio

Uno dei temi chiave del lavoro di ricerca è stato quello di “scavare” nelle storie di vita delle donne per capire e cogliere i significati in relazione al loro vissuto in quanto madri. Per approfondire queste dimensioni, ci si è soffermate sull'idea di “madre” o “buona madre”, nell'ipotesi che in questo modo fosse possibile indagare le rappresentazioni legate alla maternità e al contempo sviluppare una riflessione sulle proprie esperienze concrete di madre in un paese diverso da quello di origine. Ciò ha significato, nei fatti, chiedere alle donne di esplicitare le loro idee di “madre” e “buona madre” provando a mettere in parola eventuali rappresentazioni implicite di chi e che cosa dovrebbe essere o fare una madre.

É interessante notare come, per le donne che abbiamo incontrato, essere madri significhi, innanzitutto, mettere al centro delle proprie vite i figli e dedicarsi a loro.

Per esempio, Nadia (6MAGHY1/21-S) ci ha spiegato come essere una brava madre significhi prendersi cura dei figli, amarli, farne la cosa più importante della propria vita:

--AM-- E secondo te, *mmm* una... brava madre com'è?

--N-- (ride) *Eee...* un po'... eh, non lo so... una che **deve... curare i figli...** non lo so, come dire... (ride)

--INT-- [parla arabo]

--N-- [parla arabo]

--INT-- **Deve, deve trattarli bene**, deve... anche, fa- **insegnare come si vive bene, deve darli anche... dell'amore**, del... eh?

--N-- Sì. perché per me, è importante... (...) [parla arabo]

--INT-- **I miei figli sono la cosa più importante nella mia vita.** (Intervista a Nadia, 6MAGHY1/21-S, 10/05/18).

Dedicarsi ai figli ha, prima di tutto, un'accezione affettiva, quindi dare loro amore e farli sentire amati, come appare nelle parole, per esempio, di Olga (6MAGHO1/16-O) e Ivana (6EGYPO1/08-S):

--O-- **Cerco di essere presente il più possibile, di capirli, di stargli vicino**, di... evitare di portare lo stress esterno a loro. Diii cercare di non fargli mancare niente. Di farli divertire, di farli giocare. Questo è... dare quello che puoi dare.

--AM-- *Mhm.*

--O-- Che **non è per forza solo una questione materiale, ma tanto affettiva più che materiale.** (Intervista a Olga, 6MAGHO1/16-O, 16.04.18).

--INT-- Per la mamma dice che **la cosa più importante per i figli**, per i bambini, dal mio punto di vista è **l'amore**. Più che tu dai amore ai tuoi figli loro te lo ricambiano. Più che tu dai amore ai tuoi figli loro amano quelli intorno. Più che tu dai amore loro hanno felicità. (Intervista a Ivana, 6EGYPO1/08-S, 17/01/19).

Si tratta di un legame speciale che viene a crearsi tra madre e figli, un legame unico, viscerale e affettivo insieme: da una parte la madre ricopre i figli di un amore che non ha eguali, dall'altra c'è un legame fisico, istintivo che lega madre e figli.

Per esempio, Simona (6MAGHY1/13-O) ha espresso come ci sia un legame fisico, istintivo tra madre e figlio, ma anche un legame affettivo unico:

--S-- **[Il bambino] sente l'odore della mamma.** *Mmmm* ma io, quan- eh preempio, quanto io non c'è a casa, o vado a fare un mestiere o vado a fare qualche cosa.

--AM-- *Mhm*

--S-- O vado a fare le spesa e i mie fili entrano da casa, sentono io non c'è o c'è. Sento l'odoro io c'è o non c'è. (batte sul tavolo) Da l'entrata dalla porta *tt*: "Papà non c'è la mamma?" "Sì è vero non c'è la mamma!"

--AM-- (ride)

--S-- "Eh peccato perché non dicono non c'è il papà?" *ehh* m'ha det loro dica [mio marito mi ha detto che loro dicono], sì lui dice, così dice [gli dico]: "Perché non sentono papà quando...? Perché papà sei sempre lavoro, qualcosa, ma però la mamma sempre, porta a casa, porta al parco, porta a là...".

[...]

--S-- Tuutto tutto tutto, amici, compagni, fratelli, sorelli, dicano: "Sì ti volio bene lalala [bla, bla, bla]". E quanto tu *eee* sempre dici: "Io uno problema così così", loro sì: "*Eeeh* poverina *ehhh*". Danno consiglio, danno tutto, ma però dimenticano.

--AM-- *Mh*

--S-- Senti questa cosa: ti dimenticano loro, ma però la mamma se sempre chiese [chiede di] questa cosa che ha detto prima. Sempre come *aaa* ancora o è l'amici tutti... so- dimenticano quelle cose. **La mamma l'unica con *mmm* ti dimentica mai, ti sempre dietro di te, ti sempre... come io adesso con mie filii.** (Intervista a Simona, 6MAGHY1/13-O, 16.03.18).

Il legame con la propria madre costituisce, così, per le donne incontrate, un modello per il rapporto che si vuole costruire con i propri figli. Particolarmente forte appare il rapporto con la propria madre e con le proprie figlie, in un passaggio da una generazione all'altra di un senso di vicinanza emotiva e di supporto al femminile.

Bianca (6EGYPO1/05-S), per esempio, ci ha raccontato come abbia avuto un ottimo rapporto con sua madre e di come stia cercando di creare la stessa confidenza e unione con la figlia:

--INT-- **Io ho avuto un rapporto bellissimo con mia madre.** Io *mmm*.... L'aiutavo, anc... **Era una amica, non era mamma e come fossi io voluto, e... che la stessa cosa si ripetesse con mia**

figlia, che diventiamo amiche. Non mamm... Non rapporto mamma e figlia. Poi, per esempio, lei dice che... Io mi arrabbio con mia figlia *emm*... Quando lei vede che la mamma è stanca, poi va beh avevo anche un po' di dolore, di mal di stomaco... Non ero tanto in forma... *Eee*... E poi io ho sistemato tutta la casa... Ho sist...

[...]

--INT-- Lei ha detto che *ehmm*... Ero stanca o ero stravolta e tutto quanto e poi torno a casa e Gaia mi mette tutto... Tutta la casa sottosopra. E io sono rimasta male! Non è che l'ho sgridata, però sono rimasta male perché lei doveva capire! Perché secondo lei, lei va beh, è diventata grande... Non è che voglio che mi aiutasse e tutto quanto, nello stesso momento non voglio che lei [manda all'aria] il lavoro, diciamo... E poi io l'ho sgridata, gli... Gli ho detto: "Invece di aiutarmi tu che sei grande, tu che se... Mi metti un po' in disordine la casa!". E la bambina è rimasta male e si è addormentata piang, piangendo. La mamma dice che ci sono rimasta più male io che lei, perché ad un certo punto quando ho visto mia figlia così, ma ha detto [mi sono detta]: "**Ma perché io ho fatto questo a mia figlia? Perché ho sgridato mia figlia?**". *Eee*... **continuavo ad andare lì a svegliarla, ma dico: "Dai svegliati e stai con me!"**. Però lei stava addormentata, quindi non ha potuto... Però sono rimasta male io e io nello stesso momento anche la sera ho dovuto mettere a posto, perché il giorno dopo si va a... A scuola e tutto quanto. Il giorno si ripete di nuovo, quindi non avrò tempo e... Sistemando, pensando a quello che è successo con mia figlia, ci sono rimasta male e ho... E piangevo anche io... Poi lei dice, siccome io questo bel rapporto, bellissimo rapporto, che ho avuto con mia madre... Anche i miei compagni, i miei amici, aaa... A scuola e in casa. **Poi sono diventata ragazzina e io raccontavo tutto alla mamma.** Anche se qualcuno mi dice una parola così, bella o mi fa i complimenti o cosa, tornavo dalla mamma e la raccontavo tutto... **Io vorrei che mia figlia avesse lo stesso rapporto che ho avuto io. Non vorrei che mia figlia avesse paura di me. No! Non voglio questo rapporto.** E poi lei dice adesso anche la Gaia, quando anche sbaglia o fa cosa che non deve e tutto quanto, e lei che: "Mamma, io voglio dirti qualcosa, però ho paura che ti arrabi". Io gli dico: "No, tu non devi nascondermi niente. Tu mi devi dire tutto che la mamma non si arrabbia con te". E quindi **sto cercando così a... Ad aiutarla a e... Avere confidenza con me e non avere paura. Più amore, rispetto, che paura...** (Intervista a Bianca, 6EGYPO1/05-S, 05.06.18).

Emerge qui come il ruolo di madre sia considerato quello di una figura di cura ed educativa cruciale nel contesto culturale di appartenenza delle donne che abbiamo incontrato, con i bambini affidati principalmente alle sue cure, che crescono grazie alla relazione significativa con la figura materna (K. Aroian et al., 2009; Chinosi, 2002; Giacalone, 2002). Una relazione segnata dall'affetto, dalla tenerezza e dalla gentilezza (Al-Jayyousi et al., 2014; Chinosi, 2002), particolarmente stretta per linea femminile, che sta alla base della solidarietà di genere che caratterizza le reti familiari allargate e di vicinato tipiche del mondo arabo-musulmano (Aswad, 1978; Bargellini, 1993; Joseph, 1978).

5.3.2 Educazione dei figli: formazione morale e tenerezza tra le difficoltà di crescere i figli in Italia

Le modalità di cura improntate alla tenerezza e alla gentilezza che abbiamo descritto nel paragrafo precedente non contraddicono, ma anzi si intrecciano con il compito di formazione morale e sociale dei figli.

La finalità dell'educazione, nel mondo arabo-musulmano, è la formazione di buoni musulmani con una solida conoscenza delle regole di comportamento dettate dalla norma religiosa (Halstead, 2004, p. 519). In questa prospettiva, le madri sono tenute a formare i figli dal punto di vista morale, ma con gentilezza e affetto: «Ha detto Anas: Sii generoso con i tuoi figli ed eccelli in istruirli alla migliore condotta possibile»⁷⁷ (Ibn Majah, 2007, cit. in Al-Jayyousi et al., 2014).

Susanna (6EGYPO1/06-S), infatti, ha evidenziato come, secondo lei, l'obiettivo primario nell'educazione dei suoi figli sia quella di insegnare loro l'islam e a "vivere bene", secondo religione:

--AM-- E secondo te essere una brava mamma cosa... vuol dire?

--INT-- [parla arabo]

--S-- *Mh.*

--INT-- [parla arabo]

--S-- (ride) *Ah...* [parla arabo]

--INT-- *Ehm*, per lei, la brava mamma, che *mh*, veramente una mamma brava che, *mm* veramente, una mamma brava che, desidera che i suoi figli diventano meglio di lei. Di, desiderare e augurare il meglio per i suoi figli, che voglio vedere i suoi figli, *mmm* in posti *mmm* meglio di lei. Per lei, **la cosa più importante in prima, in primis, la religione. per lei l'islam, a fare conoscere i suoi figli, a imparare l'islam** perché, il giorno che, *mmm* che Dio ci chiede, ci chiede: "Cosa hai imparato [insegnato] ai suoi figli? *Ehm...* cosa sanno della tua religione?". E quindi questo viene in primo livello. **Io sto, ee sto facendo di tutto e di più per... anche, aiutarli, ehm... aiutarli a vivere bene.** (Intervista a Susanna, 6EGYPO1/06-S, 10.10.18).

Nina (6EGYPO1/09-O), invece, ha rimarcato l'importanza della formazione morale dei figli, far loro capire cosa è giusto e cosa è sbagliato:

--AM-- *Mhm.* E secondo te, essere una brava mamma, cosa significa?

--INT-- [Parla arabo]

--N-- [Parla arabo]

--AM-- In generale.

--N-- [Parla arabo]

--INT-- Ok. Lei dice che, *ah*, ho appena ricevuto un certificato, *eh*, una lettera di mio figlio che scrive: "Vi voglio bene mamma e papà, perché voi mi avete insegnato il me-, il giusto dallo sbaglio, e anche mi avete insegnato come, *ehm*, fare le cose per bene". Lei dice che **essere una brava mamma vuol dire insegnare ai propri figli il, il giusto dallo sbaglio**, quello che va bene...

⁷⁷ Trad. nostra.

--N-- [Parla arabo]

--INT-- E quello che non va bene, quello peccato, che, che quello che non va bene, e, e, quello che va bene e che va accettato. È questo.

--N-- Sì. (Intervista a Nina, 6EGYPO1/09-O, 22/01/19).

Silvia (6EGYPO1/03-S) ha aggiunto a sua volta come la formazione morale passi attraverso lo sforzo di parlare con i bambini, far loro capire le regole con toni tranquilli e modalità alla loro portata:

--AM-- *Mmmh* quindi secondo te mm un bravo genitore com'è?

--INT-- [Parla arabo]

--S-- [Parla arabo]

--INT-- Okay lei dice che secondo me che i genitori o **il papà o la mamma devono mmm mmm** come si dice? Eh (sospiro) **parlare** o anche *ehmmm* **fare le cose con i bambini con con la loro non mentalità** non devono essere sempre superiore quindi se il bambino capisce così deve capirlo così però lei dice anche nello stesso momento **devono insegnarli come si vive, dargli delle regole non per obbligo le le cose si fanno con calma e anche fargli capire come si fa e il perché anche**, secondo lei. (Intervista a Silvia, 6EGYPO1/03-S, 24/04/18).

La dedizione da parte delle madri nel crescere ed educare i figli è ancora più viva nella migrazione, le cui difficoltà trovano una ragion d'essere nel creare una famiglia e nell'assicurarle un futuro migliore (F. Balsamo, 1997; Giacalone, 2006). Inoltre, la mancanza della rete di sostegno al femminile della famiglia allargata fa sì che il compito genitoriale ricada solo sulla famiglia nucleare, facendo aumentare il peso delle responsabilità e il disorientamento per la mancanza di riferimenti e consigli, nonché le difficoltà di tipo logistico.

Linda (6MAGHO1/14-O), per esempio, ci ha raccontato delle difficoltà, soprattutto iniziali, causate dal non aver vicina la famiglia, in particolare la madre, sia dal punto di vista pratico sia da quello emotivo, per la mancanza di una persona su cui poter contare per ricevere consigli nella cura dei figli:

--L-- Ad inizio volevo solo fe...due [figli]... la terza poverina... sono rimasta incinta così, ho tenuta perché non... non potevo... fare niente *eeh*. Anche perché sai, qua, 2008-2010⁷⁸ non c'è tanta differenza.

--AM-- *Mh-mh*

--L--Era proprio piccolo, quando sono rimasta incinta era piccolo. *Eeeh* mi faceva pena vederlo piccolo, che non ha ancora... e sono incinta: "Come faccio?", perché facevo prima fatica con due, dico, ma, **sono da sola qua, non c'è... non c'è nessuno aiuto... nessuno...** si ammala uno devo stare con tutti i due a casa *eeh*... **Quando erano piccoli era mm proprio... avevo proprio difficoltà.**

--AM-- Perché non avevi persone su cui potevi fare affidamento?

--L-- No, no...sola...che soprattutto *eeh* **la prima, che quando si è ammala, la prima, che non sai cosa fai, non c'è la mamma che ti aiuta, che ti dice com'è...** [...] Ormai sono cresciuti i bambini, non hai troppe difficoltà, possono anche stare da te, se magari si ammala la grande, è

⁷⁸ Anni di nascita dei due figli.

grande, può anche stare da sola a casa. Se devo uscire a fare qualcosa di... la spesa. Prima no, o deve portarli con te, o... devo stare a casa... Tutti piccoli, non potevi lasciarli a casa, qualcosa così. Adesso sono, diciamo, autonomi, praticamente... (Intervista a Linda, 6MAGHO1/14-O, 22.03.18).

Durante il focus group finale, è emersa una sensazione di paura diffusa per i figli e per il loro futuro in Italia. Per avere un'idea dell'insistenza con cui questo tema si è presentato, basti pensare come la parola "paura" sia stata ripetuta per ben 10 volte durante il focus group (Focus group). Le partecipanti al focus group erano per la maggior parte da poco in Italia e con una conoscenza del contesto e della lingua italiani piuttosto limitata, la sensazione di paura nasceva da questa scarsa conoscenza del contesto sociale e culturale esterno, vissuto come minaccioso, e dalle difficoltà a utilizzare la lingua per comprenderlo. Diverse madri incontrate, in Italia da più tempo, ci hanno, comunque, riferito del loro sentimento di insicurezza nello svolgere il proprio compito educativo nel paese di emigrazione, dove il processo di inculturazione non trova corrispondenza nel contesto culturale esterno, rischiando di creare tensioni e confusione nei figli.

Per esempio, Barbara (6MAGHO1.24-O) vive in Italia da tanto, lavora, ha amici italiani e non, conosce la lingua, ma trova difficile trasmettere i propri valori culturali e pratiche religiose ai figli in un contesto culturalmente differente:

--B-- Siamo migrati, abbiamo problemi di più di... degli italiani. Anche... problemi delli fili... *eeee* problemi, delli fili. Gli italiani *eee* loro cose, noi no. Noi...

--A-- Per esempio che... problemi trovi in più rispetto... o diversi?

--B-- Come... il diversi, come i nostri fili, da noi, è... la, la bimba, che, che esce il tempo che vuole. Non è la bimba; il... un, un fili di casa. Da noi ce l'abbiamo... cose che... che... il, il figlio da noi non- il figlio non devi uscire fino a mezzanotte.

--A-- *Mhm*

--B-- Che sta in discoteca fino che... il tempo che vuole. *Eh*. Dobbiamo, abbiamo il tempo di mangiare, dobbiamo mangiare tutti insieme. Come adesso c'è Ramadan, Ramadan restiamo tutto il giorno in giunio-digiuno. *Eeee* c'è un tempo de mangiare, c'è un tempo de pregare, c'è un tempo de lavorare... tutti...

[...]

--A-- *Mh*

--B-- Problemi qua **il, il... più di...difficile che le troviamo noi**, è più dei fili, che nostra file [figli/e], che... come fanno, **i nostri figli che vanno nelle... come, nel tradizione degli italiani.**

--A-- *Mhm*

--B-- C'è- c'è noi nostre... nostre cose, nostre tradizioni. Capito?

--A-- Sì sì.

--B-- La strada di italiani, poi c'è anche noi la nostra strada, come... nostra religione, è una cosa importante da noi.

--A-- *Eee* invece i figli rischiano un po' di perdere *eee* le tradizioni arabe, marocchine?

--B-- Sì. sì. **Difficile, mm deve stare sem- mmm deve stare tantissimo con i bambini, parlare tanto di... ehmm, noi facciamo tanti cose per i bambini, eeee** invece gli italiani, gli italiani *eee* s-loro sono nel suo pa- *ee* nel loro paese.

--A-- *Mhm*.

--B-- Sanno, se il loro f-, *ee* il loro figlio, andato a scuola, sanno tutte le cose che, se stanno scuola. Invece noi non siamo venuti qua, a scuola degli italiani, dobbiamo... *mmm* devono... s-sempre stare con i bambini.

[...] [In un momento successivo dell'intervista, parlando di religione]

--A-- *Ahah*. E come fai, un po' a... cercare di... spiegare... condividere... la tua religione con i... tuoi figli?

--B-- Loro vedono come io faccio.

--A-- *Ahah*.

--B-- Perché... **li bambini vedono sempre i genitori come... come fanno e lo fanno anche loro. Poi spieghiamo, però io trovo... tanti difficoltà per spiegare...**

--A-- *Mhm...*

--B-- Perché... **qualche volta non capisco neanche l'italiano, qualche volta che ti dicono: "Perché fai questo? Perché non fai questo?"**... Già, io come...*mmm* come... io... perché preghiamo. *Eh* preghiamo perché... *ehhh* doviamo pregare Allah, dobbiamo... *ehhh*... *eee* è una cosa che stavo vicino a Allah, quando preghi è stai vicino a Allah. *Eeh* queste cose io... non... riesco a spiegare più... bene, bene...

--A-- *Mhm*.

--B-- E loro pregano una volta, una volta loro, volta... però...

--A-- E loro ti fanno tante domande, quindi?

--B-- Tantissimi

--A-- Perché magari... nasce dal confronto tra... la scuola, la cultura italiana,*eee*, e poi, fanno delle domande, per capire.

--B-- Sì, sì. **Fanno tante domande. Non è come il paese, il paese se, perché sono tutti musulmani, o lo vedi il papà che va alla moschea, va alla moschea, sta lì, e- invece qua, fanno le domande: "Perché fai questo? Perché fai questo? Per..."**. (Intervista a Barbara, 6MAGHO1.24-O, 14-21.05.18).

Le barriere linguistiche costituiscono una problematica connessa con l'essere madri in Italia riportata da molte delle donne che abbiamo incontrato: la difficoltà a interagire in italiano fa sì che queste avvertano il proprio ruolo di madre più incerto a causa degli impedimenti ad occuparsi in autonomia dei figli e, in particolare, ad aiutarli nello studio.

Anna, per esempio, ci ha spiegato come la lingua sia per lei a volte un ostacolo ad essere una "brava madre":

--AM-- *Eee* secondo te, c'è qualcosa che ti... ostacola, nell'essere una brava madre? Qualcosa che ti... rende difficile essere una brava madre?

--A-- (...) (schiocco di lingua) (...)... *Eee*... difficile... *eee*... un po' la lingua. Un po'.

--AM-- *Mhm*

--A-- A volte. Perché, **alcune cose, faccio fatica a gestirle, perché faccio fatica con la lingua. Alcune cose, tante cose vorrei tanto farli, ma... con lo problema della lingua... *uhm* mi blocco**. (Intervista ad Anna 6MAGHO1/19-O, 02/05/18).

Amalia (6EGYPY1/07-M) ha aggiunto anche come le barriere linguistiche la facciano sentire una madre in difetto nel non riuscire ad aiutare i figli con la scuola:

--AM-- *Eee...* Tu hai qualcosa che ti crea difficoltà ad essere una brava mamma qui in Italia?

[...]

--INT-- *Ah...* il suo problema ha detto che... **il mio problema è che non ho potuto aiutare i miei figli a fare i compiti, a fare le... a studiare.**

--AM-- E questo pensi che sia un po' un problema poi per i tuoi figli?

--INT-- [parla arabo]

--A-- [parla arabo] Zeno bravo, molto bravo... [parla arabo]

--INT-- *Mmh...* Lei sta dicendo che... io che... che voglio... io che voglio aiutarli a studiare come Azzurra quando era in Egitto, l'aiuta in arabo così era brava, e vorrei anche qui in... in Italia ma (...)

[...]

--INT-- Adesso prende il libro di suo figlio, di seconda elementare, prova a leggere qualcosa così... perché lei ha la voglia di fare qualcosa (...)

--A-- [parla arabo]

--INT-- *Ahah*, anche lui ama che lei fa queste cose con lui... (Intervista ad Amalia 6EGYPY1/07-M, 18.12.18).

Le difficoltà che incontrano le madri nel paese di arrivo sono legate anche al nuovo contesto ecologico di vita della famiglia (Bronfenbrenner, 1986; Le Vine et al., 2009; Super & Harkness, 1986): necessariamente lo spazio di vita più ristretto, le condizioni economiche limitate e la precarietà dello status legale influenzano l'esperienza genitoriale e le modalità con cui prendersi cura dei figli.

Linda (6MAGHO1/14-O) ha, per esempio, descritto come, talvolta, si senta manchevole come madre perché non è in grado di comprare tutto quello che i figli desiderano per ragioni economiche:

--AM-- E secondo te... cosa significa essere un bravo genitore?

--L-- Un bravo genitore prima deve dare educazione prima di tutto. Regole, che deve fare ai bambini che le devono rispettare regole, rispettare adulti (...)(ispira) e **il tuo dovere è di non fargli mancare niente, quello, nel tuo... possibilità.** Non dico tut-avere, avere tutto però... quello che riesci a dargli gli dai, amore, soprattutto e poi *eh* vengono gli altre cose.

--AM-- **Tu senti di riuscire a dare tutto quello che puoi o c'è qualcosa che magari... ti mette dei limiti?**

--L-- **Qualche volta sì.** Perché, più che crescono che ho... l'amore sì, quello... diciamo non ci costa niente, (*ride*)... spontaneo, che lo... di fai e lo vedono il vostro amore di come [indistinto] ti occupi di loro, di-i carezze quelle cose lì. Però **le cose diciamo materiali che ogni tanto ci chiedono na cosa e tu magari non riesci**, è quello, però io lo faccio sempre capire. Che, non possiamo, non è che il tuo amico ha quella cosa lì, tu devi venirmi a chiedermi... Perché qua, dico, questa nostra famiglia lavora solo un genitori e non possiamo permettere tante cose. Già che, quelle che riusciamo a fare lo facciamo. Per ora capiscono, capiscono che, non sempre, devono, i soldi devono guadagnari, fare fatica come si guadagnano, così almeno non fanno... importanza. Di che... io non voglio darti quello perché non voglio. Perché non ce l'ho prima di tutto *eee...* non è una cosa importante, averla, diciamo. Poi anche fare meno. Importante è che... stai bene, che. E tante volte che gli dico: "Guarda che, dovete, devi ringraziare Dio, già tu hai tante cose, prima di tutto la salute, hai i genitori che tanti non hanno genitori, tanti che non hanno questo, tanti che non hanno anche un pezzo di pane". *Eh* allora devono capirle queste cose. Arrivano, arrivano a capirle. (Intervista a Linda, 6MAGHO1/14-O, 22.03.18).

Susanna (6EGYPO1/06-S), invece, ci ha raccontato di come la sua vita sia condizionata dall'instabilità dello status legale in Italia. Per Susanna, i problemi economici e legali creano anche una situazione tesa tra lei e il marito, nonché un clima di rabbia e disillusione rispetto all'Italia, di cui risentono anche i figli:

--INT-- Lei non ha il permesso di soggiorno, e anche i suoi figli. Per fortuna quello più grande ce l'ha, perché è con suo padre, che ha illimitato. Invece lei...

--AM-- Eee perché aveva fatto prima...?⁷⁹

--INT-- Sì. sì. però lei, che deve rinnovare il permesso, quando è andata non ha avuto, non aveva la residenza. Va bene, adesso ce l'ha la residenza, però hanno chiesto il contratto di matrimonio. Ok? Quando loro sono andati in con, al consolato a chiedere il contratto di matrimonio, contratto di matrimonio per averlo ci vogliono quattro mesi. Ok? Abbiamo ricevuto il contratto di matrimonio, andiamo lì, basta: "La tua pratica non è più a sesto, è uscita, e adesso è a Milano, dovete andare a Milano a vedere". Non possiamo noi a Milano, dobbiamo avere un avvocato, vai a chiamare un avvocato, per fare, per vedere la pratica che fine ha fatto. L'avvocato viene...

--AM-- Bisogna ass... si può fare solo tramite avvocato?

--INT-- Sì. [indistinto] perché lì a Milano non puoi andare tu di persona. Quindi questo avvocato gli diceva: "Bene, adesso non sappiamo nulla, quando so qualcosa, e mi rispondono - perché ha scritto una volta, è la seconda - quando mi rispondono vi faccio sapere". Lei dice, a parte che, lei ha avuto due problemi: che **ha una figlia di 9 mesi, che è stata male, e va dalla pediatra e la pediatra dice che lei non può fare la visita, perché ha il ee... la tessera sanitaria scaduta**. Poi, la bambina non sta bene, va al pronto soccorso, perché non sta bene, e loro non la, non fanno visitare, perché...

--AM-- Al pronto soccorso?

--INT-- Al pronto soccorso, perché c'ha il eee... la tessera sanitaria scaduta. Lei dice: "Noi siamo in Europa, non siamo chissà dove, aviete tutto, con il computer no? Siamo una famiglia, ho tre figli minori, ho tre bambini, e io come... più di così, abbiamo la residenza e tutto quello che avete, avete bisogno, l'abbiamo fatto, e ve l'abbiamo da-dato". E quindi, ee.. e questa. Ha detto lei che è un problema, che non lo è.

[...]

--INT-- Io... Noi abbiamo fatto i sacrifici, e stiamo facendo, e stiamo pagando anche tanto, perché, perché noi volevamo essere legali, no? Perché li al... ehm... per avere il permesso di soggiorno devi avere la... un certificato di lingua, io ce l'ho, ho fatto l'A2. Eee... per... devi avere un'abitazione, non lo so, che va bene per i bambini, sì, stiamo pagando 1000 euro al mese, 1000 euro al mese, con tutte le spese che stiamo pagando, stiamo paga... 800 euro per, perché per... e non avere neanche i caloriferi centrali, e, ee a-abbiamo i caloriferi a... quindi, noi abbiamo fatto di tutto e di più per avere questo permesso, in questo paese, eee stiamo pagando tutto, stiamo cercando di essere onesti, delle persone oneste, che persone oneste in questo paese non possono vivere.

--AM-- [pausa, commossa] ma, ee... Secondo te, le... le cose sono peggiorate negli anni?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- Sì.

⁷⁹ Dei problemi con la casa che hanno fatto perdere la residenza e, di conseguenza, il permesso di soggiorno a Susanna (6EGYPO1/06-S).

--S-- [parla arabo]

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo] (piange)

--INT-- Lei dice, tante volte, sempre, no, dico a mio marito: “Noi cosa stiamo facendo qui?”. Noi siamo venuti qui per vivere me, meglio. per... migliorare la nostra vita. *Eee* per... per avere, am... non lo so, per avere... per realizzare i sogni. Per fare tante cose belle, no? Noi non stiamo facendo niente in questo paese. Noi stiamo pagando solo le spese, stiamo, *eee... mmm...* cercando di essere onesti a un paese che non ci dà niente, lui ha fatto di tutto e di più, per anche avere la, una... la cittadinanza, e... Adesso lui dice che: io non ho nulla, in questo paese, ho solo, *ehm*, quello che, *mh* per fare il mercato lui l’ha comprato, no, il posto come si chiama, [parla arabo] come si chiama, quelli che comprano un posto...

--AM-- Eh.. *ehh...* non lo so, però...

--INT-- Sì però è chiaro no? L- lui dice quello che ho io, hehe quello, il capitale diciamo, il suo, quindi lui non ha soldi. Non ha soldi neanche per domani, l’unica cosa che ha è quella cosa lì no? *Eee* paga l’Inps, paga, paga... sta pagando veramente delle cose, della follia no? Quello che sta pagando lui, perché? Per vivere tranquillo e per avere la cittadinanza, e per, e per, e poi alla fine questo paese cosa ci dà? Niente. **Noi stiamo vivendo, siamo lontani dalla famiglia, stiamo soffrendo della mancanza della famiglia, per cosa? Per, per vivere, per dormire e per mangiare, basta, per bere e per mangiare. È questa la vita in Europa? È questo il sogno?**

--AM-- *Eee...* i tuoi figli ne risentono di questa situazione?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- Sì, loro sono bambini, quindi anche lo sentono, ovviamente, perché non è che noi viviamo sereni, perché ogni tanto ci sta un litigio, ogni tanto ci sta un.. due parole così, pesanti, con tutto lo stress che stiamo vivendo, che sicuramente lo vivono anche loro, però per fortuna sono bambini e fanno la loro vita tranquilla. (Intervista a Susanna, 6EGYPO1/06-S, 10.10.18).

5.3.3 Trasmissione culturale nella migrazione

Quanto emerso fin qui evidenzia e conferma quanto nel mondo arabo-musulmano la trasmissione culturale avvenga attraverso due vie principali: l’esperienza diretta e la narrazione (Al-Jayyousi et al., 2014; Chinosi, 2002; Halstead, 2004).

Nella migrazione, l’apprendimento per esperienza diretta appare particolarmente complesso, laddove i ritmi, gli spazi, i valori esterni sono differenti da quelli che si vogliono tramandare. Le madri cercano allora di creare all’interno del contesto domestico un ambiente di vita che ricrei delle condizioni simili a quelle del paese di origine (Pastori & Zaninelli, 2008; Salih, 2003). Si tratta di musica egiziana o marocchina, a volte la televisione satellitare, video o film, arredamento o cucina, pratiche e celebrazioni religiose attraverso cui mantenere vivi i legami con la cultura di origine e l’islam.

Sandra, (6MAGHO1/22-O), per esempio, è una madre divorziata costretta a vivere con i figli in una stanza all’interno di un appartamento in condivisione a causa delle ristrettezze economiche, ma ci ha raccontato di impegnarsi per cercare comunque di

mantenere viva la cultura marocchina attraverso il cibo e le celebrazioni religiose:

--AM-- *Eee* a te piacerebbe, che ci fosse... sss- anche non so, spazio per la religione, per la cultura marocchina, per *eee*... [a scuola]?

[...]

--INT-- **Secondo me siamo noi genitori che siamo responsabili per... su questo.**

--AM-- *Mhm*

--INT-- Non la scuola.

--AM-- **E tu fai qualcosa per mantenere... la cultura marocchina, insegnargli...?**

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- Certo.

--AM-- Per esempio?

--S-- [parla arabo]

--INT-- **La cucina, le nostre feste...**

--S-- Ramadan. (Intervista a Sandra, 6MAGHO1/22-O, 17.05.18).

Le madri ci hanno raccontato di fare affidamento comunque sull'esperienza diretta come modalità di tramandare la cultura e la religione. Benché manchi il supporto culturale esterno, osservare l'esempio dei genitori e condividere le pratiche culturali e religiose che questi mettono in atto sono già strumenti di trasmissione culturale intergenerazionale. Si tratta di un apprendimento per partecipazione (Rogoff, 2004), dove, però, la mancanza di una consonanza con la comunità culturale più allargata provoca interrogativi, riflessioni più approfondite sulle ragioni di pratiche e valori trasmessi.

Barbara (6MAGHO1.24-O), per esempio, ci ha raccontato di come, a suo avviso, i figli imparino la religione osservando i genitori, anche se il confronto con la cultura italiana suscita, da parte loro, molte domande a cui è difficile dare risposta. Ci ha riportato anche l'esempio del figlio più piccolo che ha cominciato a fare il Ramadan per emulazione delle sorelle più grandi e dei genitori. Pur non conoscendone i significati e non rispettandone i precetti completamente, è per lui un modo di avviare un apprendimento incorporato che passa da un allenamento del corpo per arrivare all'acquisizione della pratica culturale e dei suoi significati:

--A-- *Maaa* Sara e Maria⁸⁰, fanno... il Ramadan, anche loro?

--B-- Sì, fanno il Ramadan. **Il piccolo che l'altro ieri mi ha detto che voleva fare il Ramadan.**

--A-- Ah! (ride)

--B-- Poi... *nee* ho fatto, no li ho detto: "Guarda, vieni qua a fare colazione", mi ha detto: "No, oggi voglio [voglio] fare il Ramadan".

--A-- *Ahah*.

--B-- Poi io l'ho visto che lui beve l'acqua. *Eh* vabbè l'ho detto, al *ehmm*... perché lui, *ehm* noi non abbiamo parlato del Ramadan con lui

--A-- *Ahah*.

⁸⁰ Figlie adolescenti.

--B-- Che, sa cosa deve fare, cosa non. *Eh...* quando sole è giù non devi mangiare. Lui pensa solo da mangiare.

--A-- *Ahah.*

--B-- Da bere si può avere. Per quello **ha bevuto l'acqua, poi dopo ha mangiato. Quando ha avuto fame ha mangiato.**

--A-- *Ahh eee...* magari aspetti ancora un po' a fargli... iniziare anche lui...

--B-- No a 14 anni, 12 anni

--A-- Ah, ok.

--B-- **Adesso però lui voleva fare una mezza giornata...**

--A-- Per provare (ride)

--B-- **Per provare. Però è diffi... difficile con i bambini.**

--A-- *Ahah.*

--B-- *Ee* va bene.

--A-- Invece, le ragazze sono già abituate?

--B-- Sì, loro fanno. Il Ramadan è una cosa... cosa *aah...* deve fare. (ride)

--A-- *Ahah.* **E come fai, un po' a... cercare di... spiegare... condividere... la tua religione con i... tuoi figli?**

--B-- **Loro vedono come io faccio.**

--A-- *Ahah.*

--B-- Perché... li bambini vedono sempre i genitori come... come fanno e lo fanno anche loro. Poi spieghiamo, però io trovo... tanti difficoltà per spiegare... (Intervista a Barbara, 6MAGHO1.24-O, 14-21.05.18).

Per quanto riguarda, invece, la narrazione, abbiamo osservato la messa in atto di differenti strategie. Innanzitutto, molte madri ci hanno riferito di leggere con i figli pagine del Corano o di raccontare loro storie religiose: «Sempre raccontiamo le storie e tutto, sì... [...] ah, se-sempre di *Muhammad* [Maometto] e anche della religione, gli racconto queste storie, per me è importante» (Intervista a Nina, 6EGYPO1/09-O, 22/01/19). Vi sono poi i racconti del paese: «Cerco sempre di parlare del... lo-loro paese, del Marocco» (intervista a Nadia, 6MAGHY1/21-S, 10/05/18) e della storia della famiglia:

--AM-- E con... Rita ti capita di raccontarle storie, leggere libri...

--S-- Sì sì. ma a lei piace sempre, le storie... **raccontame con la tua vita, che quando sei piccolina...**

--AM-- Ah!

--S-- **Raccontami de la mia nonna, raccontami...** (Intervista a Stefania, 6MAGHO1/20-S, 08/05/18).

Il racconto ai figli della storia familiare solitamente non è apparso contemplare la storia della migrazione: viene messa in atto una sorta di rimozione, caratteristica nella cultura araba nel caso di esperienze umilianti (Delcroix, 2009). La condivisione della storia della famiglia è, invece, cruciale per dare significato al passato e al presente e, contemporaneamente, per trasmettere valori e risorse utili ai figli (Delcroix, 2009; Delcroix & Lagier, 2014). La migrazione stessa, volenti o nolenti, fa parte della

trasmissione intergenerazionale: sta ai genitori decidere se rimuoverla, rischiando di non elaborare e quindi tramandare ai figli il trauma migratorio (Moro, 2001) oppure di farne oggetto di racconto, condivisione e quindi occasione di elaborazione ed anche occasione educativa per la famiglia su come reagire alle difficoltà, confrontarsi con la diversità e gestire molteplici affiliazioni.

In generale, quanto qui è emerso ha confermato come la trasmissione culturale vada incoraggiata (Moro, 2007), partendo dal riconoscimento della validità delle modalità e delle strategie di trasmissione messe in atto dalle madri. Una volta riconosciute, sarà possibile stimolarle attraverso la creazione di spazi al di fuori dell'ambito domestico dove non solo sia possibile mettere in atto le proprie pratiche culturali, ma anche stimolare una riflessione profonda e un confronto sui significati delle pratiche stesse.

Trasmissione culturale e linguistica

Durante la ricerca, il tema della lingua si è intrecciato spesso con quello della trasmissione culturale.

La lingua araba gode di un significato particolare all'interno del mondo arabomusulmano. Secondo la dottrina islamica, infatti, il Corano costituisce il messaggio rivelato da Dio al profeta Maometto e fedelmente riportato all'interno del libro sacro. Dunque, l'arabo, lingua in cui è scritto il Corano, è considerato la lingua sacra dell'Islam, le preghiere vengono pronunciate e il testo sacro viene letto in questa lingua da tutti i fedeli musulmani, anche da quelli non arabofoni.

L'arabo del Corano, chiamato *al-luġa al-'arabiyya al-fuṣḥā*, 'la lingua araba eloquentissima', costituisce una forma letteraria di arabo, molto diversa dalle varianti che vengono parlate quotidianamente dagli arabofoni. L'arabo presenta infatti una situazione peculiare di diglossia, caratterizzata da una parte dall'arabo classico/standard, variante alta, scritta, utilizzata solo nei contesti formali, e dall'altra dalle varianti regionali, nazionali, cittadine, di livello basso, principalmente orali, utilizzate nella vita quotidiana.

Il patrimonio linguistico delle madri che abbiamo incontrato è, dunque, piuttosto ricco e caratterizzato da:

- Arabo dialettale, egiziano o marocchino;
- L'arabo classico, la cui competenza è piuttosto variabile a seconda del livello di istruzione;
- In alcuni casi di madri marocchine, il dialetto berbero;
- Questi sono affiancati da differenti livelli di conoscenza del francese o dell'inglese, in quanto lingue legate al passato coloniale rispettivamente di Marocco ed Egitto;
- Infine l'apprendimento dell'italiano nel contesto di emigrazione.

L'arabo dialettale costituisce la lingua con cui le madri principalmente comunicano con i figli. Il valore affettivo e religioso, insieme alla bassa competenza in italiano ci sono state presentate come le ragioni per cui il mantenimento dell'arabo sia considerato così importante.

Bianca (6EGYPO1/05-S), per esempio, ci ha raccontato di come la figlia parli con lei in arabo egiziano, con il padre in italiano, nel mentre Bianca (6EGYPO1/05-S) stessa le sta insegnando l'arabo scritto perché lingua della religione e della cultura:

--INT-- Lei dice: "**Con me parla in arabo**, però **con papà**, perché papà parla benissimo l'italiano, **parla in italiano...**

[...]

--INT-- **Voglio che lei impari anche la lingua araba, perché il nostro Corano è in arabo.** Quindi lei deve anche imparare l'arabo e anche così a lei piace suo paese. **Perché lei alla fine egiziana è. Rimane sempre egiziana.** (Intervista a Bianca, 6EGYPO1/05-S, 05.06.18).

Se tutte le madri hanno espresso il desiderio che i figli imparino anche l'arabo scritto, le modalità attraverso cui si realizza questo desiderio differiscono a seconda delle prospettive sul futuro: qualora il progetto migratorio sia vissuto come provvisorio, nell'ottica di un ritorno in madrepatria, l'insegnamento dell'arabo è stato portato avanti con maggior decisione. Diverse madri egiziane, che hanno attraversato, con i figli, lunghi periodi in bilico tra Egitto e Italia, hanno optato per iscrivere i figli a una vera e propria scuola egiziana, che permette di ottenere un titolo di studio riconosciuto anche in Egitto. Quando il progetto migratorio in Italia diviene più stabile, si va dai corsi organizzati nelle moschee, in cui all'insegnamento della lingua si accompagna l'insegnamento religioso, a corsi organizzati all'interno delle associazioni, fino a lezioni più estemporanee organizzate da conoscenti più esperte o dalle madri stesse.

Rina, per esempio, ci ha riferito di come abbia indirizzato i primi tre figli a studiare tutti i giorni due ore all'interno della scuola araba. Quando, poi, ha realizzato che il progetto migratorio in Italia era di fatto solido, li ha fatti smettere. La figlia di otto anni ora frequenta un corso di arabo a casa di un'insegnante solo durante il weekend:

--AM-- **E i tuoi figli studiano anche arabo?**

--R-- *Eh... fino quasi tre anni fa, ho fatto fermare perché ehm... è difficile per loro, fanno tutto il giorno italiano, e tornano per fare... studiare con un'altra maestra due ore (...)*

--AM-- **Tutti i giorni?**

--R-- Sì... e tornano a casa alle sette, è difficile... E però per me basta... riescono a leggere, anche scrivere l'arabo, e basta... non ho bisogno fare tutto il materiale come italiano, o matematica... così, no...

--AM-- Ma facevano anche gli esami?

--R-- Sì, prima hanno... loro **fanno**, studiare tutto l'anno, tutto il materiale [**tutte le materie**], e **fanno gli esami nel consolato egiziano.** *Eee...* però difficile... Ho detto no, anche quando loro andati a superiori, difficile, bisogno tanto tempo per studiare, non è come le elementari o come le medie...

--AM-- E quindi *ehm...* si sono concentrati sulla scuola?

--R-- Ecco sì, sono d'accordo per far... facciamo stop per materiali egiziani, **facciamo italiano per bene...**

--AM-- *Mmh...* E invece Mario⁸¹?

--R-- No, anche Mario, tutti e tre. **Nora⁸² adesso lo faccio solo imparare il... scrivere e leggere l'arabo.**

--AM-- Gli insegni tu?

--R-- No, una maestra egiziana.

--AM-- *Ahah...* e va lei dalla maestra?

--R-- Sì, sabato e domenica. **No lei va alla casa di... la maestra, sabato e domenica.** Qui vicino... Due ore.

--AM-- Da sola?

--R-- No, io farla andare e torno dopo due ore prenderla.

--AM-- No, si intendo il... fa lei il corso da sola, non con altri bambini?

--R-- No no no, con... **in gruppo.**

--AM-- Ah, col gruppo...

--R-- Sì. (Intervista a Rina, 6EGYPY1/12-O, 07/03/19).

Il riconoscimento dei patrimoni multilinguistici delle madri e, di conseguenza, dei figli e dei significati che vengono attribuiti a ciascuna delle lingue che li compongono è importante per creare un contesto accogliente all'interno di servizi che li coinvolgono, grazie alla presenza di mediatrici e ad un continuo *switching* da una lingua a un'altra, con donne che si possono esprimere nella lingua in cui più si sentono a loro agio, traduzioni e spiegazioni che si intrecciano in un'ottica di libertà di espressione, ascolto e valorizzazione delle molteplici competenze linguistiche.

La valorizzazione del plurilinguismo costituisce anche una base di partenza per l'insegnamento dell'italiano L2, pensato come modalità per apprendere a raccontare anche il proprio background culturale e linguistico. Sia il mantenimento della LM che l'apprendimento della L2 sono, infatti, importanti per l'integrazione delle famiglie con background migratorio (Pozzi, 2015).

I pochi contatti al di fuori del contesto domestico e delle conoscenze con connazionali non hanno favorito l'apprendimento della lingua, mentre il filtro emotivo e la paura di sbagliare sono stati, soprattutto inizialmente, delle barriere con cui le madri hanno dovuto fare i conti. Le necessità connesse con i figli, in particolare in relazione alla scuola, si sono, però, rivelate un movente che ha spinto diverse donne a imparare la lingua, magari iscrivendosi a corsi di italiano L2.

Bianca (6EGYPO1/05-S), per esempio, ci ha raccontato della paura di sbagliare, di capire o esprimersi male in italiano. Quando i figli hanno iniziato a frequentare la scuola, il bisogno di uscire e comunicare l'ha spinto a iscriversi anche al corso di italiano della Scuola delle Mamme:

⁸¹ Figlio di undici anni.

⁸² Figlia di otto anni.

--INT-- **Mi dava un po' fastidio non riuscire a parlare, non riuscire a comunicare** (inspira) *eee...* E io non sono... Non sono uscita *eee...* **La necessità della scuola dei bambini, è quella che mi ha fatto uscire di casa, è quella che mi ha fatto (inspira) un po'... cambiare vita...** (...)

--B-- [parla arabo]

--INT-- Lei dice che... io va bè, a parte che... a... adesso con tre bambini, quindi ho la necessità di uscire di fare... Tutto quanto... É diventato tutto diverso (inspira). E poi... Dice che, *mmm...* **Ho sentito anche in giro per la scuola delle mamme e ho iniziato a frequentare anche un po' la scuola...** Il fatto... non... il capire. Io capisco bene quello che... quando mi parlano... Capisco benissimo. Però il problema, faccio fatica a rispondere. Ho sempre... **ho la paura di sbagliare e ehmm...** Ho un po' il terrore che tipo [capisco] le cose male o che cosa... Quindi è questo che a me da, da molto fastidio (inspira). (Intervista a Bianca, 6EGYPO1/05-S, 05.06.18).

5.4 La rete di sostegno sociale

5.4.1 Sistema informale di sostegno tra connazionali

Abbiamo visto in precedenza come la prima fase in Italia sia caratterizzata da un forte senso di isolamento ma molte madri ci hanno raccontato di come, anche in un secondo momento, non abbiano costruito una forte rete di relazioni su cui fare affidamento o con cui poter parlare nel momento del bisogno.

Per esempio, Silvia (6EGYPO1/03-S) ci ha riferito di avere delle conoscenti, ma nessuno a cui potersi davvero rivolgere:

--A-- *Eeee* quando hai un problema hai bisogno di qualcosa in particolare hai persone di cui ti fidi con cui puoi parlareee?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- *Mmmmh* **non ho nessuno io non ho nessuno a cui rivolgermi o anche con cui posso parlare delle mie cose ho solo mio marito e lui ha solo me[...]**

--AM-- *Eeeee* **persone che consideri amiche?**

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- Ha detto: **“Sì ci sono però non possono dire che sono amiche intime ci sono però... Siamo cop”**

--AM-- Però non così strette da dire quando ho bisogno so che posso contare?

--INT-- Sì sì. (Intervista a Silvia, 6EGYPO1/03-S, 24/04/18).

Quanto emerge su questo tema, conferma i risultati di differenti ricerche precedenti che hanno sostenuto come i contatti di queste donne siano piuttosto limitati (Giacalone, 2002; Salih, 2003; Tomio, 2011). A questo proposito, ci sembra di scorgere dalle storie di vita delle madri che abbiamo incontrato una chiusura conseguente alla migrazione:

imparare a farcela da sola e, di converso, imparare a non fidarsi delle altre persone.

Simona (6MAGHY1/13-O), per esempio, ci ha riferito di non parlare dei suoi problemi con altre persone. Benché sia sempre disponibile ad aiutare gli altri, nella sua vita, ha imparato a cavarsela da sola:

--AM-- Eh **ma quando tu hai bisogno di qualcosa?**

--S-- **Difficile!** Io non-

--AM-- Non ne parli neanche con i tuoi fratelli?

--S-- Sai perché, no, sai perché lo so **lo so il difficoltà dall'altro, non dico non non faccio anche...**

--AM-- *Aeh*

--S-- **Carico il mio.** Lascio il carico tu don- solo una cosa, ma però il carico sta sempre [indistinto]. Lo so difficoltà dall'altro, allora... lo lascio un po'.

--AM-- *Mh*

--S-- E così, cosa... non lo so.

--AM-- *Mh*

--S-- Non *eee* l chiedono: "Come stai, tutto bene?", "Sì, tutto bene, tutto apposto", ma però io quanto lo parlo a qualcuno, sempre diche le le cose: "Sai sto ad *neee* così", no. Qualchesa lo chiedo subito, qualche cosa ce faccio subito e... così. Anche la signora adesso a m'ha detto bisogna andare con me al CAF, per quello lo dicio...

--AM-- Ah!

--S-- "Che ora che vv- chiudi al CAF?" "Non lo so che il CAF *ee* da Forza Arma- che ora chiude il CAF", lei ha de- ha... fatto il l'ISEE e non lo sa, la signora ha dato una cosa lei non lo sa cosa ha daaa- cosa...

--AM-- *Mh*

--S-- La signora *aaa*

--AM-- *Mhm*

--S-- E m'ha detto: "Andiamo insieme"...

--AM-- *Eh*

--S-- Facciamo cosa la segnora. **Me io quanto io... non lo so italiano, mai *aa* mandata qualcuno con me. Sempre io vado da sola, o capisci o non capisce** (ride)

--AM-- (ride) Se no, come va va.

--S-- Va, va. *Ooouu* lo chiedo qualcosa cos'è queste cose, cos'è dov'è questa via...

--AM-- *Mhm*

--S-- *Eee* cos'è, che... pullman prendo chee... insomma che *mm* hai capito.

--AM-- *Mhm*

--S-- Io sempre quanto *eee* l'ospedale qualcosa, io sempre. Che pulman nn- nn- vanno sai perché pullman di-f facile che prendi *eee* chiede anche all'autista l'autista che... vicino alle cose.

--AM-- *Mhnh*

--S-- *Eeh* e qualche qualche volta lo chiedo anche *lll...* che gentile, ti dà un... così, che autista che... poverino non ha *aaa* e dici: "Prendi qualche" *eeeh*, basta. E qualche gentile autista: "Sì scendi, traversi de la strada, e prendi c'è l'altro autobus, e prendi avanti a l'ospedale o avanti per quel la la la pers- la la la dove la... tu vuoi andare". Mai *aaa* mandato qualche mica [amica] qualche... **io sempre andata da sola.** (Intervista a Simona, 6MAGHY1/13-O, 16.03.18).

La rete sociale informale delle nostre interlocutrici è, dunque, apparsa principalmente limitata a pochi contatti significativi con amiche e/o parenti

connazionali, talvolta egiziane con marocchine e viceversa, con cui si ha una frequentazione limitata a feste o celebrazioni, oppure colazioni o merende condivise.

Per quanto si tratti di relazioni e occasioni limitate, la rete di sostegno al femminile tra connazionali o arabe, costituisce un capitale sociale importante per le madri. A partire dalla distinzione, presentata da Favaro (2002), sulla base degli obiettivi, tra reti sociali per migrazione; bisogni materiali; aggregazione o famiglia, cura ed educazione; le reti qui analizzate sono apparse orientate soprattutto verso queste ultime due finalità.

In questa prospettiva, la rete di sostegno può rivelarsi come una forma non solo di capitale sociale, ma anche culturale (Bourdieu & Passeron, 1979) e formativo (Mortari, 2007a): permette, infatti, di creare un contesto più ampio di trasmissione culturale condivisa, dove le madri si sostengono a vicenda nel proprio ruolo genitoriale e i figli beneficiano di un riconoscimento sociale della propria identità culturale.

Per esempio, Bianca (6EGYPO1/05-S) ci ha raccontato di avere un gruppo di amiche egiziane con cui organizzano merende al parco per loro e per i figli. In particolare, la rete di Bianca (6EGYPO1/05-S) si è sviluppata a partire dalla conoscenza con un'amica egiziana, con cui ha costruito un legame profondo e di sostegno reciproco, non tanto dal punto di vista pratico – nessuna delle due parla abbastanza l'italiano da potersi fare interprete dell'altra – quanto più dal punto di vista emotivo – nel parlare, condividere le esperienze quotidiane della vita in Italia, tra cui l'esperienza genitoriale. Questa amica è anche un'insegnante e aiuta Bianca (6EGYPO1/05-S) a spiegare l'islam alla figlia:

--INT-- Lei dice (colpo di tosse)... Avendo la bambina... E poi... *Ehmm...* **Avevo anche bisogno magari di qualcuno che mi stava vicino.** Di qualcuno... [...]E poi per fortuna lei dice che c'è... c... c'era una... sua *mmm... eee...* Paesana che vive anche lei qua in Italia. Si sono messi in contatto. Si sonooo... parlati. Tutto quanto ed è diventata... una migliore amica. Una amica intima. E per fortuna lei dice che (inspira) ho trovato questa e per me è una sorella qui e... e sono passati nove anni, come il primo giorno, come adesso. **Ci aiutiamo molto, lei mi ha aiutato tantissimo** (inspira). **Non... per la lingua, perché anche lei uguale a me e... Però più che altro per vivere, per anche... per parlare, per tant... per tant... per tante altre cose.**

[...]

--INT-- Io ho un bellissimo rapporto con questa Ambra. Lei dice che lei si è sposata tre anni prima di me, però quando ha avuto la bambina, l'abbiamo avuta insieme. Quindi lei... **La nostra felicità diciamo, il nostro cambiamento di vita, è stato insieme.** Lei, è vero che lei tutte le volte cambia casa, era a Rondò, poi è andata a vivere lì a Padova, poi adesso è a Milano... Però non è quello che ci allontana. Invece n... Noi Siamo sempre... quasi tutti i giorni insieme. Lei sa tutto di me ed io so tutto di lei. Poi... Anche adesso se lei abita a Milano, io dopo che ho accompagnato i bambini posso anche andare da lei... E facevamo, facciamo tutto il giorno insieme, mangiamo insieme, facciamo tutte le cose nostre insieme. Anche se lei andasse in... In Egitto e io sono qua, io so tutto. Lei mi racconta tutto e io le racconto tutto e so anche le cose che gli danno fastidio, lei sa le cose che mi danno fastidio. Quindi abbiamo... Anche i nostri figli, questo amore che abbiamo noi, lo abbiamo trasmesso anche ai figli. **Anche i figli si vogliono bene, si cercano.** Anche se si vedono tutte le settimane l... Loro vuo... Si vogliono tanto bene e giocano benissimo insieme e... E gli piace stare insieme.

[...] [Più avanti parlando del tempo libero]

--INT-- Il giorno di estate è diverso⁸³. Lei dice che non si esce magari di giorno, perché fa troppo caldo e **di pomeriggio usciamo tanti insieme, tanti paesani, tanti amici, amiche, insieme. Prepariamo qualcosa di dolce per i bambini. I bambini giocano al parchetto e noi chiacchieriamo.**

--AM-- Tra amiche...

--INT-- Tra amiche sì. Tra mamme... Anche... Poi...

--AM-- Le egiziane...

--B-- Sì. Sono egiziane.

[...] [Più avanti, parlando di come Bianca (6EGYPO1/05-S) insegna la religione alla figlia]

Per esempio questa sua amica che lei che è una maestra e quindi intende molto e capisce molto e **spiega le cose, le spiega il [indistinto] del Corano**, cosa vuol dire, e... E il motivo per questo... E... **E lo aiuta** e quindi questo per lei è importante... (Intervista a Bianca, 6EGYPO1/05-S, 05.06.18).

Barbara (6MAGHO1.24-O) ci ha spiegato come le persone di cui si fida di più sono il marito e poi le amiche arabe, con le quali la condivisione dello stesso background culturale e dell'esperienza migratoria si trovano ad avere problemi simili e a capirsi a vicenda facilmente:

--A-- E se... hai un problema... *mmm* di cui vuoi parlare, *ee* **di chi ti fidi?**

--B-- Io? **Di mio marito.**

--A-- *Ahah.*

--B-- *Ehmmm mm* problemi, c'è miei amici, perché io non dico li problemi alla mia mamma, a mia sorella, perché, stanno male.

--A-- *Ahah.*

--B-- Meglio parlo con miei amici, con un po'... **miei amici arabi, que son... vicini a casa mia.**

--A-- *Ahah.*

--B-- E basta.

--A-- Quindi diciamo, con gli arabi hai più confidenza, magari a parlare di cose anche... personali?

--B-- No, con gli arabi, che, *mneee*, che **i nostri problemi sono uguali.**

--A-- *Mhm.*

--B-- E se, io parlo con... la mia vicina che è italiana, anche lei ha problemi, con, ognuno ha i suoi problemi. Però *mmm*, non siamo uguali.

--A-- *Mhm*

--B-- Ognuno... ognuno illl... suo problemi su cose, invece, **se parli con la tua... del tuo paese, le trovi uguale, le stesse cose.**

--A-- *Mhm.*

--B-- Invece l'italiana o.. sudamericano o cose, ognuno sue... *mmm eee mmm*, sulla regione, sui sistemi di... di vita, le sue... sue cose. Noi non siamo uguali, italiani e l'arabi, *mm ee* ognuno è [ha] sui... sui diritti di vita. Sì siamo im- amici, e stiamo insieme, e- parliamo, facciamo tante cose, anche diciamo, anche... il nostri problemi, però non sono uguali.

--A-- *Mhm.*

--B-- Se io litigo con mio marito, vado a parlare con la mia vicina... italiana *ehh*, trovi un pò uguale-
eee trovi un po'... un pochissimo simile, però, se parlo con l'araba...

--A-- Capisce...

⁸³ Rispetto alle giornate di inverno, quando non si può uscire.

--B-- Sì, capisce un po' che... non sono *emmm*. *Eeh* l'araba capisce di più che il... o troviamo che le il- stesse cose noi, come le arabi, io sono, **qua araba, qua il eee immigrati**.

--A-- *Mhm*.

--B-- Quindi, siamo migrati, abbiamo problemi di più di... degli italiani. **Anche... problemi delli fili**... eeee problemi, delli fili. (Intervista a Barbara, 6MAGHO1.24-O, 14-21.05.18).

La cura dei figli, che in madrepatria è distribuita tra le varie figure, soprattutto femminili, della famiglia allargata, può, così, essere rimodulata in Italia attraverso una modalità condivisa di essere madri: in questo modo una madre che conosce meglio la religione può aiutare un'altra a insegnarla ai figli, oppure si può prendere cura dei figli altrui nel momento del bisogno, e così via.

Contemporaneamente, le reti di connazionali possono rafforzare il controllo sociale e limitare la libertà di azione (Favaro, 2002a; Gozzoli & Regalia, 2005).

Sandra (6MAGHO1/22-O), per esempio, è l'unica madre divorziata che abbiamo incontrato. Sta affrontando molte problematiche a causa delle difficoltà economiche, tra cui ha perso la casa in cui risiedeva. L'unica soluzione abitativa che è riuscita a trovare, e permettersi, è stata una stanza in condivisione in un appartamento con un uomo marocchino. Anche se non vi ha fatto esplicitamente riferimento, Sandra (6MAGHO1/22-O) ci ha espresso come non possa raccontare davvero tutto alle compaesane che vivono in Italia, probabilmente perché le sue scelte susciterebbero il rimprovero sociale:

--AM-- *Eee... mmm* e tu quando hai bisogno... di qualcosa, hai bisogno di parlare con chi... senti di poterlo fare?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- [indistinto] **Io parlo sempre con la mia famiglia in Marocco**, dico tutto alla mia famiglia e li, li chiamo spesso, gli parlo spesso, gli dico tutto. Alla sua famiglia in Marocco.

--AM-- E qua invece?

--INT-- [parla arabo]

--S-- *Aahhh* sì! [parla arabo]

--INT-- [parla arabo] (...)

--AM-- *Eee...*

--INT-- Mi ha detto che **qua non può dire tutto alle amiche**.

--AM-- Ah ok, non avevo sentito. (ride)

--INT-- No, qua non può dire tutto, non può raccontare tutto. Sanno che ho problemi, però non posso dire tutto. Alle amiche che ci sono qua.

--AM-- *Eee* perché non puoi? Non ti senti?

--S-- [parla arabo]

--INT-- *Mhm*. lo sanno che... [indistinto] con mio marito, lo sanno benissimo.

--S-- [parla arabo]

--INT-- Però ci sono tanti [indistinto] che **non puoi veramente dire tutto**.

--AM-- *Eee* chi sono le persone che consideri amiche?

--INT-- [parla arabo]
--S-- [parla arabo]
--INT-- [parla arabo]
--S-- [parla arabo]
--INT-- Tua mamma, tua sorella, forse zie, si può... capirsi [ci si può capire]. (Intervista a Sandra, 6MAGHO1/22-O, 17.05.18).

5.4.2 Una rete transnazionale

Oltre alla rete di sostegno presente in Italia, è interessante osservare come le donne facciano riferimento a quell'ampio e complesso "reticolo sociale" che varca i confini della vicinanza fisica: la famiglia, i parenti e gli amici nel paese di origine o che vivono in altri paesi. Si tratta di una rete transnazionale – come si evince dalla letteratura sulle migrazioni – che fornisce supporto soprattutto emotivo, anche se non mancano occasioni di supporto materiale, che aprono ai genitori la possibilità di concepire strategie transnazionali ai problemi legati alla cura e all'educazione dei figli (cfr. Favaro, 2002; Gozzoli & Regalia, 2005; Marazzi, 2005).

Quasi tutte le donne che abbiamo incontrato ci hanno riferito come i contatti siano frequenti con le famiglie in Egitto e Marocco o altri parenti emigrati in altri paesi europei, del Golfo o negli Stati Uniti, in particolare con madri e sorelle che sono tra le prime a cui si rivolgono per una parola di confronto nei momenti difficili: «Io parlo sempre con la mia famiglia in Marocco, dico tutto alla mia famiglia e li, li chiamo spesso, gli parlo spesso, gli dico tutto» (Intervista a Sandra, 6MAGHO1/22-O, 17.05.18); «Ho mia sorella e mia madre...io parlo con loro ... Se ho un problema parlo sempre con loro...» (Intervista a Ivana, 6EGYPO1/08-S, 17/01/19).

I legami si mantengono tramite telefono, grazie soprattutto ai nuovi programmi di chiamate e messaggistica via internet e attraverso una rete di visite in Egitto e Marocco, ma anche negli altri paesi in cui vivono i parenti.

Linda (6MAGHO1/14-O), per esempio, ci ha raccontato di come sia sempre in contatto telefonico con la sua famiglia, di come ogni estate vada in Marocco a trovarla e di come sia andata anche in Belgio e in Francia a trovare i parenti:

--L-- Erano anche altri tempi⁸⁴, non c'era come adesso che c'è il Wi-Fi poteva anche chiamarla subito, gua... vederla... Adesso le cose sono più comodi, puoi chiamarla tutti i giorni. Li devi uscire, trovare... comprare col scheda, fai il codice, chiamala... subito fai 10€, subito va via... *Eeeh* era un po'... non è come adesso, **adesso puoi vederli e sentirli quando vuoi**. Loro hanno Wi-Fi di là, noi abbiamo qua, come fosse...

--AM-- **Siete sempre in contatto?**

--L-- **Sì, sì, sì, una comodità adesso...** Prima no.

--AM-- Con... sei sempre in contatto con tua mamma, con i tuoi fratelli anche?

⁸⁴ Quando i figli erano piccoli e avrebbe avuto bisogno di chiamare la madre per avere consigli.

--L-- Sì, sì.

[...]

--AM-- E non ti manca un po' la tua famiglia in Marocco?

--L-- Sì...però **io vado l'estate, tre mesi, sto lì...**

--AM-- Tutte le estati?

--L-- Sì, sì, **tutte le estati**... Però è poco, se vai un mese è poco, passa subito. Appena arrivi, *eh, eh*, tra la mia suocera, la mia mamma...

[...]

--AM-- E invece la tua famiglia d'origine, è tutta in Marocco?

--L-- Sì. Ce l'ho una sorella a Bruxelles.

[...]

--L-- Lui [il marito] ha due fratelli in Francia, maschi. E gli altri, loro sono sette. Famiglia di mio marito, in totale sono sette.

--AM-- Ma ogni tanto andate anche in Francia, a Bruxelles, a trovarli?

--L-- Sì. **Bruxelles sono andata due volte, Francia una volta**. Una volta ho cambiato... sono andata l'estate in Marocco, perché c'era mia mamma con me... Appena partita ho detto: "Inutile che vado". *Eh...* ho cambiato un po', sono andata a Bruxelles, poi Francia, poi sono tornata qua. (Intervista a Linda, 6MAGHO1/14-O, 22.03.18).

L'espressione di Salih (2003): *Sfera transnazionale di attività di riproduzione e cura* appare particolarmente appropriata per descrivere le soluzioni che vengono adottate da diverse madri marocchine e soprattutto egiziane per la cura dei figli: casi di parenti fatte venire in Italia per aiutare anella gestione della casa e dei figli, lunghi periodi trascorsi in madrepatria durante il puerperio oppure per iscriverli a scuola.

Isabella (6EGYPY1/10-O), per esempio, ha fatto ricorso a questa sfera transnazionale in vari modi: quando una figlia è nata con problemi di salute e lei è stata costretta a una lunga degenza in ospedale, l'hanno aiutata ad accudire le figlie la madre e una cognata. Inoltre, ha fatto rientro con le figlie in Egitto, dove ha trascorso un lungo periodo, con l'obiettivo di far frequentare loro le scuole nel paese di origine, infine la situazione di instabilità politica in Egitto, l'ha spinta alla decisione di tornare stabilmente in Italia:

--I-- Dopo nata Zoe, nata con tanti problemi, problema nel... sempre faccio el... una cosa sopra il cuore, [indistinto] piccolina così, senti questa cosa vieni, altre andato subito all'ospedale, tante visita, tanto tempo... non c'è tempo per me, c'è qualche cosa io sento, non c'è... Dopo sette mesi viene il dolore ancora, dormo con la terra [svengo], non sapere cosa c'è... chiamato l'ambulanza, prende, viene, andato subito nell'ospedale, la dottoressa ha detto: "Bisogna intervento subito per togliere colecisti perché signora non posso lasciare così". Ma io ho detto: "No, non voglio fare intervento", perché ora la bambina (...) bambina prende tre medicine, sempre faccio con l'orario nel telefono, ma ora dimenticato qualcosa perché medicina importante per il cuore"... E ho detto: "No, non posso, bambina il marito non sapere, solo io faccio tutto per bambina". Ma **la mia mamma questo il tempo viene**, c'è Natale, viene e c'è... prima viene non sta bene, faccio togliere colecisti uguale mia [deve togliere la colecisti, come me], per il primo mese... dopo io faccio questo intervento, dopo la mia mamma un mese, **e la mia mamma viene a casa, venuto con i bambini**, la mar... la ragazza *eee...* **moglie del fratello di mio marito**, vicino con mia casa, questa ragazza sempre **aiuta la mia mamma**, perché la mia mamma non sta bene

ancora, la salute non sta bene... andato solo mamma sabato con i bambini, questa ragazza andato dare il mangiare per i bambini, anche mamma, anche prende faccio medicina per la mia figlia, così aiutato... io faccio l'intervento.

[...]

--I-- Viene Samantha, dopo Samantha *emh*... dopo un anno e mezzo, con la bambina piccolina, questo tempo faccio nella scuola arabo in Egitto, Zoe, anche Samantha... Zoe, Tania, anche Giovanna e anche Zoe... tre grandi questo faccio nella scuola arabo, Zoe nel nido, Samantha troppo piccolina...

--AM-- Quindi eravate in Egitto?

--I-- In Egitto... perché **questi cinque anni andato in Egitto non torno qui**, faccio cinque anni in Egitto. **Perché io voglio mie figlie faccio il... studio in Egitto, non voglio faccio lo studio qui, perché guardate [ho visto] tante cose uguale me, uguale all'Islam...ah** no, faccio in Egitto meglio. Dopo faccio in Egitto (...)

--AM-- E quand'è che sei tornata in Egitto?

--I-- *Mmh?*

--AM-- Quando sei andata in Egitto?

--I-- **Dopo faccio tanti problema nell'Egitto con... cambio al-Sisi, Mubarak**. Dopo questa cosa non c'è tranquilla con città, io non... **paura per bambine, tornata ancora**... non posso tornata ancora in Egitto... questa cosa viene ancora qui.

--AM-- Quindi quando Tania aveva tre anni siete tornati in Egitto?

--I-- Cinque anni. Faccio le elementari in Egitto.

--AM-- Ah, dalle elementari, ok...

--I-- Fatto... viene qua in prima media. Tania faccio prima media qui, anche gli altri, tutti faccio la scuola uguale a Tania qui. Fino a oggi, faccio nell'italiana... tutti i bambini bravi in italiani, anche il voto tutto bello, bravissimi, anche capisce bene... Solo a Tania non piace l'italiano, sempre visto l'italiano difficile per me, per Tania... perché viene grande, non è uguale alle sorelle, viene piccolini... capito? (Intervista a Isabella, 6EGYPY1/10-O, 18/02/19).

Questa mobilità, fisica e di progettazione educativa, è preclusa a chi è irregolare o lo è stata per un certo periodo. Così, Simona (6MAGHY1/13-O) non è potuta uscire dall'Italia per sei anni e Susanna (6EGYPO1/06-S) sta vivendo lo stesso negli ultimi tre anni.

I legami che travalicano i confini fisici, oltre a sostenere praticamente ed emotivamente le madri hanno una dimensione importante di radicamento nella storia familiare, nella ricerca di un delicato quanto necessario equilibrio tra movimenti di tipo protettivo ed emancipativo (Gozzoli & Regalia, 2005, p. 72). Contemporaneamente, hanno una funzione di supporto al processo di inculturazione, mantenendo viva la cultura del paese di origine e facendone fare esperienza diretta ai figli.

Stefania (6MAGHO1/20-S), per esempio, pensa che andare in Marocco sia un modo, per i figli, per conoscere la cultura marocchina e riuscire a comprenderla meglio:

--AM-- *Ehm*... cioè, secondo te, per essere una brava madre, bisogna stare tanto con i bambini... giusto? Giocare con loro... curarli...

--S-- Ma **parlo anche con loro**, la... Il adesso la... la bimba ha sette anni e mezzo ma, capisce un po' la vita.

--AM-- *Mhm*.

--S-- Quando io parla con lei, quella be-bene o non bene...:“Mamma, quello così, quella così, come va [mai]?”... **fa tanti richiesti.**

--AM-- *Mhm.*

--S-- Ma io devo... parla con lei.

--AM-- E lei ti chiede... mai di parlare del Marocco, o della vostra cultura...?

--S-- Oh sì sì sì, sempre. Perché... io... **ogni anni, è andato [sono andata] al Marocco** del... adesso, andrò al Marocco al *aaa*... 27 giugno.

--AM-- *Ahah.*

--S-- Poi venuto qua al *eee*... 12 settembre. Ma tutta quel tempo è del Marocco la, la nostra famiglia e le zie le...

--AM-- Tutti gli altri...

--S-- Ma **quella una cosa bella per lei, anche per... per vedono la, la nostra cultura, la nostra famiglia, nostra paesi...** (Intervista a Stefania) , 6MAGHO1/20-S, 08/05/18.

5.4.3 I contatti con gli italiani

Per la maggior parte delle donne che abbiamo incontrato, i rapporti con gli italiani sono estremamente ridotti, eccezion fatta per alcune relazioni particolarmente significative con singole donne italiane. Si tratta di relazioni di vicinato, specialmente con signore di una certa età, oppure madri conosciute tramite la scuola dei figli.

Mentre Bargellini (1993) ha ricondotto queste relazioni a situazioni condivise di bisogno, una specie di integrazione subalterna anche nelle relazioni sociali con italiani concesse ai migranti, a noi sembra, piuttosto, di potervi leggere una funzione di *facilitazione all'integrazione*. Grazie a queste relazioni, diverse madri hanno raccontato di aver avuto un supporto nel processo di conoscenza e inserimento nel contesto e nella realtà sociale italiani attraverso la mediazione protetta di persone italiane fidate.

Bianca (6EGYPO1/05-S), per esempio, ci ha raccontato di avere avuto un ottimo rapporto con la vicina, proprietaria di casa, che l'ha aiutata anche a imparare ad occuparsi della figlia:

--INT-- Io sono stata fortunata. **Quando è nata... Gaia...** A parte che **non avevo nessuno che mi aiutasse** (inspira), **però per fortuna c'era il pro... proprietaria della casa, era una anziana, una donna d'oro, ehmm...** **Mi aiutava a fare tutto. Lei che mi ha insegnato come fare con la bambina, come trattare la bambina, come prenderla, come cambiarla,** (inspira)... Mi ha insegnato a fare tutto, *mmm*.... **Quando faceva freddo per esempio o io dovevo uscire per fare la spesa o per... per un motivo o per l'altro, lei mi diceva: “No! Non uscire con la bambina. Lascia Gaia qui eee...** e esci tu senza la bambina, così... *ehmm... ehmm...* non prende freddo la bambina”. Però lei dice per... purtroppo... Si è mancata [è mancata] un anno fa, questa signora.

--AM-- *Ah... (tono triste)*

--INT-- Quindi è stato per me anche un dolore forte (pausa). (Intervista a Bianca, 6EGYPO1/05-S, 05.06.18).

È emersa, nell'estratto di intervista sopra riportato, anche un'altra questione che ha segnato le esperienze di contatto di diverse madri con gli italiani: quella del

discriminazione.

Le statistiche che attestano un incremento di episodi di violenza fisica e verbale per motivi razziali e religiosi ai danni di migranti musulmani, arabi e, in particolare donne (Dessi, 2016; Lunaria, 2019; Nwabuzo & Schaefer, 2017; Perry, 2014), sono confermate dalla nostra ricerca. Per avere un'idea delle dimensioni del fenomeno, si pensi che nella codifica di 24 interviste, 16 intervistate hanno riportato esperienze di questo tipo vissute da loro direttamente, dai figli o da altre persone vicine, per un totale di 35 citazioni.

Numerosi sono gli episodi di aggressioni verbali in luoghi pubblici: sugli autobus, per strada, in fila negli uffici pubblici, da parte di vicini di casa o abitanti del quartiere.

In particolare, indossare l'*hijāb* rende visibile la diversità delle donne arabomusulmane e ne fa emblema dell'arretratezza delle comunità di appartenenza, della minaccia alla cultura e alla sicurezza degli italiani, rendendole facili obiettivi di aggressioni razziste.

Anna (6MAGHO1/19-O), per esempio, ha espresso come indossare il velo sia difficile: quando le persone vedono una donna velata porta talvolta la considerano pregiudizialmente come un' "ignorante", un "alieno":

--AM-- Ti è sembrato, *eee* di vivere magari degli episodi... di intolleranza, per il fatto che sei musulmana...

--A-- Sì sì sì.

--AM-- Sì?

--A-- *Mhmh*. Sì, per come... **portare il velo, non è facile, ci sono alcuni posti... che... (...) ci guardano, come di persone... deficienti, o, o ignoranti**, cioè, alcuni posti, non posso dire, tutti. *Eee vedono persona col velo, è come se fosse una persona... uhm...* (schiocco di lingua) **non è... all'altezza, una persona che non dovrebbe esserci qui...** alcuni posti sì ma... non tutti. Sì, sì.

--AM-- È una cosa che... ti sembra che stia peggiorando, ultimamente?

--A-- Era sempre così, non...

--AM-- Sempre così, *mhm*.

--A-- Sta né peggiorando né migliorando. Era... così. non sto dicendo che tutti, ma alcuni, in alcuni posti sì, in alcuni...

--AM-- Diciamo... in posti pubblici... così, capita?

--A-- (inspira) in alcuni posti si sono abituati, si-ci trattano come tutti, sinceramente, in alcuni posti ci trattano come tutti. Con rispetto, tutto. In alcuni posti no.

--AM-- *Mhm*

--A-- **Ci guardano male, ci trattano come se fosse... di alieni.**

--AM-- *Mhm*

--A-- Come se fossi, siamo, venuti da un'altra... pianeta. Però io... ma... dico vabbè non è... colpa loro. **Forse, hanno ricevuto le... informazioni sbaliate, e... Ci dobbiamo abituare anche noi.** (Intervista ad Anna 6MAGHO1/19-O, 02/05/18).

Episodi discriminatori sono stati riportati, però, anche all'interno di contesti istituzionali e da parte di persone che vi lavorano, come nelle scuole, negli ospedali, nei servizi sociali.

Per esempio, Simona (6MAGHY1/13-O) ci ha riferito di un episodio accaduto ai servizi sociali, dove aveva accompagnato un'amica per aiutarla con la lingua. Durante l'incontro, l'assistente sociale ha rimbeccato la signora dicendole che avrebbe fatto bene a tornarsene al suo paese:

--S-- Conosco tantissime vicine a noi alla scuola *eee* una signora anche tantissime difficoltà, *mmm* tantissimi anni qua ma però non lo sa italiano. E quanto ci ha uno problema io sempre vado con lei. Vado a cen- la la son [assistente] sociale *ee* l'ospedale, *ee* lei pove-*ehm* sai perché, il bambino, è [ha] difficoltà mente [mentali].

--AM-- Ah

--S-- Non ha come l'altre, sempre dietro sempre dietro. *Ee* fa la terza come Anna [la figlia], fa la terza elementare come Anna. Tante difficoltà. *Eeem* tantissimi e io vado con lei e l'ho visto io la... la signora da... sisten [assistente] sociale a Baggio, una signora che... vist- che fa cheste cose che scrive cosa fanno gli *ee* una volta che m'ha detto: "Gua..." *ee* sai perché? Lei c'è sfrato, a casa.

--AM-- Lei?

--S-- Lei c'è sfrato a casa.

--AM-- Ah

--S-- E bisogna uscire da casa, è il terzo!

--AM-- Ter..?

--S-- È il terzo [avviso], bisogna uscire da casa

--AM-- *Mhm*

--S-- La casa è venduta, bisogna uscir... *ee* la signora ha difficoltà. *Eeeh* tre bambini, loro prima han comprata la casa, e non si può pagare la la banca, e la banca han venduta la casa, all'asta. Io andata all'ospedale con lei, e lei... la signora dall'ospedale ha detto: "Guardate - m'ha detto - Vai con lei per favore al... per capire queste cose", io andata là da questa signora che tra virgolette era la ston [assistente] sociale che...

--AM-- *Mhm*

--S-- *Eh* così: "Non venghi da me mai più! Non venite da me mai più. Io non non do la case *aaaa* *lee* le famigli". Dai. Lei e s' *eeer* la sala de attesa, "C'è tempo, quanto loro fore da casa, lo metto io al... comunità". Tre bambini, un bambino che difficoltà non si può anche andare la... *aaa* la comunità. *Eee* la signora ha detto: "Fai una cosa: digli la signora: 'Fai una cosa bella, vai a tua paese'".

--AM-- L'assistente sociale?

--S-- Sì. veramente. E io non ha *eh* non ha fatto il cellulare per gistrarla, che questa parola ha [è] pisante [pesante].

--AM-- Sì

--S-- E m'ha chiesto la signora e m'ha [ho] detto: "Non dico alla signora queste cose", ma la signora ha capito dal gesto, che ha detto di la mandare a casa. M'ha detto: "Allora perché? Dov'è la diritto del... bambini, dov'è il diritto de la donna, dov'è la laaa facciamo noi festa de la donna otto marzo?".

--AM-- *Mhm*

--S-- La la la rechia la il... *Eee* la re... l'anno intero la festa della mamma, non ha la festa de la donna, tutto il tempo la festa da la donna, noi sempre una festa, noi sempre tutto il tempo, tutto l'anno, dodici mese sono noi la festa, noi donni. E lei m'ha detto: "Signora, *mh* chi è?". Io m'ha [ho] detto: "Siora, io, bambino con me con *ee* con mia filia a la scuola [il bambino va a scuola con mia figlia] e lei non riesce a capire cosa dice te, cosa dice la dottoressa, accompagnata per dice cosa la dicano loro". *Eh* m'ha detto: "Signora, dilla queste cose: 'Io non *mmm* non **non venite da**

mm **mai più** da me e quanto loro c'è, arrivano la polizia e la *aaah* cacciano fuori alla casa e io mando a *uhm ehm* comunità". Il comunità non è a Milano. È fuori Milano. E io quanto l'ha detto la signora, la signora ha dato [si è messa] a piangere.

--AM-- Eh immagino.

--S-- Maaa *ehhh* m'ha detto: "Non è giusto", io mai, mai più col genti e mandate tuo paese, una parola che pesante.

--AM—Mhm

--S-- Per te ora e [quel che] la signora m'ha detto per te ha... diff... facile per *mm* **da sua bocca** ma però **pesante** *ehmh*. (Intervista a Simona, 6MAGHY1/13-O, 16.03.18).

Questi episodi influenzano il benessere e il senso di appartenenza al nuovo paese. Le manifestazioni di intolleranza, oltre a suscitare rabbia e sconforto, possono produrre come effetto quello di isolare maggiormente queste donne, facendole sostare più a lungo nel contesto domestico, facendole prediligere relazioni con connazionali e facendole desiderare il ritorno nel paese di origine.

Sabrina (6MAGHY1/18-M), per esempio, ci ha confidato di voler tornare a vivere in Marocco perché lì si sentirebbe più libera di vivere la sua vita rispetto a come si sente in Italia, a causa anche della sensazione di incomprendimento e rifiuto da parte delle persone:

--AM-- E, e la vita in Marocco... com'è rispetto alla vita in Italia?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- **Lei preferisce andare in Marocco per vivere la sua vita come vuole lei**, non... così... *eh* quella con... e qui c'è troppo stressa... *mm* stretta... non ha... quelle cose de... **non è libera**

--AM-- *Mhm*

--INT-- A fare quello che vuole, invece in Marocco, ha detto che può... (...)

--AM-- Beh, *mm ehhh* non si sente libera, per il fatto che vive con anche con i cognati⁸⁵, così...

--INT-- Sì.

--AM-- O ci sono altre cose?

--INT-- Sì anche in Marocco...

--AM-- Che non la fanno sentire libera?

--INT-- Ha detto che può fare tutto quello che vuole, non è come... qui. Certe cose non può farle, adesso, per il momento che...

--AM-- E, cioè, cosa... ti fa sentire, questi limiti? Cos'è che ti fa sentire poco libera... qua in Italia? [scambio in arabo]

--INT-- **Lei sta scoprendo [o soffrendo], del... eee comportamento della gente...** lei come musulmana, e loro [come italiani] il sentimento che...

--S-- [parla arabo]

--INT-- Ti guardano con e... ti guardano con *ehm*... non lo so, con *ehm*... una visione che... che non è buona, così... **ti guardano**, così... non è... **come se fosse un peso per loro, quando la**

⁸⁵ In precedenza ci ha raccontato come, a causa delle difficoltà economiche, la sua famiglia sia costretta a condividere l'appartamento con due fratelli del marito, che interferiscono nell'educazione dei figli.

vedono [indistinto] **non si sente capita...** non si sente... (Intervista a Sabrina, 6MAGHY1/18-M, 19.04.18).

5.4.4 Sistemi di sostegno quasi formali

Come è noto, sono molti i contesti quasi formali che intercettano, in Italia e non solo, i bisogni di donne-madri con bambini piccoli. Possiamo includere in questi servizi quelli rivolti ai figli, alle madri o ad entrambi.

Nel primo caso, i sistemi a cui diverse famiglie fanno ricorso sono costituiti da programmi di aiuto-compiti. Particolarmente utilizzati sono gli spazi compiti offerti all'interno degli oratori, aperti anche a bambini non cattolici, in alcuni casi si fa ricorso anche a Centri di Aggregazione Giovanile, dove è previsto lo spazio compiti per i ragazzi di medie e superiori. Le madri ci hanno espresso il loro gradimento per questi servizi: «E lei per fortuna c'ha l'oratorio. No... C'è quello vicino l'Esselunga dove *ehmm...* Aiutano a fare i compiti» (Intervista a Bianca, 6EGYPO1/05-S, 05.06.18); «Io adesso lo manda io a fare li compiti all'oratorio, l'oratorio c'è una signora si chiama Valentina, era molto simpatica era molto gentile, e fa le de bambini [fa i compiti con i bambini] [...] E io contenta. Vado chiedela [a parlare con lei] ogni giorno» (Intervista a Simona, 6MAGHY1/13-O, 16.03.18). Visti l'importanza attribuita allo studio e il rimpianto di non riuscire ad aiutare i figli con i compiti, questi servizi offrono una risposta ai bisogni non solo di sostenere l'apprendimento dei figli, ma anche le madri in quello che avvertono come un loro compito ed anche una carenza.

Tra i servizi rivolti sia alle madri che ai figli rientrano delle attività organizzate in moschea di cui ci hanno parlato diverse donne. Nei weekend vengono organizzati dei corsi per bambini dove si legge il Corano e si spiega la religione, le madri nel frattempo si incontrano e chiacchierano fra di loro.

Si tratta qui principalmente di un sostegno di tipo affiliativo, per le madri e anche per i figli che si ritrovano con altre persone con cui condividono esperienze e background religioso e culturale, con l'effetto di rinforzare il senso di appartenenza alla cultura di origine, ma anche di riflettere insieme sul confronto con la società italiana.

Isabella (6EGYPY1/10-O), per esempio, va in moschea con la famiglia un giorno a settimana, così i figli più piccoli studiano il Corano, mentre le più grandi stanno con le loro amiche e lei e il marito con i genitori:

--I-- Zoe, Samantha, c'ha gli amici [in moschea], Tania e Giovanna c'ha gli amici, **così i ragazzi faccio... insieme [stanno insieme], e per i piccolini faccio studenti col [studiano il] Corano, dopo finito, finito alle dieci, ancora due ore giocato con gli altri.** Tania e Giovanna non faccio il Corano, perché faccio con i piccolini, a posto... seduti con gli altri amici uguali a loro, così contenta per tutti, perché visto le amiche, solo una alla settimana...

--AM-- Perché le loro amiche sono le amiche della moschea?

--I-- Sì... anche... le amiche della moschea, anche... papà, mamma per loro, le amiche, io e anche

mio marito, ma tanti anni sapere [ci conosciamo], capito?
--AM-- *Mmh...* sì... (Intervista a Isabella, 6EGYPY1/10-O, 18/02/19).

Le associazioni Mamme a Scuola e la Scuola delle Mamme rientrano nei sistemi di sostegno quasi formali rivolti principalmente alle madri.

Queste realtà sono state descritte da diverse madri, innanzitutto, come contesti accoglienti, in contrapposizione con l'ambiente più ostile vissuto all'esterno.

Sara, per esempio, ha frequentato i corsi di italiano, all'interno della sede di via Mac Mahon di Mamme a Scuola. Durante il nostro incontro ha messo a confronto la realtà sociale italiana in generale, all'interno della quale vede diffusi pregiudizi e atteggiamenti intolleranti, e il contesto dell'associazione, fatto di donne "brave", solidali, supportive:

--S--*Ahhhh* ma televisione, **televisione ha cambiato tutti la testa e sempre: "L'arabo non va bene, c'è terrorismo** dell' [in arabo: 'arab, arabi] no non non noi non qua: chi morto del mondo è l'arabo, chi ha fatto terrorismo è l'arabo, chi morto fatto terrorismo..., così solo questo perché sempre quando io sull'autobus *eee* gente così gente che sempre parlano del terrorismo: "Terrorismo fai del tuo paese" e "Togli questo foulard". E non è tutti ooo ognuno però qua a Mamma e Scuola **tutte le animatrici ii molto molto brave tutte le insegnanti molto bravi aiutano sempre parlano bene con noi** i maestri dei bambini tutti molto bravi non hai *ehm* (ride). (Intervista a Sara, 6EGYPY1/01-O, 23.03.18).

Oltre all'apprendimento dell'italiano, i corsi sono stati considerati da diverse donne incontrate come occasioni di socializzazione con altre madri arabe ed anche di creazione di prime relazioni con italiane, ossia le operatrici e volontarie attive all'interno delle associazioni.

Silvia (6EGYPO1/03-S), per esempio, ci ha riferito di come sia contenta di frequentare la Scuola delle Mamme, non solo perché sta imparando l'italiano, ma anche perché le ha permesso di conoscere altre madri come lei e di entrare in contatto con persone italiane:

--AM-- (ride) *Eeehm* ma per quanto riguarda la tua vita qua in Italia come trascorri la tua giornata? Di solito
--INT-- [parla arabo]
-- S-- [parla arabo]
--INT-- Lei dice che **mi piace tantissimo venire a scuola** tanto mi piace perché *ehmm mm* io voglio imparare l'italiano perché io sono in Italia e ovviamente devo anche rispettare la loro lingua e anche io devo parlare la loro lingua per per riuscire a anche a a mm a parl
--AM-- (ride) [indistinto]
-- INT-- A parlare con loro vabbè e niente lei dice che *mmmm* a lei piace tantissimo venire qua poi sai che anche **la scuola fa laboratorio di cucito lei va anche a laboratorio**
-- AM-- *Ahhh*
-- INT-- Lei frequenta laboratorio che è una volta a settimana e due volte viene qua a scuola
--AM-- Dov'è che lo fate? Qui?
-- INT-- No all'associazione donne delle donne associazione delle donne. Vabbè, lei dice che

almeno li frequenta un po' gli italiani, impara un po' la lingua e basta

[...]

--INT-- **Io non so se non c'era questa scuola dove andavo?** Io *ehmm* non sono riuscita a contattare con nessuno per avere rapporto, con nessuno

(...)

--AM-- Quindi questo è stato un modo per avere contatti sia con altre mammeeee e sia con italiani?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- Sì

--S-- [parla arabo]

--INT-- Egiziani, marocchini e io sono tunisina

--AM-- (ride)

--S-- [parla arabo]

--INT-- **Soprattutto le le insegnanti italiane.** (Intervista a Silvia, 6EGYPO1/03-S, 24/04/18).

La relazione che si è venuta a instaurare tra le operatrici e le madri è apparsa, in alcuni casi, come più ricca di un rapporto che rispondesse semplicemente ai ruoli di insegnante di italiano/studentessa o animatrice dello spazio bimbi/madre del bambino. Nei mesi che abbiamo trascorso a stretto contatto con le madri e le operatrici all'interno di queste due associazioni, abbiamo, infatti, visto più volte alcune delle operatrici raccogliere confidenze e preoccupazioni, sostenere le madri nell'affrontare le difficoltà della migrazione e della vita quotidiana. Abbiamo ritrovato relazioni simili anche nei racconti relativi a contesti più istituzionali, anche se si trattava di rapporti che travalicavano la natura formale del contesto, coinvolgendo forme di sostegno emotivo, informativo-cognitivo e, talvolta, materiale.

Anna, per esempio, ci ha raccontato di come sia in contatto ancora oggi con l'insegnante della scuola dell'infanzia del figlio di dieci anni, che considera sempre un punto di riferimento su questioni legate all'educazione e alla cura dei figli:

--A-- La maestra dell'asilo, mi contatta ogni tanto adesso mi manda messaggi mi chiede di lui

--AM-- Ah! Siete rimaste in buoni rapporti?

--A-- Mi dice: "Come sta Mario"? Sì, **una maestra bravissima, che è un'amica.**

--AM-- *Aha.*

--A-- Adesso è andata in pensione. O-que- l'anno scorso è andata in pensione. Ogni tanto mi manda un messaggio, un'email per chiedere di lui. Io, all'inizio ho- **gli ho detto a lei che ho trovato dei problemi**⁸⁶.

[...]

--A-- Perché sono disperata. Io ho parlato di queste cose... a lei.

--AM-- E quindi il rapporto con lei, tra te e lei, era molto buono, ed è ancora

--A-- Sì sì sì molto buooooo, sì sì.

--AM-- Quindi anche quando... cioè hai un problema, così... era una persona... Con cui potevi parlare?

--A-- Sì, perché... per... Era per caso, io non *mm* mi dimenticavo, perché quelli casi, lei ogni tanto

⁸⁶ Fa qui riferimento a un problema riscontrato con un'insegnante alla scuola primaria.

manda un messaggio, o, al Natale, all'estate... sempre quando siamo al Marocco m'ha detto: "Com'è andato il Mario?", se sta crescendo il Mario.

[...]

--A-- **Lei mi ha consigliato per prima.** (Intervista ad Anna6MAGHO1/19-O, 02/05/18).

Insegnanti, operatrici, ma anche vicine di casa possono, dunque, diventare *tutori di resilienza* (Cyrulnik, 2004), ossia figure che facilitano il processo di conoscenza e inserimento nel contesto e nella realtà sociale italiani, sostenendo lo sviluppo di competenze di resilienza, intesa come «la capacità o il processo di *far fronte, resistere, integrare, costruire* e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante aver vissuto situazioni difficili» (Malaguti, 2005, p. 16).

Contemporaneamente emerge dai dati il senso che vi sia il rischio che si sviluppi una sorta di dipendenza dalla relazione di aiuto, piuttosto che processi di *empowerment*, qualora la relazione non si basi sui principi del riconoscimento (Giusti, 2004; Pinto Minervi, 2017), della valorizzazione delle risorse, della negoziazione dei significati e sulla *reciprocità* (Simeone, 2002).

Per esempio, le operatrici della Scuola delle Mamme ci hanno raccontato dei problemi economici e abitativi di Nadia (6MAGHY1/21-S) e della sua famiglia e di come una, in particolare, l'abbia accompagnata in vari servizi specializzati, le abbia regalato vestiti, giocattoli... Durante l'intervista con Nadia (6MAGHY1/21-S), questa ha citato l'operatrice tra le persone di cui si fida di più:

--AM-- **Chi sono le persone di cui ti fidi?**

--INT-- [parla arabo]

--N-- [parla arabo]

--INT-- **La signora su⁸⁷.** È l'unica che lei parla delle cose veramente intime.

--N-- Sì.

--INT-- Tutte le cose che ha, lei.

--N-- **Anche la... la...** (indica un'insegnante del corso di italiano della scuola)

--AM-- **Sara⁸⁸?**

--N-- **Sara.**

--AM-- (ride)

--INT-- Sì.

--N-- (ride).

L'incertezza nel ricordare il nome ci ha fatto sospettare di come ci sia una certa carenza di reciprocità, per cui Nadia (6MAGHY1/21-S) si affidi all'operatrice in quanto fonte di aiuto più che in quanto Sara, persona con cui insieme negoziano i termini della loro relazione, i bisogni e le soluzioni plausibili.

La lettura delle relazioni con operatori di associazioni, servizi, istituzioni come possibili *tutori di resilienza*, pur consapevoli dei rischi, ci pare particolarmente ispirante

⁸⁷ Si riferisce alla vicina di casa che abita sopra di lei.

⁸⁸ Anche Sara è uno pseudonimo di fantasia.

all'interno di iniziative di sostegno alla genitorialità migrante, interpretate come occasioni di *educazione alla resilienza*, basate sulla rielaborazione della propria storia come punto di partenza per l'apprendimento, sulla valorizzazione delle risorse, su azioni che favoriscano la riorganizzazione positiva.

5.5 Il rapporto con le istituzioni educative

5.5.1 L'asilo nido: da scelta necessaria a contesto educativo

L'asilo nido è stata una soluzione adottata da sei madri, cinque marocchine e una egiziana, mentre altre tre, di cui una donna marocchina e due egiziane, hanno provato a iscriverne i figli, ma sono state messe in lista d'attesa perché madri non lavoratrici⁸⁹.

Tra le madri che non hanno usufruito del servizio dell'asilo nido, è emersa l'idea che i bambini così piccoli dovrebbero rimanere il più possibile con la madre, anche se, in caso di esigenze lavorative, è comprensibile anche il ricorso a servizi educativi esterni.

Simona (6MAGHY1/13-O), per esempio, ha affermato che i bambini piccoli dovrebbero stare il più possibile con la madre, solo le lavoratrici avrebbero bisogno degli asili nido:

--S-- **L'asilo bisogna le mamme stanno al lavoro.**

--AM-- *Mhm*

--S-- [...] [Quando il bambino ha] sta tre anni, per me è giusto per andare.

--AM-- Tre anni. *Mhm*

--S-- È giusto la mamma che a lavora manda il filio a un anno almeno un anno, ma però io lo guardo ho visto qualche mamme, a sei mesi.

--AM-- Eh sì capita.

--S-- A sei mesi. **Sei mesi ha ancora bisogno della mamma, bisogna se-, bisogna stare vicino. Sente l'odore della mamma.** (Intervista a Simona, 6MAGHY1/13-O, 16.03.18).

Nelle parole di Simona (6MAGHY1/13-O), si riflette un'*etnoteoria parentale* (Bove, 2015; Poderico, Venuti, & Marcone, 2003) sui significati attribuiti all'infanzia e alla cura dei bambini da parte della madre. Abbiamo, infatti, visto in precedenza come nel mondo arabo-islamico la madre abbia un ruolo cruciale nell'allevamento dei figli e come nei primi anni di vita il bambino le venga affidato completamente, mettendo le basi di quel rapporto unico che unirà madre e figlio per tutta la vita (Al-Jayyousi et al., 2014; K. Aroian et al., 2009; Chinosi, 2002; Giacalone,

⁸⁹ Per fare l'iscrizione agli asili nido comunali o convenzionati, è necessario avere la residenza a Milano e farlo in specifiche finestre temporali, tramite una procedura online. Si verrà così inseriti in una graduatoria, in corrispondenza del punteggio ottenuto sulla base di diversi criteri, tra cui lo status lavorativo dei genitori. La co-occorrenza di tutti questi elementi rende difficile l'accesso a questi servizi di figli di donne migranti provenienti da Egitto o Marocco.

2002).

L'asilo nido appare come una situazione che potrebbe arrecare un sensoun pericolo di frattura in questo legame speciale. Esso viene interpretato come un servizio che risponde soprattutto a bisogni di tipo pratico, per le madri lavoratrici, ma anche per chi cerca del tempo per organizzare meglio gli impegni della giornata, tra gestione della casa e famiglie numerose. Solo in un secondo momento, tramite l'esperienza diretta, alcune mamme hanno riscoperto l'asilo nido come uno spazio di apprendimento per il bambino.

Rina, per esempio, ha iscritto all'asilo nido solo la quarta figlia, per facilitare la gestione della casa e della numerosa famiglia, ha poi realizzato come fosse stato utile per la crescita della figlia, tanto che ha deciso di iscrivere anche la più piccola:

--AM-- Tutti [i figli] hanno fatto il nido?

--R-- Eh no... *eee* solo Francesca e Nora⁹⁰... gli altri fanno l'asilo.

--AM-- *Mmh*... E come mai hai deciso Francesca e Nora di fare anche (...)?

--R-- Eh perché io **ho bisogno tempo di più per fare tutta la ca... per la casa**... se lei è con me non posso fare tutto, lavare, pulisci casa... *eee* sempre vado al mercato per comprare la spesa, al supermercato, così...

[...]

--R-- L'ho trovato [provato] con Nora... lei ha iniziato a imparare cosa presto, *eee* non è uguali gli altri... **al nido *eee* gli fanno imparare come mangia sola, fai... tutte le cose sola.**

--AM-- *Ahah*...

--R-- Quasi... trovato bene con Nora, poi **così ho pensato per farlo anche per Francesca.** (Intervista a Rina, 6EGYPY1/12-O, 07.03.19).

L'asilo nido, oltre a rivelarsi un luogo dove i bambini "imparano", diviene, per alcune delle madri che lo utilizzano, anche un contesto in cui la madre può ricevere consigli sulla crescita e la cura dei figli, grazie alla relazione che si instaura con le educatrici.

È il caso, per esempio, di Linda (6MAGHO1/14-O), che ha inizialmente iscritto il figlio all'asilo nido per ragioni lavorative, mentre poi ha trovato nelle educatrici delle figure che la consigliavano e di cui si fidava:

--L-- La grande andava al nido perché sono tornata a lavorare dopo quando è nata lei, e poi quando sono rimasta incinta di lui [il figlio] sono rimasta a casa. *Eehh* e loro le maestre che era avevano *aah* la, la grande mi hanno chiesto: "No portalo portaloportalo da noi", che la sai fanno il giro tre anni, poi cambia e fanno...

--AM-- *Ahah*.

--L-- Fanno dal nido fanno da piccoli medi e grandi e poi fanno l'altro giro, allora hanno finito con Roberta [la figlia] e poi devono fare la sessione per i piccolini, e **m'hanno detto: "Portalo - perché lo vedono tutte le mattine, era piccolino - questo, portalo no?". E l'ho portato, "Fai l'iscrizione", fatto l'iscrizione.**

[...]

⁹⁰ Le figlie minori, di cinque figli.

--AM-- E come mai hai deciso di portarli al nido? *Eehh* non sempre le mamme sono.. hanno voglia di staccare subito i figli... alle maestre...

--L-- **Io con lei ho sofferto tanto, Roberta, perché era la prima che era molto, molto attaccata a me.** Allora io prima che nasce ho... lavoravo, e dopo un anno m'hanno detto che devo tornare a lavorare, allora ho fatto l'iscrizione nel nido. [...] *Eee* cosa ti stavo dicendo? Che la grande era molto attaccata a me e per fare l'inserimento quando ci ho fatto ho detto allora... *mmm em* veramente ho trovato di bravi mae-eran bravissimi, e soprattutto la sua maestra che era di *mmm* quella che, che deve fare l'inserimento, che si occupa di lei. E un certo punto dico: "Rinuncio, vado dire lavoro che non vado più e tengo mia figlia". **Lei mi ha dato tanti consigli:** "Guarda - mi dice - che ti tocca farlo o al nido o all'asilo". E lei perché era una bambina che molto, e poi si è trovata bene, però era un mese che oogni vo-la mattina la lascio piangere, la lascio e sento la sua (...) piang (...) tutta la strada mi rimane tutto... Poi dopo un *ahh* mese diciamo, ha iniziato a, mi saluta dare mi prende la ma-, la sua maestra da-la finestra mi saluta. E poi quando è nato il suo fratello mi hanno detto: "Allora meglio che lo porti piccolino così non.... E infatti quando l'ho portato era otto mesi mi saluta, gattonava, (ride): "Ciaao," così. *Eeh*, così. E mi sono trovata bene. (Intervista a Linda, 6MAGHO1/14-O, 22.03.18).

Appare qui come l'esperienza all'interno dell'asilo nido sia ancora più significativa per una madre che in Italia non ha persone con cui confrontarsi sui propri vissuti genitoriali, sulla cura e l'educazione dei figli. In particolare, emerge la sua significatività in relazione al tema dell'attaccamento madre/bambino, che appare particolarmente stretto in un contesto relazionale che, soprattutto inizialmente, include in misura quasi esclusiva la figura materna (F. Balsamo, 1997; Bargellini, 1993; Gozzoli & Regalia, 2005). Per il bene dei figli, ma anche per quello della madre: «Sempre con me, attaccati con me, a- sempre, ventiquattro su ventiquattro, io non... non posso», spiega Miriam (Intervista a Miriam, 6MAGHY1.17-M, 19.04.18).

Utile per comprendere l'evoluzione nella rappresentazioni dell'asilo nido da parte di queste madri, è lo schema a tre fasi tracciato da Favaro (2006) per descrivere le modalità con cui le famiglie migranti si accostano e vivono l'asilo nido. Inizialmente il nido rappresenta una "scelta obbligata": l'affidamento del bambino al servizio sembra rispondere ad una necessità prevalentemente lavorativa. Successivamente, assume la forma del sostegno: i progressi del bambino, le dimensioni della crescita sociale, comunicativa, relazionale generano nei genitori curiosità, domande e dubbi sull'educazione, la cura, lo sviluppo del bambino, che trovano un riscontro nelle educatrici. Infine, le famiglie paiono aprirsi alle attività, le proposte, gli stimoli educativi offerti dal servizio, iniziando quindi a vivere il nido come uno spazio pienamente educativo.

5.5.2 La scuola dell'infanzia: uno spazio educativo di relazioni

La scuola dell'infanzia è apparsa come un servizio più utilizzato rispetto all'asilo nido, anche se sono emersi quattro casi in cui i bambini, pur avendo l'età giusta, non

hanno frequentato o hanno cominciato più tardi a frequentare la scuola dell'infanzia. È il caso di Sandra (6MAGHO1/22-O), il cui figlio maggiore, benché avesse 4 anni all'arrivo in Italia non è entrato all'interno del sistema scolastico italiano prima dell'inizio della scuola primaria per le difficoltà economiche e abitative attraversate dalla famiglia⁹¹. Stefania (6MAGHO1/20-S), invece, ha deciso di iscrivere la figlia un anno dopo, perché riteneva opportuno che a quell'età rimanesse ancora un anno con lei. Infine, Arianna (6MAGHY1/15-M) e Ilaria (6EGYPY1/02-M) hanno provato a iscrivere i figli nella scuola dell'infanzia, ma sono state messe in lista d'attesa, così il figlio della prima ha iniziato un anno dopo, mentre la figlia della seconda ha frequentato per un anno un servizio educativo offerto da un'associazione rivolto a bambini non iscritti nei servizi per l'infanzia, prima di riuscire a inserirla nella scuola dell'infanzia vera e propria:

--I-- Laura ha fatto una spazio con con la uguali lo spazio con bimbi qua ma non sembri anche la settimana⁹²

[...]

--AM-- *Ehmmm* e come mai ha scritto prima un anno lì e poi a scuola?

--I-- No **io scrivo sempre prima in lista d'attesa perché io non lavora ma dopo no io non lavoro** ma *ehmm mmm* [in arabo: la precedenza alle donne che lavorano].

[...]

--AM-- *Eeee* però quest'anno l'hanno presa e però l'hanno presa lontana?

--I-- Sì l'hanno presa ma non c'è problema lontano per me è niente. (Intervista a Ilaria6EGYPY1.02-M, 11.04.18).

Molte delle madri incontrate hanno vissuto l'ingresso dei figli nella scuola dell'infanzia come un'occasione di fuoriuscita dall'isolamento sociale dei primi anni in Italia, confermando quanto emerge dalla letteratura sulla relazione tra i servizi prescolastici e le famiglie migranti (Bove & Mantovani, 2015; Bove et al., 2010; Maher, 2012; Sharmahd, 2008; Silva, 2012).

Barbara (6MAGHO1.24-O), per esempio, ha descritto il momento dell'inserimento dei figli nella scuola dell'infanzia come il momento in cui ha cominciato a uscire, fare, muoversi nel paese di accoglienza:

--B-- Quando... sono nati i miei figli comincio un po'... di uscire da sola, comincio un po'... *eeenon* è quando sono nate, quando sono... da tre anni, **quando sono venuti qua all'asilo, che... poi ee d-da lì sono cominciata di uscire da sola, di... eeee fare la scuola d'italiano, diiii... fare di tut-, tante cose**, mai di tutto però tante cose. (Intervista a Barbara, 6MAGHO1.24-O, 14-21.05.18).

⁹¹ Le modalità di iscrizione e i criteri di formazione delle graduatorie sono i medesimi di quelle per l'asilo nido, anche se capita molto più di rado che un bambino rimanga escluso.

⁹² Si riferisce qui allo spazio bimbi gestito da Mamme a Scuola, operativo due giorni alla settimana, paragonato allo spazio bimbi "L'albero dai mille colori" di SOS Bambini, aperto tutte le mattine, frequentato da Laura per un anno, su consiglio delle operatrici di Mamme a Scuola.

Anche per Bianca (6EGYPO1/05-S), l'inserimento dei figli a scuola «è quella che mi ha fatto un po'... cambiare vita... [...] È diventato tutto diverso» (Intervista a Bianca, 6EGYPO1/05-S, 05.06.18), segnando una svolta esistenziale importante per lei come per molte delle nostre interlocutrici.

Rispetto all'asilo nido, la scuola dell'infanzia appare come un contesto maggiormente riconosciuto di formazione per i bambini, all'interno del quale imparano a socializzare con i pari e a penetrare nel contesto linguistico e culturale italiano.

Katia (6MAGHY1/23-S), per esempio, ha osservato come alla scuola dell'infanzia la figlia stia imparando molto, tra cui l'italiano e la socializzazione:

--INT-- Così [andando alla scuola dell'infanzia] **parla anche l'italiano**, e impara anche come fare con le altre [gli altri].

--K-- Sì.

--INT-- **Impara ad essere insieme agli altri bambini...**

--K-- [parla arabo]

--INT-- Così è anche pronta ss-a andare a scuola primaria, non da casa andare subito a scuola primaria.

--K-- [parla arabo]

--INT-- Perché qui, ah, **le insegnano tante cose**, le insegnano: come disegnare, le insegnano anche come tenere la, la penna...

--K-- La penna...

--INT-- Le insegnano come... scrivere anche in... un po' di inglese...

--K-- Inglese sì.

--INT-- E quindi... insegnano tante cose a scuola. (Intervista a Katia).

Da diverse madri è emersa anche una concezione di scuola dell'infanzia come strumentale all'ingresso nella scuola primaria, con aspettative per una formazione più prettamente scolastica e maggior disciplina.

Esemplificativo è il fatto che l'unica esperienza negativa con gli educatori riportata nasca proprio da una lamentela di mancanza di controllo dei bambini, problematica che Barbara (6MAGHO1.24-O) ha risolto mandando il figlio un anno prima alla scuola primaria:

--B-- Aveva gli amici, però... *mh* eh io non mi è, non mi è piaciuto. Non mi piace che ha quegli amici lì che... da questi gli dicono parolacce per *mmmh* no, **non sono troppo controllati**.

--A-- *Mhm*, li lasciavano un po' troppo liberi di fare quello che volevano.

--B-- Sì.

--A-- E invece... secondo te è più... *mmh* è importante che anche al...la materna così.. diano un po' di regole?

--B-- Eh, sì, eh, alle materne de lì cominciano bambini, li bambini cominciano, prendono, sia così, sia così, deve...

--A-- Eh...

--B-- Devono... (schiocco di lingua) bambini lì deve parlare, deve... ne... **eee deve stare seguite il bambini**

--A-- *Mhm*

--B-- Non, non è il che porti all'asilo poi la porti a casa e fa quello che vuole. Da quando è bambino fino a che... fino alla fine (ride). (Intervista a Barbara, 6MAGHO1.24-O, 14-21.05.18).

Questa lettura della scuola dell'infanzia è legata da una parte all'esperienza nei paesi di origine, dove il sistema d'istruzione associa ai servizi prescolastici una preparazione scolastica e una disciplina maggiori. Dall'altra, è influenzata anche da idee culturali sull'educazione dei bambini, che risentono della pedagogia islamica basata sui concetti di *imperfezione* del bambino e *diformazione morale* (Al-Jayyousi et al., 2014), oltre che dell'importanza attribuita all'istruzione, sia come conseguenza della centralità dello studio all'interno della pedagogia di stampo islamico (Halstead, 2004) che delle aspettative di riscatto attraverso lo studio in seguito alla migrazione (Gozzoli & Regalia, 2005; Tomio, 2011).

È soprattutto attraverso l'esperienza all'interno dei servizi italiani, che le madri hanno cominciato a riconoscerli come contesti positivi, in cui le educatrici lavorano per il benessere dei piccoli, prendendosi cura di loro: «molto attente, molto» (intervista a Olga, 6MAGHO1/16-O, 16.04.18) – così descrive Olga (6MAGHO1/16-O) l'educatrice della figlia, «molto intelligente, sapeva come... ogni, ogni bambino, di... prenderlo come dee... a... in base al suo carattere» (Intervista ad Anna 6MAGHO1/19-O, 02/05/18), «lo vuole così bene» (Intervista a Susanna, 6EGYPO1/06-S, 10.10.18). A partire da questa consapevolezza, le madri hanno cominciato a cogliere la tessitura o pedagogia della relazione che caratterizza questi servizi, e hanno preso avvio dei processi adattivi fra i propri modelli educativi e quelli della comunità educativa che li accoglie (Bove & Mantovani, 2006).

Unite dal comune interesse per il bene dei bambini, madri ed educatrici intessono una relazione descritta spesso come positiva. È interessante notare come di frequente le madri abbiano parlato di un rapporto che sembra “travalicare” il ruolo istituzionale di insegnante, che all'interno dei servizi per la prima infanzia risulta più sfumato e più centrato sulla cura delle relazioni (Bove & Mantovani, 2006).

I servizi per l'infanzia si presentano come dei luoghi protetti, tranquilli (Favaro, 2006b), dove le madri possono trovare sostegno, a partire da quello emotivo, con la costruzione di rapporti umani, accoglienti, alla base di un clima di fiducia che si viene a instaurare con le insegnanti e con i servizi.

Si tratta anche di una forma di sostegno informativo/cognitivo, per cui le educatrici divengono un riferimento, fonte di consigli in materia di educazione e cura dei figli, particolarmente significativi in un contesto migratorio in cui la madre ha poche persone su cui contare per un confronto su queste materie.

Una relazione che si rivolge alla madre e ai suoi bisogni così a tutto tondo, arriva persino, talvolta, a fornire un sostegno di tipo materiale, come nel caso di Simona (6MAGHY1/13-O), alla quale le insegnanti, conoscendo le precarie condizioni economiche della famiglia, hanno offerto di prendere il pane che avanza dalle merende:

--S-- [le insegnanti] lo sanno dove io abito e lo sanno dove io vado, *uuu* anche m'ha detto: "Guarda - *eee* lo **aiutano anche** - guarda, eh, **c'è rimasto il pane** alla classe, è rimasto il pane, lo buttano noi". M'ha [ho] detto: "Perché buttano? Metto una busta lo mando miei figli, mangiano miei figli, perché fai queste co.." e loro contente. (Intervista a Simona, 6MAGHY1/13-O, 16.03.18).

La rilevanza delle relazioni che le madri hanno instaurato con le educatrici della scuola dell'infanzia è rimarcata da come in diversi casi, anche una volta terminato il percorso dei figli, i rapporti si mantengono, e le educatrici rimangono un riferimento a cui rivolgersi per problematiche legate all'educazione dei figli⁹³.

Non sempre i rapporti risultano così approfonditi, diverse madri ci hanno raccontato di come ci sia una certa distanza tra le educatrici dei figli e loro, per ragioni che possono essere afferite a barriere di tipo comunicativo e linguistico (Maher, 2012), ma anche di tipo culturale (Bove, 2015).

Per esempio, Arianna (6MAGHY1/15-M) ha lamentato una comunicazione piuttosto limitata, strumentale con le educatrici e un rapporto debole dovuto a una scarsa conoscenza culturale dell'istituzione educativa italiana e di una barriera di tipo linguistico:

--AM-- *Ee* invece come ti trovi con la scuola di Stefano?
--A-- (parla arabo)
--INT-- (parla arabo)
--A-- Bene, perché *eee* se la prima anno, *eeee* (parla arabo)
--INT-- *Ahah*.
--A-- (parla arabo)
--INT-- Sì e lei dice che come se il suo primo anno all'asilo **non c'è una cosa che è chiara al 100%**.
--AM-- *Mhm*.
--INT-- **Una conoscenza profonda così dell'asilo, delle... de le maestre, del rapporto anche con loro**. Anche fare colloqui *eee* un po' un po', non fa tanti colloqui
--AM-- Ah. Non hai molti momenti per parlare con le insegnanti?
--A-- Eh no.
--INT-- E dello colloquio
--A-- Sì, sì.
--INT-- Delle maa maestranze [maestre]
--A-- *Eeh* (parla arabo)
--INT-- *Ehh*
--A-- Sì (parla arabo)
--INT-- *Mhm*. **Parla poco, se c'è qualcosa parla e loro rispondono e basta**.
--AM-- Quindi non hai un rapporto molto profondo con le insegnanti?
--INT-- (parla arabo)
--A-- (parla arabo) *mh* no
--AM-- E c'è qualche cosa che ostacola un po' il rapporto secondo te?
[...]
--A-- *Eeh* non (parla arabo)

⁹³ Abbiamo riportato nel paragrafo 3.4.5 l'esempio di Anna (6MAGHO1/19-O) a riguardo.

--INT-- Ah ok. Le... le... **il suo ostacolo che le-lei capisce quello che dicono loro, ma so per rispondere non trova la... le parole giuste per... rispondere.** (Intervista ad Arianna 6MAGHY1/15-M, 13.04.18).

Le barriere qui descritte possono portare a una certa distanza tra le educatrici e le madri, che spesso viene interpretata dalle prime come distacco, ricerca di invisibilità, diffidenza da parte delle madri straniere in generale (Bove & Mantovani, 2006; Favaro, 2006b). Questa lettura non sempre corrisponde alla realtà, mentre corre il rischio di validare una visione omogeneizzante delle famiglie migranti, anziché riconoscere come esistano diverse modalità di relazione scuola/famiglia, legate a fattori culturali, sociali, familiari (Granata, Mejri, & Rizzi, 2015).

Diverse madri incontrate, invece, valorizzano l'importanza di questa relazione, come nel caso di Katia (6MAGHY1/23-S), che ci ha raccontato di come il rapporto con le educatrici della figlia siano deboli a causa delle difficoltà di comunicazione, anche se vorrebbe riuscire ad avere un interscambio più profondo:

--AM-- E ti piacerebbe che ci fosse... *mmm* non so, più possibilità di parlare con le altre insegnanti, con le altre mamme, magari... con l'uso di una mediatrice...?

--INT-- [parla arabo]

--K-- *Ooooh!*

--INT-- [parla arabo]

--K-- Tanto, sì!

--AM-- *Eh...*

--INT-- Tanto.

--K-- [parlaarabo]

--INT-- Eh... sì. **Ho tanta voglia, tanta voglia di comunicare insieme a loro**, di parlare con loro, però purtroppo, con la fatica che faccio, dai da cercare una parola, da cercare un verbo, da cercare...

--K-- (risolino) [parla arabo]

--INT-- Un passato... **questo magari sbaglio, magari no, non è questo la parola giusta. E quindi evito, e non parlo, però mi piacerebbe.**

--K-- Sì sì... tanto. (ride). (Intervista a Katia, 6MAGHY1/23-S, 17.05.18).

Il contesto relazionale che si sviluppa all'interno delle scuole dell'infanzia riguarda anche i rapporti con gli altri genitori. Diversi studi nel campo dell'educazione familiare sottolineano l'importanza delle occasioni di contatto, incontro, scambio fra genitori come forme di supporto indiretto alla genitorialità (Guerra, 2002; Mantovani, 2001; Milani, 2018; Sità, 2005). L'importanza di occasioni di questo tipo è cruciale per le famiglie migranti anche come occasioni di incontro ed educazione interculturali; infatti i servizi per infanzia creano spesso i primi contatti sociali per le madri egiziane e marocchine con le madri italiane.

I rapporti, però, sono principalmente stati descritti come poco approfonditi, limitati a rapporti civili, fatti di: «“Come stai?” “Bene”, basta» (Intervista ad Arianna 6MAGHY1/15-M, 13.04.18); «C'è solo... il saluto per, tra loro, e basta. Eh, una cosa

profonda non c'è» (Intervista a Sabrina, 6MAGHY1/18-M, 19.04.18), «Non c'è un *eee...* un tacatto con... le mamme» (Intervista a Miriam, 6MAGHY1/17-M, 19/04/18).

La causa è talvolta legata a una scarsa competenza linguistica, che non permette alla madre di esprimersi liberamente e la tiene a distanza dagli altri genitori, come nel caso di Katia (6MAGHY1/23-S):

--AM-- E... con le mamme hai... un buon rapporto?

--INT-- [parla arabo]

--K-- Oh!

--INT-- [parla arabo]

--K-- No, come così, come... **“Ciao” “Ciao”** [indistinto]

--INT-- Sempre “Ciao” “Ciao”.

--K-- Sì... e io... [parla arabo]

--INT-- Perché io non parlo bene l'italiano, e quindi per questo non è che mi metto lì a chiacchierare, e non mi avvicino così troppo.

--K-- [parla arabo]

--INT-- Anche **se uno mi chiede qualcosa, io lo rispondo, gentilmente, ovviamente però, non posso andare oltre perché... non parlando bene l'italiano faccio un po' fatica.** (Intervista a Katia, 6MAGHY1/23-S, 17.05.18).

Altre esperienze di relazioni con genitori sono, invece, marcatamente negative, a causa della presenza di pregiudizi e di forme di discriminazione. Gli episodi riportati sono diversi, da comportamenti di isolamento che celano pregiudizi a forme di violenza verbale, che, difficilmente ricevono esplicite forme di sanzionamento da parte dello staff scolastico, anche quando non condivise.

Segue un esempio di un episodio che ha coinvolto Stefania (6MAGHO1/20-S) e sua figlia, nella scuola dell'infanzia, durante il quale un malinteso è sfociato in insulti razzisti:

--S-- Io ha una problema solo quando la mia bimba all'asilo, una mamma di un... un bimbo, non lo so che italiana o... e non è... c'è la festa, il... del fine de l'anno. *Eee* la mia bi... le maestre le danno al bambini una... una cartella, che scritto il nome del bambino e la scuola...

--AM-- *Mhm.*

--S-- E... la mia bimba prende quella cartella dalla... sotto il passeggino, il mio passeggino. Anche quella donna ha un passeggino, anche lei ha *ee...* quella cartellina al passeggino, ma, Rita, la mia bimba, è... *eee...* pensa che quello non è il passeggino, prende il cartella.

--AM-- *Ahah.*

--S-- Io le ha ditto: “No mamma, quella no va bene prenderla, *ee...* lascia la cartella al passeggino. Lei m'ha detto: “No... [indistinto] toccare il passeggino, vuole... come... [indistinto] *eee...* prendere qualcosa, a italiano?”

--AM-- Vuole rubare qualcosa?

--S-- Sì, **“Vuole rubare, voi arabi non *ee...* non state bene...”**. Ma io non, non volio parlare che, con lei, perché... una cosa non è... ma no... (risolino) Non è, tutti gli arabi, ru-rubano, o tutti gli italiani. c'è, un uomo buo-buono, c'è uno brutto, c'è uno... (Intervista a Stefania, 6MAGHO1/20-S, 08/05/18).

Non mancano delle esperienze di relazioni positive, profonde, sia con madri italiane che di altre provenienze. Diverse madri hanno raccontato, infatti, come, a partire dalla comune esperienza genitoriale, abbiano cominciato a conversare con altre donne di temi vicini all'esperienza quotidiana in quanto madri, i figli, la loro crescita:

--AM-- E avete rapporti con le altre mamme?

--N-- Sì sì sì. Sì. Sì sì. **Trova anche bene con loro, parliamo di... n-nostro fili**, cosa... se deve fare... fanno qualcosa a scuola.

--AM-- *Mhm.*

--N-- No sto bene anche con loro. Vado d'accordo con le mamme di...

--AM-- Ve-vi vedete... incontrate...

--N-- Sì sì sì, sì. Anche con **la... presentante [rappresentante] di classe**, anche quella una ragazza... **brava. Mhm mi spiega tutto**, se io caedo [chiedo] qualcosa mi spiega tutto, mi... anche mi... così conosce anche l'altre mamma bene... non lo so come...

--AM-- *Mhm.*

--N-- [parla arabo]

--INT-- [parla arabo]

--N-- [parla arabo]

--INT-- **Le mamme hanno un bellissimo rapporto tra di loro. Mm mm ci frequentiamo sempre**

--N-- Sempre

--INT-- Parliamo di tutto, della- (inspira) anche c'è la rappresentante, ha parlato della rappresentante di classe, che è una... brava ragazza e parlano spesso, (inspira) e si comunicano spesso di tutto. (Intervista a Nadia, 6MAGHY1/21-S, 10/05/18).

Nell'esperienza di Nadia(6MAGHY1/21-S), emerge come particolarmente significativa la relazione con la rappresentante di classe, che le «spiega tutto» e le fa «conoscere anche l'altre mamma bene» (Intervista a Nadia, 6MAGHY1/21-S, 10/05/18). Si tratta di una specifica figura che assume un ruolo di facilitatrice tra la madre e gli altri genitori e l'istituzione prescolastica in generale. A volte rivestita di un ruolo istituzionale, come nel caso di Nadia (6MAGHY1/21-S), ma può trattarsi anche di una persona senza un ruolo specifico, che mette cura nell'introdurre la madre al resto della realtà scolastica e aperta all'incontro con una cultura diversa. Barbara (6MAGHO1.24-O), per esempio, attraverso la scuola dell'infanzia, ha conosciuto la famiglia presso cui lavora come baby-sitter e collaboratrice domestica, dopo aver creato una relazione profonda con la madre:

--A-- E come... hai conosciuto questa famiglia [da cui lavori]?

--B-- Maaa questa famiglia è un'altra storia. (ride) Io conosco questa famiglia da... *mmm* dal 2008. Quando la mia figlia, seconda, comincia di andare a scuola, che era il loro figlio, che giocava tantissimo con la mia figlia, che ci stanno sempre insieme.

--A-- *Ahah.*

--B-- Poi *eee...* io comincio di parlare con la sua mamma, che era, troppo gentile la sua mamma.

[...]

--B-- Suo figlio era con la mia figlia all'asilo, che giocano tanto, e poi... siamo conosciuti così, che

stiamo fuori, parliamo...

--A-- *Mhm*

--B-- Tutto. E poi una volta... *mmm* una volta che... *eehm* l'ha [le ho] detto: "Guarda, io sto cercan...do lavoro". Lei mi ha fatto il curriculum, poi lei ha incinta, ha avuto il-la seconda bimba. Ha [ho] preparato un po' di dolci nostri, di cose nostre, ho portato a casa, e... da questo il punto **siamo... e diventati, amicie**. Eh così, una volta vengono da me, lo invitiamo, anche loro, sì. Questo anno vie- vengono con me in Marocco.

--A-- Ahhh! Che bello.

--B-- Sì. *Eee* siamo conosciuti così, però **ho trovato una bellissima famiglia**. (Intervista a Barbara, 6MAGHO1.24-O, 14-21.05.18).

La scuola dell'infanzia è in molti racconti anche un'occasione di incontro con madri provenienti dagli stessi paesi, con le quali è più semplice entrare in contatto: simile background culturale, l'intercomprensione linguistica, la condivisione anche del medesimo vissuto migratorio contribuiscono alla costruzione di relazioni particolarmente significative. alic (6EGYPY1/07-M), per esempio, ha conosciuto la sua amica più cara, anche lei egiziana, attraverso la scuola dell'infanzia della figlia:

--AM-- E invece queste amiche di cui ti fidi di più chi sono?

--INT-- [parla arabo]

--A-- [parla arabo] (risolino)

--INT-- Una è egiziana...

--AM-- *Eee*... Che hai conosciuto qui in Italia o che hai conosciuto in Egitto?

--A-- No, in Italia.

--AM-- *Ahah*... Come?

--INT-- Solo in Italia.

--AM-- Sì, e come vi siete (...)?

--A-- [parla arabo]

--INT-- [parla arabo]

--A-- [parla arabo]

--INT-- Ah, loro... perché **anche l'altra egiziana ha un bambino che va all'asilo dove c'è Azzurra**, l'ha conosciuta perché è egiziana e lei **aveva voglia di conoscere una del suo Paese**, e di più l'ha trovata anche in moschea, allora **sono diventate amiche**.

--AM-- *Ahah*... E quindi, diciamo, quando hai un problema, qualcosa, lei è la persona con cui parli?

--INT-- [parla arabo]

--A-- [parla arabo] (risolino)

--INT-- Sì, lei ha tante amiche ma lei è la preferita.

--AM-- Amiche egiziane?

--A-- Sì... [parla arabo] (risolino)

--INT-- E anche marocchini. (Intervista ad Amalia 6EGYPY1/07-M, 18.12.18).

Questa centratura sulle relazioni della scuola dell'infanzia può, dunque, rivelarsi una risorsa importante per creare occasioni di conoscenza tra madri della stessa provenienza, utili per costituire un network di sostegno sociale informale. Per le madri di origini egiziane o marocchine, arrivate per ricongiungimento familiare, casalinghe,

con pochi contatti al di fuori del contesto domestico, è una dimensione cruciale per cominciare a costruirsi un primo reticolo di persone fidate su cui poter contare e con cui condividere le preoccupazioni dell'essere madri in terra straniera.

Contemporaneamente, è una risorsa che può mettere in contatto queste madri con le educatrici, le altre madri e più in generale creare occasioni di incontro interculturale tra le famiglie con background migratorio e la società italiana, qualora i servizi e le educatrici riconoscano consapevolmente queste potenzialità e si impegnino per eliminare le barriere di cui abbiamo parlato.

5.5.3 La scuola primaria: tra alte aspettative e difficoltà pratiche

Molte delle madri che abbiamo incontrato posseggono alte aspirazioni legate all'istruzione dei figli. Come abbiamo anticipato, all'interno della visione pedagogica islamica, la triplice concezione di educazione, che comprende lo sviluppo, l'apprendimento morale e sociale e l'acquisizione di sapere fa sì che queste dimensioni si sovrappongono, portando a elaborare come finalità dell'educazione «la creazione di buoni musulmani con una comprensione delle norme di comportamento islamiche e una forte conoscenza e impegno per la fede»⁹⁴ (Halstead, 2004, p. 519). Dunque, l'acquisizione di conoscenza e l'istruzione sono considerate non solo come importanti, ma come parte dei compiti stessi di un buon musulmano, come riportato nel Corano stesso (Corano, 2:170, 6:148, 17:36, 20:114, 39:9, 58:11, cit. in Halstead, 2004).

Nella migrazione, l'importanza dell'istruzione e il desiderio di buoni risultati scolastici si arricchiscono del desiderio di riscatto dalla condizione di subalternità in cui sono relegati i genitori: un livello di istruzione alto, per ottenere un buon posto di lavoro e riscattarsi socialmente (Gozzoli & Regalia, 2005; Tomio, 2011).

È quanto riportato, tra le altre, da Sara (6EGYPY1/01-O) come aspettative per il futuro dei suoi figli, che vorrebbe vedere laurearsi e diventare dottori o ingegneri e non a svolgere un lavoro di basso profilo come il padre:

--AM-- Eee cosa ti immagini per il futuro dei tuoi figli allora?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]. *Ehmm* **io voglio che mio bambino entrato in un'università grande bellissima qua**

--AM-- *Mmm*

--S-- Voglio lui una cosa qua non hai fai un altro diploma maaa e se duta a casa no **non voglio lui lavora un un lavoro faticoso** voglio lui un dottore o un inge ing [parla arabo]

--INT-- Ingegnere

--S-- Così **non hai [che diventi] ehmm un muratore come il papà** (ride). (Intervista a Sara, 6EGYPY1/01-O, 23.03.18).

⁹⁴ Trad. nostra.

Abbiamo già sottolineato l'importanza che viene attribuita alla famiglia, e in particolare alla madre, nella formazione dei figli (Al-Jayyousi et al., 2014) e questo vale anche per quanto riguarda l'istruzione. Molte delle madri che abbiamo incontrato ci hanno riferito, infatti, che desiderano e cercano di supportare il successo scolastico dei figli, a partire già dalla scuola primaria. Così Linda(6MAGHO1/14-O) ci ha spiegato l'importanza che la famiglia ha, a suo avviso, per il successo scolastico del bambino:

--L-- Non è che la scuola può fare tutto, *eehdipende anche da famiglia*, deve fare la... lavorare con i bambini, perché, **se un bambino ha difficoltà, devi aiutarlo anche a casa**, non, non aspettare che la scuola faccia tutto, quello è lo mio parere perché dove vai non c'è una scuola perfetta, dove vai c'è... quasi, di... di cose che non vanno diciamo... (Intervista a Linda, 6MAGHO1/14-O, 22.03.18).

La dimensione delle aspirazioni presuppone, però, anche la prefigurazione del *corso d'azione* per realizzarle, ossia la capacità di definire anche un piano di azione per realizzarle (Appadurai, 2011). Mentre in Marocco e in Egitto è più facile sostenere l'apprendimento dei figli, in Italia il corso di azione è debole: i desideri delle madri si scontrano con le difficoltà di comprendere la lingua dell'istruzione, l'italiano, e un sistema educativo differente da quello conosciuto.

Nina(6EGYPO1/09-O), per esempio, ci ha raccontato come la differenza tra l'esperienza scolastica in Egitto e in Italia dei figli si basi proprio sulle sue possibilità o meno di aiutarli:

--AM-- *Mmm*hai visto delle differenze tra le scuole in Egitto e le scuole in Italia?

--INT-- [parla arabo]

--N-- [parla arabo]

--INT-- Allora. Lei dice che il problema è, gira gira, è la lingua. Vabbè. La-la scuola è buona, però, io non posso, come mamma non potrei aiutare i miei figli, perché **in Egitto, le scuole arabe, io lo aiutavo con tutto**, matematica, italiano *ehm*, arabo, *eee* non lo so, inglese. In tutte le materie **io ero presente e io potevo aiutare. E invece qui in, in Italia non posso fare niente, quindi deve fare tutto lui**⁹⁵. Questo dico.

--N-- *Mh*. [parla arabo]

--INT-- Zoe⁹⁶ è... è diventata bravissima, e, e lo è ancora oggi, e io dico sempre: "Grazie al mio lavoro insieme a lei". Perché **io con Zoe lavoravo, giorno e notte**, quando lei aveva le verifiche o tutte le cose, sono io che studiavo con lei, sono io che aiutavo. Però purtroppo oggi, se Mauro o Andrea ha una verifica domani, io come faccio ad aiutarli? **Non posso neanche aiutarli, perché, con... non avendo studiato in Italia e non sapendo la lingua, non potrei**, quindi deve lavorare tutto da solo, deve fare tutto da solo.

--N-- Sì. (Intervista a Nina, 6EGYPO1/09-O, 22/01/19).

⁹⁵ I figli minori, inseriti nella scuola italiana.

⁹⁶ La figlia maggiore che ha studiato in Egitto e che ha ora intenzione di iscriversi all'università in Italia.

Si crea, così, una frattura tra un forte desiderio di sostenere le esperienze scolastiche dei figli e una fragilizzazione della fiducia nel potervi riuscire, con possibili conseguenze negative per la fiducia della madre in se stessa e per il rendimento dei figli.

Questa situazione, anziché trovare accoglienza, si deve, invece, confrontare con il contesto della scuola primaria, maggiormente caratterizzato dalla competizione e da rapporti con gli insegnanti più distali e limitati (Bove et al., 2010).

Le madri hanno, infatti, raccontato come i contatti con gli insegnanti siano meno frequenti rispetto a quanto avveniva nella scuola dell'infanzia: essi sono limitati ai colloqui e alle situazioni problematiche, di conseguenza, i rapporti sono meno stretti:

--AM-- *Eee...* E tu... Anche quindi avevi un buon rapporto con...la maestraaa... dell'asilo? Rispetto alla maestra adesso [nella scuola primaria]?

--INT-- [parla arabo]

--B-- [parla arabo]

--INT-- Ok. La mamma dice che, purtroppo, ade... **il rapporto con la scuola materna, con le maestre della scuola materna, è diverso da quello di primarie, perché il rapporto era diretto.** Con quel, tu le vedi, vai lì in classe e le vedi tutti i giorni, gli parli tutti i giorni, le saluti tutti i giorni. (inspira) **Invece a scuola primaria da lontano ciao ciao.** [indistinto] Ti danno la bambina, ti mandano la bambina. L'unico magari, **l'unica volta che tu potessi parlare con la maestra quando eee...** **La consegna delle pagelle.** (Intervista a Bianca, 6EGYPO1/05-S, 05.06.18).

I momenti di incontro e scambio con gli insegnanti, per quanto più radi rispetto alla scuola dell'infanzia, sono, comunque, stati valutati positivamente dalle madri che abbiamo incontrato, visti come occasioni per essere rese partecipi del percorso scolastico dei figli.

Stefania (6MAGHO1/20-S), per esempio, ha espresso apprezzamento per i momenti di scambio con gli insegnanti della figlia: «Quando c'è una problema, parla con loro. Quando anche scritta qual... cosa, loro, *eeec'*è una, un'agenda, in zaino, io quando c'è una problema, scritto al... a quella agenda, anche loro» (Intervista a Stefania, 6MAGHO1/20-S, 08/05/18); oppure Sara (6EGYPY1/01-O), quando le abbiamo domandato come fosse il rapporto con le insegnanti del figlio, ha risposto così: «Va benissimo, non c'è problema, *ehm* sempre parlato: “Andrea non attento, non ascolta la maestra”, così... però tutto bene» (Intervista a Sara, 6EGYPY1/01-O, 23.03.18).

È emerso non solo l'apprezzamento per la comunicazione con gli insegnanti, ma anche per il sostegno che questi ultimi forniscono all'apprendimento del figlio, laddove la madre fatica a fare altrettanto.

Silvia (6EGYPO1/03-S), ad esempio, ha espresso una valutazione positiva dell'aiuto offerto dagli insegnanti al figlio:

--INT-- A dirti la verità le maestre sono state grandissime veramente perché lui [il figlio] [appena siamo arrivati] non capiva niente, non parlava italiano e non faceva nulla, però, **con l'aiuto loro, è riuscito anche a superare questo problema.** L'hanno aiutato perché loro ci [si] sono un po' affezionati alla nostra storia e allora ci hanno aiutato tanto tanto tanto. (Intervista a Silvia,

La questione delle differenze culturali è emersa in relazione alla scuola primaria più che a quella dell'infanzia, dove è sembrata prevalere un'attenzione ai bambini in quanto tali più generale e una mancata messa a tema delle differenze.

All'interno della scuola primaria, sono emerse, invece, delle esperienze differenti. Da una parte, alcune madri hanno mostrato apprezzamento per come gli insegnanti abbiano trattato con equità i bambini, italiani e non, e per come abbiano mostrato rispetto per i differenti background culturali.

Rina, per esempio, ha considerato molto positivamente il rispetto dimostrato dall'insegnante della figlia nei confronti delle pratiche religiose della famiglia:

--R-- Nelle elementari, c'è una maestra di Roberta anche... e lei **sempre fare il... rispetto per la nostra religione**, eee... quando c'è il Ramadan, quando... eee... **era brava...**

--AM-- E cosa faceva per mostrare rispetto?

--R-- Eee... guarda, c'è sempre bambini non capiscono così... fanno un giro, così... "Perché non mangi?", "Perché fa così?", "Perché...?"... **lei sempre dice: "No, questo devi fare così così", fanno spiegare per loro... trovato bene con lei.** (Intervista a Rina, 6EGYPY1/12-O, 07/03/19).

Dall'altra, sono emerse anche esperienze negative, in cui la madre ha lamentato un trattamento discriminatorio da parte degli insegnanti.

Per esempio, Susanna (6EGYPO1/06-S) ci ha raccontato che il figlio è stato trattato diversamente da un'insegnante perché egiziano:

--INT-- La mamma dice che, abbiamo notato anche, che anche i voti, sono i voti bassi, che non ci sono neanche errori e mettono 8. Il papà - dice che - una volta, la prima, la seconda, la terza, **papà ha portato le verifiche, ma si vede che non ci sono errori, non ci sono. Perché mi metti otto?**Eee... Allora quando il papà è andato a parlare con la maestra, ha chiesto un colloquio, è andato a parlare con la maestra... gli ha detto: "Ma perché metti otto? Quando il bambino merita 10, perché gli metti 8?". E io so benissimo che *mm* mio figlio è bravo, mio figlio ha risposto giusto e tutto. Eee gli ha detto *mh*, eh- "E io voglio, e io sono stanco, mi stanco, mi sveglio alle tre e mezza del mattino, mi sbatto a destra e sinistra, sua mamma è sempre dietro a lui a fare i compiti, a-a-a studiare, perché voglio che mio figlio diventasse un dottore". E lui lo, e la maestra lo guarda: **"Ma vuoi che suo figlio di- diventa un, un dottore?"**.Si, come per prenderlo in giro: **"No, ma, e-e- arriviamo a questo livello?"**.Eee, e lui dice:"Sì sì, voglio che mio figlio diventasse un dottore, perché no?" "Eh, devi studiare molto". "Sì, io ci sono per farlo studiare". E la mamma dice, eh... come fosse... Ma l'ha preso in giro, no? **"Vuole anche suo figlio, un straniero, un arabo straniero, che studia qui, e vuole diventare un dottore?"**. La mamma dice:"Perché no? Io so benissimo, tanti dottori, che hanno, eh, hanno studiato in Egitto, si sono laureati in Egitto, e sono stati chiamati dal, dalla Germania, e adesso hanno fatto un concorso di 2/3 mesi, e adesso sono lì che lavorano lì in Germania, e sono i dottori più bravi. Perché noi, come stranieri che viviamo qui in questo paese, che siamo lì da anni, e non possiamo essere dottori, e non possiamo avere proprio delle.. *mm* delle professioni, o delle cose... importanti in questo paese. Perché non abbiamo diritto, perché rimaniamo sempre stranieri? (Intervista a Susanna, 6EGYPO1/06-S, 10.10.18).

Anche i rapporti con gli altri genitori sono stati descritti come meno stretti rispetto alla scuola dell'infanzia, dove le occasioni di incontro e scambio erano più numerose.

Bianca (6EGYPO1/05-S) ci ha spiegato come il contesto tra la scuola dell'infanzia e la primaria sia estremamente diverso e, di conseguenza, i rapporti siano molto più allentati:

--A-- E hai... buoni rapporti con gli altri genitori?

--INT-- [parla arabo]

--B-- [parla arabo]

--INT-- Ha detto: "Avevo un bellissimo [rapporto] con le mamme della scuola materna, però a scuola primaria è tutto diverso, anche il ritmo della vita è diverso, quindi **non c'è un rapporto**". (Intervista a Bianca, 6EGYPO1/05-S, 05.06.18).

Le esperienze riportate variano molto, anche a seconda anche del gruppo classe che si è venuto a formare. Alcune madri hanno parlato di un gruppo classe molto stretto, all'interno del quale i genitori sono in contatto e, di tanto in tanto, organizzano insieme degli eventi al di fuori della scuola, mentre, in altri casi c'è molto distacco.

Olga (6MAGHO1/16-O), per esempio, ha raccontato di due esperienze molto diverse nelle classi dei due figli:

--AM-- Eee con i genitori degli altri bambini invece, come sono, i rapporti?

--O-- (sbadiglia) sia- **siamo una buona classe**, dai.

--AM-- (ride)

--O-- Siamo una buona classe, con alti e bassi ma siamo una buona classe.

--AM-- Come mai alti e bassi?

--O-- Cioè usciamo... Beh, *eehi* bambini non studiano, i bambini non fanno, però per il resto va bene, mamme- delle volte usci- organizziamo delle uscite insieme, facciamo degli incontri, stiamo un po' insieme, discutiamo sempre sui regali da fare alle maestre, su [indistinto] i bambini. Mah finora è positivo.

[...]

--O-- Con loro siamo anche, **usciamo insieme, spesso organizziamo delle uscite, oppure quando c'è qua da fare la... qualcosa per la... cla- per la classe siamo molto partecipi, ci aiutiamo.** Quello sì.

--AM-- Beh, un bel clima, quindi.

--O-- Sì sì no un bel clima, una bella confidenza anche c'è, quindi va bene.

--AM-- Ma ti sembra che... la scuola cerca di stimolare un... clima positivo?

--O--No, su questo co-qua è stata... proprio come classe, come genitori. Che poi [non] lo vedo tanto nella classe di mia figlia⁹⁷, ecco.

--AM-- Non lo vedi tu?

--O-- No. Non c'è.

--AM-- *Mmh* perché, invece com'è la situazione là?

--O-- No, non lo so. Perché **la situazione è molto fredda**, c'è un gruppetto che si conoscono dall'asilo, e si son limitate all'asilo. Basta. A stare insieme tra di loro e basta, quindi... sì perché in

⁹⁷ Stessa scuola primaria, ma diversa sezione.

realtà **ci si vede, ciao ciao**, ma non è che c'è niente...

--AM-- *Ahah*

--O-- **Non è una classe, non la vedo molto... attiva** come la nostra. (Intervista a Olga, 6MAGHO1/16-O, 16.04.18).

Gli eventi organizzati informalmente dai genitori al di fuori della scuola sono stati riportati soprattutto dalle madri in Italia da più tempo, mentre le feste scolastiche sono, a più ampio raggio, degli eventi che coinvolgono tutte le madri e che diventano occasioni di incontro ed anche di scambio interculturale:

--S-- Anche una volta alla classe di Olga, l'ultimo anno da lementare **loro fanno una festa grande al par- al parco** di... questa che via Novara

[...]

--S-- *Eee* una mamma m'ha detto: "Guarda, io organizzo tutto, *ee* faccio le tavole, le le cose", m'ha [le ho] detto: "C'è bisogno qualcosa?". M'ha detto: "No, bisogna fare una cosa da tua Paese" (batte sul tavolo). [...]

--AM-- *Mhm*

--S-- Ho fatto couscous, una... unagraaand-

--AM-- (ride)

--S-- M'ha [le ho] detto: "Guarda *mm* io *nn* mah... prendi mia filia e mandala a quella macchinetta eh che i tuoi figli è di là. E io lo giungio dopo, quanto tutti insieme *aaa* al parco". M'ha detto: "Va bene". Allora quanto loro sieme tutti ha squillato il ha fatto un squillo.

--AM-- *Mhm*

--S-- *Ee* io arrivata col sai perché bisogna fare caldo.

--AM-- Sì sì

--S-- Al couscous con sette verdure.

--AM-- Che buoono... (ride)

--S-- Mammamia... loro m'han detto: "Non tocca nessuno facciamo foto prima con..."

--AM-- (ride)

--S-- **Anche le mamme che prima pensano male di me, era [hanno] cambiato idea!**

--AM-- Poi si sono... (ride)

--S-- Poi però è finita sai perché, l'ultimo anno. (Intervista a Simona, 6MAGHY1/13-O, 16.03.18).

Un ostacolo alle relazioni con gli altri genitori è costituito dalla lingua, per chi non parla bene l'italiano.

Ivana (6EGYPO1/08-S), per esempio, ha raccontato di non avere rapporti con gli altri genitori a causa della lingua: «Io faccio fatica. Ma io non parlo con nessuno... magari se qualcuno mi rivolge la parola... magari sì lo rispondo... però...» (Intervista a Ivana, 6EGYPO1/08-S, 17/01/19); mentre Alice, (6EGYPY1/04-M), ha detto di far fatica a rispondere ai tentativi degli altri genitori di coinvolgerla per le medesime ragioni:

--INT-- Anche c'è una che ha fatto il gruppo dei genitori, così io vedo solo le cose che scrivono loro, perché devo imparare le cose che scrivono loro, ma non sono capace di (...) anche chi ha fatto il gruppo, si avvicina da me e vuole, ma non ha trovato (...) perché **io non sono capace di parlare con lei, lei sente che si avvicina da lei ma... problema della lingua**. (Intervista ad Alice,

6EGYPY1/04/M, 31.05.18).

La distanza che separa le madri marocchine o egiziane dagli altri genitori potrebbe essere interpretato come distacco, chiusura, isolamento. In realtà, la centralità attribuita alla famiglia nell'organizzazione sociale dei paesi arabi (Bargellini, 1993; Beck & Keddie, 1978a; Carolan et al., 2000; Fabietti, 2002) e alla formazione dei giovani (Al-Jayyousi et al., 2014) fanno sì che le madri vorrebbero conoscere i genitori degli amici dei figli.

Sandra (6MAGHO1/22-O), per esempio, ha spiegato come, nonostante la distanza che la separa dagli altri genitori, le piacerebbe conoscere le altre famiglie, considerandolo parte delle sue responsabilità di madre:

--AM-- *Eh, mh*, secondo te... cosa vuol dire crescere bene un bambino? Essere una brava madre?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- Controllare anche a scuola

--S-- *Ehh* [parla arabo] gli amici...

--INT-- Anche controllare con gli amici

--S-- Sì, c'è [parla arabo]

--INT-- Gli fai vedere le cose che può fare le cose che non può fare. (...)

--AM-- *Eeeuhm*, controllare con la scuola, così, cosa vuol dire?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- Controllare con le maestre cosa fa il bambino, cosa non fa.

--AM-- *Ahah*

--INT-- Sentire le maestre sempre.

--AM-- E invece, controllare... gli amici?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- Adesso secondo me l-lui è ancora piccolo sta giocando, ancora, giocano solo il gioco... lì a scuola e tutto. Però quando sarà più grande, secondo me (inspira) e **c'è anche da controllare con chi frequenta, dove, dove vanno. Anche, magari, se c'è la possibilità di conoscere la famiglia di questo amico qua, cui eee... lui frequenta, è quello il controllo, lei dice.** (Intervista a Sandra, 6MAGHO1/22-O, 17.05.18).

Con le connazionali, anche alla primaria, è più semplice comunicare, capirsi, approfondire i rapporti.

Rina, per esempio, ha raccontato di aver conosciuto le sue due amiche più care proprio attraverso la scuola:

--R-- [Descrivendo la propria giornata tipo] Alle nove... *eee* io faccio colazione coi miei fi... miei amici, e dopo se voglio comprare qualcosa nel mercato, supermercato (...)

--AM-- Con amici?

--R-- Sì

--AM-- Con chi?

--R-- Ehm due egiziane...

- AM-- Ahah... amiche quindi... ok (risolino)
- R-- Ecco... eee...
- AM-- Che abitano qua vicino anche loro?
- R-- Sì, una vicino qui a via Padova, e l'altra a Corvetto, però lei viene un giorno con noi che facciamo colazione insieme...
- AM-- Il vostro momento...
- R-- Ecco... perché era prima qui, solo da due anni lei andata a Corvetto, però lei viene ogni giorno...
- AM-- **E come le hai conosciute loro due?**
- R-- **Eee a scuola** anche... (Intervista a Rina, 6EGYPY1/12-O, 07/03/19).

La letteratura su intercultura e mondo della scuola (tra gli altri: Demetrio & Favaro, 1997; Favaro & Luatti, 2004; Giusti, 2004, 2012; Nigris, 2015; Zoletto, 2007) nonché i documenti nazionali ed internazionali a riguardo (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.*, 2007, OECD Reviews of Migrant Education, 2018) sono molto ricchi ed hanno rimarcato l'importanza del coinvolgimento delle famiglie nel processo di accoglienza e integrazione degli alunni con background migratorio. Trovare un equilibrio tra coinvolgimento dei genitori e aumento di autonomia dei bambini durante gli anni della scuola primaria diventa certamente ancora più complesso con le difficoltà di comunicazione e i fraintendimenti che si verificano con le famiglie non italiane. Il riconoscimento e la capacità di accogliere da parte della scuola e degli insegnanti del desiderio di coinvolgimento da parte di queste madri, adottando un'attenzione specifica alla relazione con loro e alla relazione tra loro e gli altri genitori, potrebbe favorire una loro reale partecipazione e la creazione di un'alleanza educativa strategica tra scuola e famiglia e famiglia e famiglia.

5.5.4 Alcune considerazioni trasversali

In generale, le madri che abbiamo incontrato hanno espresso considerazioni positive del sistema scolastico italiano.

In particolare, è stato espresso apprezzamento per come in Italia gli insegnanti seguono maggiormente i bambini, grazie ai numeri più limitati nella composizione delle classi. Ha affermato Alice (6EGYPY1/04-M) a questo proposito: «La scuola è meglio perché anche gli insegnanti seguono i bambini, e... capiscono le cose che... che vogliono fare, che fanno, così... i colloqui che fanno con i genitori, che lì in Egitto non riescono a fare queste cose perché ci sono tanti bambini in classe» (Intervista ad Alice, 6EGYPY1/04/M, 31.05.18).

Inoltre, il sistema scolastico italiano non prevede un incanalamento verso percorsi scolastici predeterminati a seconda del rendimento, caratteristica che dà l'impressione che i figli siano più liberi di seguire le proprie aspirazioni: «La cosa più bella e la cosa più importante che secondo me piace tanto l'educazione qua in Italia è che se un bambino, un ragazzino vuole fare qualcosa, un mestiere, vuole fare qualsiasi cosa, lui può farlo, non è che lui deve ave[re] certi voti, certe cose, certe lauree» (Intervista a Silvia, 6EGYPO1/03-S, 24/04/18).

Il tutto senza pagare, all'interno della scuola statale, mentre in Egitto e in Marocco solo la scuola privata, a pagamento, assicura la qualità dell'insegnamento: «La scuola in Egitto, uguale livello di italiano, bisogno pago tanto, tanti soldi» (Intervista a Isabella, 6EGYPY1/10-O, 18/02/19).

Nello stesso tempo, emergono dalle madri alcune riflessioni su come si potrebbero "modificare" i servizi per migliorarli.

Innanzitutto, il desiderio espresso da più parti è quello per cui all'interno delle scuole si promuova il rispetto delle diverse culture e religioni. La discriminazione è avvertita come un problema sociale diffuso e molte delle nostre interlocutrici auspicano che il mondo della scuola possa farsi promotore di un'educazione alla convivenza interculturale in grado di uscire anche all'esterno delle mura scolastiche. Per esempio, Simona (6MAGHY1/13-O) ha affermato come per migliorare la scuola sia necessario che promuova valori basti sull'uguaglianza:

--AM-- Ma secondo te cosa bisognerebbe fare in Italia per migliorare un po'...

--S-- Per migliorare solo telegiornale⁹⁸ bisogni... *ee* telegiornale credano tantissime gente al telegiornale.

--AM-- *Mhm*

--S-- Al telegiornale bisogna.... *aaa* telegiornale che gistire le cose, non è tutti uguali e non-non la tie...ne insieme. *Mmmme* allora **vivenostrenieri, vivono italiani, vivono eh tutti uguali, tutti umani. E questa che bisogna farli de... anche le scole bisogna farli.**

[...] [In chiusura dell'intervista]

--AM-- Va bene. *Eee* tu avevi qualcosa che volevi dirmi ancora?

--S-- Noo io forse... per quello **io volio solo qualcosa: che cambia anche le scuole, anche lee ee vedano non è queste nate a qua eeemmee vedano straniere, no, italiane,** che nate qua e studiano qua, e fatte la scuola qua, però non ha... non ha... straniere anche chi mettere straniero, ma però no loro non ha straniero [sono stranieri] e... non lo so che io cambio il mondo, ma però anche io parlo, l'altro parla, l'altro l'altro c'è qualcosa esce, e speriamo. (Intervista a Simona, 6MAGHY1/13-O, 16.03.18).

Il modello qui richiamato non è quello proprio del multiculturalismo, all'interno del quale sia previsto per ciascuna comunità una sua scuola, con modalità didattiche e contenuti specifici. Le madri non hanno espresso tanto il desiderio un'istruzione islamica, basata sulla cultura marocchina o egiziana e in lingua araba all'interno della

⁹⁸ Si riferisce a quanto detto prima: che i telegiornali, a suo avviso, falsano le notizie, mettendo in risalto i reati commessi da stranieri.

scuola italiana, quanto un'educazione interculturale basata sul senso di comune appartenenza alla comunità umana, insieme al rispetto delle differenze (Nigris, 2015a; Padoan, 2017; Portera, 2013; Sirna Terranova, 1997).

Per esempio, Olga (6MAGHO1/16-O) ha affermato che non vorrebbe che a scuola si insegnasse l'islam, ma che le insegnanti conoscessero questa religione, usando la conoscenza come modalità per contrastare la discriminazione:

--AM-- *Mhm.* Pensi... *mhm*, che ti piacerebbe che nelle scuole ci fosse più spazio, non so per la religione musulmana, per le... culture anche d-diverse da quella italiana...?

--O-- No, penso solo che bisogna rispettare di più chi ha una religione diversa. Non *eee...* cioè, se io sono qua in Italia, e sono musulmana. Ma l'Italia è uno stato cristiano. No no. **Io penso eh, che non è giusto pretendere, che a scuola ve- si venga, venga insegnata la religione musulmana. Quello che pretendo, però, che le maestre, le educatrici, si informino di più su questa religione, affinché non discriminano...**

--AM-- *Mhm.*

--O-- Indirettamente. Basta.

--AM-- Quindi più, sem-se mai diffondere conoscenza, che...

--O-- Esatto, sì. Perché l'ignoranza è una brutta cosa. E la paura o... il discriminare qualcuno, qualche bambino che poi lui, manche [manco] sa cos'è l'islam o qualcosa non è bello. (Intervista a Olga, 6MAGHO1/16-O, 16.04.18).

Diverse madri apprezzerrebbero anche l'organizzazione addizionale di corsi di lingua araba, anche pomeridiani e a pagamento. Abbiamo visto come per tutte sia importante che i figli imparino anche l'arabo, non solo in quanto lingua madre ma anche in quanto lingua della religione (Branca, 2000), perciò, secondo alcune, sarebbe più facile se i figli frequentassero corsi di arabo all'interno della scuola, piuttosto che dover organizzare soluzioni alternative. Linda (6MAGHO1/14-O), per esempio, ci ha raccontato di come faccia fatica a convincere i figli a studiare l'arabo, viceversa, se ci fossero corsi a scuola pensa che sarebbero più spronati a frequentarli:

--AM-- *Eehh* qualcosa che pensi che potrebbe non so essere migliorata nei servizi, nelle scuole...?

--L-- *Ehh* cosa che mi piace di più **magari si hanno possibilità di studiare altre lingue, per esempio l'arabo.**

--AM-- Ti piacerebbe che anche nella scuola magari?

--L-- Magari per me l'arabo e magari per altre *ahh* che hanno altre... diciamo nazionalità magari un'altra lingua la capacità di dare l'opportunità magari anche ti danno la sco- la scuola che magari anche a pagamento la famiglia devono dare una cosa cosa... eh e però avere magari loro lingua perché ti eh, per esempio il mio caso se i miei figli li porti alla scuola dove studiano però se li porti a un'altra scuola no. Magari quella dove vivono, stanno tutti i giorni, li porti lì, sanno che devono andare a studiare l'arabo, magari accettano, però dico non gratis però magari un tot al mese, *eeh* tutte le famiglie sarà felici di... sarà [sarei] la prima che magari va già anche volontaria a fare questo... questo lavoro qua [come insegnante di arabo]. (Intervista a Linda, 6MAGHO1/14-O, 22.03.18).

5.6 Identità

5.6.1 Identità culturali e religiose

Durante le conversazioni con le nostre interlocutrici abbiamo trovato come fosse complesso parlare di identità: domande come ‘Qual è la tua identità?’ o ‘Ti senti più egiziana o italiana?’ non sortivano l’effetto di una riflessione approfondita in merito, se non la risposta più ovvia: «No egiziana [...] Io egiziana (ride) [...] Io signora egiziana» (Intervista a Ilaria 6EGYPY1.02-M, 11.04.18); «Ma davvero io sono ma... [marocchina] (ride)» (Intervista a Stefania, 6MAGHO1/20-S, 08/05/18).

Le stesse domande, formulate in questo modo, ponevano le interlocutrici di fronte a un aut aut: costringere a una scelta tra l’identità connessa al paese di origine e quella con il paese di arrivo, aderendo, pur inconsapevolmente, a una concezione sostanziale, immutabile, escludente di identità (Abdallah-Preteceille, 1990; Balibar & Wallerstein, 1991; Fabietti, 2013).

Considerando l’identità un processo che si definisce in maniera contrastiva, il difficile confronto tra la comunità di appartenenza e la comunità maggioritaria porta a minimizzare le differenze interne all’in-group e a massimizzare quelle con l’out-group (Caronia & Bolognesi, 2015; Fabietti, 2013). All’interno di un tale contesto, è difficile negare la propria identità marocchina o egiziana e ammettere un senso di appartenenza all’Italia, che porterebbe a “tradire” le proprie origini.

È nella vita quotidiana che le differenti appartenenze si possono incontrare, portando a mantenere quelli che sono considerati i *valori fondanti* della cultura di origine e negoziando con la cultura di arrivo su quelli che sono considerati *valori periferici* (Gozzoli & Regalia, 2005).

Così, per esempio, Anna (6MAGHO1/19-O) ci ha parlato di come la sua “identità” sia marocchina, ma anche di come vivendo in Italia abbia adottato dei nuovi “stili di vita”:

--AM-- E tu, ti senti... la tua identità, la senti marocchina o... Senti in parte anche italiana?

--A-- **L’identità, marocchina.** (...)

--AM-- *Ahah.* (...) *Eeee* cioè in questi anni in Italia hai sentito, che è cambiato qualcosa... o ti senti ancora... cioè, uhm cento per cento marocchina, insomma?

--A-- Mah io sono *mmm* marocchina, mi sento marocchina, tutto. Solo è che... (colpo di tosse) che- appartengo, anche alcu-, in alcuni, a alcuni... *ehm* stili di vita, che legato aa... all’Italia, e che... dove ho dovuto, cioè, vivere, cioè. **Stili di vita** nel senso che... Come organizzare orario... organizzare... *mh.* Come crescere i miei bambini, eccetera eccetera. **Anche un po’ c’è l’italiana...**

--AM-- *Mhm.*

--A-- Come mi sento, *eee* **mi sento, mh del Marocco, come, mh cioè, mh non so [indistinto], come mentalità, come cultura, comee... Eccetera. Però faccio anche, una parte di Italia perché ci vivo, mmm** non so come descrivere, è un po’...

--AM-- *Aha*

--A-- Marocco a... una parte di Italia c’è. *Eh,* perché... ci viviamo qua. (Intervista ad Anna)

6MAGHO1/19-O, 02/05/18).

Parte dei valori considerati irrinunciabili sono costituiti dalla religione. Barbara (6MAGHO1.24-O), per esempio, ha espresso come definirsi marocchini o italiani sia secondario, rispetto all'appartenenza religiosa: « Musulmano per me è importante, però marocchino, italiano non è... differenza» (Intervista a Barbara, 6MAGHO1.24-O, 14-21.05.18).

Descritta da tutte come una parte importante della propria vita, alcune madri hanno parlato della religione come di una devozione intima, portata avanti nella dimensione domestica, mentre altre l'hanno descritta come un insieme di pratiche portate avanti anche all'interno di spazi pubblici. Si tratta, in questi casi, della natura *performativa* delle identità, che vengono agite dai soggetti come modalità che mantengono viva la tradizione religiosa e, contemporaneamente, che portano alla riscoperta di nuove forme di appartenenza religiosa.

Ricerche hanno dimostrato come nei contesti di immigrazione si assista, spesso, a un rinnovato fervore religioso, come forma di attaccamento alle origini, una modalità di *coping* religioso nei confronti del trauma migratorio e delle discriminazioni e anche un sostegno di tipo affiliativo (Delcroix, 2009; Liepyte & McAloney-Kocaman, 2015; Regalia, Giuliani, & Meda, 2016).

Olga (6MAGHO1/16-O), per esempio, ci ha raccontato come la sua famiglia in Marocco non fosse così praticante, mentre lei, in Italia, ha riscoperto come centrale per la sua identità la dimensione religiosa. Ogni domenica va in moschea e lo considera un modo per studiare e lavorare insieme, condividendo e rafforzando un comune background religioso:

--O-- **La domenica andiamo spesso a... in moschea, per stare col, vedere anche, l'altro mondo, cioè i musulmani, cosa fanno, la preghiera insieme...**

--AM-- Di domenica andate?

--O-- Sì. Ma... c'è a Segrate.

--AM-- *Ahah.*

--O-- Lì... andiamo domenica. Domenica è l'unico giorno che non c'è niente... diciamo... sabato, spesso siamo da amici, o... usciamo a farci passeggiate, cose del genere.

--AM-- E quindi per te è un modo quello, per tenere... legata la tua famiglia anche a un po'... all'identità religiosa...?

--O-- Sì, sì. Anche perché **ne abbiamo bisogno, sinceramente, anche noi ogni tanto per, eh stare con loro... ecco ti senti: "Guarda, non son l'unico che è..., guarda quante persone..."**. E **si lavora insieme, si conosce di più la religione...** si cerca si-si ci si riu- **spesso si fanno conferenze su come migliorare il rapporto con... gli italiani** come bisogna fare, tutte ste cose qua...

--AM-- *Eee* andate tutti.. insieme?

--O-- Mah vado io, e lei, e forse a volte porto la sorellina, perché... Alberto⁹⁹... esce a fare

⁹⁹ Va in moschea con la seconda figlia (nove anni), a volte porta anche la minore (due anni e mezzo), mentre il figlio maggiore (tredici anni) va a fare passeggiate con il padre vista la grave disabilità mentale.

passeggiate lunghe col papà. (Intervista a Olga, 6MAGHO1/16-O, 16.04.18).

5.6.2 Educare a identità multiple e transnazionali

Essendo il nostro focus sulla dimensione genitoriale, abbiamo provato a esplorare anche il punto di vista delle nostre interlocutrici in relazione ai processi identitari che coinvolgono i figli: il loro vivere tra due mondi culturali, le paure, le strategie educative messe in atto in relazione a questi aspetti.

I fattori di rischio e protezione legati all'identità dei figli hanno a che vedere con aspetti relazionali: il gruppo dei pari e gli adulti con valenza educativa (Gozzoli & Regalia, 2005).

Nelle relazioni con la società di arrivo, se la realtà esterna nega il riconoscimento, a risentirne sono i processi di identificazione e appartenenza.

Per esempio, Susanna (6EGYPO1/06-S) ci ha espresso con rammarico come nessuno aiuti il figlio a sentirsi italiano, a causa della situazione di razzismo diffusa:

--AM-- *Mmh* eh i tuoi figli, ma penso soprattutto Marco¹⁰⁰, si considerano egiziani...?

--INT-- [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--INT-- Sì, **loro adorano l'Egitto.**

--S-- [parla arabo]

--INT-- E vogliono anche andare questo... questo estate.

--S-- [parla arabo]

--INT-- Meno male, sono contenta che loro vogliono bene al [loro] paese.

--S-- [parla arabo]

--INT-- Perché abbiamo una famiglia unita, anche quello.

--AM-- *Eee...* non si sente magari un po' egiziano, un po' italiano?

[scambio in arabo]

--INT-- Sì un po' e un po', sì, lui si considera un po' e un po', un po' italiano e un po' egiziano.

--S-- [parla arabo]

--INT-- Scusami io te lo dico, ma nes... **non c'è nessuno che lo aiuta per sentire proprio italiano.**

--AM-- *Ahah.*

--INT-- Perché a scuola non c'è un aiuto, fuori non c'è un aiuto, quindi per questo motivo anche.

--S-- [parla arabo]

--INT-- Purtroppo, **stiamo veramente vivendo malissimo, eee vivendo una situazione di razzismo proprio alta alta**, perché dice che siamo arrivati anche a un livello, che adesso nelle scuole, nelle mense, adesso dividono stranieri e italiani. i miei figli, e il mio figlio, e agli altri stranieri, mangiano un posto da soli e la mensa, proprio è divisa per arabi...

--AM-- *Eee* nella scuola a Cinisello?

--S-- No no [parla arabo]

--INT-- Lodi, a Lodi

¹⁰⁰ Visto che gli altri figli hanno rispettivamente quattro anni e nove mesi.

--S-- [parla arabo]

--INT-- A, a Lodi hanno iniziato proprio così, a Cinisello ancora no però arriveranno arriveremo anche questo livello. (Intervista a Susanna, 6EGYPO1/06-S, 10.10.18).

Diverse madri ci hanno fatto presente come si tratti anche di un mancato riconoscimento di tipo istituzionale, a causa del sistema basato sullo *ius sanguinis* in vigore in Italia, che rende complessa l'acquisizione della cittadinanza italiana da partedei figli di famiglie con background migratorio.

Per esempio, Simona (6MAGHY1/13-O) ci ha raccontato di come la sua famiglia non possa sentirsi italiana senza la cittadinanza: un'italiana nata in Marocco ottiene la cittadinanza e può sentirsi legittimamente metà marocchina e metà italiana. I suoi figli, invece, pur essendo nati qua non hanno la cittadinanza italiana:

--S-- **Una italiana** che ha contrata qua, al me- al mercato fa il mercato fa [indistinto] Io l'ha chiesto dov'è **nata**, m'ha detto **in Marocco**. Io la stava maaa stata così: "Ma perché?" Detto: "No, mia mamma stata [in]cinta al Marocco il periodo che quando prende l'aereo, l'aereo non si può andare.

--AM-- Ah

--S-- A io ha [sono] nata di là, loro pensa, **hanna dato** la laaa la cartaditità [**cittadinanza**] anche non abita di là anche non ha, solo era nata!

--AM-- Mh

--S-- Eee ha data anche la resiii- laaa come qua, la reside- laaa... *Ee mmm* dicono [diciamo]: "No, noi permesso soggiorno", "No, noi *ela* non ha permesso soggiorno". Ha ha data l'agenz- *eee* come marocchina.

--AM-- Mhm

--S-- Lei m'ha detto "*eh*". Ma **io l'ha chiesto: "Come che ti senti?"**, *ee* ma lei m'ha detto: "Sento metà!"

--AM-- Mhm

--S-- (scandisce battendo sul tavolo) **Metà in Marocco e metà... italiana**. Sai perché i miei genitori [indistinto] Però io capitata *aaa*...

--AM-- (*ride*)

--S-- Qua Italia fa piacere *faa* il Marocco fa piacere. No come qua. **Qua natano [nascono] anche bambine [bambini] a Italia, non ha cittadinanza.**

--AM-- *Eh no*

--S-- E presempio tutti il paesi, la Francia, America, Olanda. Chi è nato alla stesso, danno la cittadinanza. Mie filie [miei figli] non non ha [hanno] citadinanza.

[...] [In chiusura dell'intervista]

--AM-- Va bene. **Eetu avevi qualcosa che volevi dirmi ancora?**

--S-- Noo io forse... per quello io volio solo qualcosa che cambia anche le scuole, anche lee *ee* vedano non è **queste nate a quaeae mmeee [ma] vedano straniere, no, italiane, che nate qua e studiano qua, e fatte la scuola qua, però non ha[sono]... non ha [sono]... straniere** anche chi mettere straniero, ma però no loro non ha [sono] straniero e... non lo so che io cambio il mondo, ma però anche io parlo, l'altro parla, l'altro l'altro c'è qualcosa esce, e speriamo.

Allo stesso modo, il riconoscimento da parte di figure educative esterne alla famiglia e da parte del gruppo dei pari facilita l'avvio di un dialogo fra il soggetto e

l'altro e una riflessione sul sé che sono alla base della definizione e ridefinizione continua dell'identità.

Per esempio, Rina (6EGYPY1/12-O) ci ha raccontato di come la creazione di spazi di ascolto e riconoscimento, da parte degli insegnanti, dell'identità religiosa della figlia le abbiano permesso di approfondire la conoscenza stessa di sé e delle proprie tradizioni, condividere e integrare la sua appartenenza religiosa e culturale con quella nel gruppo dei pari:

--R-- Ho trovato questo con Roberta, alle superiori, che loro... **un giorno la sua Prof. ha detto di parlare a Roberta di... la tua religione, com'è il Corano, com'è il foulare [velo], perché... lei c'ha fatto una ricerca per parlare di questo...** e ha detto è andata bene!

--AM-- Sì?

--R-- Sì

--AM-- Questo alle superiori? O alle medie?

--R-- Sì. No no, superiori.

--AM-- E che cosa fa?

--R-- *Eee...* istituto tecnico.

--AM-- *Eee* lei è stata contenta di raccontare...?

--R-- Sì sì, lei è così... **anche le sua compagne erano contenti** (risolino)

--AM-- Eh perché... cioè, è un'occasione anche per spiegare, magari, perché uno porta il velo(...)

--R-- Sì... sì, sì... **anche già ha fatto questo nelle elementari, c'è una maestra di Roberta anche... e lei sempre fare il... rispetto per la nostra religione, eee...** quando c'è il Ramadan, quando... *eee...* era brava... (Intervista a Rina, 6EGYPY1/12-O, 07/03/19).

Oltre al gruppo dei pari e a figure educative italiane, vi è la famiglia, il contesto all'interno del quale prende avvio la «dinamica appartenenza-identità» (Iavarone et al., 2015, p. 61), come serie di vincoli ma anche di possibilità che i membri hanno di affermare se stessi. I genitori migranti hanno la possibilità di offrire ai propri figli i riferimenti culturali e valoriali che possano permettere loro di transitare fra più culture (Silva, 2006), se riusciranno a garantire la separazione dei figli e contemporaneamente la continuità con le origini (Gozzoli & Regalia, 2005, p. 123).

Compito, dunque, dei genitori migranti è quello di assicurare il processo di filiazione, ma anche favorire molteplici processi di affiliazione.

Nello stralcio seguente, per esempio, è riportato come Anna (6MAGHO1/19-O) incoraggi il figlio a sentirsi marocchino e italiano insieme: conoscere la cultura di origine e al contempo rispettare quella di arrivo:

--AM-- *Eee* i tuoi figli? Sì... Considerano marocchini, italiani?

--A-- *Ah-asa-*appena **stamattina, mio figlio mi dice: "Io sono metà marocchino metà italiano. Perché nato qua, studio qua, però di origini sono del Marocco!"**

--AM-- *Ahah.*

--A-- Quindi ho detto: **"Non dimenticartelo: sei del Marocco, perché sei, e sei anche... di Italia, perché sei nato, cresciuto. Quindi... devi, riconoscere tutti due.**

--AM-- *Ahah.*

--A-- Cioè, tutti due, perché; di origini sei del Marocco, e qua... *eh* perché, è nato, cresciuto

studiato, quindi devi...” anche fa parte di lui, cioè, come secondo paese per, *eh* per noi.

--AM-- Ma ti preoccupa, il fatto che lui possa... *mh-co-sa-* sempre di più.. Sentirsi italiano e perdere, magari...?

--A-- No no no, non mi preoccupa, **l'importante è che deve... conoscere sue origini, e... rispettare...** esempio, *mh eeh...* **tutti due**. Cioè, noi *eh*, ci tengo, voler bene, al Marocco e Italia, perché... entrambi sono paesi dove abbiamo, abi- siamo vissuti qua, e siamo di origini, quindi noi ci vogliam bene al Marocco e l'Italia. (risolino)

--AM-- *Mhm.*

--A-- C'è un parte di tutti due. Poi, lui, è... quindi devono sapere... loro di identità, per, per me non mi preoccupa niente di *ee...* Comunque se (colpo di tosse) se sarà una, (ride) [indistinto] *Ee* ho detto **se sei, sarai una brava... persona, cioè, ci devi essere brava in tutto il mondo**. Cioè...

--AM-- *Mhm.*

--A-- Non un paese qua... e cioè. Rispetta le tue... (...) (schiocco di lingua) come dire.

--AM-- *Maah* va bene. (ride)

--A-- (ride)

Dunque le madri hanno la possibilità di stimolare la creazione di identità ibride, multiple, in movimento (Maalouf, 1999; Sayad, 2000), per farlomettono in atto strategie creative di educazione alle identità multiple.

Una strategia che è emersa dai racconti che ci sono stati fatti si basa sull'offrire ai figli uno spazio di formazione transnazionale. Abbiamo parlato in precedenza della «sfera transnazionale di attività di riproduzione e cura»¹⁰¹ (Salih, 2003), a cui corrisponde una *sfera transnazionale educativa e formativa* per i figli, all'interno della quale possono apprendere a non fossilizzarsi nell'identità di origine ma neppure in quella italiana, bensì ad attivare processi identitari fluidi all'interno di uno spazio di possibilità più ampio.

Molte madri che abbiamo incontrato hanno descritto la loro vita e quella dei figli in Italia come delimitate dalla *segregazione spaziale* (Cassiers & Kesteloot, 2012), attraverso un'esistenza quotidiana in quartieri periferici e multiculturali con scarsa mobilità al di fuori dei confini del quartiere. Contemporaneamente, ci hanno parlato dei legami che hanno costruito non solo con i luoghi in cui vivono ma anche con luoghi a distanza: da una parte il quartiere di residenza, dall'altra il paese d'origine – e al suo interno diversi luoghi – ma anche altri paesi, producendo una località segnata da confini spaziali piuttosto limitati e una tensione globale che li travalica (Appadurai, 1996).

Per esempio, Miriam (6MAGHY1/17-M) ci ha elencato i posti a cui si sente più legata ed è emerso come in Marocco goda di una certa mobilità, che la porta a visitare diverse città. In Italia, invece, conosce ed è stata solamente a Milano. Le aspirazioni a futuro sono quelle di migrare in America, dove vive un fratello, anche per permettere ai figli di studiare lì e aprirsi a più possibilità lavorative:

¹⁰¹ Trad. nostra.

--AM-- *Eee mmm* se... ti faccio vedere, queste cartine¹⁰². (...) **Quali sono... i posti a cui ti senti più legata?**

--M-- **A Rabat.** (...) faccio così (cerchiando i nomi delle città).

--AM-- Sì.

--M-- *Eee Casablanca.*

--AM-- *Mhm.*

--M-- **Marrakesh,** così Marrakesh. Marrakesh. Sawera [**Essaouira**]... *ehhm...* (...) non c'è...

[...]

--AM-- (...) E come mai?

--M-- Per cui *eee*, le co... Casablanca io andata a Casablanca, andata a Sawera, andata a Marrakesh. Se tu a, non hai ancora, mi piace andare.

--AM-- Ahah.

--M-- Rabat la mia città...

--AM-- Sì..

--M-- **Beni Mellal.**

--AM-- Perché ci sei stata? Ah.

--M-- *Eh* sì... a Beni, a Beni Mellal, tante volte.

--S-- *Ahh...* incredibile

--AM-- E... beh sono posti in cui sei andata, a fare... u... una visita così?

--M-- No no no, sì, **una visita, con il mio marito, con la, la mia famiglia.**

--AM-- *Ahah.* Ma hai dei parenti, che vivono... in questa città?

--M-- Sì. sì. sì. Andiamo insieme...

--AM-- *Mhm. Eee* in Italia o... Europa o altri paesi, ci sono posti a cui ti senti legata?

--M-- **In Italia solo, Milano.**

--AM-- Ah, *mh.*

--M-- Solo Milano. *Mh, n- eeh,* io mi piace la... Venezia.

--AM-- *Ahah.*

--M-- Sì, mi piace tanto andare a Venezia.

--AM-- Ma non ci sei mai stata?

--M-- No, mai.

--AM-- Ti piacerebbe andare...

--M-- Sì. Ma, volio andare, sì... (...)

[...]

--AM-- *Mhm.* E... se... ora ti dicessi, che puoi decidere tu dove andare a vivere, domani?

Dove andresti?

--M-- **America.**

--AM-- America! (ride)

--M-- (ride). una, un senno [sogno], eh.

--AM-- Sì?

--M-- Sì.

--AM-- Ah!

--M-- Sempre io faccio questa... non lo so come si chiama in italiano... faccio una scrizione per andare là *Ill...* c'è un'iscrizione che... che fanno il marocchini, con l'imirigrazione per andare America. Io mai *eeh...*

[...]

--AM-- E come ti immagini il futuro dei tuoi figli?

¹⁰² Cartine di Italia, Marocco, Europa e Medio Oriente.

--M-- (...) io, *eh* io mi piace... *ee* il *eee* per esempio la mia figlia, una, dottoressa, o una...

--AM-- *Ahah*

--M-- Avvocata, una, una cosa... questa cosa che noi faccio io, *eee* voglio le mie bam- le mie bambini... che saranno una cosa...

--AM-- *Ahah*.

--M-- Speriamo! (ride)

--AM-- (ride) Ma pensi che, qua in Italia c'è qualcosa, che rende difficile per loro... non so studiare, diventare, dottoressa... così?

--M-- Io sento sempre **la studia [lo studio] in Italia non è va bene**, non lo so. Ma. Io sempre sento questa cosa senti.

--AM-- *Ehm* sempre che *mm*...

--M-- *El*, *eee* a studiare in Italia non ha, una... una [parla arabo]

--S-- [parla arabo]

--M-- [parla arabo]

--AM-- Che magari chi non studia, *mm* trova lavoro, più di chi... studia.

--M-- Sì... sì.

--AM-- (ride) è vero...

--M-- Perché anche l'italiano [gli italiani] fanno [vanno a] studiare al... ad... *mmaaa*... [indistinto], an, a, America, a Canada

--AM-- *Ahah*

--M-- Non fanno studiare tutto... io, que-questo che sento.

--AM-- *Ahah*. **Eh quindi magari vuoi andare, in America a [farli] studiare? Così...** (ride) [indistinto]

--M-- (ride) **per qu-per quello io... penso...**(Intervista a Miriam, 6MAGHY1/17-M, 19/04/18).

Questa potenzialità di educare a identità multiple, fluide, meticce è estremamente importante per favorire il benessere dei figli nell'attraversare le molteplici appartenenze che caratterizzano la loro esistenza e prevenire forme di radicalizzazione legate ad *affiliazioni uniche*(Sen, 2008). Dunque, tale dimensione di possibilità va protetta e stimolata attraverso le iniziative di sostegno alla genitorialità che coinvolgono queste madri.

CAP. 6 DARE VOCE E ASCOLTARE L'ALTERITÀ.

RIFLESSIONI PEDAGOGICHE SU GENITORIALITÀ

MIGRANTE E SGUARDO ETNOGRAFICO

1. PREMESSE

In questo capitolo conclusivo, si cercherà di “andare oltre” le narrazioni illustrate nel capitolo precedente per cercare di enucleare, anche alla luce della letteratura presentata nei primi capitoli delle tesi, alcuni temi centrali emersi, nel tentativo di rispondere, seppur consapevoli dei limiti, alle domande di ricerca di riferimento.

La ricerca si è basata, infatti, su due premesse fra loro intrecciate: una di tipo teorico, che assumeva l'idea che l'esperienza genitoriale nella migrazione potesse essere considerata, un evento di natura *educativa* e *formativa* che può attivare processi trasformativi di particolare interesse in chiave pedagogica; l'altra di tipo metodologico, che si basava sull'idea che l'adozione di una postura *etnografica*, intrecciata con la dimensione biografica propria dei metodi narrativi, potesse rappresentare un modo di avvicinarsi alla genitorialità nel rispetto delle specificità identitarie, culturali, linguistiche, simboliche di ciascun interlocutore.

In coerenza con queste premesse, ci siamo, dunque, poste gli obiettivi generali di indagare le dimensioni esperienziali e di senso connesse alla genitorialità nelle donne-madri protagoniste della ricerca; approfondirne la dimensione formativa individuando nelle loro storie fattori di rischio e risorse; dedurre criteri orientativi da una parte per rileggere il costrutto della genitorialità e del sostegno alla genitorialità alla luce del loro punto di vista, dall'altra per mettere in campo approcci metodologici che si ispirino alle potenzialità dell'intreccio di etnografia e narrazione biografica.

Il capitolo si compone, dunque, di due parti strettamente interconnesse. Nella prima parte, la discussione si svilupperà a partire da *cosa* è emerso dai dati a livello di contenuti. Innanzitutto, ripercorreremo gli snodi esistenziali ricorrenti emersi dalle storie di vita delle donne protagoniste della ricerca. Di queste, approfondiremo le dimensioni di senso ed esperienziali connesse alla genitorialità. La portata formativa verrà analizzata a partire dalle condizioni che favoriscono o inibiscono *esperienze educative* (Dewey, 1949), rilette in prospettiva culturale. Ci confronteremo, quindi, con quanto emerso dall'analisi dei dati allo scopo di provare a evidenziare elementi peculiari o *costanti culturali* (Rogoff, 2004) che ci consentono di rileggere la condizione della genitorialità migrante non tanto come esperienza all'insegna della fragilità e del rischio, quanto piuttosto come fattore protettivo e dispositivo formativo di particolare interesse per la formazione e per una rilettura del concetto di sostegno alla genitorialità.

La seconda parte si concentrerà, invece, sul *come* la ricerca è stata portata avanti.

Daremo spazio qui alle riflessioni epistemologiche sul metodo che hanno accompagnato il processo della ricerca, dalle ipotesi di partenza, agli *insight* che sono emersi durante il percorso, gli aggiustamenti in itinere, le conclusioni raggiunte e i limiti, tentando di approfondire la valenza pedagogico-formativa del dispositivo metodologico stesso.

Innanzitutto, ci soffermeremo sugli aspetti metodologici considerati interessanti di un approccio di tipo etnografico nella ricerca sul campo in educazione, esplorando in particolare alcuni nodi metodologici nelle loro dimensioni teoriche ed epistemologiche.

Successivamente, verrà analizzato come il meticciamiento tra il metodo etnografico e i metodi biografici possa creare le premesse per dare voce alla subalternità (Spivak, 1988), in particolare nei contesti interculturali, prestando un'attenzione particolare alle dimensioni relazionali, alla prossimità e all'intimità con le protagoniste della ricerca.

La cura della relazione implica l'attenzione riflessiva alle dinamiche relazionali e ai ruoli del soggetto così come del ricercatore. Sarà, dunque, affrontato il tema del posizionamento della ricercatrice, prima di concludere con una riflessione sulla portata formativa della ricerca e sulle suggestioni metodologiche che emergono dalla ricerca per la pratica educativa nei servizi di sostegno alla genitorialità migrante.

2. RIFLESSIONI SULLA GENITORIALITÀ MIGRANTE

2.1 Genitorialità migrante come formazione tra fattori di rischio e protezione

2.1.1 Gli snodi esistenziali

Per quasi tutte le donne che abbiamo intervistato, la motivazione alla migrazione è stata quella familiare: per la “neo-costruzione” del nucleo familiare nel paese di arrivo oppure per il “ricongiungimento” della famiglia divisa tra paese di origine e paese di arrivo (Gozzoli & Regalia, 2005).

Nel primo caso, si punta subito ad avere dei bambini, se questo non avviene a breve spesso si creano tensioni, nella madre, che cerca di trovare senso alla migrazione e al trauma migratorio nella riproduzione (Giacalone, 2002), nella coppia e nelle famiglia allargata, che nutre aspettative verso la giovane coppia (Favaro, 1993, p. 26).

Nel secondo caso, le precarie condizioni economiche in Italia e le difficoltà burocratiche, hanno tenuto la famiglia divisa: marito nel paese di accoglienza e moglie e figli nel paese di origine. Il desiderio è quello di ricomporre la famiglia per iniziare una vita insieme.

Dunque, in entrambi i casi essere madri o diventarlo appare essere la ragione del viaggio; fare il bene dei propri figli è la spinta ad affrontarlo, nonostante le difficoltà.

Contemporaneamente, è possibile scorgere altre motivazioni alla migrazione, un desiderio di cambiamento, anche se talvolta celato. Appare come le donne migranti

arabo-musulmane, spesso considerate come le frange più tradizionaliste delle migrazioni al femminile, legittimano la loro emigrazione attraverso discorsi che rimandano al bene della famiglia, ma altre aspirazioni accompagnano il viaggio (Biagioli, 2003; Vianello, 2014), tra cui il desiderio di cambiamento, di allontanarsi dalla famiglia di origine, da quella del marito, ...

La migrazione sembra produrre un andamento ricorrente nelle storie di vita delle madri che abbiamo incontrato: vite interrotte, divise in due periodi fondamentali, prima e dopo il viaggio. Attraverso la migrazione, le donne vivono quello che Balsamo (1997) definisce un “doppio spaesamento”, dovuto da una parte al trasferimento da un paese all’altro, dall’altra al passaggio, repentino, dai ruoli di sorelle e figlie a quello di mogli e madri (F. Balsamo, 1997, p. 9).

L’esperienza migratoria così come riportata dalle donne incontrate conferma la letteratura che la descrive come un vissuto di grande cambiamento (Demetrio, 1984), un vissuto traumatico (Moro, 2001, 2005).

Tuttavia, emerge come si tratti di un passaggio senza cesure così definitive, le due vite in Italia e in Egitto/Marocco rimandano una all’altra continuamente, il viaggio è talvolta segnato da ritorni, vai e vieni, un *continuum* più che una spartizione netta fra un prima e un dopo, un qua e un là, mettendo in luce la dimensione transnazionale delle vite di queste donne (Appadurai, 2012; Di Bella, 2012; Salih, 2003).

Una volta arrivate in Italia, lo *shock* è stato forte, a causa dell’impatto con un mondo culturale completamente nuovo e con la digressione nella scala sociale ed economica. I primi anni della migrazione sono stati descritti come anni particolarmente difficili: uno spazio di vita spesso ristretto alle mura domestiche, con il marito – quasi uno sconosciuto – come unica o principale relazione sociale (cfr. F. Balsamo, 1997; Gozzoli & Regalia, 2005), le difficoltà linguistiche (cfr. Esser, 2006; Pozzi, 2015), con sensazioni di solitudine, senso di passività, paure paralizzanti.

Diverse madri ci hanno raccontato come le necessità le abbiano obbligate, col tempo, ad uscire di casa, soprattutto quando i figli hanno iniziato a crescere ed è stato necessario accompagnarli a scuola, dalla pediatra, ...; sono entrate a far parte dei primi contesti di accoglienza, come corsi di italiano o servizi per immigrati, hanno creato i primi legami con connazionali o italiani.

La vita in Italia pone le donne che abbiamo incontrato a doversi confrontare, però, con un sistema di integrazione subalterna (Ambrosini, 2007, 2011; Nigris, 2015a): condizioni economiche precarie, problemi lavorativi del marito, difficoltà abitative, problemi legati ai documenti. L’incertezza di lavori instabili e mal pagati e il senso di precarietà del mantenimento dello status legale, insieme a cicliche campagne razziste rendono difficile sviluppare un senso di appartenenza all’Italia ed elaborare un progetto migratorio stabile e a lungo termine (Salih, 2003).

Le difficoltà economiche, l’incertezza sociale, ma anche le necessità quotidiane fanno sì che un po’ alla volta le madri entrino in contatto con i servizi italiani: le scuole,

gli ospedali, i servizi sociali. L'incontro con questi servizi può talvolta essere considerato come un momento di svolta, che rende visibile la donna e la mette in contatto con la realtà italiana, trovando in generale una valutazione positiva.

2.1.2 Modi di essere donna tra senso e trasformazione

Molte delle donne che abbiamo conosciuto non sembrano rispecchiare esattamente lo stereotipo di donna araba passiva e sottomessa né sembrano aver ottenuto "la liberazione" attraverso la migrazione in Italia.

Percorsi di studio, inserimenti nel mondo del lavoro, adesione a progetti di rinnovamento sociale e religioso (Abu-Lughod, 2002; Joseph, 1986; Kynsilehto, 2008; Pepicelli, 2010) fanno sì che il quadro delle relazioni di genere nei paesi di origine sia complesso, non riducibile alle antinomie docilità versus azione, sottomissione versus resistenza, sfera pubblica versus sfera domestica. Allo stesso tempo, la migrazione comporta una ristrutturazione delle relazioni di genere, che non necessariamente produce un miglioramento delle condizioni di vita delle donne (Datta et al., 2009; Pessar, 2005; Vianello, 2014).

Diverse interlocutrici ci hanno anzi raccontato di come la loro condizione di donne sia peggiorata una volta arrivate in Italia: hanno smesso di studiare o lavorare, si sono trovate isolate e relegate all'ambito domestico.

Un atteggiamento particolarmente restrittivo da parte dei mariti può essere interpretato come dipendente da un'immagine tradizionale di famiglia legata a ricordi di un passato ormai lontano anche per il paese di origine (Hadaoui, cit. in Favaro, 1993), dalla paura di vedere incrinata la propria autorità di capofamiglia a causa delle difficoltà economiche (Zontini, 2010) e, a nostro avviso, anche dal desiderio di proteggere la moglie dal mondo esterno, visto come minaccioso.

Le scelte matrimoniali delle donne che abbiamo incontrato hanno sempre visto il coinvolgimento delle famiglie nel pianificare o, quantomeno, acconsentire all'unione. Dalla ricerca è apparso come non necessariamente matrimoni combinati e che coinvolgono le famiglie siano interpretati dalle dirette interessate come lesivi dei propri diritti di donne. Contemporaneamente, in taluni casi, è emersa anche la gravità della situazione, quando la volontà della donna entra in conflitto con quella della famiglia.

Nonostante le difficoltà di coppia, il coniuge può rivelarsi una risorsa, se ci si prende cura della relazione insieme e si è disposti a rinegoziare ruoli di genere, responsabilità, spazi, compiti, attraverso un processo lento, graduale che non sovverta esplicitamente l'autorità del marito.

Abbiamo visto come i figli costituiscano spesso la ragione principale della migrazione, ma anche per restare, mitigando le difficoltà della vita in Italia.

A partire da una prospettiva di *family feminism* (Warnock Fernea, 2003), è possibile leggere nella maternità una risorsa e un motore per l'azione della donna, attraverso una concettualizzazione di *agency* alternativa rispetto alle interpretazioni femministe di stampo occidentale. Dalla ricerca appaiono differenti anche le interpretazioni del concetto di libertà, non tanto fondate sulla possibilità di compiere delle scelte individuali, quanto basate sulla dimensione della famiglia.

Per queste ragioni, appare necessario, in un certo senso, un cambio di paradigma: liberare il campo da rappresentazioni stereotipizzate ma anche da concetti della riflessione occidentale che prevedono una sola modalità di essere donna e di cambiamento della sua condizione, senza tenere conto delle specificità culturali. In questo modo non si intende arrivare a giustificare le forme di oppressione esercitate sulle donne in nome della cultura, ma tentare di capire i significati che le dirette interessate attribuiscono alle loro esperienze e le loro aspirazioni di trasformazione e formazione.

2.1.3 Modi di essere madre tra continuità e interazione

Abbiamo visto come, per le donne incontrate, la maternità sia una dimensione esistenziale fondamentale, che, in connessione con la migrazione, sembra esprimersi come condizione di particolare interesse dal punto di vista pedagogico-formativo verso cui attivare un'attenzione specifica in grado di curare, assicurare, far emergere quelle condizioni che le permettono di esprimersi come *esperienza di capacitazione*, rivelandosi un dispositivo in grado di favorire processi di *empowerment* e di promozione del benessere della madre e, di conseguenza, dei figli.

Le condizioni che fanno di un'esperienza un'*esperienza educativa*, sono, secondo Dewey (1949), due: il *continuum* sperimentale e l'interazione. La prima si basa sull'idea che l'esperienza sia educativa quando pone le basi per successive esperienze nella direzione di una crescita. La seconda prevede l'interazione tra condizioni interne ed esterne: l'ambiente esterno e i bisogni, desideri, capacità del soggetto.

Queste due condizioni – continuità e interazione – assumono connotazioni ancora più complesse e non sempre facili da descrivere nel contesto della migrazione.

Ripercorreremo ora esperienze e rappresentazioni legate a genitorialità e migrazione emerse durante la ricerca, analizzandone fattori di rischio e di protezione che possono inibire o favorire queste due condizioni.

Per le donne che abbiamo incontrato, essere madri significa, innanzitutto, prendersi cura dei figli con tenerezza, offrire loro amore e farli sentire amati.

L'amore è al centro delle rappresentazioni materne, coinvolge la credenza in un legame speciale che viene a crearsi tra madre e figli, un legame unico, viscerale e affettivo insieme: da una parte la madre ricopre i figli di un amore che non ha eguali,

dall'altra c'è un legame fisico, istintivo che lega la prima ai secondi.

Il legame speciale con la propria madre costituisce un modello per il rapporto che si vuole costruire con i figli. Particolarmente forte appare il rapporto con la madre e con le figlie, in un passaggio da una generazione all'altra di un senso di vicinanza emotiva e di supporto al femminile.

Per le donne arabo-musulmane coinvolte in questo lavoro, il ruolo di madre è concepito come quello di una figura di cura ed educativa cruciale, i bambini, durante l'infanzia, sono affidati principalmente alle sue cure e crescono grazie alla relazione significativa con la figura materna (Aroian et al., 2009; Chinosi, 2002; Giacalone, 2002). Una relazione segnata dall'affetto, dalla tenerezza e dalla gentilezza (Al-Jayyousi, Nazarinia Roy, & Al-Salim, 2014; Chinosi, 2002), particolarmente stretta per linea femminile, che sta alla base della solidarietà di genere che caratterizza le reti familiari allargate e di vicinato tipiche del mondo arabo-musulmano (Aswad, 1978; Bargellini, 1993; Joseph, 1978).

Delle modalità di cura e relazionali improntate alla tenerezza e alla gentilezza non contraddicono, anzi si intrecciano con il compito di formazione morale e sociale dei figli. La finalità dell'educazione è costituita, infatti, dalla formazione di "buoni musulmani", con una solida conoscenza delle regole di comportamento dettate dalla norma religiosa (Halstead, 2004, p. 519). In questa prospettiva, le madri sono tenute a formare i figli dal punto di vista morale, ma con gentilezza e affetto (Al-Jayyousi et al., 2014).

La dedizione da parte delle madri nel crescere ed educare i figli è ancora più viva nella migrazione, le cui difficoltà trovano un senso e una giustificazione nel creare una famiglia oppure nell'assicurarle un futuro migliore (F. Balsamo, 1997; Giacalone, 2006). Questo investimento sul ruolo genitoriale favorisce il *continuum* esperienziale, poiché attiva le madri nel reagire e concepire nuove soluzioni e nuove esperienze per sé e per i figli all'interno del contesto di arrivo.

Di converso, la mancanza della rete di sostegno al femminile della famiglia allargata fa sì che il compito genitoriale ricada solo sulla famiglia nucleare, facendo aumentare il peso delle responsabilità e il disorientamento per la mancanza di riferimenti e consigli, nonché le difficoltà di tipo logistico, che possono causare un incallimento anziché un'evoluzione delle esperienze.

L'ambiente esterno pone delle sfide alle madri. Il contesto sociale e culturale esterno, vissuto, soprattutto inizialmente, come minaccioso, insieme alle difficoltà a utilizzare la lingua per comprenderlo, fanno sentire le madri timorose, insicure nello svolgere il proprio compito educativo nel paese di emigrazione, dove il processo di inculturazione non trova corrispondenza nel contesto culturale esterno, rischiando di creare tensioni e confusione nei figli.

Le barriere linguistiche costituiscono una problematica connessa con l'essere madri in Italia riportata da molte delle donne che abbiamo incontrato: la difficoltà a interagire

in italiano fa sì che queste avvertano il proprio ruolo di madre più incerto a causa degli impedimenti ad occuparsi in autonomia dei figli e, in particolare, ad aiutarli nello studio.

Le difficoltà che incontrano le madri nel paese di arrivo sono legate anche al nuovo contesto ecologico di vita della famiglia (Bronfenbrenner, 1986; Le Vine et al., 2009; Super & Harkness, 1986): lo spazio di vita più ristretto, le condizioni economiche limitate e la precarietà dello status legale influenzano necessariamente l'esperienza genitoriale e le modalità con cui prendersi cura dei figli.

Queste condizioni esterne possono, però, interagire con le rappresentazioni, aspirazioni, idee delle madri, portandole a negoziare nuove soluzioni, nuove strategie per portare avanti l'educazione dei figli e la trasmissione culturale.

Nel mondo arabo-musulmano la trasmissione culturale avviene attraverso due vie principali: l'esperienza diretta e la narrazione (Al-Jayyousi et al., 2014; Chinosi, 2002; Halstead, 2004).

Nella migrazione, l'apprendimento per esperienza diretta appare particolarmente complesso, poiché i ritmi, gli spazi, i valori e le pratiche culturali esterni sono differenti da quelli che si vogliono tramandare o che si pensava di "voler tramandare". Le madri cercano allora di creare all'interno del contesto domestico un ambiente di vita che ricrei delle condizioni simili a quelle del paese di origine (Pastori & Zaninelli, 2008; Salih, 2003), fatto di musica egiziana o marocchina, a volte la televisione satellitare, video o film, arredamento o cucina, pratiche e celebrazioni religiose attraverso cui mantenere vivi i legami con la cultura di origine e l'islam. La ricerca di continuità, dunque, sembra una delle prime preoccupazioni delle donne divenute madre *altrove*.

Le madri si servono comunque dell'esperienza diretta come modalità di tramandare la cultura e la religione: osservare l'esempio dei genitori e condividere le pratiche culturali e religiose che questi mettono in atto, talvolta all'interno di reti più o meno informali, sono già strumenti di trasmissione culturale intergenerazionale, attraverso l'apprendimento per partecipazione (Rogoff, 2004). Le discrepanze tra le pratiche familiari e la comunità culturale più allargata provocano, però, interrogativi, riflessioni più approfondite sulle ragioni di pratiche e valori trasmessi.

Per quanto riguarda la narrazione, molte madri leggono con i figli pagine del Corano, raccontano storie religiose oppure aneddoti tratti dalla storia della famiglia. I racconti ai figli della storia familiare solitamente non contemplano la storia della migrazione: viene, invece, messa in atto una sorta di rimozione, caratteristica nella cultura araba nel caso di esperienze umilianti (Delcroix, 2009). La migrazione, volenti o nolenti, fa parte della trasmissione intergenerazionale: sta ai genitori decidere se rimuoverla, rischiando di non elaborare e quindi tramandare ai figli il trauma migratorio (Moro, 2001) oppure di farne oggetto di racconto, condivisione e quindi occasione di elaborazione. Nel primo caso, si rischia un arresto del *continuum* educativo, con un incallimento in una situazione di chiusura di cui non si vedono vie d'uscita. Nel

secondo, viceversa, è possibile rendere il racconto della migrazione un'esperienza educativa per tutta la famiglia, la quale apprende come reagire alle difficoltà, confrontarsi con la diversità e gestire molteplici affiliazioni.

2.2 Rileggere il costrutto di genitorialità migrante. Prospettive e criteri orientativi

2.2.1 Valorizzazione delle risorse e delle competenze

L'analisi dei dati conferma quanto emerso all'interno degli studi pedagogici recenti sul sostegno alla genitorialità (Milani, 2001, 2018; Sità, 2005) che hanno rimarcato l'importanza di un approccio che si basi sulla valorizzazione delle risorse, passando da un paradigma *deficit-based* a uno *strength-based*, all'interno del quale i genitori sono considerati come figure competenti, portatori di risorse e saperi che vanno riconosciuti e valorizzati.

Dalla ricerca, è emerso, innanzitutto, come le madri migranti arabo-musulmane si facciano portatrici di un bagaglio educativo e di modelli genitoriali differenti da quelli italiani, ma non per questo meno validi. Abbiamo descritto una teoria etnoparentale complessa, ricca di sfumature individuali e familiari, che spesso rimane, però, invisibile agli occhi della comunità di accoglienza che sembra, piuttosto, evidenziare una rappresentazione di donna arabo-musulmana prevalentemente “sottomessa” e madre “carente”, “in-competente”.

Anche educatori e operatori che lavorano a contatto con queste madri talvolta non sembrano riconoscere la dimensione pedagogica implicita all'agire materno delle donne, negandone le competenze genitoriali (Formenti, 2008; Iavarone, Marone, & Sabatano, 2015). Si rischia, così, di aderire a visioni stereotipate che mancano di riportare la complessità delle questioni di genere e genitoriali in contesti culturali altri rispetto a quelli occidentali e che negano l'esistenza e la validità di modalità differenti di essere madre.

Come si coglie dagli studi pedagogici che intrecciano genitorialità e intercultura (Dusi, 2007; Portera, 2004), il riconoscimento della competenza genitoriale è un punto di partenza importante per favorire l'incontro con il genitore, in particolare migrante, e avviare insieme delle azioni di sostegno e accompagnamento.

Vista l'importanza della dimensione materna per le donne protagoniste della ricerca, sia come perno identitario che in quanto attivatore di *agency* e occasione di *empowerment*, il riconoscimento del bagaglio di competenze e di modelli educativi che si portano dietro diventa ancora più importante per accogliere, rinforzare e sostenere le madri nel loro compito genitoriale e, più in generale, il benessere della famiglia. Questa operazione non solo contribuisce alla valorizzazione di sé e del proprio background connesso alla cultura di origine, ma anche apre occasioni di incontro e *metisage* con

modelli educativi e culturali del paese di arrivo (Favaro, 2006a).

La considerazione delle madri come figure educative competenti va di pari passo con la loro elezione a partner attive di progettualità educative condivise con gli operatori. Rendendole, in questo modo, protagoniste all'interno dei contesti e dei processi educativi, si attiverà un passaggio che è già una modalità di accompagnamento alla genitorialità (Milani, 2001, 2018).

In un approccio *strenght-based*, l'accento non è sulle difficoltà, i limiti, i fattori di rischio come predittivi di situazioni di disagio, bensì sulla cura verso le risorse e i fattori di protezione. Ma questi fattori per essere tali devono essere visti, riconosciuti, esplicitati.

Proviamo a sintetizzare qui alcune delle risorse a disposizione delle madri, che sono emerse durante la ricerca e che ci paiono d'interesse nella prospettiva di promuovere azioni di supporto alla genitorialità sensibili alla natura culturale del costruito stesso della genitorialità:

- Investimento sul ruolo materno.

Abbiamo visto come, per le donne incontrate, la maternità sia una dimensione esistenziale fondamentale, ancora più importante nella migrazione, ove i figli restituiscono senso all'esperienza migratoria e stimolano a reagire. Questo investimento familiare diviene, dunque, la prima risorsa a disposizione delle madri da tenere in considerazione. È, opportuno, in questo senso, tralasciare concettualizzazioni di *agency* ed *empowerment* femminili di stampo occidentale, basati su un'idea di soggettività individualistica. Viceversa, la maternità può essere interpretata come una risorsa e un motore per l'azione, fattore protettivo e di resilienza femminile di grande importanza per la qualità della vita della famiglia, a partire da una rilettura, culturalmente decentrata, di questi concetti.

- Trasmissione culturale.

È importante incoraggiare il processo della trasmissione culturale dalla madre ai figli (Moro, 2007), il quale costituisce una risorsa che permette alla madre di assumere maggior sicurezza nel proprio ruolo di genitore in grado di consentire la trasmissione transgenerazionale. Inoltre, il processo di filiazione permette che, da madre a figlio, ci si iscriva nel passato, facendo sì che sia possibile vivere con maggior serenità il presente e proiettarsi verso il futuro. Per favorire la trasmissione culturale, è importante riconoscere la validità delle modalità e delle strategie messe in atto dalle madri. Una volta riconosciute, sarà possibile stimolarle attraverso la creazione di spazi dove non solo sia possibile performare differenti pratiche culturali, ma anche stimolare una riflessione profonda e un confronto sui significati delle pratiche stesse.

- Plurilinguismo.

Il riconoscimento dei patrimoni multilinguistici delle madri e, di conseguenza, dei figli è importante per creare un contesto accogliente all'interno di servizi che li coinvolgono, favorendo la presenza di mediatrici e i passaggi continui da una lingua a un'altra. In questo modo, le donne si possono esprimere nella lingua in cui più si sentono a loro agio, traduzioni e spiegazioni si possono intrecciare in un'ottica di libertà di espressione, ascolto e valorizzazione delle molteplici competenze linguistiche. La valorizzazione del plurilinguismo costituisce anche una base di partenza per l'insegnamento dell'italiano L2, pensato come modalità per apprendere a raccontare anche il proprio background culturale e linguistico. Sia il mantenimento della LM che l'apprendimento della L2 sono, infatti, importanti per l'integrazione delle famiglie con background migratorio (Pozzi, 2015). I pochi contatti al di fuori del contesto domestico e delle conoscenze con connazionali descritti da molte delle donne incontrate non hanno favorito l'apprendimento della lingua italiana. Le necessità connesse con i figli, in particolare in relazione alla scuola, si sono, però, rivelate un movente che ha spinto diverse madri a imparare la lingua, magari iscrivendosi a corsi di italiano L2.

- Reti di sostegno.

Il coniuge, come abbiamo visto, spesso costituisce la prima fonte di supporto. Questi può rivelarsi una risorsa, se la coppia ha imparato a prendersi cura della relazione, a conoscersi l'un l'altro e a vivere insieme a stretto contatto, riscoprendo il valore di una nuova intimità. Favorendo un processo graduale, negoziato, di ridefinizione di ruoli e responsabilità, anche il padre può diventare un prezioso alleato in progettualità educative che si rivolgono alla famiglia.

La rete sociale informale delle nostre interlocutrici è apparsa principalmente limitata a pochi contatti significativi con amiche e/o parenti connazionali o corregionali. Nonostante ciò, essa costituisce una risorsa importante, una forma non solo di capitale sociale, ma anche culturale (Bourdieu & Passeron, 1979) e formativo (Mortari, 2007). La rete, infatti, può fornire un sostegno materiale ed emotivo alla donna, ma anche può favorire la creazione di un contesto più ampio di trasmissione culturale condivisa, dove le madri si sostengono a vicenda nel proprio ruolo genitoriale e i figli beneficiano di un riconoscimento allargato della propria identità culturale. In un'ottica di sostegno alla genitorialità che parta dalle risorse, è possibile promuovere delle modalità di riconoscimento e valorizzazione di queste reti informali sia come supporto dall'interno alle madri, che come modalità-ponte tra le comunità e i servizi italiani. Va sempre tenuto presente, però, che le reti di connazionali possono anche, di contro, rafforzare il controllo sociale e limitare la libertà di azione (Favaro, 2002; Gozzoli & Regalia, 2005).

Oltre alla rete di sostegno presente in Italia, le donne fanno riferimento a un reticolo sociale che varca i confini nazionali, una *sfera transnazionale di attività di riproduzione e cura* (Salih, 2003), che costituisce una risorsa che andrebbe protetta e incoraggiata.

Tale sfera, infatti, fornisce supporto di tipo emotivo e pratico alle madri, favorendo in particolare il radicamento nella storia familiare della madre e il processo di trasmissione culturale ai figli.

Tra i sistemi di sostegno quasi formali, risultano importanti per diverse madri le attività organizzate nelle moschee, le quali forniscono soprattutto un sostegno di tipo affiliativo, sia per le madri che per i figli. Sarebbe opportuno un lavoro di rete con queste realtà religiose per collaborare nella costruzione di appartenenze multiple, vissute non come escludenti l'una dell'altra ma aperte al confronto e allo scambio.

- Molteplici appartenenze.

Nella vita quotidiana delle donne che abbiamo incontrato, differenti appartenenze si possono incontrare, cercando di mantenere quelli che sono considerati i *valori fondanti* della cultura di origine e negoziando con la cultura di arrivo su quelli che sono considerati *valori periferici* (Gozzoli & Regalia, 2005). La famiglia è il contesto all'interno del quale prende avvio la «dinamica appartenenza-identità» (Iavarone et al., 2015, p. 61), come serie di vincoli ma anche di possibilità che i membri hanno di affermare se stessi. I genitori migranti hanno la possibilità di offrire ai propri figli i riferimenti culturali e valoriali che possano permettere loro di transitare fra più culture (Silva, 2006), se riusciranno a garantire la separazione dei figli e contemporaneamente la continuità con le origini (Gozzoli & Regalia, 2005, p. 123). Dunque le madri hanno la possibilità di stimolare la creazione di identità ibride, multiple, in movimento (Maalouf, 1999; Sayad, 2000). Una risorsa che hanno a disposizione per farlo si basa sull'offrire ai figli una *sfera transnazionale educativa e formativa*, all'interno della quale le madri possono educare a identità multiple e transnazionali. Questa potenzialità di educare a identità multiple, fluide, meticce è estremamente importante per favorire il benessere dei figli nell'attraversare le molteplici appartenenze che caratterizzano la loro esistenza e prevenire forme di radicalizzazione legate ad *affiliazioni uniche* (Sen, 2008). Dunque, tale dimensione di possibilità va protetta e stimolata attraverso le iniziative di sostegno alla genitorialità.

2.2.2 Educare alla resilienza

In numerose narrazioni sono apparse delle figure di insegnanti, operatrici, vicine di casa o altri genitori della scuola dei figli che hanno assunto una funzione di *facilitazione all'integrazione* delle madri. La relazione che si è venuta a instaurare tra queste figure e le madri è apparsa più ricca di quanto previsto dai ruoli istituzionali e sociali, coinvolgendo forme di sostegno emotivo, informativo-cognitivo e materiale.

Abbiamo definito questo tipo di relazioni come relazioni mediate da *tutori di resilienza* (Cyrulnik, 2004), ossia figure che facilitano il processo di conoscenza e

inserimento nel contesto e nella realtà sociale italiani, sostenendo lo sviluppo di competenze di resilienza, intesa come «la capacità o il processo di *far fronte, resistere, integrare, costruire* e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante aver vissuto situazioni difficili» (Malaguti, 2005, p. 16).

Questa lettura ci pare di particolare interesse all'interno di iniziative di sostegno alla genitorialità migrante, che possono essere interpretate come occasioni di *educazione alla resilienza*, basate sulla rielaborazione della propria storia come punto di partenza per l'apprendimento, sulla valorizzazione delle risorse, su azioni che favoriscano la riorganizzazione positiva.

Il ruolo di tutori di resilienza appare essere particolarmente fruttuoso nella prospettiva di costruzione di buone pratiche di *transizione-inter-agency* tra sistemi familiari ed extra-familiari come i servizi, le associazioni e i luoghi di incontro informali. In questa prospettiva, gli operatori possono collaborare con le madri come partner alla pari all'interno di programmi di supporto alla genitorialità concepiti come processi formativi assistiti, ma principalmente autonomi (Milani, 2009).

Abbiamo visto come questo ruolo si trovi spesso a travalicare i confini istituzionali e a sfiorare i compiti specifici previsti dalla funzione dell'operatore, educatore o insegnante. Ciò non significa che si debba rinunciare alla propria professionalità, ma che possa essere agita con flessibilità per una presa in carico più ampia, in una accoglienza della persona a tutto tondo. Per venire incontro a bisogni così variegati, quali sono avvertiti dalle madri, può risultare utile allora ampliare anche la rete con altri servizi da far conoscere e a cui indirizzare eventualmente l'interessata.

Concepire le iniziative di sostegno alla genitorialità migrante nei termini di educazione alla resilienza non significa solo che gli operatori assumano il ruolo di tutori di resilienza, ma anche che si facciano promotori di questo tipo di relazioni fra genitori. Partendo dalla creazione di un contesto accogliente, in contrapposizione al mondo esterno vissuto, talvolta, dalle madri come minaccioso, si potranno, infatti, creare occasioni di contatto, incontro, scambio fra genitori, segnalate da diversi studi nel campo dell'educazione familiare come forme di supporto indiretto alla genitorialità (Guerra, 2002; Mantovani, 2001; Milani, 2018; Sità, 2005). Per le madri migranti, momenti di questo tipo sono ancora più importanti poiché possono diventare anche occasioni di incontro ed educazione interculturali.

Bisogna, però, essere consapevoli – e cercare di prevenire – il rischio che si sviluppi una sorta di dipendenza dalla relazione di aiuto, piuttosto che processi di *empowerment*, qualora la relazione non si basi sui principi del riconoscimento, della valorizzazione delle risorse, della negoziazione dei significati e della *reciprocità* (Simeone, 2002).

2.2.3 Le istituzioni educative come potenziale luogo di incontro e di empowerment

Le istituzioni educative hanno l'opportunità di costituire una risorsa per le madri, legittimate a penetrare nel contesto esterno e ad interagire con educatrici/insegnanti e altri genitori grazie al proprio ruolo genitoriale, a patto che le istituzioni educative si impegnino a superare le barriere e ad uscire da una prospettiva e un'impostazione pedagogica etnocentrica e monoculturale (Giusti, 2012; OECD Reviews of Migrant Education, 2018; Vandebroek, 2011; Zoletto, 2007).

Lo schema a tre fasi tracciato da Favaro (2006) torna utile per descrivere le modalità con cui le famiglie migranti si accostano e vivono i servizi prescolastici. Inizialmente, il servizio è interpretato in un'ottica strumentale: l'asilo nido sembra rispondere a necessità lavorative oppure di gestione delle incombenze familiari e casalinghe, mentre la scuola dell'infanzia, decisamente più utilizzata, serve a preparare all'accesso alla scuola primaria. Successivamente, assume la forma del sostegno: si osservano i progressi del bambino, nella relazione con educatrici e insegnanti, le madri possono trovare sostegno emotivo, informativo-cognitivo e talvolta materiale. Infine, alcune madri paiono aprirsi alle attività, le proposte, gli stimoli educativi offerti dal servizio, iniziando a viverlo come uno spazio pienamente educativo.

L'ingresso dei figli nei servizi prescolastici, in particolare la scuola dell'infanzia, ha costituito per diverse madri un'occasione di fuoriuscita dall'isolamento sociale dei primi anni in Italia, confermando quanto emerge dalla letteratura sulla relazione tra i servizi prescolastici e le famiglie migranti (Bove & Mantovani, 2015; Bove, Mantovani, & Zaninelli, 2010; Maher, 2012; Sharmahd, 2008; Silva, 2012).

Madri ed educatrici trovano un terreno comune nell'interesse condiviso per il bene dei bambini, a partire dal quale è possibile costruire delle relazioni che risultano più sfumate rispetto al ruolo istituzionale di insegnante, che all'interno dei servizi per la prima infanzia risulta più centrato sulla cura delle relazioni (Bove & Mantovani, 2006).

Allo stesso tempo, vi sono delle barriere che ostacolano la relazione, di tipo comunicativo e linguistico, ma anche di tipo culturale (Bove, 2015; Maher, 2012).

Queste barriere possono portare, tra le educatrici e le madri, a una certa distanza, che spesso viene interpretata dalle prime come distacco, ricerca di invisibilità, diffidenza da parte delle madri straniere in generale (Bove & Mantovani, 2006; Favaro, 2006b). Questa lettura non sempre corrisponde alla realtà – diverse madri desidererebbero anzi avere una relazione più profonda – così corre, invece, il rischio di validare una visione omogeneizzante delle famiglie migranti, anziché riconoscere l'esistenza di diverse modalità di relazione scuola/famiglia, legate a fattori culturali, sociali, familiari (Granata, Mejri, & Rizzi, 2015).

Le relazioni con gli altri genitori, generalmente considerati forme di supporto indiretto alla genitorialità (Guerra, 2002; Mantovani, 2001; Milani, 2018; Sità, 2005), sono ancora più importanti per le donne della ricerca, per le quali i servizi per infanzia

creano spesso i primi contatti sociali con altre madri, italiane e non.

I rapporti, però, sono principalmente stati descritti come superficiali, talvolta negativi a causa di pregiudizi ed episodi discriminatori, talvolta positivi, spesso sviluppati a partire dalla comune esperienza quotidiana in quanto madri.

I rapporti con connazionali, invece, costruiti a partire dai servizi, sono solitamente positivi e si rivelano utili per costituire un network di sostegno sociale informale.

La centratura sulle relazioni dei servizi prescolastici qui descritta può, dunque, rivelarsi una risorsa importante che può mettere in contatto queste madri con le educatrici, le altre madri, italiane e non, e più in generale creare occasioni di incontro interculturale tra le famiglie con background migratorio e la società italiana, qualora i servizi e le educatrici riconoscano consapevolmente queste potenzialità e si impegnino per eliminare gli ostacoli esistenti.

Molte delle madri che abbiamo incontrato posseggono alte aspirazioni legate all'istruzione dei figli, come parte delle loro idee culturali e religiose di educazione: l'acquisizione di conoscenza e l'istruzione sono considerate non solo come importanti, ma come parte dei compiti stessi di un buon musulmano (Halstead, 2004). Nella migrazione, queste aspettative sono rafforzate ulteriormente dal desiderio di riscatto dalla condizione di subalternità in cui sono relegati i genitori (Gozzoli & Regalia, 2005; Tomio, 2011). L'aspirazione è anche quella di poter sostenere il successo scolastico dei figli, considerato parte dei propri compiti di madre, ma tali aspettative si scontrano con le difficoltà a comprendere la lingua dell'istruzione, l'italiano, e un sistema educativo differente da quello conosciuto.

Si crea, così, una frattura tra il desiderio di sostenere le esperienze scolastiche dei figli e una fragilizzazione della fiducia nel potervi riuscire, con possibili conseguenze negative per la fiducia della madre in se stessa e per il rendimento dei figli.

Questa situazione, anziché trovare accoglienza, si deve, invece, confrontare con il contesto della scuola primaria, maggiormente caratterizzato dalla competizione e da rapporti con gli insegnanti e gli altri genitori più distali e limitati (Bove et al., 2010).

I contatti con gli insegnanti sono spesso limitati ai colloqui e alle situazioni problematiche, di conseguenza, i rapporti sono meno stretti. Lo stesso vale per i rapporti con gli altri genitori (esclusi quelli con connazionali): le occasioni d'incontro e scambio sono meno frequenti e la qualità delle relazioni varia molto, anche a seconda del gruppo classe che si viene a formare.

La distanza che separa le madri marocchine o egiziane da insegnanti e genitori, che potrebbe essere interpretata come distacco, chiusura, isolamento, va in conflitto, invece, con i desideri delle madri di essere attivamente coinvolte nell'istruzione dei figli e di conoscere le famiglie degli amici dei figli.

La letteratura su intercultura e mondo della scuola (tra gli altri: Demetrio & Favaro, 1997; Favaro & Luatti, 2004; Giusti, 2004, 2012; Nigris, 2015; Zoletto, 2007) nonché i documenti nazionali ed internazionali a riguardo (*Indicazioni nazionali per il curriculum*

della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.*, 2007, OECD Reviews of Migrant Education, 2018) hanno rimarcato l'importanza del coinvolgimento delle famiglie nel processo di accoglienza e integrazione degli alunni con background migratorio. Trovare un equilibrio tra coinvolgimento dei genitori e aumento di autonomia dei bambini durante gli anni della scuola primaria diventa certamente ancora più complesso con le difficoltà di comunicazione e i fraintendimenti che si verificano con le famiglie non italiane. Il riconoscimento e la capacità di accogliere da parte della scuola e degli insegnanti il desiderio di coinvolgimento da parte di queste madri, adottando un'attenzione specifica alla relazione con loro e alla relazione tra loro e gli altri genitori, potrebbe favorire una loro reale partecipazione e la creazione di un'alleanza educativa strategica tra scuola e famiglia e famiglia e famiglia.

Il modello pedagogico interculturale richiede ancora oggi un investimento non solo affidato all'iniziativa del singolo insegnante ma a tutta l'istituzione scolastica affinché si trovi un riscontro alla richiesta portata avanti da molte delle donne incontrate durante la ricerca: che il mondo della scuola si faccia promotore di un'educazione alla convivenza interculturale in grado di uscire anche all'esterno delle mura scolastiche contrastando ogni forma di discriminazione.

3. RIFLESSIONI EPISTEMOLOGICHE SUL METODO. SGUARDO ETNOGRAFICO E METODI NARRATIVI.

3.1 L'approccio etnografico nella ricerca pedagogica

3.1.1 L'interesse di questo approccio

Diversi contributi scientifici hanno sottolineato l'utilità di una contaminazione di dimensioni metodologiche della ricerca pedagogica con quelle di altre prospettive disciplinari, tra cui l'antropologia, area di studi e di ricerca che ha maggiormente utilizzato ed elaborato una riflessione epistemologica sul metodo etnografico. Alcuni studiosi hanno enfatizzato l'interesse per l'approccio etnografico nello studio di fatti connessi con l'educazione in generale (Le Vine & New, 2009; Rogoff, 2004), altri soprattutto nel campo della pedagogia interculturale (Gobbo, 2000); altri ancora come modello per l'educatore da adottare nella pratica lavorativa (Caronia & Vassallo, 2015; Gobbo, 2004).

Nella nostra ricerca, gli elementi che ci sono apparsi di maggior interesse in questo tipo di approccio metodologico – e che saranno di seguito approfonditi – si basano sul fatto che l'etnografia, metodo di ricerca proprio dell'antropologia, si presenta come un

approccio e uno sguardo particolarmente adatti attraverso cui confrontarsi con le complessità del mondo contemporaneo e altrettanto attenti alla dimensione dell'incontro con l'alterità.

L'approccio etnografico si rivela utile per comprendere la complessità del mondo contemporaneo e per reagire alle sfide attuali con cui la pedagogia deve confrontarsi, poiché costituisce una prospettiva particolarmente efficace da cui tentare di comprendere i processi di trasformazione sociale in atto e ciò che questi comportano in termini di «significati e progetti educativi» (Gobbo, 2007a, p. 5).

Le contraddizioni e le sfumature, che caratterizzano la realtà sociale contemporanea e, in particolare, quella educativa, da altre prospettive di ricerca pongono dei dilemmi al ricercatore difficili da risolvere. Dal punto di vista dell'etnografo, invece, costituiscono il materiale stesso del suo sforzo conoscitivo, il quale si indirizza verso un'analisi che sia in grado di «cogliere le sfumature, la ricchezza e la molteplicità del reale» (Galloni, 2007, p. 23).

Se da una parte l'etnografia costituisce uno strumento metodologico utile a descrivere micro-pratiche (Leoncini, 2011), dall'altra punta ad esplorare i molteplici strati di significato che gli individui attribuiscono alle proprie e altrui azioni quotidianamente, tenendo unite le due dimensioni della pratica e del significato. Entrambe sono analizzate dagli etnologi all'interno dei contesti educativi come parte di "ambienti culturali" (Gobbo, 2007a, 2011). A partire da questa prospettiva, è possibile leggere le pratiche messe in atto all'interno di un contesto educativo come espressione delle culture che lo caratterizzano. Dunque culture storicamente evolute e non universalmente valide, spazi all'interno dei quali entrano in gioco relazioni di potere e sistemi di governamentalità (Simonicca, 2007) ed arene in cui culture dominanti e subalterne interagiscono le une con le altre (Leoncini, 2011).

All'interno di questi spazi, l'etnografo considera i differenti attori in gioco come "agenti di cultura" (Gobbo & Gomez, 1999, p. 4), i quali mettono in atto variegate forme di *agency* (Gobbo, 2011, p. 39) in relazione con le pratiche e le strategie educative con cui si confrontano.

Per tenere insieme tutti questi livelli di analisi, Ogbu suggerisce un modello di etnografia, che sia in grado di muoversi su più piani differenti ed interagenti: istituzionali, sociali, scolastici, familiari, individuali, attraverso un approccio etnografico alla ricerca in educazione di carattere "multilivello" (Ogbu, 1981).

Differenti livelli di analisi, reti di significati stratificati, micro-pratiche e dimensioni sociali e istituzionali fanno dell'etnografia un metodo che consapevolmente si confronta con la complessità della realtà educativa senza costringerla a riduzioni dovute a teorie o impostazioni metodologiche troppo definite. L'etnografia si pone, al contrario, come una metodologia mai predittiva, orientando in un processo di ricerca che si definisce strada facendo, attraverso un'elaborazione di ipotesi che avviene in fieri, scelte che ammettono auto-correzioni e impedimenti che possono condurre a nuovi risvolti di

ricerca (Galloni, 2007).

Quello che da altre prospettive disciplinari potrebbe essere visto come una debolezza, si rivela un punto di forza dell'etnografia, che «salva dagli eccessi delle ipotesi deduttive per lasciare ampio spazio di manovra all'empiria induttiva del quotidiano» (Piasere, 1998, p. 75). La raccolta dei dati è, così, un processo continuo che segue il flusso dell'esperienza etnografica, così come il flusso dell'esistenza umana nella sua complessità.

Un'altra caratteristica rilevante dell'approccio etnografico impiegato nella ricerca in campo educativo – e che costituisce un elemento chiave nel nostro lavoro di ricerca – riguarda la dimensione dell'incontro con l'alterità. L'etnografo è guidato dalla finalità di comprendere l'altro, sforzandosi, però, di non ricondurlo alle proprie categorie concettuali (Fabietti, 1999). Nel farlo, entra in gioco tutto un delicato lavoro di gestione della relazione con i propri informatori, fatto di negoziazione di ruoli, di riconoscimenti e di significati che costituiranno la base della raccolta dei dati. Si tratta di una relazione curata dal momento dell'accesso al campo, che si fa via via più intima, anche grazie al “potere della risonanza” (Wikan, 1992), ossia una sorta di immedesimazione intenzionale che porta a riconoscere i sentimenti e le motivazioni dell'altro, ma non a un'identificazione totale: il sapere nasce dalla differenza, dunque dall'incontro e dal dialogo fra le due prospettive diverse del ricercatore e dell'informatore.

La pedagogia interculturale, in particolare, si è ispirata alle potenzialità dell'incontro tra sguardo antropologico e pedagogico, ma troppo spesso l'aspettativa è stata quella di ricevere dall'antropologia dei saperi sull'altro specifici e pronti all'uso (Caronia & Vassallo, 2015). L'aspetto di maggiore interesse della ricerca antropologica per la pedagogia interculturale, invece, passa attraverso la particolare relazione che il ricercatore instaura con l'altro e le modalità con cui coltiva tale relazione. Da qui emergono indicazioni utili per il ricercatore nel campo della pedagogia interculturale ma anche per gli operatori ed educatori che lavorano in contesti interculturali.

L'esperienza dell'etnografo è già di per sé un esperimento di *conversazione interculturale* (Gobbo, 2007b). Il ricercatore esercita intenzionalmente nella relazione con l'altro un atteggiamento improntato al *decentramento culturale*. Una sospensione completa dei propri presupposti culturali risulta impossibile, ma il ricercatore, consapevole di ciò, si impegna nello sforzo di decentrarsi dalle proprie categorie, abitudini mentali e comportamenti (Fabietti, 1999), allo scopo di comprendere l'alterità nei suoi propri termini e riconoscerle legittimità.

Il riconoscimento delle differenze rischia, però, di tramutarsi in un dispositivo che costruisca l'altro come irrimediabilmente distante da noi (Gobbo, 2007b). L'approccio etnografico si rivela qui come un'opportunità per contrastare gli effetti di reificazione del cosiddetto “intelletto etnologico” (Fabietti, 2013) attraverso l'adozione di una “logica meticcias”, in cui la cultura si presenta nei termini di relazione, costruzione,

ibridazione (Fabietti, Matera, & Malighetti, 2002).

Adottando questa logica, l'antropologia dell'educazione può rivelarsi una prospettiva pragmatica e dinamica attraverso cui affrontare i temi dell'interculturalità, focalizzandosi non tanto su definizioni di culture quanto su «come interagiscono le persone e quali competenze usano per farlo» (Soenen, 2003, pp. 104–105).

Tutti questi spunti si rivelano essere di interesse teorico e metodologico per una pedagogia pronta a confrontarsi con la diversità in tutte le sue forme: non solo culturale, ma anche sociale, economica, religiosa e di genere. Per farlo, essa deve scegliere consapevolmente di essere interculturale, non come corrente ma come paradigma di riferimento per l'intera disciplina (Portera, 2013; Sirna Terranova, 1997).

Questa scelta non significa solo adottare un'impostazione relazionale improntata al dialogo e alla negoziazione, una logica di ibridazione e meticciamiento di culture e una prospettiva pragmatica ed ermeneutica allo stesso tempo nell'incontro e nella relazione con l'altro, ma anche giungere a una interrogazione profonda sul noi e sui nostri modelli culturali ed educativi a partire dalla quale si arrivi a vedere i propri presupposti con uno sguardo nuovo, a sottoporli a una riflessione critica e ad aprirsi alla possibilità di una loro revisione.

3.1.2 Aspetti metodologici ed epistemologici

Sempre più frequentemente, si sente parlare di metodo etnografico all'interno di studi pedagogici, ma altrettanto spesso si rischia che si tratti di un'«appropriazione di focus metodologici» (Rockwell, 2007, p. 263), senza che vi sia una corrispondente comprensione delle implicazioni epistemologiche e teoriche. Per evitare questo rischio, alcuni degli aspetti metodologici propri dell'etnografia sono stati adottati all'interno della ricerca qui presentata, tentando di non scinderli dagli spunti provenienti dalla riflessione antropologica contemporanea anche sul piano teorico-epistemologico, con l'intento di saggiarne l'interesse nel campo della ricerca pedagogica.

Riprendiamo ora sinteticamente alcuni aspetti metodologici tratti da questa discussione teorico-epistemologica, analizzando in particolare la metodologia dell'osservazione partecipante, considerata tradizionalmente come coincidente con l'etnografia stessa, e le sue successive riformulazioni, in particolare in chiave dialogica e riflessiva.

A partire da Malinowski, teorizzatore dell'osservazione partecipante, questa ha costituito il metodo per antonomasia dell'antropologia, fino a quando sono emerse le criticità insite in questo paradigma metodologico.

Il concetto di osservazione partecipante include al suo interno due poli che si contraddicono a vicenda (Fabietti, 1999). Il primo è quello dell'osservazione, che si basa sul modello dell'osservazione in laboratorio della scienza sperimentale, dove il

ricercatore osserva un fenomeno, solitamente da lui artificialmente allestito, cercando di azzerare le possibilità che la sua soggettività possa influenzare l'esperimento. Dall'altra c'è la partecipazione, che prevede non tanto una presenza sullo sfondo del ricercatore, quanto il suo coinvolgimento sulla scena, in quanto soggetto che fa direttamente l'esperienza etnografica, che condivide le pratiche quotidiane dei suoi informatori e che viene emotivamente coinvolto. Nell'osservazione partecipante si esprime la tensione tra il distacco richiesto dall'osservazione e il coinvolgimento emotivo richiesto dalla partecipazione (Paul, 1953), una tensione che assume un carattere metodologico e contemporaneamente epistemologico di interrogazione sullo statuto scientifico dell'antropologia contemporanea. L'antropologo oggi accoglie consapevolmente questa contraddizione nel lavoro etnografico tenendo insieme quotidianamente coinvolgimento e distanza, la propria soggettività e la relazione che crea con i propri interlocutori attraverso quella che Tedlock chiama l'"osservazione della partecipazione", ossia sperimentando e osservando contemporaneamente «la propria e altrui compartecipazione all'interno dell'incontro etnografico»¹⁰³ (Tedlock, 1991, p. 69). In questo modo, il lavoro sul campo viene costantemente accompagnato da una riflessione sulle modalità di partecipazione sia dell'antropologo che dei suoi interlocutori, partecipanti altrettanto attivi dell'incontro etnografico. Quest'ultimo è in buona misura costituito da conversazioni tra l'antropologo e i suoi informatori, laddove osservare assumendo un distacco scientifico o partecipare prendendo parte alla vita quotidiana dei nativi risultano non così facilmente praticabili nella realtà del lavoro etnografico. All'interno di tale interazione dialogica, antropologo e nativo si impegnano nella produzione condivisa di significati, una componente essenziale del lavoro etnografico.

L'osservazione partecipante, seguendo Clifford (1988), può essere rielaborata come dialettica di esperienza ed interpretazione. Da una parte ci sono le esperienze che l'etnografo fa sul campo, difficilmente limitabili e distinguibili dalle esperienze di vita *tout court*, dall'altra le loro interpretazioni, le quali non sono identiche, ma strettamente connesse alle esperienze attraverso il riferimento a quelle che Dilthey chiama "sfere comuni", dunque costruite intersoggettivamente. In questi termini, il lavoro etnografico viene concepito come l'edificazione di un mondo di significati comune a partire da indizi, schegge di senso, ipotesi fino ad arrivare ad interpretazioni stabili (Clifford, 1988).

Questo processo di costruzione di interpretazioni stabili, si sviluppa attraverso la negoziazione e co-costruzione intersoggettiva che prende forma nelle interazioni tra l'etnografo e i suoi informatori. È in particolare la corrente dell'antropologia dialogica che attribuisce un'importanza nuova al dialogo fra queste due voci dell'antropologo e dell'informatore (Clifford & Marcus, 1986).

Si tratta non soltanto di un riconoscimento della dimensione interazionale del lavoro sul campo, ma anche di un'assunzione di consapevolezza della relazione asimmetrica

¹⁰³ Trad. nostra.

tra antropologo e nativo, “ricercatore” e “ricercato”, a cui si tenta di porre rimedio attraverso il riconoscimento dello statuto dell’informante di co-produttore di significati al pari dell’etnografo. In questo modo, la prospettiva dialogica viene intenzionalmente utilizzata come modalità attraverso cui tenere conto delle voci degli osservati, ma anche per darvi spazio nella restituzione scritta del resoconto etnografico.

Assumendo questa prospettiva, l’esperienza etnografica diventa uno scambio intersoggettivo, un percorso che conduce alla «scoperta dell’altro e di sé» (Gobbo, 2000, p. 202), entrambi attori in gioco nella relazione e nel dialogo etnografici.

Se, in questo modo, la soggettività del ricercatore rientra nell’esperienza etnografica, il resoconto non deve essere epurato dalla sua figura, in una finta aurea di oggettività scientifica, ma anzi deve essere messa a tema, in un’analisi sistematica degli effetti che la soggettività del ricercatore provoca nel contesto di studio e della “mediazione” che mette in atto nella rappresentazione contenuta nel resoconto etnografico (Goody, 1997). Centrale è la riflessione lucida sul ruolo stesso del ricercatore, ma anche sui molti altri ruoli che il ricercatore può assumere o che gli vengono attribuiti dai suoi interlocutori (Geertz, 1983), e le loro ricadute sui dati raccolti. Si pone qui una questione che è anche etica: su un ruolo che è al contempo di ricercatore ma anche di persona che costruisce una relazione intima con i propri informatori, una relazione che è lavorativa ma anche personale (Galloni, 2007), su dinamiche tra ricercatore e informatore che variano di volta in volta in base ad interessi e aspettative reciproci. Per rispondere a questi dilemmi etici, è necessario porsi degli «obiettivi, basi e limiti morali» (Bronfman Vasquez, 2003, pp. 166–167) che orientino il lavoro di ricerca.

La riflessività, messa in atto dall’antropologo per chiarire l’intreccio intenso fra «esperienza personale, esperienza altrui ed esperienza professionale» (Fabiatti, 1999, p. 102), richiama un concetto chiave all’interno della riflessione pedagogica. A partire da Dewey, la riflessività è vista come quell’attitudine più ampia che permette di distaccarsi dalla pratica quotidiana per farne oggetto di analisi critica (Dewey, 1933).

L’approccio riflessivo si rivela, così, particolarmente significativo non solo nell’ambito della ricerca, ma anche in quello della pratica educativa: ponendosi in dialettica con questa, facilita l’emersione delle problematiche concrete con cui confrontarsi e delle dimensioni implicite, dando vita a percorsi di maturazione e autoformazione (Bove, 2009).

3.2 “Meticciando” metodo etnografico e metodi narrativi

3.2.1 La svolta narrativa nelle scienze umane

La cosiddetta “svolta narrativa” ha determinato, in campo accademico, un interesse

nei confronti degli approcci biografici, autobiografici, delle storie di vita e della narrazione (Chamberlayne, Bornat, & Wengraf, 2000). Si è trattato di una generale reazione del mondo accademico alla «lunga omissione o marginalizzazione del soggetto umano nella ricerca, sotto il vessillo dell'oggettività e della generalizzazione, secondo il modello delle scienze naturali» (Merrill & West, 2012, p. 4).

Sotto le influenze provenienti dalla storia orale e dalla diffusione della letteratura autobiografica, l'interesse per i metodi narrativi si è diffuso in differenti settori disciplinari con focus d'attenzione differenti, che presentano comunque aspetti d'interesse nella prospettiva di questa ricerca: l'ambito psicologico si è soffermato sulla costruzione del sé e dell'identità, la sociologia sulle pratiche quotidiane come riflesso dei ruoli e del cambiamento sociale, la sociolinguistica sull'uso del linguaggio; mentre gli oggetti di ricerca sono andati dai fenomeni di disagio urbano negli Stati Uniti alla famiglia, ai rapporti intergenerazionali e ai ruoli maschile e femminile in Europa¹⁰⁴.

Nel campo antropologico, la narrazione autobiografica ha costituito di fatto una metodologia primaria del lavoro sul campo dell'etnografo, il quale si è da sempre servito della ricostruzione dei racconti dei suoi informatori come spunti per analizzare differenze e affinità culturali (Langness & Frank, 1981). La tendenza era, però, quella di rimaneggiare buona parte delle parole dei informatori (Spradley, 1979) e scavalcare la loro vita per farne delle tipizzazioni ("i trobriandesi", ma anche "i samoani", "i balinesi", ...). In reazione, l'interesse più autentico per le vite dei soggetti si è sviluppato all'interno di una nuova modalità non solo di concepire l'etnografia come spazio dialogico, ma anche la sua restituzione testuale come il risultato dell'incontro tra ricercatore e soggetto, il quale deve, a pieno titolo, trovare spazio anche all'interno del testo scritto (Clifford & Marcus, 1997).

In campo pedagogico, l'attenzione ai metodi narrativi passa attraverso la constatazione del valore formativo della narrazione di sé. L'elaborazione di una messa in forma del racconto avvia un processo di ripensamento che dà luogo, a sua volta, a un processo formativo (Demetrio, 1996): «se c'è qualcosa che caratterizza il soggetto adulto è l'aver esperienza del vivere, è la sua capacità di guardare indietro, di rivedere e risignificare il proprio percorso di formazione, di apprendere in modo riflessivo da esso» (Formenti, 2012, p. XXVIII).

Nel mondo contemporaneo, in particolare, l'uomo si deve confrontare con uno stato perpetuo di crisi, in cui la narrazione può aiutarlo a ritrovare il senso (Cambi, 2002).

La narrazione viene concepita come una forma primaria della comunicazione umana. Attraverso di essa gli esseri umani pensano, parlano e cercano di dare un significato alla propria vita (Atkinson, 2002).

Il narratore non solo racconta, ma si giustifica: cerca di spiegare, a se stesso e all'altro, quello che è oggi alla luce delle sue esperienze passate. Al centro del racconto

¹⁰⁴ Si tratta qui di elenco sintetico, che non vuole essere in alcun modo esaustivo. Per un approfondimento, è possibile rifarsi ad Atkinson (2002), Bichi (1999) e Mantovani (1998).

c'è, dunque, un sé che a volte si presenta in una posizione proattiva, a volte sottomesso agli eventi, ma in entrambi i casi che si comprende e si costruisce mentre si racconta (Bruner, 1992, p. 117).

Questo processo di auto-comprensione attraverso l'attribuzione di significati alla propria esistenza, viene interpretato all'interno della prospettiva dell'interazionismo simbolico (Merrill & West, 2012): i significati dipendono dal contesto interattivo specifico in cui si svolge la narrazione, in una negoziazione tra il narratore e l'ascoltatore.

I significati che vengono mobilitati (Bruner, 1992) e anche le modalità cui ci si narra (Josselson, 1995) sono contestuali e influenzati culturalmente. La negoziazione di significati si arricchisce a partire dalle «risorse narrative capitalizzate dall[e]¹⁰⁵ comunità, e dal [loro] altrettanto prezioso bagaglio di tecniche interpretative» (Bruner, 1992, p. 73). A partire da queste premesse, l'attenzione per le biografie si sviluppa su più piani: da una parte a livello micro, ricercando i significati e la storia personale dell'individuo, dall'altra a livello macro, esplorando le dimensioni sia sociali che culturali che ne emergono (Domecka et al., 2012; Merrill & West, 2012), senza escludere tutte le possibili configurazioni di livello meso (Formenti, 2012). In questa prospettiva, viene considerato cruciale analizzare non solo i contenuti della narrazione, ma anche il contesto culturale, sociale e interattivo in cui è situata.

3.2.2 Dare voce a chi ne ha poca

La prospettiva di ricerca biografica ha una finalità intrinseca di tipo etico (D'Ignazi, 2016): dare voce agli *insider*. Questa finalità ha una portata rilevante da un punto di vista pedagogico, in quanto, in una prospettiva di *research engagement* e di riconoscimento dei soggetti in qualità di co-ricercatori, si cerca di valorizzare la loro voce, considerandoli informatori competenti sulla propria vita e sui temi che li riguardano direttamente, oltre che sugli eventuali bisogni educativi e sulle possibili progettualità pedagogiche che li coinvolgano (Jackson & Mazzei, 2008).

Si tratta di una modalità di fare ricerca dai risvolti profondamente politici, nella tensione a cercare di dare voce a persone che di solito faticano a farsi udire (Formenti, 2006). A partire dagli studi femministi, che hanno visto nel lavoro biografico la possibilità di far uscire le donne dall'invisibilità e far loro sviluppare una narrazione alternativa rispetto a quella predominante di tipo maschile (Merrill & West, 2012, p. 42), e a partire dalle prospettive di ricerca sulla marginalità, vista come occasione di deviazione rispetto alle forme canoniche, centrali (de Certeau, 2005; Merrill & West, 2012, p. 99), si è affermato e sostenuto il diritto universale alla narrazione (Atkinson, 2002).

¹⁰⁵ Plurale nostro.

Questo diritto deve, però, fare i conti, con le dinamiche di potere che caratterizzano le relazioni sociali ed anche segnano inevitabilmente il contesto della ricerca. L'intervista biografica stessa è un'interazione sociale complessa, «nasconde tensioni, conflitti e gerarchie di potere» (Ferrarotti, 1981, p. 44).

Si tratta qui della domanda con cui Spivak (1988) interroga l'accademia da una prospettiva etica, politica ed epistemologica: "Can the subaltern speak?". Nella nostra ricerca, ci siamo dovute confrontare con tale interrogativo, vista la triplice potenziale condizione di subalternità delle nostre interlocutrici: donne, migranti, di background arabo-musulmano¹⁰⁶, rifacendoci alla rielaborazione proposta da Mantovani e Tobin:

Siamo in grado di sviluppare strutture che incoraggino la partecipazione dei [soggetti della ricerca]¹⁰⁷ permettendo loro di parlare apertamente o onestamente e, una volta che l'hanno fatto, siamo in grado di sviluppare strutture interpretative che ci permettano di comprendere quello che ci stanno dicendo e di riportare queste prospettive ai professionisti e alle comunità accademica e politica?¹⁰⁸. (Mantovani & Tobin, 2016, p. 10).

Il meticciamiento tra metodi biografici ed etnografia su cui si è basata la nostra ricerca può contribuire nel tentativo di formulare una risposta a questo quesito. Curando con attenzione la relazione etnografica che si viene a creare con i propri informatori, è possibile creare le condizioni affinché i soggetti ritrovino uno spazio accogliente e rispettoso, in cui potersi sentire a proprio agio, aprirsi e ripensare ai propri vissuti e rappresentazioni.

Allo stesso tempo, però, è necessario continuare ad esercitare la riflessività sul proprio ruolo, le aspettative degli altri, il livello di intimità raggiunto e come questi aspetti influenzino il processo della ricerca (DeSouza, 2004; Olesen, 2011). La consapevolezza delle dinamiche di poter insite anche nella ricerca stessa non viene, così, a mancare, ma diviene possibile impegnarsi nel costruire un intreccio di posture/metodi/paradigmi che possano contribuire alla costruzione di uno spazio di ricerca più democratico, ove ascoltare la voce dei protagonisti della ricerca, invocando non solo un loro riconoscimento pubblico, ma anche una presa in carico istituzionale delle loro richieste.

Nella nostra ricerca, la dimensione etico-politica del dare voce è emersa ancora con maggior forza grazie al dialogo che si è venuto a instaurare tra le nostre interlocutrici e noi – donne, ricercatrici, italiane.

Nelle ricerche con soggetti con background migratorio, ci si interroga spesso se i *fieldworker* debbano essere parte o meno della comunità oggetto di studio. Gli antropologi hanno sottolineato l'importanza dell'*outsideness* del ricercatore rispetto alla comunità indagata come condizione stessa del sapere antropologico: un sapere che sta e

¹⁰⁶ Si veda a questo proposito il capitolo XXX.

¹⁰⁷ Nell'originale si parla di "immigrant parents", soggetto della ricerca presentata nel libro.

¹⁰⁸ Trad. nostra.

nasce proprio a partire dalla differenza tra sé e l'altro (Fabietti, 1999). Le studiose femministe e gli "antropologi di colore" hanno messo in discussione questa premessa epistemologica, denunciandone le possibili collusioni con un discorso dominante maschile e bianco (Arzubiaga, Gill, Kurban, Adair, & Guénif-Souilamas, 2016; Smith, 1987).

La condivisione di un background culturale simile può rendere il contesto della ricerca più confortevole per i soggetti, ma anche può comportare il rischio di imbrigliare loro e i ricercatori stessi in altre dinamiche relazionali e di potere: da una parte temere il giudizio di un membro della comunità, essere sospettoso nei confronti dei legami del ricercatore con il mondo accademico e la cultura maggioritaria, dall'altra faticare a sottrarsi ad aspettative e definizioni di ruoli interni alla comunità.

In questa prospettiva, l'interrogativo di Spivak (1988) si è riproposto, nella ricerca che qui presentiamo, con una nuova specifica: *can the subaltern speak outside his/her community* (Jungen, Adair, Bove, & Guénif-Souilamas, 2016)?

Da un punto di vista non solo politico, ma anche pedagogico, è importante poter rispondere affermativamente a questa domanda e impegnarsi nel creare le condizioni affinché ciò sia possibile.

Nella pedagogia interculturale, la narrazione autobiografia ha goduto di un ampio spazio, a partire dal riconoscimento nell'autobiografia stessa di una natura già di per sé interculturale: «ogni vita [...], pur vissuta nello stesso luogo tra le stesse persone, è una metafora interculturale di voci, emozioni, pensieri» (Demetrio, 2004, p. 213), attraverso l'operazione di raccogliere e riorganizzare l'insieme di storie, situazioni, persone incontrate negli anni.

In questo campo, il paradigma narrativo ha rivelato una valenza operativa e teorica al tempo stesso (Demetrio, 2004, p. 214): da una parte nel proporsi come metodo per valorizzare la cultura del soggetto e come tramite per l'incontro con l'altro (D'Ignazi, 2016), dall'altra come paradigma per la disciplina pedagogica in generale (Portera, 2013), basato sul riconoscimento dell'altro, la valorizzazione della diversità e la natura plurale dell'identità.

Se questa è l'aspirazione, non risulta sempre così pacifica la narrazione di sé per chi possiede un background migratorio: occasione di ricostruzione del significato della propria esistenza ma anche trasmissione di cultura, vissuti individuali e collettivi, conoscenze ed esperienze (D'Ignazi, 2008, p. 46), l'autobiografia può rivelarsi doppiamente problematica. Da un lato, la ricostruzione del senso e la riconduzione di una molteplicità di identità a un racconto organico e strutturato possono essere complicate dalla percezione della doppia assenza (Sayad, 2002). Dall'altro, il mondo culturale connesso al paese d'origine risulta fragilizzato, incerto, e di conseguenza anche la sua trasmissione diventa insicura, indebolendo le potenzialità della narrazione come risorsa umana e interculturale, ma anche dei saperi culturali in se stessi e in quanto eventi interculturali (Demetrio, 2004).

Durante la nostra ricerca, abbiamo spesso riscontrato una difficoltà iniziale da parte delle nostre interlocutrici nel raccontarsi, aprirsi, durante le interviste biografiche. In particolare, la parte iniziale di intervista maggiormente narrativa ha visto molte donne spaesate, che richiedevano domande puntuali o che in due parole esaurivano il racconto della propria storia di vita. Quasi tutte le donne che abbiamo incontrato sono arrivate in Italia per ricongiungimento familiare, vivendo la migrazione come un evento più subito che scelto, voluto, spinto da forti motivazioni. Così, non hanno spesso avuto occasione di elaborare il proprio vissuto e neppure di condividerlo con altri, in particolare italiani.

Per superare queste difficoltà iniziali, le interviste si sono inserite all'interno del contesto più ampio della relazione etnografica, ma anche di una "conversazione interculturale" (Gobbo, 2007b), all'interno della quale abbiamo esercitato un atteggiamento improntato all'ascolto attivo, al decentramento culturale e all'incontro interculturale. Contemporaneamente, in questo dialogo fatto di vicinanza e distanza al tempo stesso, abbiamo potuto utilizzare la differenza irriducibile tra noi e l'altra come stimolo per il confronto e lo scambio.

In questo modo, è stato possibile adottare una modalità di ricerca che permettesse di riconoscere l'alterità, attenuare una prospettiva etnocentrica e contribuire a rimuovere pregiudizi e stereotipi nel conoscere e incontrare l'altra (D'Ignazi, 2016), dandole effettivamente il diritto di parola al di fuori della sua comunità, con effetti politici e formativi al tempo stesso.

3.2.3 La relazione tra ricercatrice e informatrice come base della ricerca

Un approccio metodologico che coniuga etnografia e ricerca biografica, come quello utilizzato nella nostra ricerca, presenta un ultimo aspetto a nostro avviso rilevante: la centratura sulla relazione tra ricercatrice e informatrici.

Abbiamo precedentemente anticipato come il metodo etnografico permetta di costruire una relazione che si fa a poco a poco più familiare tra il ricercatore e le persone con cui interagisce e che sarà, poi, alla base della ricerca. Si tratta di una modalità di fare ricerca lenta, all'interno della quale il ricercatore si prende il tempo per avere un accesso al campo graduale, curare la relazione etnografica con i propri informatori e coltivarla per tutta la ricerca attraverso la costruzione di un'intimità e di una prossimità con essi (Wikan, 1992).

In questa prospettiva, nella nostra ricerca, la narrazione biografica non è stata concepita come un racconto fatto da un soggetto a un ricercatore che tenta di ridurre il più possibile la propria presenza e l'influenza personale. Viceversa, l'intervista si è collocata all'interno di un contesto più ampio di relazione a lungo termine ed è stata concettualizzata anch'essa come incontro, interazione e relazione. Molte ricercatrici femministe hanno messo in luce la natura relazionale della ricerca in generale: «ogni

ricerca implica, alla base un'interazione, una relazione, tra chi fa ricerca e chi vi partecipa... Poiché la base di ogni ricerca è una relazione, questo necessariamente comporta la presenza di chi fa ricerca *in quanto persona*» (Stanley & Wise, 1993, p. 157, cit. in Merrill & West, 2012, p. 173).

Dunque, come ricercatrici, ci siamo ingaggiate consapevolmente all'interno della relazione con le nostre interlocutrici, abbiamo interagito, abbiamo risposto a nostra volta alle loro domande, considerando come l'intimità, alla base della relazione etnografica ma anche dell'intervista biografica, non sia possibile senza reciprocità: «no intimacy without reciprocity» avverte la studiosa femminista Oakley (1981, p. 49).

3.3 Posizionamento della ricercatrice

La cura per la relazione con i soggetti, che ha caratterizzato la nostra ricerca, ha comportato un'attenzione riflessiva alle dinamiche relazionali che si venivano a creare sul campo, al riconoscimento del nostro ruolo in quanto ricercatrice e all'attribuzione di altri possibili ruoli veicolati dalle aspettative delle donne con cui siamo entrate in contatto. Un'attenzione continuativa che ci ha portato costantemente ad analizzare riflessivamente su che basi la relazione si fondava e che ruoli si negoziavano al suo interno, fino a definire i limiti etici del nostro lavoro. A volte, gli interlocutori attribuiscono dei ruoli differenti da quelli che il ricercatore si aspettava, che potrebbero in certi casi superare i limiti che aveva definito, in altri potrebbero essere negoziati o assecondati verso nuovi, inaspettati, percorsi di ricerca.

«Tutti noi parliamo da un luogo particolare, a partire da una storia particolare, da un'esperienza particolare, da una cultura particolare» ci ricorda Hall (2006, p. 228): il percorso esistenziale e professionale che porta il ricercatore ad essere in quel momento in quella ricerca e che inevitabilmente vi entra a farne parte, insieme alla posizione, i ruoli, le dinamiche specifiche che si vengono a creare insieme agli interlocutori.

In gioco è il *posizionamento* del ricercatore, termine che sottolinea come non si tratti di ruoli definiti una volta per tutte, bensì come questo sia strettamente legato alla «natura costitutiva del discorso»¹⁰⁹ (DeSouza, 2004, p. 473), dunque costruito discorsivamente nell'interazione specifica con l'interlocutore, ma anche oggetto di negoziazione, aggiustamento, rinegoziazione.

Il posizionamento è un atto complesso, in cui si intrecciano piani differenti, tutti da tenere in considerazione durante il processo della ricerca, e delicato, soprattutto quando i soggetti con cui si lavora sono donne con background migratorio. Entrano in gioco relazioni di potere su più livelli: ricercatore e ricercato, accademia e mondo esterno e anche quelle storicamente determinatesi tra le appartenenze del ricercatore e quelle del soggetto (Arzubiaga et al., 2016). Si intrecciano con esse le aspettative da parte del

¹⁰⁹ Trad. nostra.

soggetto, ma anche quelle del ricercatore (DeSouza, 2004), nonché il livello di intimità che si raggiunge nei limiti dell'etica della ricerca (Bronfman Vasquez, 2003) e di *outsideness/insideness* culturale rispetto alla comunità.

Esplicitare il proprio punto di vista nella ricerca e riconoscere le dinamiche che si vengono a creare durante il suo svolgimento divengono cruciali affinché la ricerca sia rigorosa scientificamente, ma anche è un modo per riconoscere che il proprio sguardo è uno fra i tanti e che non deve imporsi dominando o rimuovendo quello dell'altro (Hall, 2006). In questo modo, è possibile impegnarsi per il diritto dell'altro a parlare e a farlo anche al di fuori della propria comunità (Jungen et al., 2016).

Potremmo definire il nostro posizionamento nella ricerca qui presentata come "outsider in-between". Il richiamo è alla femminista nera Collins (1991), che ha teorizzato la posizione del ricercatore nella modalità di "outsider within", ossia quella di un membro di una minoranza che è culturalmente competente anche all'interno del gruppo dominante e contemporaneamente conosce la propria comunità. Con la proposta di Collins condividiamo il focus sulle esperienze di gruppi ai margini come punto di partenza per fornire conoscenza anche a chi è collocato al centro, ma il nostro punto di vista si colloca "in-between": contemporaneamente vicina e lontana rispetto alle nostre interlocutrici, con lo scopo di mettere in dialogo le voci ai margini con quelle al centro, la popolazione migrante con la società di accoglienza, la cultura d'origine con la cultura d'arrivo.

Considerando *insider* chi partecipa alle pratiche di una comunità culturale con cui ne condivide i significati (Rogoff, 2004), il posizionamento da *insider* o *outsider* risulta sempre relativo e in costante negoziazione (Arzubiaga et al., 2016), dal lato del ricercatore come dell'informatore, nella ricerca come nella vita: nessuno è mai completamente fuori né completamente dentro (Smith, 1987). La riflessività, ancora una volta necessaria per vigilare su questo processo, rientra essa stessa in queste dinamiche chiamandosi fuori per riflettere sul proprio stare dentro.

La riflessione su come stare dentro/fuori nella nostra ricerca ha toccato, innanzitutto, la questione del posizionamento in relazione alle associazioni con cui abbiamo collaborato durante la ricerca.

Come abbiamo visto in precedenza, le associazioni Mamme a Scuola e la Scuola delle Mamme offrono entrambe corsi diurni di italiano per madri immigrate, affiancati da un servizio di spazio bimbi. La scelta è stata quella di prendere parte attivamente all'interno delle associazioni e, nello specifico, di collocarci nello spazio bimbi, in modo da poter conoscere le madri al di fuori dei corsi di italiano, evitando di essere riconosciuta nel ruolo di insegnante, e nel punto in cui entrava maggiormente in gioco la relazione con i figli ed emergevano discorsi e riflessioni sull'esperienza genitoriale. In questo modo, abbiamo cercato di presentarci come ricercatrice in campo educativo, con un interesse particolare per la relazione madre-figlio. Di frequente, siamo anche uscite dallo spazio bimbi, prendendo parte ad attività collaterali proposte alle studentesse,

come incontri e manifestazioni, allo scopo di evitare una fossilizzazione eccessiva all'interno dello spazio bimbi e il rischio di essere associata al ruolo di animatrice. Delicata è stata la dinamica di posizionarsi anche in relazione a questi contesti come “outsider in-between”: da una parte stare al loro interno, approfittando del clima di fiducia già creatosi con le donne, e dall'altra, prenderne le distanze da ricercatrice esterna.

Seguono alcuni esempi tratti dal diario della ricerca che descrivono altri aspetti di quello che abbiamo definito come un posizionamento da “outsider in-between”.

3.3.1 (Non) essere parte della comunità

Innanzitutto, riflettendo sul nostro posizionamento nella ricerca, il primo elemento che emerge è la nostra estraneità alle comunità egiziana e marocchina. Ciononostante, il nostro essere “in-between” si è basato sull'aver, nei nostri studi e ricerche precedenti, maturato una ricca conoscenza della cultura e un certo livello di competenza nella lingua araba.

Il background di studi ed esperienze sul campo e di ricerca in Siria, Egitto, Giordania e Palestina, insieme alla conoscenza, sebbene parziale, della lingua araba, hanno contribuito a fornirci una certa sensibilità nei confronti dell'alterità, insieme a delle competenze culturali e linguistiche che ci hanno permesso di adottare una postura culturalmente accettabile e di essere riconoscibili non come *insider* ma come vicine al mondo culturale delle nostre interlocutrici. Si è venuto, così, a costruire un terreno comune fatto di conoscenza culturale e interscambio linguistico che ci ha permesso di guadagnare la fiducia delle nostre interlocutrici, le quali hanno sentito di potersi aprire con noi, confortate dal fatto che potessimo comprendere e riconoscere i loro valori culturali, nonché le loro difficoltà nel vivere in un contesto completamente diverso.

Il posizionamento come “outsider in-between” ha comportato un'attenzione ancora maggiore alle dinamiche in gioco, vista la sua natura ancora più fluida (Arzubiaga et al., 2016, p. 66) e in bilico tra i due poli *insider/outsider*.

È stato, infatti, necessario tenere sempre presente il contesto storico-politico delle dinamiche di potere tra le comunità d'appartenenza, egiziana e marocchina, e quella di accoglienza, italiana, nonché le influenze che, inevitabilmente, tali dinamiche hanno sul contesto della ricerca. Contemporaneamente, è stato necessario tenere sempre presente che tutto quello che è stato detto, o non detto, è stato detto a una donna italiana.

Per esempio, segue un episodio avvenuto durante una visita a casa di Isabella (6EGYPY1/10-O), durante il quale abbiamo avvertito come fosse rimarcato il nostro essere italiana, rischiando di indebolire il nostro ruolo di ricercatrice:

A un certo punto, Nicola [marito di Isabella] e Tania [figlia] si mettono a parlare fra di loro della richiesta di cittadinanza di quest'ultima, che ha da poco raggiunto la maggiore età e ha fatto la

richiesta di cittadinanza italiana. Tania ha ricevuto una telefonata e l'indomani deve andare all'anagrafe in via Larga ma non si ricorda la strada. Nicola lancia la battuta: "Puoi andarci con Alessandra?". Sono un po' sgomenta: perché aspettarsi che una ricercatrice accompagni la figlia all'anagrafe? Non staranno forse sovrapponendo il mio ruolo a quello di un'assistente sociale o di un'educatrice, forse gli italiani con cui sono più abituati a relazionarsi? [...] Ma è anche un'occasione utile per me per far sì che il nostro rapporto non sia semplicemente unidirezionale, ma uno scambio: in questo modo mi sentirò più legittimata nella mia ricerca, senza farmi troppi problemi nel continuare in futuro a porre domande. (Diario etnografico, 16.03.17).

Abbiamo temuto che ci venisse rivolta questa richiesta in quanto italiana, automaticamente associata ai servizi sociali ed educativi italiani e che, in questo modo, la nostra relazione potesse assumere una natura assistenzialistica anziché lo scambio dialogico che ci proponevamo. Abbiamo visto, però, anche una opportunità di avere una maggiore reciprocità nella relazione tra Isabella (6EGYPY1/10-O) e la sua famiglia e noi, per cui abbiamo assecondato la richiesta, ma cercando in seguito di misurare la portata dello scambio, bilanciando aspettative e richieste con i nostri interessi da ricercatrice.

3.3.2 Parlare la stessa lingua

La posizione di "outsider in-between" rispetto l'appartenenza culturale è stata strettamente collegata con la dimensione linguistica.

Conoscere e utilizzare l'arabo è stata una chiave di accesso molto utile nella relazione con le donne che abbiamo incontrato: è stato avvertito non solo come una possibilità in più di comunicazione, ma anche e soprattutto come una postura accogliente verso la lingua e cultura materne.

Segue un esempio tratto dal diario etnografico, in cui viene riportato l'incontro con Nina (6EGYPO1/09-O), avvenuto attraverso la mediazione di Ibtissem, una delle mediatrici che ci hanno aiutato durante la ricerca. La conoscenza dell'arabo ha, in questo caso, contribuito alla creazione di un clima di fiducia e apertura:

Vedo Nina un po' preoccupata per la lingua, così decido di sfoderare il mio arabo, cosa che la fa illuminare. La rilassa perché le permette di non dover essere lei a sforzarsi per parlare in italiano, le fa sentire il mio interesse e la mia vicinanza al suo mondo e anche le fa sentire una vicinanza emotiva grazie alla comune esperienza di trovarsi in difficoltà a dover imparare e vivere in un paese con una lingua completamente diversa da quella che si conosce. Mi stupisce come più di una volta mentre parliamo nel mio arabo stentato lei mi batti il cinque, con un gesto che è tipico fare in Egitto quando si fa una battuta e si esprime complicità nello scherzo. [...] Lei ha tutt'altro che uno sguardo problematicista, sembra una persona molto serena e me lo dice: "Noi siamo felici qua, questa è la cosa più importante, l'unico problema grosso è la lingua". Durante la nostra chiacchierata pre-intervista le dico che sono stata Al Cairo dove ho imparato l'arabo e lei mi dice che devo andare a trovarla a Sharqiyya [la sua città natale], dove c'è molto verde, non c'è il traffico del Cairo e si vive in grosse fattorie con la famiglia allargata. [...] Quando arriva Ibtissem

iniziamo ufficialmente l'intervista, ma manterrà questa tranquillità, rassicurata dalla nostra introduzione e dal rapporto di fiducia che ha con Ibtissem. (Note di campo, intervista a Nina 6EGYPO1/09-O, 22.01.19).

Emerge qui come l'intraprendere una conversazione in arabo abbia costituito un espediente affinché Nina (6EGYPO1/09-O) avvertisse un clima disteso, una vicinanza culturale ma anche una comunanza di vissuti di shock culturale e linguistico, che le hanno permesso di aprirsi e raccontarsi.

La conoscenza dell'arabo ci ha permesso di utilizzare entrambe le lingue durante la ricerca. In generale, nei momenti più informali, è avvenuto un passaggio continuo da una lingua all'altra con grande fluidità, con fenomeni di *code switching* e *code mixing*, a seconda dei livelli di competenza della madre e nostri, la necessità di esprimere un concetto o un termine nell'una o nell'altra lingua.

Durante le interviste, abbiamo deciso di permettere alle madri di scegliere se avvalerci della traduzione simultanea di una mediatrice madrelingua, scelta fatta in 14 casi. In questo modo, le madri avrebbero avuto la possibilità di esprimere temi così delicati e personali nella propria lingua madre, senza doversi preoccupare di come trasferirle in italiano, mentre noi avremmo avuto la possibilità di capire tutto, senza rischiare di perdere qualche pezzo della loro biografia per problemi linguistici.

Le mediatrici che abbiamo selezionato sono state Ibtissem Mabrouk e Latifa Bathaoui¹¹⁰, due donne, una marocchina e una tunisina, anche loro madri in Italia, mediatrici formate, che già collaboravano con le due associazioni Mamme a Scuola e la Scuola delle Mamme. In questo modo, le madri avevano già costruito un rapporto di fiducia con le mediatrici e non le vivevano come un'intromissione esterna. Le due mediatrici sono state formate sui temi della ricerca e hanno ricevuto istruzioni sul fatto che avrebbero dovuto tradurre parola per parola sia quello che dicevamo noi che quello che diceva l'intervistata.

La presenza delle mediatrici ha portato alla rottura del *setting* relazionale diadico, chiedendo di «riarticolare gli spazi e i tempi della parola» (Cima, 2017, p. 410) dell'intervista. In questo modo, il momento dell'intervista si è semplificato dal punto di vista comunicativo, ma si è complessificato da quello relazionale (Cattaneo & dal Verme, 2005), rendendo necessario analizzare riflessivamente anche le dinamiche relazionali, i molteplici punti di vista e di interpretazione che coinvolgevano anche le mediatrici (Cima, 2017, p. 413).

Nei casi in cui le interviste si sono svolte in italiano, invece, è stato necessario avere un'attenzione in più nel lasciare più tempo all'intervistata per pensare come articolare il proprio pensiero e fare ricorso a più domande di follow-up e di approfondimento per facilitare l'espressione in una lingua diversa dalla lingua madre (Jungen et al., 2016, p. 46).

¹¹⁰ Ringraziamo entrambe per la passione e la professionalità con cui hanno contribuito alla ricerca.

Durante il focus group di restituzione, abbiamo deciso di avvalerci dell'aiuto di una delle mediatrici, per offrire a tutte le donne presenti la possibilità di esprimersi liberamente. Noi abbiamo parlato in italiano, le partecipanti principalmente in arabo e la mediatrice ha continuato a tradurre da una lingua all'altra. Le dinamiche relazionali, già complesse all'interno di un focus group (Jungen et al., 2016), sono diventate ancora di più difficile gestione quando più voci in arabo si sono sovrapposte, rendendomi difficile la comprensione e ritardati i rilanci, dopo una traduzione necessariamente sommaria da parte della mediatrice.

In tutti i casi, sia di scambi comunicativi in italiano che in arabo, con o senza la presenza delle mediatrici, si è posto il "problema della traduzione", (Benjamin, 1982; Gadamer, 1983) dell'incommensurabilità (Feyerabend, 1975) delle lingue e delle reti di significati ad essi sottesi. Incommensurabilità, però, non significa intraducibilità: «Questa im-possibilità non è quindi il semplice contrario del possibile. Essa si oppone, ma altrettanto si consacra alla possibilità» (Derrida, 1997, p. 14) della traduzione.

La strada indicata da Gadamer è quella di «intendersi sulla "cosa"». Bisogna che ci sia un "consenso"» (Gadamer, 1983, p. 441), attraverso il dialogo e una fusione di orizzonti.

3.3.3 *Essere donna*

La distanza in quanto italiana è stata, in parte, controbilanciata, nella ricerca, dalla comune appartenenza di genere. Questa comunanza ha costituito una base importante per costruire intimità e un clima di fiducia con le donne che abbiamo incontrato nella ricerca. Nella ricerca femminista, è stato frequentemente sottolineato come questo terreno comune permetta di costruire un dialogo, in grado di far uscire le donne dall'invisibilità (Merrill & West, 2012). La comune appartenenza di genere è apparsa ancora più determinante parlando di esperienza genitoriale, a partire da una prospettiva che intreccia la filosofia dei movimenti femministi che criticano l'«appropriazione da parte degli uomini di un terreno tradizionalmente proprio delle donne» (Cattaneo & dal Verme, 2005, p. 112) con l'approccio proprio di culture altre che vedono nella maternità un'esperienza tutta al femminile (Cattaneo & dal Verme, 2005, p. 112).

Segue un esempio tratto dal diario etnografico in cui emerge la dimensione della condivisione femminile come base per la costruzione di una relazione intima. Dopo aver incontrato Isabella (6EGYPY1/10-O) insieme a una dei figli¹¹¹ sotto casa:

Saliamo su e scherziamo su come siano troppe le scale e facciamo fatica ad arrivare in cima. C'è un bel clima disteso! A casa ci sono tutte le altre figlie insieme al piccolo Ivan. [...] La

¹¹¹ Isabella ha sei figlie: cinque figlie femmine, tra cui Giovanna, e un maschio, Ivan, il più piccolo, i quali appaiono nello stralcio qui riportato.

conversazione è piacevole e si parla un po' di tutto. Mi raccontano di un negozio che sta facendo dei super sconti e da cui sono andate più volte a fare acquisti, comprando scarpe e vestiti per tutte. Mi fanno vedere quello che hanno comprato e io partecipo all'entusiasmo di buon grado, in fondo è anche questo parte del rituale di creare intimità fra donne. [...]

Giovanna mi fa vedere delle scarpe rosse coi brillantini con il tacco a spillo.

--G-- Sono le scarpe per una festa di matrimonio a cui andremo quest'estate in Egitto.

Mi fa quindi vedere un vestito rosso, lungo, molto elegante che indosserà con le scarpe.

--AM-- Oh, che bello!

--I-- Ma i vestiti da cerimonia qui non sono belli come quelli in Egitto! Guarda questi vestiti che belli!

E così mi fa vedere sul cellulare una ricerca in Google Immagini di vestiti da cerimonia e poi di vestiti da matrimonio.

Allora ne approfitto per chiederle del suo matrimonio.

--AM-- E il tuo vestito com'era quando ti sei sposata? (Diario etnografico, 16.03.17).

Apparentemente, da questa conversazione, ben poco sembra avere una certa utilità per la ricerca, ma questo passaggio è stato importante per costruire la nostra relazione etnografica. Così come lo scherzo insieme e la conversazione libera iniziali hanno aiutato a creare un clima disteso, la condivisione degli acquisti ha contribuito alla creazione di uno spazio intimo riservato alle donne; infine, abbiamo potuto riagganciarci agli stimoli fotografici offerti dalla nostra interlocutrice per riavvicinarci e approfondire i temi di interesse.

Alla vicinanza con le nostre interlocutrici in quanto donna ha fatto da controparte la distanza legata alla mancata condivisione dell'esperienza della maternità.

33 anni e senza figli, non abbiamo, quindi, sperimentato molti dei vissuti legati alla maternità oggetto delle nostre conversazioni e interviste: la gravidanza, il parto, la cura dei figli, il rapporto con le istituzioni scolastiche. Molte delle donne che abbiamo incontrato alla mia età erano già sposate ed erano diventate madri oppure erano più giovani di me, ma già sposate e con figli.

Ci siamo poste questa questione soprattutto quando abbiamo conosciuto Anna (6MAGHO1/19-O):

Iniziamo a fare due chiacchiere con Anna per conoscerci. [...] È stanca, mi racconta, perché sono appena terminate le vacanze e avere i figli a casa è molto stancante. Mi chiede:

--A-- Tu hai figli?

--AM-- Non ancora.

--A-- Chi non ha figli non può capire.

Me lo dice sorridendo, ma avverto in me un senso di frustrazione: penso anch'io che se fossi madre potremmo sentirci più vicine e sarebbe per me più facile capire le loro esperienze. (Note di campo, intervista ad Anna 6MAGHO1/19-O, 02.05.18).

La risposta: «Non ancora» è il posizionamento da “outsider in-between” che abbiamo adottato in relazione a questa tematica: non siamo madri, ma vorremmo diventarlo in futuro, non abbiamo fatto esperienza dell'essere madre, ma siamo curiose

di conoscere il vissuto di chi lo è già. Il fatto che fossimo italiane ha favorito l'indulgenza da parte delle madri che abbiamo incontrato nei confronti dell'età piuttosto avanzata, insieme allo status di dottoranda, considerata ragionevole motivazione del ritardo.

3.4. La ricerca come formazione

L'impostazione metodologica della ricerca presentata possiede un ultimo aspetto importante da sottolineare: la sua portata formativa (Bove, 2009).

Tale portata si sviluppa su più piani, innanzitutto quello del soggetto, che riflette su se stesso a partire dall'incontro con il ricercatore. In precedenza, si è sottolineata la dimensione formativa dell'autobiografia (Cambi, 2002; Demetrio, 1996; Formenti, 2006). Il soggetto dando forma al proprio racconto trova un senso nel proprio percorso esistenziale, si auto-legittima e comprende meglio (Bruner, 1992; Sclater, 2004).

L'incontro tra il soggetto e il ricercatore crea uno spazio dialogico di apprendimento nel quale possono prodursi anche dei cambiamenti nelle idee degli intervistati (Merrill & West, 2012), le domande del ricercatore spingono a riflettere su temi nuovi o inconsci (Galloni, 2007), una postura accogliente e di accettazione contribuisce all'apertura e a una maggiore sicurezza in se stessi (Sclater, 2004).

Nella ricerca, durante le interviste, abbiamo spesso riscontrato una difficoltà iniziale da parte delle interlocutrici nel raccontarsi, aprirsi, eppure, poi, con il procedere dell'intervista, le domande hanno offerto l'occasione per riflettere su se stesse e sulla propria esperienza, per raggiungere via via un livello di profondità insperato alle prime battute. Molte delle donne che abbiamo incontrato non hanno avuto finora molte occasioni di elaborare il proprio vissuto, mentre le domande le hanno spinte a riflettere, approfondire, trovare le parole per descrivere ma anche per elaborare la propria storia.

Per esempio, Anna (6MAGHO1/19-O) all'inizio si è mostrata molto titubante, mentre, poco alla volta, si è aperta, contenta di farlo. Queste sono note di campo, redatte subito dopo l'intervista, in cui abbiamo analizzato riflessivamente l'andamento dell'intervista prima, durante e dopo:

Comincio intanto a spiegare ad Anna del progetto, dell'intervista. Si preoccupa soprattutto quando le dico della registrazione, nonostante glielo avessi già accennato per telefono.

--A-- Non avevo capito bene... Non posso leggere prima le domande? Così sono preparata, capisco se so rispondere bene oppure no.

Allora cerco di spiegarle ancora meglio come sarà l'intervista: la fase biografica – --A-- Devo parlare di me?! – poi quella semi-strutturata, le faccio vedere anche la *mindmap*¹¹², ma le spiego che si trattano solo di temi che mi interessa esplorare, ma che poi le domande nasceranno naturalmente dalla conversazione. E' molto titubante e questo mi preoccupa su come andrà

¹¹² La traccia dell'intervista, composta da una lista di temi d'interesse da esplorare.

l'intervista, alla fine, pur non avendo ancora firmato il consenso firmato, mi autorizza ad accendere il registratore. Poco prima di farlo mi chiede:

--A-- Che domanda mi fai?

Le spiego la domanda iniziale¹¹³ e mi dice:

--A-- Fammi tu delle domande puntuali e io ti rispondo.

E così cominciamo l'intervista preoccupate entrambe di come andrà.

[...]

Per cercare di farla sciogliere un po' cerco di usare la leva dei figli facendola parlare di loro. [...]

Le chiedo come sono le personalità dei figli e comincia: Silvia è una bambina tranquilla, ma troppo sensibile, mentre Mario è molto, molto vivace. E' molto intelligente, ma troppo irrequieto. È qui che l'intervista si sblocca definitivamente: Anna diventa un fiume in piena che ha bisogno di raccontare, condividere con qualcun altro le grosse preoccupazioni che ha affrontato per il figlio Mario.

[...]

Appena terminata l'intervista, mentre sta andando via, Anna mi dice:

--A-- Mi hai fatto ricordare tantissime cose che avevo dimenticato! Uno si fa prendere dalla vita di tutti i giorni, le corse, e si dimentica. Invece dovrebbero esserci più momenti come questo in cui uno si ferma e ripensa a chi è e dove vuole andare. Ci vorrebbe almeno una volta all'anno un momento così! (Note di campo, intervista ad Anna 6MAGHO1/19-O, 02.05.18).

La portata formativa della narrazione di sé è risultata ancora più significativa, in quanto si è sviluppata all'interno della relazione etnografica che si è venuta a creare tra le mie interlocutrici e noi, donna, ricercatrice, italiana.

Il clima di intimità e comunione fra donne, spesso nei lavori femministi considerato come un'occasione di *empowerment* per le donne coinvolte nella ricerca, attraverso l'instaurarsi di una "conversazione interculturale", può contribuire all'elaborazione dell'esperienza migratoria e a rafforzare le possibilità di costruire un dialogo interculturale.

Le domande del ricercatore non solo portano i soggetti a riflettere su se stessi, ma hanno anche la possibilità di favorire l'*agency* dei protagonisti incoraggiando processi di ri-connesione con il proprio mondo rappresentazionale e di attivazione di risorse e competenze.

Riflettere sul proprio vissuto, il passato, gli sforzi quotidiani, le aspirazioni per il futuro possono aiutare le donne migranti a riconnettersi con il mondo simbolico del paese di provenienza fragilizzato dall'esperienza della migrazione, a rivalutare le proprie capacità, riscoprendo competenze educative e di resilienza che possano aiutarle a porre le basi per il benessere e l'integrazione propri e dei figli.

Segue un esempio di una conversazione fra noi e Roberta (6EGYPO1/11-M), da cui emergono i segnali della portata formativa del nostro incontro etnografico. Roberta era arrivata per la prima volta in Italia due anni prima; mentre all'inizio faceva avanti e indietro, nel momento di questa conversazione, era da cinque mesi che era rimasta in

¹¹³ Come spiegato in precedenza, la domanda iniziale è una domanda ampia che propone all'intervistata di raccontare la propria vita, soffermandosi sugli episodi che considera più importanti.

Italia stabilmente. Era molto preoccupata di riuscire a costruirsi una vita nel nuovo paese e di riuscire a imparare l'italiano, che aveva appena cominciato ad approcciare all'interno di un corso dell'associazione Mamme a Scuola. In questo stralcio, Roberta mi riempie di domande per capire come ho fatto a vivere in Egitto e ad imparare la lingua araba:

--R-- Ma come hai fatto ad imparare l'arabo così bene? [...] Quanto tempo sei stata in Egitto? [...] Ah, hai studiato arabo in università? [...] E come mai hai studiato arabo? [...] E chi c'era con te in università? [...] Ed erano egiziani gli altri? [...] E quando sei andata in Egitto eri da sola?

--AM-- Sì, sono andata da sola, ma lì mi ha ospitato una mia amica e la sua famiglia è diventata come la mia seconda famiglia.

--R-- Ah, capisco, è diventata una seconda famiglia perché sono buoni gli egiziani e ti hanno accolto come una figlia, vero?

--AM-- Eh sì

--R-- E li senti ora?

--AM-- Sì, li sento spesso. (Diario etnografico, 04.05.17)

È come se fosse in atto un processo di rispecchiamento fra lei e noi: la nostra esperienza in Egitto le ricorda la sua in Italia, l'essere da sola, le difficoltà con una lingua nuova; ma anche le dà la speranza di potercela fare: una lingua si può imparare, nuovi rapporti si possono costruire, ma anche si possono incontrare persone che possono capirti perché hanno vissuto un'esperienza simile alla tua. Attraverso l'incontro con noi, Roberta riflette su se stessa e sulla propria esperienza migratoria, scoprendo delle risorse che potrebbero aiutarla ad affrontare il difficile percorso di integrazione nel paese di accoglienza.

Oltre al soggetto, la dimensione trasformativa/formativa della ricerca si riflette sul ricercatore stesso. Si tratta di un apprendimento non solamente di natura scientifica, ma anche come persona e come donna che impara su se stessa a partire dalle donne con cui lavora (Merrill & West, 2012). L'approccio etnografico si rivela per il ricercatore stesso una «vera e propria occasione di educazione – in particolare di educazione interculturale» (Gobbo, 2007a, p. 9). La riflessività, in questa prospettiva, non analizza solo la posizione del ricercatore nell'*hic et nunc*, ma anche nel suo evolversi attraverso il passato/presente/futuro durante la ricerca (Gobbo, 2007a). Quel “giro largo” che fa l'antropologo per conoscere le altre culture e che costituisce la via più breve per tornare a casa (Kluckhohn, 1979; Remotti, 1990), ora risulta spesso più corto, ma altrettanto forte emotivamente e intellettualmente da arrivare a comprendere meglio non solo l'alterità ma anche se stessi.

Infine, vi è la trasformazione auspicata a un piano più ampio, al livello delle pratiche educative all'interno dei programmi di supporto alla genitorialità migrante. Le riflessioni metodologiche qui presentate si propongono di fornire delle indicazioni su posture, metodi, strategie relazionali che possano rivelarsi di interesse anche per gli operatori che lavorano in questa tipologia di contesti. In conclusione, le indicazioni

emerse possono essere sintetizzate in questo modo:

- L'interesse formativo e interculturale della narrazione di sé;
- La cura della relazione basata sull'intimità, la prossimità e la reciprocità;
- La costruzione di una "conversazione interculturale", basata sul decentramento culturale, l'ascolto attivo e la valorizzazione della differenza come punto di partenza per il dialogo;
- L'importanza di una postura riflessiva attraverso cui fare oggetto di analisi la propria pratica educativa in una prospettiva trasformativa della pratica stessa;
- Infine, la riflessione stessa sulla portata formativa per i soggetti dell'essere parte di una ricerca e, quindi, l'essere interpellati, invitati ad esprimere il proprio punto di vista (Bove, 2009, p. 50) e coinvolti attivamente nel processo della ricerca così come nelle progettualità educative.

CONCLUSIONI

Ho avuto il mio primo colloquio con una delle mie informatrici. Non mi ricordavo quanto fosse emozionante e coinvolgente anche solo chiacchierare con le persone all'interno di una ricerca etnografica. Quel senso di empatia e condivisione che si crea nel rapporto con l'altro che si racconta e racconta la sua vita. Potrebbe essere appassionante questa ricerca! (Diario etnografico, 21.02.17).

Abbiamo scritto queste parole nelle pagine del diario etnografico successivamente al primo incontro avuto con una madre, agli albori della ricerca, durante l'avvio della fase esplorativa iniziale.

Allora erano parole fermate sulla carta senza troppa cognizione di causa, se non impressioni a caldo scritte all'interno di note di campo ancora disorganizzate, nella convinzione che dal primo momento all'ultimo, dalle scelte iniziali alle correzioni fatte lungo il percorso, dalle esperienze alle interpretazioni, dall'approfondimento dei riferimenti teorici alla ricerca empirica, tutto avrebbe fatto parte dell' "*avventura della ricerca*" (Sità & Dusi, 2010, p. 45).

Con il tempo ci sono state delle evoluzioni, le note di campo sono cambiate, così come le comprensioni che man mano affioravano rispetto all'oggetto di ricerca; eppure, già in queste prime impressioni c'erano i semi della ricerca che avremmo svolto nei tre anni di dottorato.

Nel tempo, siamo passate a chiamare le donne che incontravamo da informatrici a interlocutrici e protagoniste della ricerca. Il termine "informatrici" ci sembrava sottintendere una conoscenza del proprio mondo culturale sistematizzata e pre-esistente nella mente del soggetto, che quest'ultimo avrebbe trasmesso all'etnografo. "Interlocutrici" ci sembrava maggiormente enfatizzare, invece, la natura dialogica e discorsiva del sapere pedagogico, nonché l'importanza attribuita all'approccio biografico-narrativo all'interno della ricerca. "Protagoniste" rimarcava la dimensione di *research-engagement* che abbiamo cercato di promuovere nella relazione con i soggetti.

Le "chiacchiere" più libere, successivamente, nella fase di ricerca più intensiva, sono state affiancate dallo strumento più strutturato dell'intervista allo scopo di istituire momenti specifici dedicati all'approfondimento riflessivo delle storie di vita e dei temi di interesse.

In queste righe del diario, emerge, inoltre, embrionale, la riflessione sulla portata della relazione etnografica e della narrazione, la cui combinazione sarebbe poi diventata una pista importante di ricerca.

Innanzitutto, la questione dell'intimità: quel senso di condivisione, l'empatia e il coinvolgimento nella relazione etnografica che hanno, un po' alla volta, contribuito a creare le condizioni affinché le interlocutrici ritrovassero uno spazio accogliente e

rispettoso, in cui potersi sentire a proprio agio, aprirsi e ripensare ai propri vissuti e rappresentazioni.

Vi è poi l'attenzione alla dimensione biografica, attraverso cui abbiamo tentato di dare voce a chi spesso ne ha poca, favorendo il dialogo come parte di una relazione etnografica più ampia, finalizzata a cercare di "capirsi".

Se le parole di questo stralcio del diario sottolineavano la dimensione del coinvolgimento non solo delle donne, ma anche della ricercatrice, nel corso del lavoro empirico è maturata la consapevolezza della portata formativa del percorso di ricerca: da una ricerca "appassionante", dunque, a una ricerca rilevante in quanto "formativa".

Le nostre domande hanno stimolato le protagoniste a riflettere su se stesse, a mettere in ordine e a elaborare la propria storia ma – possiamo supporre ora giunti al termine di questo percorso – ne hanno anche favorito l'attivazione dell'*agency*, incoraggiando processi attivi di ri-connesione con il proprio mondo rappresentazionale e di attivazione di risorse e competenze. La ricostruzione narrativa della propria storia, l'analisi di alcuni snodi esistenziali, l'esplicitazione dei propri valori o modelli educativi, la descrizione delle difficoltà o viceversa delle esperienze positive hanno attivato un processo di ricostruzione della propria esperienza in un contesto "protetto" che ne ha favorito il fluire. La dimensione di intimità, lo sforzo di assumere una postura autentica di ascolto, la tensione investigativa propria del "fare domande per fare ricerca" – crediamo – hanno permesso la co-costruzione di un contesto favorevole all'attivazione di percorsi di revisione della propria storia perché fondati sul *decentramento* emotivo e culturale e sul *riconoscimento* (Quassoli, 2006).

Come spesso accade quando la ricerca è *con* le persone, e non *sulle* persone, la dimensione formativa implicita al lavoro di ricerca etnografica è reciproca, e arricchita dalla natura culturale e interculturale dell'incontro (Gobbo, 2007a, p. 9).

Nello sforzo di ascoltare autenticamente, senza conoscere appieno la lingua, ma conoscendola abbastanza per farci comprendere e comprendere, abbiamo imparato, innanzitutto, a cogliere le sfumature, sospettando di facili rappresentazioni e pregiudizi diffusi, basati su associazioni univoche e limitanti tra donne arabe-donne sottomesse, islam-terrorismo, migrazione-liberazione, e ammettendo concezioni culturalmente differenti di libertà e di autonomia, di donna e di madre.

Avendo liberato il campo da rappresentazioni precostituite e stereotipi, ci siamo dotate di uno sguardo che ha ricercato una prospettiva culturale sulla genitorialità nelle donne protagoniste della ricerca, attenta però anche alle trasformazioni, ai meticciamenti, alle ibridazioni, alle diverse modalità di ciascuna madre di interpretare l'esperienza genitoriale.

A partire da questa prospettiva, è stato possibile andare oltre la rappresentazione diffusa delle donne migranti arabo-musulmane come ricongiunte, passive, tradizionali, isolate, piuttosto presente anche in letteratura (Cambi et al., 2003b; Cifiello, 1995; Favaro, 1993c). Una costante è apparsa essere, dall'analisi dei dati, la rilevanza

attribuita alla maternità come componente dell'identità delle donne, ma anche come movente per l'azione per reagire alle difficoltà della vita in Italia. L'amore della madre per il figlio è al centro di un legame considerato unico, speciale, segnato dall'affetto e dalla tenerezza, ma anche dalla formazione morale e sociale (Al-Jayyousi et al., 2014; Chinosi, 2002).

Di converso, è apparso il peso, nella migrazione, del ridimensionamento della rete di sostegno al femminile della famiglia allargata, a causa della mancanza di sostegno materiale, ma anche emotivo e affiliativo. Insieme al processo di inculturazione fragilizzato, le barriere linguistiche, la riorganizzazione della vita della famiglia in uno spazio di vita limitato, l'esposizione all'instabilità economica, lavorativa e legale, costituiscono i fattori di rischio che sono emersi dalle storie delle madri che abbiamo incontrato. Queste condizioni di potenziale vulnerabilità possono, però, interagire con le rappresentazioni, aspirazioni, idee delle madri, portandole a negoziare nuove soluzioni, nuove strategie per portare avanti l'educazione dei figli e la trasmissione culturale.

A questo proposito, diverse madri ci hanno parlato della ricreazione di uno spazio di vita simile a quello del paese di origine (Pastori & Zaninelli, 2008; Salih, 2003), altre dell'apprendimento tramite partecipazione alle attività dei genitori (Rogoff, 2004), altre della narrazione di storie religiose, familiari e del paese di origine. Attraverso queste strategie, le madri possono assicurare il processo di filiazione, ma anche favorire quelli di affiliazioni molteplici nei figli (Maalouf, 1999; Sen, 2008).

È stato, dunque, possibile condurre uno scavo idiografico sul senso, in profondità, nelle storie di vita delle donne protagoniste della ricerca, facendo emergere i significati culturali da loro attribuiti alla maternità e le esperienze di rielaborazione di pratiche e modelli educativi nel paese di arrivo.

A partire da questa prospettiva a livello micro, abbiamo colto delle suggestioni più ampie per una rilettura del costrutto di genitorialità migrante, mettendone a tema la dimensione potenziale di *esperienza educativa e formativa*.

I dati analizzati nel corso della ricerca evidenziano quanto la genitorialità sia da un lato un amplificatore della complessità della migrazione, ma anche un'opportunità per le donne e per i loro figli, che può innescare alcune condizioni che, in letteratura, sono ritenute cruciali per la costruzione di traiettorie di vita di benessere nella migrazione.

Leggere il costrutto di sostegno alla genitorialità come occasione di educazione a una genitorialità *resiliente* ci sembra, dunque, una questione emergente dai dati che può aiutarci ad ampliare nel campo della pedagogia culturale e interculturale le dimensioni teoriche e pratiche che vengono agite con le molte donne migranti che vivono l'esperienza della genitorialità nei nostri contesti educativi.

Il tema della formazione degli operatori ha accompagnato, seppure in modo implicito, il percorso di ricerca svolto. Se lo sguardo pedagogico implica re-immaginazione, progettazione, apertura verso altre possibilità, ci sembra si renda necessario lavorare sulla formazione di competenze che favoriscano la dimensione di

ascolto e incontro con l'alterità, come il decentramento culturale, il riconoscimento, il dialogo interculturale, la cura della relazione e la valorizzazione della narrazione.

Ho fatto sedere tutte in cerchio sulle sedie, il che ha creato un *setting* che rendeva più facile lo scambio. Non sapevo se fossero abituate a parlare in gruppo, ma molte mi sono sembrate aperte e pure desiderose di parlare, tanto che in più occasioni sono sorte delle conversazioni in sottogruppi in contemporanea.

[...]

Infine, la richiesta finale di attivazione: cosa si può fare per cambiare/migliorare. Gli animi si scaldano quando Asia fa il suo commento¹¹⁴: “Se c'è razzismo, come fai a tollerarlo?”. Milena afferma che agli italiani non piacciono gli stranieri e Alice mi chiede se a me piacciono. È un'occasione questa anche per loro per parlare con un'italiana, per provare a capire il razzismo e quello che pensano “gli italiani”. (Note di campo, focus group, 30.05.19).

Questo, invece, è un estratto dalle note di campo prese successivamente al focus group, alla fine del percorso di ricerca.

L'obiettivo era quello di aprire a un confronto intersoggettivo sulle ipotesi che stavano emergendo dall'analisi dei dati, ma queste righe contengono anche un'indicazione su possibili altre piste di ricerca future.

Lo strumento dell'intervista si è rivelato appropriato rispetto agli interessi di ricerca, per favorire la creazione di un contesto riservato, intimo, dove la madre si potesse sentire a proprio agio ad approfondire anche dettagli personali della propria vita.

Come prospettive future, invece, pensiamo che la dimensione formativa della narrazione possa coniugarsi felicemente con lo strumento del focus group. A partire dal principio del dialogismo di Bachtin, nel gruppo si moltiplicano, infatti, le possibilità di ripensarsi e ripensare alle proprie idee a partire dal confronto con l'altro e dal dialogo con la differenza (Bachtin, 1990, cit. in Bove, 2009, p. 99).

L'antecedente costituito dai gruppi di autocoscienza femministi e le esperienze di gruppi di parola di genitori hanno dimostrato la stretta interconnessione tra dimensione conoscitiva, dimensione pedagogica e dimensione politica del focus group.

Future evoluzioni della ricerca potrebbero proprio rifarsi a questo strumento per indagarne l'eco formativa all'interno di servizi di sostegno alla genitorialità migrante.

Come tutte le ricerche, anche la nostra non è priva di limiti. Tra questi, uno può essere riscontrato nel fatto che ci siamo concentrate sulle voci delle madri migranti. Abbiamo ascoltato una delle “voci” ma non “le voci” in dialogo nei processi di incontro mediati dall'esperienza dell'educare i figli in un paese diverso da quello di origine. Interessante sarebbe indagare anche le voci delle operatrici che lavorano nei contesti di

¹¹⁴ Il riferimento è qui a un intervento fatto in precedenza da Asia, che riportiamo dalla trascrizione del focus group: «--INT-- Lei dice che io non ho niente da dire per cambiare qualcosa in Italia. Le devo cambiare io? [...] Lei ha detto un esempio. Se vivi a casa di un parente, mamma o padre fai quello che vuoi. Se invece vai a un'altra casa non puoi decidere tu che cosa voglio questa, voglio questo o voglio questa. Devi abituarti a questo livello di...» (focus group, 30.05.19).

accoglienza di donne e bambini, come quelli individuati nel corso della ricerca come ecologie di osservazione specifiche, e provare a metterle in dialogo le une con le altre all'interno di un'impostazione di ricerca maggiormente orientata verso la ricerca-formazione. Per le madri, questi gruppi, incentrati sulla narrazione e il dialogo, potrebbero costituire un'occasione di rafforzamento di reti tra pari, un'esperienza di incontro ravvicinato, basato sull'ascolto, il riconoscimento, la reciprocità e la condivisione al femminile anche con donne italiane. Allo stesso tempo, per le operatrici potrebbero costituire un'occasione formativa di rilettura critica delle proprie azioni quotidiane, rivelandosi un laboratorio agito di metodologie di incontro interculturale con le madri, di conoscenza scevra da pregiudizi (o più consapevole dei rischi di visioni unilaterali o monoculturali), di riflessività sulle proprie pratiche e pedagogie implicite.

Come sempre la ricerca lascia aperti dei temi inesplorati mentre sembra aver esaurito alcune delle domande originarie. In questo caso, ci pare di poter affermare che i temi si sono “aperti”, stimolando nuovi interrogativi, nuovi interessi di ricerca, nuovi percorsi verso cui dirigere la prossima *avventura della ricerca* (Sità & Dusi, 2010).

BIBLIOGRAFIA

- Abbatecola, E. (2002). *Il potere delle reti: l'occupazione femminile tra identità e riconoscimento*. Torino: L'harmattan Italia.
- Abbatecola, E., & Bimbi, F. (2013). Introduzione. Engendering migrations. *Mondi Migranti*, 3, 31–47.
- Abdallah-Preteuille, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne: Institut national de recherche pédagogique.
- Abu-Lughod, L. (1989). Zones of Theory in the Anthropology of the Arab World. *Annual Review of Anthropology*, 18, 267–306.
- Abu-Lughod, L. (2002). Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others. *American Anthropologist*, 104(3), 783–790.
- Adair, J., & Pastori, G. (2011). Developing qualitative coding frameworks for educational research: Immigration, education and the Children Crossing Borders project. *International Journal of Research and Method in Education*, 34(1), 31–47.
- Aghazarm, C., Quesada, P., & Tishler, S. (2012). *Migrants Caught in Crisis: The IOM experience in Libya*. Genova.
- Ahmed, L. (1995, ed. or. 1992). *Oltre il velo: la donna nell'islam da Maometto agli ayatollah*. Firenze: La Nuova Italia.
- Akhtar, S. (1999). *Immigration and identity: turmoil, treatment, and transformation*. Northvale-London: Jason Aronson.
- Ali, N., & Burchett, H. (2004). *Experiences of maternity services: Muslim women's perspectives*. London: The Maternity Alliance.
- Al-Jayyousi, G. F., Nazarinia Roy, R., & Al-Salim, F. (2014). Muslim Mothering and Migration. *International Journal of Education and Social Science*, 1(4), 41–49.
- Alsultany, E. (2012). *Arabs and Muslims in the Media: Race and Representation after 9/11*. New York: NYU Press.
- Ambrosini, M. (2007). Prospettive transnazionali. Un nuovo modo di pensare le migrazioni? *Mondi Migranti*, 2, 43–90.
- Ambrosini, M. (2011). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Amos, U., & Parmar, P. (1984). Challenging imperial feminism. *Feminism Review*, 17, 3–19.
- Amselle, J.-L. (2001, ed.or. 2001). *Connessioni: antropologia dell'universalità delle culture*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Anders, Y., Cadima, J., Evangelou, M., & Nata, G. (2017). *Parent and family-focused support to increase educational equality. Central assumptions and core concepts*. Berlin: ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society.

- Anderson, B. (2009, ed. or. 1983). *Comunità immaginate: origini e fortuna dei nazionalismi*. Roma: Manifestolibri.
- Anim-Addo, J., Covi, G., & Karavanta, M. (Eds.). (2009). *Interculturality and Gender*. London: Mango Publishing.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. (2011, ed. or. 2004). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: et al.
- Appadurai, A. (2012, ed. or 1996). *Modernità in polvere: Dimensioni culturali della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Aroian, K. J., Templin, T. N., & Hough, E. S. (2016). Daily hassles, mother-child relationship, and behavior problems in Muslim Arab American adolescents in immigrant families. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22(4), 533–543.
- Aroian, K. J., Templin, T. N., Hough, E. E., Ramaswamy, V., & Katz, A. (2011). A longitudinal family-level model of Arab Muslim adolescent behavior problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(8), 996–1011.
- Aroian, K., Hough, E. S., Templin, T. N., Kulwicki, A., Ramaswamy, V., & Katz, A. (2009). A model of mother-child adjustment in Arab Muslim immigrants to the US. *Social Science & Medicine*, 69, 1377–1386.
- Arzubiaga, A., Gill, D., Kurban, F., Adair, J., & Guénif-Souilamas, N. (2016). Researchers as Insiders and Outsiders. In J. J. Tobin (Ed.), *Preschool and Im/migrants in Five Countries: England, France, Germany, Italy and United States of America* (pp. 59–72). Brussels: Peter Lang Publishing Group.
- Aswad, B. C. (1978). Women, class and power: examples from Hatay, Turkey. In L. Beck & N. Keddie (Eds.), *Women in the Muslim world* (pp. 473–481). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Atkinson, R. (2002, ed. or. 1998). *L'intervista narrativa: raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Cortina Raffaello.
- Badran, M. (2013). *Feminism in Islam: secular and religious convergences*. Oxford: Oneworld.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (Eds.). (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: Utet.
- Baldassar, L., Baldock, C. V., & Wilding, R. (2007). *Families caring across borders: migration, ageing and transnational caregiving*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Balibar, É., & Wallerstein, I. (1991, ed. or. 1988). *Razza, nazione, classe: le identità ambigue*. Roma: Edizioni Associate.
- Balsamo, E. (2002). Bambini immigrati e bisogni insoddisfatti: la via dell'etnopediatria. In E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, & M. Samaniego

(Eds.), *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura* (pp. 99–160). Milano: FrancoAngeli.

Balsamo, E., Favaro, G., Giacalone, F., Pavesi, A., & Samaniego, M. (2002). *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura*. Milano: FrancoAngeli.

Balsamo, F. (Ed.). (1997). *Da una sponda all'altra del Mediterraneo: donne immigrate e maternità*. Torino: L'harmattan Italia.

Bargellini, C. (1993). Le donne egiziane copte di Milano. In G. Favaro (Ed.), *Donne arabe in Italia. Una storia per immagini e parole* (pp. 39–47). Milano: Guerini.

Bastide, R. (1990). *Noi e gli altri: i luoghi di incontro e di separazione culturali e razziali*. Milano: Jaca Book.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In A. C. Baumrind, D., Brooks-Gunn, J., Lerner, R., & Peterson (Ed.), *The encyclopedia of adolescence* (Gardan, pp. 746–758). New York.

Baxter, D. (2007). Honor Thy Sister: Selfhood, gender, and agency in Palestinian culture. *Anthropological Quarterly*, 80(3), 737–775.

Becchi, E. (2000). Per un'etica della ricerca educativa: il paradigma della restituzione. In L. Corradini (Ed.), *Pedagogia: ricerca e formazione: saggi in onore di Mauro Laeng* (pp. 201–210). Fornello: SEAM.

Beck, L., & Keddie, N. (1978a). Introduction. Women in the Muslim world. In L. Beck & N. Keddie (Eds.), *Women in the Muslim world* (pp. 1–34). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Beck, L., & Keddie, N. (Eds.). (1978b). *Women in the Muslim world*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96.

Benedict, R. (1970, ed. or. 1934). *Modelli di cultura*. Milano: Feltrinelli.

Benjamin, W. (1982, ed. or. 1966). Il compito del traduttore. In W. Benjamin (Ed.), *Angelus novus. Saggi e frammenti* (pp. 37–50). Torino: Einaudi.

Bertaux, D. (1999, ed. or. 1997). *Racconti di vita: la prospettiva etnosociologica*. Milano: FrancoAngeli.

Bertolini, P. (1990). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Biagioli, R. (2003). Donne immigrate tra esclusione e sfruttamento. In F. Cambi, S. Ulivieri, & G. Campani (Eds.), *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi* (pp. 71–116). Pisa: ETS.

Bichi, R. (1999). Il campo biografico: lo sviluppo, le articolazioni, gli approcci e la tipologia. Prefazione all'edizione italiana. In D. Bertaux (Ed.), *Racconti di vita: la prospettiva etnosociologica* (pp. 11–28). Milano: FrancoAngeli.

Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero Università.

Bidwell, R. L. (1973). *Morocco under colonial rule: French administration of tribal areas 1912-1956*. London: Cass.

Blangiardo, G. C., & Menonna, A. (2016). L'immigrazione musulmana a Milano. In C. Regalia, C. Giuliani, & S. G. Meda (Eds.), *La sfida del meticciato nella migrazione musulmana: una ricerca sul territorio milanese* (pp. 44–60). Milano: FrancoAngeli.

Boas, F. (1902). Rudolf Virchow's Anthropological Work. *Science*, 16(403), 441–445.

Boas, F. (1979, ed. or. 1911). *L'uomo primitivo*. Bari: Laterza.

Bolognesi, I. (2017a). Immigrant mothers and school Relations with teachers. *Pedagogia Oggi*, (1), 193–204.

Bolognesi, I. (2017b). *Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico*. (M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera, Eds.). Pisa: ETS.

Bommes, M., Fassman, H., & Sievers, W. (Eds.). (2014). *Migration from the Middle East and North Africa to Europe: Past Developments, Current Status and Future Potentials*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bonizzoni, P. (2009). Living together again: families surviving Italian immigration policies. *International Review of Sociology—Revue Internationale de Sociologie*, 19(1), 83–101.

Bornstein, M. H. (Ed.). (1991). *Cultural approaches to parenting*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Bourdieu, P. (1998, ed. or. 1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. Chicago: University of Chicago Press.

Bove, C. (2009a). Come creare occasioni di dialogo nei contesti educativi. Riflessioni metodologiche sui gruppi. In C. Bove (Ed.), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche* (pp. 95–112). Milano: FrancoAngeli.

Bove, C. (2009b). Metodo etnografico e ricerca educativa. Quali ricadute per la formazione? In *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche* (pp. 41–65). Milano: FrancoAngeli.

Bove, C. (2015). la relazione fra genitori e insegnanti nei contesti educativi e nella scuola. In E. Nigris (Ed.), *Pedagogia e didattica interculturale*.

Bove, C. (2019). Il metodo etnografico. In L. Mortari & L. Ghirrotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 103–144). Roma: Carocci.

Bove, C. (Ed.). (2009c). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.

Bove, C., & Mantovani, S. (2006). Alle soglie della consapevolezza. In G. Favaro, S. Mantovani, & T. Musatti (Eds.), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi* (pp. 13–34). Milano: FrancoAngeli.

Bove, C., & Mantovani, S. (2015). Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel

dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 9–31.

Bove, C., & Sità, C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, 20(44), 57–72.

Bove, C., Mantovani, S., & Zaninelli, F. (2010). Ascoltare le voci dei genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca. *Rivista Di Studi Familiari*, (1), 59–75.

Branca, P. (2000). *I musulmani*. Bologna: Il Mulino.

Brancato, G., Ricci, A., & Stolfi, M. (2016). From home safety to international terrorism: how Italian talk shows framed migration after the Paris attacks. *Journal of Liberty and International Affairs*, 1(1), 16–25.

Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Broekhuizen, M., Ereky-Stevens, K., Wolf, K., & Moser, T. (2018). *Technical report: parent structured interview study. Procedures, instrument development, samples and showcases*. Utrecht: ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development : Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.

Bronfman Vasquez, A. (2003). Costruzione e applicazione del metodo etnografico: analisi di un'esperienza di ricerca. In F. Gobbo (Ed.), *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche* (pp. 159–175). Milano: Edizioni Unicopli.

Bruner, J. (1992, ed. or. 1990). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bruner, J. (1993). Costruzione del sé costruzione del mondo. In O. Liverta Sempio & A. Marchetti (Eds.), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*. Milano: Raffaello Cortina.

Bullock, K. H., & Jafri, G. J. (2002). Media (mis)representations. Muslim women in the Canadian Nation. *Canadian Woman Studies*, 20(2), 35–40.

Busoni, M. (2003). Tra universalismo e differenze: dimensioni del migrare al femminile. In F. Cambi, S. Ulivieri, & G. Campani (Eds.), *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi* (pp. 19–30). Pisa: ETS.

Bydlowski, M. (2004, ed. or. 2000). *Sognare un figlio: l'esperienza interiore della maternità*. Bologna: Pendragon.

Callari Galli, M. (1998). Parte terza. I percorsi della complessità umana. In M. Callari Galli, M. Ceruti, & T. Pievani (Eds.), *Pensare la diversità: idee per*

- un'educazione alla complessità umana*. Roma: Meltemi.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F., Ulivieri, S., & Campani, G. (2003a). *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi*. Pisa: ETS.
- Cambi, F., Ulivieri, S., & Campani, G. (2003b). Presentazione. Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi. In F. Cambi, S. Ulivieri, & G. Campani (Eds.), *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi* (pp. 9–16). Pisa: ETS.
- Campani, G. (2000). *Genere, etnia e classe: migrazioni al femminile tra esclusione e identità*. Pisa: ETS.
- Campani, G. (2003). Genere, etnia e classe: categorie interpretative e movimenti femministi. In F. Cambi, S. Ulivieri, & G. Campani (Eds.), *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi* (pp. 49–70). Pisa: ETS.
- Capelli, I. (2011). Embodying difference. Health care, culture and childbearing through the experiences of Moroccan migrant women in Italy. *Antrocom Online Journal of Anthropology*, 7(1), 39–52.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa: percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Carolan, M. T., Guiti, B., Juhari, R., Himelright, J., & Mouton-Sanders, M. (2000). Contemporary Muslim families: research and practice. *Contemporary Family Therapy*, 22(1), 67–79.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione: intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Caronia, L. (2018). How 'at home' is an ethnographer at home? Territories of knowledge and the making of ethnographic understanding. *Journal of Organizational Ethnography*, 7(2), 114–134.
- Caronia, L., & Bolognesi, I. (2015). Costruire le differenze: immagini di straniero nei contesti educativi. In E. Nigris (Ed.), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi* (pp. 67–99). Milano: Pearson.
- Caronia, L., & Vassallo, E. (2015). Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi. In E. Nigris (Ed.), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi* (pp. 31–66). Milano-Torino: Pearson.
- Cassiers, T., & Kesteloot, C. (2012). Socio-spatial inequalities and social cohesion in european cities. *Urban Studies*, 49(9), 1909–1924.
- Castiglioni, M. (2002). Donne immigrate e uso dei servizi socio-sanitari. In R. Rizzi & A. Iossa Fasano (Eds.), *Ospitare e curare: dialogo interculturale ed esperienze cliniche con gli immigrati* (pp. 108–118). Milano: FrancoAngeli.
- Catarci, M. (2015). Radici e sviluppo dell'educazione interculturale nel contesto italiano. In A. Portera, A. La Marca, & M. Catarci (Eds.), *Pedagogia interculturale*.

Brescia: La Scuola.

Catarsi, E. (2006). Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 11–22.

Cattaneo, M. L., & dal Verme, S. (2005). *Donne e madri nella migrazione. Prospettive transculturali e di genere*. Milano: Edizioni Unicopli.

Chamberlayne, P., Bornat, J., & Wengraf, T. (Eds.). (2000). *The turn to biographical methods in Social Science*. London: Routledge.

Chant, S., & Radcliffe, S. A. (1992). Migration and development: the importance of gender. In S. Chant (Ed.), *Gender and migration in developing countries* (pp. 1–29). London: Belhaven Press.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Chatty, D. (1978). Changing sex roles in Bedouin society in Syria and Lebanon. In L. Beck & N. Keddie (Eds.), *Women in the Muslim world* (pp. 397–415). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Chinosi, L. (2002). *Sguardi di mamme. Modalità di crescita dell'infanzia straniera*. Milano: FrancoAngeli.

Chuang, S. S., & Tamis-lemonda, C. (2009). Gender Roles in Immigrant Families: Parenting Views, Practices, and Child Development. *Sex Roles*, 60, 451–455.

Cifiello, S. (1995). I flussi migratori. In C. Landuzzi, A. Tarozzi, & A. Treossi (Eds.), *Tra luoghi e generazioni: migrazioni africane in Italia e in Francia* (pp. 33–54). Torino: L'harmattan Italia.

Cigoli, V. (2005). Presentazione. In *Migrazioni e famiglie: percorsi, legami e interventi psicosociali* (pp. 7–20). Bologna: Il Mulino.

Cima, R. (2005). *Abitare le diversità. Pratiche di mediazione culturale: un percorso fra territorio e istituzioni*. Roma: Carocci.

Cima, R. (2017). Mediazione Interculturale: prospettiva decoloniale e pedagogia dell'incontro. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 409–416). Pisa: ETS.

Cima, R. (2019). *Attraverso lo sguardo. Per una pedagogia dell'incontro*. Roma: Carocci.

Ciola, A., & Rosenbaum, F. (2004). Girotondi a tre. In E. Scabini & G. Rossi (Eds.), *Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie* (pp. 299–313). Milano: Vita e Pensiero.

Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge, London: Harvard University Press.

Clifford, J. (1993, ed. or. 1988). *I frutti puri impazziscono: etnografia, letteratura e arte nel secolo 20*. Torino: Bollati Boringhieri.

Clifford, J., & Marcus, G. E. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.

- Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.). (1997, ed. or. 1986). *Scrivere le culture*. Roma: Meltemi.
- Collins, P. H. (1991). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York-London: Routledge.
- Corsaro, W. A. (2003, ed. or. 1997). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- Cruise, R. S. (2016). Enough with the Stereotypes: Representations of Women in Terrorist Organizations. *Social Science Quarterly*, 97(1), 33–43.
- Cyrulnik, B. (2000, ed. or. 1999). *Il dolore meraviglioso* (Milano). Frassinelli.
- Cyrulnik, B. (2004). Abbandono e tutori di resilienza. In B. Cyrulnik & E. Malaguti (Eds.), *Costruire la resilienza* (pp. 59–64). Trento: Erickson.
- D'Ignazi, P. (2008). *Ragazzi immigrati: l'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ignazi, P. (2016). *Il pensiero narrativo come ponte tra culture: rappresentazione culturale e pratiche d'accoglienza*. *MeTis*, 6(1), 219–227.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin* 1, 113(3), 487–496.
- Das, E., Bushman, B. J., Bezemer, M. D., Kerkhof, P., & Vermeulen, I. E. (2009). How terrorism news reports increase prejudice against outgroups: a terror management account. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(3), 453–459.
- Datta, K., Mcilwaine, C., Herbert, J., Evans, Y., May, J., & Wills, J. (2009). Men on the move: narratives of migration and work among low-paid migrant men in London. *Social & Cultural Geography*, 10(8), 853–873.
- Davies, M., & Papadopoulos, I. (2006). Notions of motherhood and the maternity needs of Arab Muslim women. In I. Papadopoulos (Ed.), *Transcultural Health and Social Care* (pp. 145–161). London: Elsevier.
- de Certeau, M. (2005, ed. or. 1990). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Lavoro.
- De Haas, H. (2007). Morocco's migration experience: a transitional perspective. *International Migration*, 45(4), 39–70.
- de Haas, H. (2014). Euro-Mediterranean migration futures: The cases of Morocco, Egypt and Turkey. In M. Bommers, H. Fassman, & W. Sievers (Eds.), *Migration from the Middle East and North Africa to Europe* (pp. 29–74). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Delcroix, C. (2009). Two generations of Muslim women in France: creative parenting, identity and recognition. *Oral History Review*, 87–94.
- Delcroix, C., & Lagier, E. (2014). Intergenerational transmissions in transnational families and national affiliations. *Zeitschrift Für Qualitative Forschung*, 15(1–2), 25–38.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2000, ed. or 1997). *Dentro le storie: analizzare le*

interviste biografiche. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina Raffaello.

Demetrio, D. (1997). L'insegnante come mediatore di culture. In D. Demetrio & G. Favaro (Eds.), *Bambini stranieri a scuola: accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D. (2003). Genitori immigrati e percorsi di integrazione attraverso i figli. In F. Cambi, S. Ulivieri, & G. Campani (Eds.), *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi* (pp. 463–489). Pisa: ETS.

Demetrio, D. (2004). Intercultura e autobiografia. In G. Favaro & L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 211–230). Milano: FrancoAngeli.

Demetrio, D. (Ed.). (1984). *Immigrazione straniera e interventi formativi*. Milano: FrancoAngeli.

Demetrio, D., & Favaro, G. (Eds.). (1997). *Bambini stranieri a scuola: accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D., Giusti, M., Iori, V., Mapelli, B., Piusi, A. M., & Ulivieri, S. (2001). *Con voce diversa: pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini scientifica.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Derrida, J. (1997). La scommessa, una prefazione, forse una trappola. In S. Petrosino (Ed.), *Jacques Derrida e la legge del possibile. Un'introduzione* (pp. 9–19). Milano: Jaca Book.

DeSouza, R. (2004). Motherhood, Migration and Methodology: Giving Voice to the Other. *The Qualitative Report*, 9(3), 463–482.

Dessi, G. (2016). *Forgotten women: the impact of Islamophobia on Muslim Women in Italy*. Brussels.

Devereux, G. (1978, ed. or. 1970). *Saggi di etnopsichiatria generale*. Roma: Armando.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston-New York: Heath.

Dewey, J. (1949, ed. or. 1938). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1951a, ed. or. 1922). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1951b, ed. or. 1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Bella, A. (2012). Popolazione e flussi migratori. In L. Scrofani & L. Ruggiero (Eds.), *Temi di geografia economica* (pp. 51–82). Torino: Giappichelli.

Domecka, M., Eichsteller, M., Karakusheva, S., Musella, P., Ojamae, L., Perone,

E., ... Waniek, K. (2012). Method in practice: autobiographical narrative interviews in search of European phenomena. In R. Miller & G. Day (Eds.), *The Evolution of European Identities. Biographical Approaches* (pp. 21–44). London: Palgrave Macmillan.

Donato, K. M., Gabaccia, D., Holdway, J., Manalansan, M., & Pessar, P. R. (2006). *Special Issue: Gender and migration revisited*. (D. Gabaccia, K. M. Donato, J. Holdaway, M. Manalansan, & P. R. Pessar, Eds.) (Vol. 40). *International Migration Review*.

Dusi, P. (2007). *Riconoscere l'altro per averne cura: linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*. Brescia: La Scuola.

Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A. A., Fayad, M., & Khan, H. K. (2006). Parenting styles in Arab societies. A first cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 230–247.

El-Messiri, S. (1978). Self-images of traditional urban women in Cairo. In L. Beck & N. Keddie (Eds.), *Women in the Muslim world* (pp. 522–540). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago-London: The University of Chicago Press.

Esser, H. (2006). *Migration, language and integration. AKI Research Review*. Berlin.

Fabietti, U. (1999). *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Fabietti, U. (2002). *Culture in bilico. Antropologia del Medio Oriente*. Milano: Mondadori.

Fabietti, U. (2013). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma: Carocci.

Fabietti, U., Matera, V., & Malighetti, R. (2002). *Dal tribale al globale: introduzione all'antropologia*. Milano: Bruno Mondadori.

Fanon, F. (1971, ed. or. 1965). L'Algeria getta il velo. In G. Pirelli (Ed.), *Opere scelte* di Frantz Fanon. Torino: Einaudi.

Fanon, F. (2006, ed. or 1964). *Scritti politici. Per la rivoluzione africana*. Roma: Derive Approdi.

Fargues, P. (2004). Arab Migration to Europe: Trends and Policies. *International Migration Review*, 38(4), 1348–1371.

Favaro, G. (1993b). Le donne egiziane e marocchine: percorsi di arrivo e situazioni familiari differenti. In G. Favaro (Ed.), *Donne arabe in Italia. Una storia per immagini e parole* (pp. 21–37). Milano: Guerini.

Favaro, G. (1993c). Le immigrate arabe. In G. Favaro (Ed.), *Donne arabe in Italia. Una storia per immagini e parole* (pp. 19–20). Milano: Guerini.

Favaro, G. (2002a). Costruire l'integrazione a partire dai piccoli. In E. Balsamo, G.

Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, & M. Samaniego (Eds.), *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura* (pp. 198–220). Milano: FrancoAngeli.

Favaro, G. (2002b). Le pratiche e i gesti: infanzia immigrata e modalità di cura. In E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, & M. Samaniego (Eds.), *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura* (pp. 56–84). Milano: FrancoAngeli.

Favaro, G. (2002c). Nascere e crescere altrove. In E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, & M. Samaniego (Eds.), *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura* (pp. 11–20). Milano: FrancoAngeli.

Favaro, G. (2002d). Telét, un martedì speciale. Un luogo di incontro e formazione per le donne immigrate. In E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, & M. Samaniego (Eds.), *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura* (pp. 187–197). Milano: FrancoAngeli.

Favaro, G. (2003). Per la famiglia, per sé, per i figli. Progetti, legami familiari e ruolo materno nella migrazione femminile. In F. Cambi, S. Ulivieri, & G. Campani (Eds.), *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi* (pp. 443–462). Pisa: ETS.

Favaro, G. (2004). L'educazione interculturale in Italia. Una scelta possibile e necessaria. In G. Favaro & L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 18–34). Milano: FrancoAngeli.

Favaro, G. (2006a). A partire dai bambini. Scelte educative e integrazione interculturale. In G. Favaro, S. Mantovani, & T. Musatti (Eds.), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi* (pp. 35–52). Milano: FrancoAngeli.

Favaro, G. (2006b). Culture d'infanzia. Modelli educativi e rappresentazioni a confronto. In G. Favaro, S. Mantovani, & T. Musatti (Eds.), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi* (pp. 77–102). Milano: FrancoAngeli.

Favaro, G. (Ed.). (1993a). *Donne arabe in Italia. Una storia per immagini e parole*. Milano: Guerini.

Favaro, G., & Colombo, T. (1993). *I bambini della nostalgia*. Milano: Mondadori.

Favaro, G., & Luatti, L. (2004a). A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola. In G. Favaro & L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 94–125). Milano: Raffaello Cortina.

Favaro, G., & Luatti, L. (2004b). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.

Favaro, G., & Tognetti Bordogna, M. (1991). *Donne dal mondo: strategie migratorie al femminile*. Milano: Guerini.

Favaro, G., Mantovani, S., & Musatti, T. (Eds.). (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.

Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Roma-Bari: Laterza.

Feyerabend, P. K. (1975, ed. or. 1975). *Contro il metodo: abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.

Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (2017). Introduzione. Le parole e il

confronto sono importanti. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 9–17). Pisa: ETS.

Formenti, L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.

Formenti, L. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 78–91.

Formenti, L. (2012). Oltre le discipline. In B. Merrill & L. West (Eds.), *Metodi biografici per la ricerca sociale* (pp. XV–XXXVI). Milano: Apogeo.

Formenti, L. (Ed.). (2006). *Dare voce al cambiamento: la ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli.

Gadamer, H.-G. (1983, ed. or. 1960). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.

Galanti, M. A. (2003). Donne migranti: spazi corporei e identità. In F. Ca

Galloni, F. (2007). Etnografia: scelta metodologica e non solo. In F. Gobbo (Ed.), *La ricerca per una scuola che cambia* (pp. 21–42). Padova: Imprimatur.

Geens, N., & Vandebroek, M. (2014). The (ab) sense of a concept of social support in parenting research: a social work perspective. *Child and Family Social Work*, 19(4), 491–500.

Geens, N., Roets, G., & Vandebroek, M. (2015). Informal social support in contexts of diversity: shaping the relationship between the public and the private sphere. *Health And Social Care in the Community*, 23(5), 532–540.

Geertz, C. (1983). *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (1998). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.

Giacalone, F. (2002). Uno sguardo antropologico: dati da una ricerca condotta in Umbria. In E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, & M. Samaniego (Eds.), *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura* (pp. 85–98). Milano: FrancoAngeli.

Giacalone, F. (2006). I saperi del corpo tra Islam e servizi. La vita quotidiana delle madri maghrebine. In G. Favaro, S. Mantovani, & T. Musatti (Eds.), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi* (pp. 202–242). Milano: FrancoAngeli.

Giacomello, L., Mastropietro, A., Serusi, R., & Lobello, G. (2018a). *La comunità egiziana in Italia. rapporto annuale sulla presenza dei migranti 2018*. Roma.

Giacomello, L., Mastropietro, A., Serusi, R., & Lobello, G. (2018b). *La comunità marocchina in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti 2018*. Roma.

Giancola, O., & Salmieri, L. (2018). Education and the inclusion of immigrants. A cross-national analysis among five European countries. *Scuola Democratica*, 2, 311–334.

Giovannini, G. (2007). Essere genitori in situazione di migrazione. In V. Bazzarin (Ed.), *Famiglie migranti e stili genitoriali* (pp. 17–24). Bologna: Provincia di Bologna.

Giusti, M. (2004). *Pedagogia Interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*. Roma: Laterza.

- Giusti, M. (2012). *L'educazione interculturale nella scuola*. Milano: Rizzoli.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale: il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Gobbo, F. (2004a). Dal multiculturalismo americano all'intercultura: il contributo del Consiglio d'Europa. In G. Favaro & L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 38–49). Milano: FrancoAngeli.
- Gobbo, F. (2004b). L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca. In G. Favaro & L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 126–144). Milano: FrancoAngeli.
- Gobbo, F. (2011). Ethnographic Research in Multicultural Educational Contexts as a Contribution to Intercultural Dialogue. *Policy Futures in Education*, 9(1), 35–42.
- Gobbo, F. (Ed.). (2007a). *La ricerca per una scuola che cambia*. Padova: Imprimatur.
- Gobbo, F. (Ed.). (2007b). *Processi educativi nelle società multiculturali*. Roma: CISU.
- Gobbo, F., & Gomez, A. M. (1999). Etnografia nei contesti educativi. Introduzione. *Etnosistemi*, VI(6), 3–10.
- Goforth, A. N., Pham, A. V., & Oka, E. R. (2015). Parent-child conflict, acculturation gap, acculturative stress, and behavior problems in Arab American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(6), 821–836.
- Goody, J. (1997). *Representations and Contradictions*. Oxford: Blackwell.
- Gopnik, A. (2017, ed. or. 2016). *Essere genitori non è un mestiere: cosa dice la scienza sulle relazioni tra genitori e figli*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gozzoli, C., & Regalia, C. (2005). *Migrazioni e famiglie: percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: Il Mulino.
- Granata, A. (2011). *Sono qui da una vita: dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Granata, A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Granata, A., Mejri, O., & Rizzi, F. (2015). Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 77–91.
- Guerra, M. (2002). I 'Nuovi' servizi per genitori e bambini: supporto alla relazione e occasioni evolutive. In L. Carli (Ed.), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento: linee di ricerca e nuovi servizi*. Milano: FrancoAngeli.
- Gulick, J., & Gulick, M. E. (1978). The domestic social environment of women and girls in Isfahan, Iran. In L. Beck & N. Keddie (Eds.), *Women in the Muslim world* (pp. 501–521). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Hall, S. (2006, ed or. 1996). Nuove etnicità. In S. Hall (Ed.), *Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune* (pp. 221–230). Milano: Il Saggiatore.

Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529.

Hannerz, U. (1998, ed. or. 1992). *La complessità culturale: l'organizzazione sociale del significato*. Bologna: Il Mulino.

Henry, H. M., Stiles, W. B., Biran, M. W., & Hinkle, S. (2008). Perceived parental acculturation behaviors and control as predictors of subjective well-being in Arab American college students. *The Family Journal*, 16(1), 28–34.

Ho, C. (2009). Migration as feminisation? Chinese women's experiences of work and family in Australia. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(3), 497–514.

Hoffman-ladd, V. J. (1987). Polemics on the Modesty and Segregation of Women in Contemporary Egypt. *International Journal of Middle East Studies*, 19(1), 23–50.

Hondagneu-Sotelo, P. (Ed.). (2003). *Gender and U.S. immigration: contemporary trends*. Berkeley: University of California Press.

Hooks, B. (1984). *Feminist theory: from margin to center*. Boston: South End Press.

Hooks, B. (1998). *Elogio del margine: razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.

House, J. S., Umberson, D., & Landis, K. R. (1988). Structures and processes of social support. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 293–318.

Huntington, S. P. (2000, ed.or. 1996). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. Milano: Garzanti.

Iavarone, M. L., Marone, F., & Sabatano, F. (2015). Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 53–75.

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. (2012). Annali della Pubblica Istruzione. Firenze.

Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (Eds.). (2008). *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. New York: Routledge.

Johnson, M., Long, T., & White, A. (2001). Arguments for 'British Pluralism' in qualitative health research. *Journal of Advanced Nursing*, 33(2), 243–249.

Joseph, S. (1978). Women and the neighborhood street in Bourj Hammoud, Lebanon. In L. Beck & N. Keddie (Eds.), *Women in the Muslim world* (pp. 541–557). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Joseph, S. (1986). Study of Middle Eastern Women: Investments, Passions, and Problems. *International Journal of Middle East Studies*, 18(4), 501–509.

Joseph, S. (1993). Review: Women, war, and history: Debates in Middle East women's studies. *Journal of the History of Sexuality*, 4(1), 128–136.

Josselson, R. (1995). Imaging the real. Empathy, narrative and the dialogic self. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives, Vol. 3. Interpreting*

experience (pp. 27–44). Thousand Oaks: Sage.

Jungen, A., Adair, J., Bove, C., & Guénif-Souilamas, N. (2016). Focus groups. In J. J. Tobin (Ed.), *Preschool and Im/migrants in Five Countries: England, France, Germany, Italy and United States of America* (pp. 39–51). Brussels: Peter Lang Publishing Group.

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2011). Focus groups: Contingent articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 545–561). Thousand Oaks: Sage.

Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.

Kanizsa, S. (1998). L'intervista nella ricerca educativa. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi* (pp. 36–83). Milano: Mondadori.

Kibria, N. (1990). Power, patriarchy, and gender conflict in the Vietnamese immigrant community. *Gender and Society*, 4(1), 9–24.

Kitzinger, S. (1980, ed. or. 1978). *Donne come madri: gravidanza, parto, cure materne in un confronto di culture diverse*. Milano: Bompiani.

Kluckhohn, C. (1979, ed. or. 1949). *Lo specchio dell'uomo*. Milano: Garzanti.

Kristeva, J. (1990, ed. or. 1988). *Stranieri a se stessi*. Milano: Feltrinelli.

Kritz, M. M., Lim, L. L., & Zlotnik, H. (1992). *International migration systems: a global approach*. Oxford: Clarendon Press.

Kynsilehto, A. (Ed.). (2008). *Islamic Feminism: current perspectives*. Tampere: Tampere Peace Research Institute.

La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. (2007). Ministero della Pubblica Istruzione. Roma.

Laeng, M. (1992). *Educazione alla libertà*. Teramo: Giunti & Lisciani.

Langness, L. L., & Frank, G. (1981). *Lives: an anthropological approach to biography*. Novato: Chandler & Sharp.

Le Vine, R. A., & New, R. S. (2009a, ed. or. 2008). *Antropologia e Infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina.

Le Vine, R. A., & New, R. S. (2009b, ed. or. 2008). Cure all'infanzia: variazioni culturali negli obiettivi e nelle pratiche dei genitori. Introduzione. In R. A. Le Vine & R. S. New (Eds.), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina.

Le Vine, R. A., Dixon, S., Le Vine, S. E., Richman, A., Keefer, C., Liederman, H. P., & Brazelton, B. T. (2009). Studio comparato dei modelli educativi parentali. In *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Cortina Raffaello.

Leoncini, S. (2011). Etnografia in contesti scolastici. Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia. *Formazione & Insegnamento*,

IX(3), 231–238.

Leonelli, S. (2011). La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica*, 6(1), 1–15.

Lewins, A., & Silver, C. (2007). *Using Software in Qualitative Research. A Step-by-Step Guide*. Los Angeles: Sage.

Lewis, R., & Mills, S. (Eds.). (2003). *Feminist postcolonial theory: a reader*. New York-London: Routledge.

Liepyte, S., & McAloney-Kocaman, K. (2015). Discrimination and religiosity among Muslim women in the UK before and after the Charlie Hebdo attacks. *Mental Health, Religion and Culture*, 18(9), 789–794.

Livi Bacci, M. (2014). *In cammino: breve storia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.

Lumbelli, L. (1980). La ricerca esplorativa in pedagogia. *Ricerche Pedagogiche*, (56–61), 60–77.

Lumbelli, L. (1995). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101–133). Milano: FrancoAngeli.

Lunaria. (2019). *Il razzismo nel 2018 tra rimozione ed enfattizzazione. Cronache di Ordinario Razzismo*. Roma.

Lutfi Al-Sayyid Marsot, A. (1978). The revolutionary gentlewomen in Egypt. In L. Beck & N. Keddie (Eds.), *Women in the Muslim world* (pp. 261–276). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Maalouf, A. (1999, ed. or. 1998). *L'identità*. Milano: Bompiani.

Madriz, E. (2000). Focus groups in feminist research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 835–850). Thousand Oaks: Sage.

Maher, V. (1978). Women and social change in Morocco. In L. Beck & N. Keddie (Eds.), *Women in the Muslim world* (pp. 100–123). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Maher, V. (Ed.). (2012). *Genitori migranti*. Torino: Rosenberg e Sellier.

Mahmood, S. (2001). Feminist theory, embodiment, and the docile agent: Some reflections on the Egyptian Islamic revival. *Cultural Anthropology*, 16(2), 202–236.

Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.

Malighetti, R. (2008). *Clifford Geertz: il lavoro dell'antropologo*. Torino: Utet.

Malinowski, B. (1969, ed. or. 1927). *Sesso e repressione sessuale tra i selvaggi*. Torino: Bollati Boringhieri.

Malinowski, B. (1973, ed. or. 1922). *Argonauti del Pacifico occidentale: riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*. Roma: Newton Compton.

Malinowski, B. (2005, ed. or. 1929). *La vita sessuale dei selvaggi nella Melanesia nord-occidentale*. Milano: Cortina Raffaello.

- Mantovani, S. (1998a). L'intervista biografica. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 204–222). Milano: Bruno Mondadori.
- Mantovani, S. (1998c). Problemi, possibilità e limiti della ricerca sul campo in educazione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi* (pp. 2–35). Milano: Bruno Mondadori.
- Mantovani, S. (2001). Gli interventi innovativi in educazione familiare. In P. Milani (Ed.), *Manuale di educazione familiare: ricerca intervento e formazione* (pp. 159–171). Trento: Erickson.
- Mantovani, S. (Ed.). (1998b). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mantovani, S., & Tobin, J. J. (2016). Introduction. In *Preschool and Im/migrants in Five Countries: England, France, Germany, Italy and United States of America* (pp. 9–17). Brussels: Peter Lang Publishing Group.
- Marazzi, A. (2005). *Voci di famiglie immigrate*. Milano: FrancoAngeli.
- Marone, F. (2015). Genere. Condizione esistenziale, approccio di ricerca e fondamento per una pedagogia delle differenze. In M. Catarci & E. Macinai (Eds.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 203–231). Pisa: ETS.
- Martinez, Y. G., & Velazquez, J. A. (2000). Involving migrant families in education. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV.*, 1–8.
- Marucci, M., & Montedoro, C. (2009). *Analisi degli interventi di integrazione rivolti alle donne immigrate*. Roma.
- Matera, V. (2006). *Antropologia in sette parole chiave*. Palermo: Sellerio.
- Mazzi, S., Ulivieri, & G. Campani (Eds.), *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi* (pp. 117–142). Pisa: ETS.
- Mead, G. H. (2010, ed. or. 1934). *Mente sé e società: dal punto di vista di uno psicologo comportamentista*. Firenze: Giunti.
- Mead, M. (1954, ed. or. 1928). *L'adolescenza in Samoa*. Firenze: Giunti Barbera.
- Meissner, F., & Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 541–555.
- Memmi, A. (1989). *Il razzismo: paura dell'altro e diritti della differenza*. Genova: Costa & Nolan.
- Merrill, B., & West, L. (2012, ed. or. 2009). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Micheli, I. (2011). Lingua e immigrazione. In I. Micheli (Ed.), *Dialoghi: neomamme e culture a confronto. Una ricerca socio-antropologica nelle valli Imagna e Brembana* (pp. 27–38). Milano: Raffaello Cortina.
- Migliorini, L., & Rania, N. (2001). I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa. *Animazione Sociale*, 2, 82–88.

- Milani, P. (2009). La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 17–35.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani, P. (Ed.). (2001). *Manuale di educazione familiare: ricerca intervento e formazione*. Trento: Erickson.
- Miller, R., & Day, G. (Eds.). (2012). *The evolution of European identities: biographical approaches*. London: Palgrave Macmillan.
- Miller, R., Domecka, M., Schubotz, D., & Svašek, M. (2012). Dimensions for the Expression of European Identity. In R. Miller & G. Day (Eds.), *The evolution of European identities: biographical approaches* (pp. 1–20). London: Palgrave Macmillan.
- Moro, M. R. (2001). *Bambini immigrati in cerca di aiuto: i consultori di psicoterapia transculturale*. Torino: Utet.
- Moro, M. R. (2005). *Bambini di qui venuti da altrove*. Milano: FrancoAngeli.
- Moro, M. R. (2007). Il disagio nella migrazione. Il lavoro transculturale con i genitori migranti e i loro figli. In V. Bazzarin (Ed.), *Famiglie migranti e stili genitoriali* (pp. 25–28). Bologna: Provincia di Bologna.
- Moro, M. R., Neuman, D., & Réal, I. (2010). *Maternità in esilio. Bambini e migrazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morokvasic, M. (1984a). Birds of Passage are also Women... *International Migration Review*, 18(4), 886–907.
- Morokvasic, M. (Ed.). (1984b). *Special Issue: Women in migration* (Vol. 18). The International Migration Review.
- Morokvasic, M., Erel, U., & Shinozaki, K. (Eds.). (2003). *Crossing borders and shifting boundaries*. Opladen: Leske+Budrich.
- Mortari, L. (2007a). Capitale sociale e risorse formative. In L. Mortari & C. Sità (Eds.), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative* (pp. 7–39). Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2007b). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Sità, C. (Eds.). (2007). *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*. Trento: Erickson.
- Nigris, E. (2015a). Le parole dell'intercultura. In E. Nigris (Ed.), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi* (pp. 1–30). Milano: Pearson.
- Nigris, E. (Ed.). (2015b). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi*. Milano: Pearson.
- Nurse, L., & Melhuish, E. (2018). *Parent in-depth interview study: Technical report*. Oxford: ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities

in Society.

Nwabuzo, O., & Schaefer, L. (2017). *Racism and discrimination in the context of migration in Europe. ENAR Shadow Report 2015-2016*. Brussels.

Oakley, A. (1981). Interviewing women: a contradiction in terms. In H. Roberts (Ed.), *Doing Feminist Research* (pp. 31–61). London: Routledge & Kegan Paul.

Oberg, K. (1960). Cultural shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177–182.

Ochs, E. (1979). Transcription as a Theory. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. New York: Academic press.

OECD Reviews of Migrant Education. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. Paris.

Ogbu, J. U. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 3–29.

Olesen, V. (2011). Feminist qualitative research in the millennium's first decade. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 129–146). Thousand Oaks: Sage.

Ong, A. (1988). Colonialism and modernity: feminist re-presentations of women in non-Western societies. *Inscriptions*, 3(4), 79–93.

Padoan, I. (2017). *Cultura, intercultura, transcultura*. (M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera, Eds.). Pisa: ETS.

Padovan, D., & Alietti, A. (2012). The racialization of public discourse: Antisemitism and Islamophobia in Italian society. *European Societies*, 14(2), 186–202.

Palmonari, A., & Zani, B. (1987). *Psicologia sociale di comunità*. Bologna: Il Mulino.

Pastori, G. (2015). Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni, saperi. In E. Nigris (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi* (pp. 141-178). Milano: Pearson Mondadori.

Pastori, G. (2017). *In ricerca*. Parma.

Pastori, G., & Zaninelli, F. L. (2008). I consumi culturali dei figli: la madre come 'mediatrice culturale'. Pensieri e vissuti di un gruppo di madri arabo-nordafricane e di un gruppo di madri peruviane. *IKON - Forme E Processi Del Comunicare*, 56/57, 149–224.

Pastori, G., Pagani, V., & Sarcinelli, A. S. (2019). *Technical Report on the Child interview study. Children's views on inclusion at school*. Milano: ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society.

Pati, L. (2003). *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.

Paul, B. D. (1953). Interview techniques and field relations. In A. L. Kroeber (Ed.), *Anthropology today* (pp. 430–451). Chicago: Chicago University Press.

- Pepicelli, R. (2010). *Femminismo Islamico: Corano, diritti, riforme*. Roma: Carocci.
- Perotti, A. (1994). *La via obbligata dell'interculturalità*. Bologna: EMI.
- Perry, B. (2014). Gendered Islamophobia: hate crime against Muslim women. *Social Identities*, 20(1), 74–89.
- Pessar, P. R. (1984). The Linkage between the Household and Workplace of Dominican Women in the U.S. *International Migration Review*, 18(4), 1188–1211.
- Pessar, P. R. (2005). *Women, gender, and international migration across and beyond the Americas: inequalities and limited empowerment*. Mexico City.
- Pessar, P. R., & Mahler, S. J. (2003). Transnational migration: Bringing gender in. *International Migration Review*, 37(3), 812–846.
- Peta, I. (2016). L'Islam in Italia e a Milano: patrimonio comune e fattori di differenziazione. In C. Regalia, C. Giuliani, & S. G. Meda (Eds.), *La sfida del meticciano nella migrazione musulmana: una ricerca sul territorio milanese*. Milano: FrancoAngeli.
- Philipp, T. (1978). Feminism and Nationalist Politics in Egypt. In L. Beck & N. Keddie (Eds.), *Women in the Muslim world* (pp. 277–294). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Phinney, J. S., & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(1), 3–32.
- Piasere, L. (1998). Etnografia Romani ovvero l'etnografia come esperienza. In F. Gobbo (Ed.), *Cultura Intercultura* (pp. 35–80). Padova: Imprimeria.
- Pinto Minerva, F. (2017). Riconoscimento e misconoscimento. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 533–558). Pisa: ETS.
- Poderico, C., Venuti, P., & Marcone, R. (Eds.). (2003). *Diverse culture, bambini diversi? Modalità di parenting e studi cross-culturali a confronto*. Milano: Unicopli.
- Pollock, L. (2005). Discrimination and prejudice: Muslim women's experiences of maternity care. *RCM Midwives Journal*, 8(2), 55.
- Portera, A. (2004). *Educazione interculturale in famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Portera, A. (2010). Educazione interculturale alla cittadinanza: necessità e urgenze. In A. Portera, P. Dusi, & B. Guidetti (Eds.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza: la scuola come laboratorio* (pp. 15–28). Roma: Carocci.
- Portera, A. (2013). *Manuale di Pedagogia Interculturale*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Portera, A. (2017). Educazione e pedagogia interculturale. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 299–310). Pisa: ETS.
- Pozzi, S. (2015). Trasmissione della lingua, integrazione e identità nelle famiglie immigrate. In M. V. Calvi, I. Bajini, & M. Bonomi (Eds.), *Lingue migranti e nuovi*

paesaggi (pp. 37–50). Milano: Lingue Culture Mediazioni.

Putnam, R. D. (1993, ed. or. 1993). *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Milano: Mondadori.

Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.

Quassoli, F. (2006). *Riconoscersi: differenze culturali e pratiche comunicative*. Milano: Cortina Raffaello.

Regalia, C., Giuliani, C., & Meda, S. G. (Eds.). (2016). *La sfida del meticciato nella migrazione musulmana: una ricerca sul territorio milanese*. Milano: FrancoAngeli.

Remotti, F. (1990). *Noi, primitivi: lo specchio dell'antropologia*. Torino: Bollati Boringhieri.

Remotti, F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.

Renzaho, A. M. N., McCabe, M., & Sainsbury, W. J. (2011). Parenting, role reversals and the preservation of cultural values among Arabic speaking migrant families in Melbourne, Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 416–424.

Rockwell, E. (2007). Ripensare l'antropologia nel campo dell'educazione. In F. Gobbo (Ed.), *Processi educativi nelle società multiculturali* (pp. 263–268). Roma: CISU.

Rogers, C. R. (1967, ed. or. 1959). *La terapia centrata sul cliente. Teoria e ricerca*. Firenze: Psicoanalisi e società contemporanea.

Rogoff, B. (2004, ed. or. 2003). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.

Rossetti, S. A. (2006). I luoghi e i tempi della cura dell'infanzia. In G. Favaro, S. Mantovani, & T. Musatti (Eds.), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi* (pp. 167–201). Milano: FrancoAngeli.

Rossi, G. (2016). Prefazione. In C. Regalia, C. Giuliani, & S. G. Meda (Eds.), *La sfida del meticciato nella migrazione musulmana: una ricerca sul territorio milanese* (pp. 9–13). Milano: FrancoAngeli.

Said, E. W. (1991, ed. or. 1978). *Orientalismo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.

Saleem, M., Prot, S., Anderson, C. A., & Lemieux, A. F. (2017). Exposure to muslims in media and support for public policies harming muslims. *Communication Research*, 44(6), 841–869.

Salih, R. (2003). *Gender in transnationalism: home, longing and belonging among Moroccan migrant women*. London: Routledge.

Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Society for Research in Child Development*, 81(1), 6–22.

Sanday, P. (1974). Female status in the public domain. In M. Z. Rosaldo & L.

Lamphere (Eds.), *Woman, culture, and society* (pp. 189–209). Stanford: Stanford University Press.

Santerini, M. (1996). Educazione interculturale e strategie contro il razzismo. In M. Santerini (Ed.), *Processi educativi e integrazione culturale. Immigrazione in provincia di Como* (pp. 65–80). Milano: FrancoAngeli.

Sayad, A. (2000). *La double absence: des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Seuil.

Sayad, A. (2002, ed. or. 2000). *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.

Schmidt di Friedberg, O. (2003). Building the enemy: islamophobia in Italy, (December), 1–11.

Schütze, F. (2008). Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews - Part one and two. *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, 1/2(3/4), 153–242, 5–77.

Sclater, S. D. (2004). What is the subject? *Narrative Enquiry*, 13(2), 317–30.

Sclavi, M. (1989). *A una spanna da terra: indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*. Milano: Feltrinelli.

Seale, C. (2002). L'uso del computer nell'analisi di dati qualitativi. In D. Silverman (Ed.), *Come fare ricerca qualitativa* (pp. 223–248). Roma: Carocci.

Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston: Row, Peterson and company.

Sen, A. (2008, ed. or. 2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.

Sharabi, H. (1988). *Neopatriarchy: A theory of distorted change in Arab society*. New York-Oxford: Oxford University Press.

Sharmahd, N. (2008). Voci di famiglie immigrate e insegnanti a confronto: una riflessione su alcuni focus group condotti nelle scuole dell'infanzia fiorentine. *Rivista Di Studi Familiari*, 2, 37–48.

Sharmahd, N. (2012). *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.

Silva, C. (2003). L'impegno delle donne immigrate per il diritto di cittadinanza. In F. Cambi, S. Ulivieri, & G. Campani (Eds.), *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi* (pp. 31–48). Pisa: ETS.

Silva, C. (2006). Famiglie immigrate e educazione dei figli. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 30–36.

Silva, C. (2008). Memorie autobiografiche di madri immigrate. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 92–100.

Silva, C. (2012). Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, 39–48.

Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della*

relazione d'aiuto. Milano: Vita e Pensiero.

Simina Duma, I., Giacomello, L., Lo Grasso, E., Mastropietro, A., Serusi, R., & Lobello, G. (2018a). *La presenza dei migranti nella città metropolitana di Milano 2018*. Roma.

Simina Duma, I., Giacomello, L., Lo Grasso, E., Mastropietro, A., Serusi, R., & Lobello, G. (2018b). *La presenza dei migranti nelle città metropolitane. Sintesi rapporti 2018*. Roma.

Simonica, A. (2007). Problemi sull'uso pubblico dell'antropologia in setting scolastici. In F. Gobbo (Ed.), *Processi educativi nelle società multiculturali* (pp. 225–261). Roma: CISU.

Sirna Terranova, C. (1997). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini.

Sità, C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.

Sità, C. (2007). Promuovere capitale sociale nelle relazioni educative: l'educazione familiare. In L. Mortari & C. Sità (Eds.), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative* (pp. 173–192). Trento: Erickson.

Sità, C., & Dusi, P. (2010). Il percorso della ricerca. In L. Mortari (Ed.), *Dire la pratica: la cultura del fare scuola* (pp. 45–68). Milano: Bruno Mondadori.

Sjoberg, L. (2018). Jihadi brides and female volunteers: Reading the Islamic State's war to see gender and agency in conflict dynamics. *Conflict Management and Peace Science*, 35(3), 296–311.

Sluzki, C. E. (1979). Migration and Family Conflict. *Family Process*, 18(4), 379–390.

Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: a feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: Sage.

Soenen, R. (2003). Creatività e competenze nella vita scolastica quotidiana. Verso una prospettiva pragmatica e dinamica sull'educazione interculturale. In F. Gobbo (Ed.), *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche* (pp. 91–106). Milano: Edizioni Unicopli.

Sorzio, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146.

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 66–111). Urbana: University of Illinois Press.

- Spivak, G. C. (1990). *The post-colonial critic: interviews, strategies, dialogues*. New York-London: Routledge.
- Spivak, G. C. (2002, ed. or. 1999). *L'imperativo di re-immaginare il pianeta*. *Aut Aut*, 312, 72–87.
- Spivak, G. C. (2006, ed.or. 2002). *Etica e politica in Tagore, Coetzee, e in certe scene dell'insegnamento*. *Aut Aut*, 329, 109–137.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stabile, C. A. (2005). Unveiling imperialism: media, gender and the war on Afghanistan. *Media, Culture & Society*, 27(5), 765–782.
- Stockton, R. (1994). Ethnic archetypes and the Arab image. In E. N. McCarus (Ed.), *The development of Arab-American identity* (pp. 119–153). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545–569.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1994). The Developmental Niche. In *Psychology and culture* (pp. 95–99).
- Susi, F. (1988). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri: la ricerca-azione come metodologia educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor, S. (2010). *Narratives of identity and place*. London-New York: Routledge.
- Tedlock, B. (1991). From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 47(1), 69–94.
- Terman, R. (2017). Islamophobia and media portrayals of Muslim women: a computational text analysis of US news coverage. *International Studies Quarterly*, 61(3), 489–502.
- Tessler, M. A., Rogers, J., & Schneider, D. (1978). Women's emancipation in Tunisia. In L. Beck & N. Keddie (Eds.), *Women in the Muslim world* (pp. 140–158). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- The information network on education in Europe. Integrating immigrant children into schools in Europe*. (2004). *Eurydice*. Brussels.
- Tobin, J. J. (Ed.). (2016). *Preschool and Im/migrants in Five Countries: England, France, Germany, Italy and United States of America*. Brussels: Peter Lang Publishing Group.

- Tobin, J. J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2011, ed. or. 2009). *Infanzia in tre culture: vent'anni dopo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H., & Davidson, D. H. (2000, ed. or. 1991). *Infanzia in tre culture: Giappone, Cina e Stati Uniti*. Milano: Cortina Raffaello.
- Tognetti Bordogna, M. (2012). *Donne e percorsi migratori: per una sociologia delle migrazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomio, C. (2011). Famiglie marocchine in Valle Imagna e Valle Brembana. In I. Micheli (Ed.), *Dialoghi: neomamme e culture a confronto. Una ricerca socio-antropologica nelle valli Imagna e Brembana* (pp. 75–84). Milano: Raffaello Cortina.
- Tylor, E. B. (1970). La cultura primitiva. In P. Rossi (Ed.), *Il concetto di cultura: i fondamenti teorici della scienza antropologica*. Torino: Einaudi.
- Ulivieri, S. (2017). Genere, etnia e formazione. *Pedagogia Oggi*, XV(1), 9–16.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Van Der Pol, H. (Ed.). (2012). *International Standard Classification of Education - ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Vandenbroeck, M. (2011, ed. or. 1999). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Parma: Edizioni Junior.
- Vercellin, G. (2000). *Tra veli e turbanti: rituali sociali e vita privata nei mondi dell'Islam*. Padova: Marsilio.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Vianello, F. A. (2013). Engendering migration. Un percorso attraverso trent'anni di dibattito. *Mondi Migranti*, 3, 49–66.
- Vianello, F. A. (2014). *Genere e migrazioni: prospettive di studio e di ricerca*. Milano: Guerini scientifica.
- Vicarelli, G. (Ed.). (1994). *Le mani invisibili: la vita e il lavoro delle donne immigrate*. Roma: Ediesse.
- Warnock Fernea, E. (2003). Family feminism or individual feminism? Different histories, different paths to gender equity. *Hawwa. Journal of Women of the Middle East and the Islamic World*, 1(3), 131–151.
- Webb, N. B. (Ed.). (2001). *Culturally diverse parent-child and family relationships: A guide for social workers and other practitioners*. New York: Columbia University Press.
- Wikan, U. (1992). Beyond the Words: The Power of Resonance. *American Ethnologist*, 19(3), 460–482.
- Winnicott, D. W. (1975, ed.or. 1957). *Il bambino e la famiglia*. Firenze: Giunti Barbera.
- Wolcott, H. (1996, ed. or. 1994). Trasmissione e acquisizione culturale. In F. Gobbo (Ed.), *Antropologia dell'educazione: scuola, cultura, educazione nella società*

multiculturale. Milano: Unicopli.

Zlotnik, H. (1995). Migration and the family: the female perspective. *Asian and Pacific Migration Journal*, 4(2–3), 253–271.

Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Cortina Raffaello.

Zoletto, D. (2011). *Pedagogia e studi culturali: la formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.

Zoletto, D. (2017). Contesti eterogenei. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 155–161). Pisa: ETS.

Zontini, E. (2010). *Transnational families, migration and gender: Moroccan and Filipino women in Bologna and Barcelona*. New York: Berghahn Books.

APPENDICI

APP. 1 – TRACCIA FOCUS GROUP

FOCUS GROUP MAMME A SCUOLA

1. Ognuna si presenta dicendo il proprio nome, se ha figli, quanti, l'età e la prima cosa che ti viene in mente pensando all'essere madre in Italia. (per chi non ha figli, all'essere semplicemente in Italia)

2. Adesso leggeremo delle frasi che mi hanno detto delle mamme durante le interviste, vorrei sapere cosa ne pensate, se vi fa venire in mente qualcosa, se anche voi avete vissuto un'esperienza simile...

A) --M-- All'inizio, quando sono arrivata in Italia, piangevo sempre: "Voglio tornare in Egitto!"

--A-- E cos'è che ti ha dato la spinta a dire: "No, rimango, cerco di farcela..."

--M-- I miei bambini. Sempre. Io guardo al futuro sempre con gli occhi ai miei bambini.

--A-- *Mh.* E pensi che in Italia hanno più possibilità?

--M-- Sì. sì.

Riflessioni su: difficoltà della migrazione, spinta a superarle grazie ai figli, speranza che l'Italia possa offrire più/meno possibilità. Possibili domande:

Che cosa vi viene in mente? Che cosa ne pensate?

Anche per voi è stato difficile quando siete arrivate in Italia? In che senso?

Cosa vi ha spinto a restare?

Anche voi siete d'accordo con questa madre che ha detto che i vostri figli possano avere più possibilità qui in Italia rispetto a quelle che avrebbero in Egitto/Marocco? Oppure ... avete altre idee?

B) --B-- Il rapporto con la scuola materna, con le maestre della scuola materna, è diverso da quello con le maestre della primaria, perché prima il rapporto era diretto. Con quelle della scuola materna, tu vai lì in classe, le vedi tutti i giorni, parli con loro tutti i giorni, le saluti tutti i giorni. Invece alla scuola primaria da lontano: "Ciao" "Ciao". Purtroppo vedo sempre che danno sette alla bambina... E mi chiedo: "Come mai danno sette alla bambina, quando la bambina è bravissima?" Lei ci rimane male e anch'io ci rimango male, con tutto l'impegno che ci metto anch'io. Non sono andata a parlare con la maestra, non me la sento come straniera...

Riflessioni: rapporto con scuola dell'infanzia/scuola primaria, possibile discriminazione, impegno della madre per il successo scolastico, parlare o meno con gli insegnanti. Possibili domande:

Avete un buon rapporto con le maestre dei vostri figli?

Ci sono differenze tra la scuola materna e la scuola elementare?

Anche a voi sono capitate situazioni simili a quella che ci racconta questa madre? Situazioni in cui voi o i vostri figli siete stati trattati diversamente perché non italiani? O per altri motivi?

Quando c'è un problema parlate con le maestre?

C) --S-- Se parlo con una mamma italiana, magari mi capisce però non è come... come l'araba. Un nostro problema qui, uno dei più difficili, è come educare i nostri figli, che crescono nelle tradizioni degli italiani. Noi abbiamo le nostre tradizioni. C'è la strada degli italiani, poi c'è la nostra strada, c'è la nostra religione, è una cosa importante per noi.

--A-- E invece i figli rischiano un po' di perdere le tradizioni egiziane?

--S-- Sì. sì. E' difficile, devi stare tantissimo con i bambini, parlare tanto del tuo paese.

Riflessioni: relazioni con connazionali/italiani, difficoltà di crescere un figlio in un altro paese, identità, strategie educative

Chi sono le persone a cui vi rivolgete quando avete bisogno di qualcosa per i vostri figli? Egiziane/marocchine e/o italiane?

Anche per voi è difficile educare i vostri figli in Italia? Che cosa lo rende difficile?

Cosa fate per risolvere questa difficoltà?

Cosa consigliereste a una amica che viene in Italia e diventa madre per la prima volta?

3. Per concludere, vi proporrei di fare un nuovo giro chiedendovi secondo voi cosa si potrebbe fare nelle scuole, nei servizi o nelle associazioni come mamme a scuola, per rendere migliore la vostra esperienza come madri in Italia.

APP. 2 – NORME ED ESEMPIO DI TRASCRIZIONE (TRATTO DALLA GUIDA ALLE INTERVISTE DI ISOTIS)

Interview code:

Transcript template

General approach to transcribing:

- Please transcribe interview in full.
- Make sure the transcript is read through and checked against the audio file.
- Please transcribe the speech without trying to correct it, just as it appears on the audio-file
- Nonverbal sounds shall be typed in parenthesis, for example: (laughing), (small sigh), (pauses)
- Please use the following symbols to transcribe the text:

(...)- pause

(...)- abbreviated or omitted material, incomplete statement

[...]- Interpolations: such as explanations, correct words in case of mispronounced

words

Verbatim accounts, filler words such as: *ums*, *ars*, and pauses and the *mms* and *yeas*

[Inaudible: 3 minutes of interview missing]

Depending on the plans of the national teams for future analysis the transcript might be done according to the more sophisticated linguistic analysis style in the original language of interview. The proposed format is more common in oral history, biographical research and if, followed correctly, will provide sufficient information for the analysis and comparative analysis.

Formatting of the transcripts:

NVivo allows users to auto- code questions and data after they have been imported into NVivo. In order to make sure this process can be done after the data has been imported, it is crucial that the interviewer's questions and the informant's answers follow **systematically** the same pattern of style and format. For this reason, prior to transcribing answers, all the questions should be written into a template in the following order:

The Answers need to be formatted in NORMAL style and always begin on a separate

line from the question. Always write the question in the following format:

Heading 2, Times New Roman, Italic

Sample Interview Transcript

Interviewer:

Informant:

Date of Interview:

Start Time of Interview:

End Time of Interview:

Location of Interview:

Interview Topic:

Language of Interview:

Age:

Excerpt from the pilot interview.

--LN--

How long have you been living here?

--Jenny--

Five years in X

--LN--

And where have you been living before?

--J--

We lived in B before

--LN--

In B?

--J--

Yapp [yes]

--LN--

If you can tell me a bit more, why have you moved here?

--J--

Ok, we moved to X. *Hmm*, sounds awful, but don't particularly want my children to go to school in B. I went to (...). I moved to B in 1996 and I went through really hard time of bullying (...) *Hmm*, I don't think, I feel that my brain was used enough (...) like I felt that (...) I left school without any GCSEs, because I was bullied so badly that I just didn't want to be in school. There was no support; I just decided not to go. Obviously then my attendance was too low to be entered [GCSE exams: LN] and a *bla-di, bla-di, bla-*, so, *Umm*. I then thought (...) I didn't want my children to go (...) through that and in fact the schools in B, just getting worse and worse. We went for (...) let's just look at surrounding villages and here comes up, so yes, we were just (...). And we moved here and C [her daughter of 5] was only six weeks old and [and] [eldest son of 11] when we moved here. This is all he [a target child] remembers he was little when we lived in B. *Yaa* (...)

--LN--

And how did you choose it? Why did you choose this village?

--J--

Because everything is here [enthusiastically and cheerfully]. So you have the village life, but you have everything here. A regular bus route to B, regular bus routes to T, where there are shops, then W and B and stuff like that (...). There is always something going on. There is always something for the children. Mainly, for schools with outstanding "OFSTEDs". We have good, *Umm*, catchment for secondary schools. I am hoping that my children will go to M [state secondary CoE School: LN] school for their secondary school, so these are the main reasons. I do not have family in X, I have family in B, (...) but the majority of my family are actually in S-W [a county south-west of London] where I come from (...) *Yaa, yaaa*

--LN--

How is this area as compared with one where you grew up as a child?

--J--

So, (...) I moved to B when I was ten, so I would say I did majority of my growing, kind of, there really. And as I just said (...) I don't know (sighing); I still think I want my children to (...) to grow up, because to say again this (...) the schools are great. I lived in the village for a small period of time and loved that whole communal spirit, you know, the community, umm (...) We didn't even go to church that much when we lived in B, quite very, very (...). Even when my children were baptised, anything like that and since we moved here, we actually want to go to church, we want to be in that congregation, we want to support the church which we do. I am happy to help out. I helped with baptism (...) stuff like that. I kind of feel like in a village I am already known as a person, someone would say: "Do you know [2BRY1/O1]?" (...) "Oh, yes she does this, does that(...)" and I feel that we are known family and my children always have someone they need, if they need to rely on somebody[long pause]. Somebody always be there. That's completely different to B. B is not like that at all. B is like big, obviously, it is not community spirit, or anything like that and that what we wanted, that's why we decided to go to village.

[END OF INTERVIEW]

Interview code:

Qualitative Interview Summary and Feedback form

Name of interviewer and code of the interview	
Email address	
University/organisation	
Was the interview audio-recorded?	
Language of the interview	

SUMMARY OF INTERVIEW

Country, region, place where the interview took place:

Age of the target child 3-6(when 6-year olds are not in primary school) or 7-12 at least 2 years of primary school and when 12 – year olds are still in primary school) / and a total number of children in the family:

Age of the informant:

Educational level of the informant:

Family situation (married, single, partnership, extended family):

Type of housing (flat, house, council housing, shared accommodation, else):

Main occupation/ employment:

Ethnic origin/regional origin / identity (summary in a few words):

Languages spoken in the family:

TIME-LINE (Chronological summary of mother's auto-biography-key moments)

Year(s)	Event

GENERAL INTERVIEW FEEDBACK

Comments on the context within which the interview has taken place	
General observations about the interview	
Note the main difficult points arising during the interview, including specific questions which were not answered ¹¹⁵	
Comments and suggestions	

¹¹⁵ Please beware that the questions might not be answered because: a) the person doesn't have anything to say; b) the question is not relevant to her experience; c) couldn't understand the question, but is too shy/embarrassed to ask for clarification; d) prefers not to answer for any reasons. These are all interesting findings that we have to keep a record of.

Please list any questions that were not asked and were not covered in the interview (Please see footnote 1)

Interview code:

SCHEDA INTERVISTA

Data:

Country, region, place where the interview took place:

Age and gender of the children:

Age of the informant:

Educational level of the informant:

Family situation (married, single, partnership, extended family):

Type of housing (flat, house, council housing, shared accommodation, else):

Main occupation/ employment:

Ethnic origin/regional origin / identity (summary in a few words):

Languages spoken in the family:

TIME-LINE (Chronological summary of mother’s auto-biography-key moments)

Year(s)	Event

LUOGHI

Egitto/Marocco

Italia

Altri paesi

TEMI EMERGENTI

TEMI TRASVERSALI

Supporto

Esperienze con sistema educativo

Esperienza genitoriale

Identità

Genere

PROCESSO

APP. 5 – CODING TREE

Name	Description	Files	References
01 bio part	All the information that is related to the mother's biography. Some information here can be double coded in the second part if applicable and vice versa.	0	0
01.01 AM mother's own family		13	19
01.01.01 AM family composition		22	32
01.01.01.01 AM strong relationship with her own mother		2	2
01.01.01.02 IC mother's parents education and work		1	1
01.01.01.03 IC mother's siblings education and work		0	0
01.01.01.04 IC relational problems with family members		0	0
01.02 Upbringing of mother	Mother's own upbringing and her family life	6	7
01.03 AM mother's childhood		15	17
01.04 AM mother's youth		4	5
01.05 education of mother	Mother's own educational experiences	24	30
01.05.01 regrets about mother's own education	Mother's feelings about their own education, e.g. I wish I had gone to school.	5	5
01.06 AM work experiences		0	0

01.06.01 AM in country of origin		15	20
01.06.02 AM in host country		12	17
01.06.02.01 AM difficulties in finding a job compatible with mother's role		2	2
01.06.02.02 IC difficulties in finding jobs matching education		0	0
01.07 AM getting to know the future husband		22	25
01.08 AM engagement		7	9
01.09 AM marriage		16	18
01.10 birth of children	All stories related to the birth of children.	1	2
01.10.01 AM first child		7	7
01.10.01.01 AM first pregnancy		11	18
01.10.02 AM second child		6	7
01.10.02.01 AM second pregnancy		8	13
01.10.03 AM third child		2	2
01.10.03.01 AM third pregnancy		3	6
01.10.04AM firth child		0	0
01.10.04.01 AM firth pregnancy		1	1
01.10.05AM fifth child		0	0

01.10.05.01 AM fifth pregnancy		1	1
01.11 AM internal migration	migration inside the country of origin before of international migration	3	3
01.12 migration	Mother's story about coming to a new city, country, etc., family's history of migration.	6	9
01.12.01 AM first period in host country		22	43
01.12.01.01 AM isolation		12	13
01.12.01.02 AM language barriers		9	11
01.12.01.03 AM living without documents		2	4
01.12.02 AM life in host country		14	20
01.12.02.01 AM economic problems		11	17
01.12.02.02 AM learning the language		5	5
01.12.02.03 IC education and professional training		0	0
01.12.02.04 IC obstacles to documents or nationality		2	4
01.12.02.05 AM comparing life in country of origin and host country		5	9
01.12.03 AM long periods in country of origin	time spent in country of origin after marriage, before migration (for example waiting for family reunification), or when the mother spent part of the year in home country, part of the year in the host country, or when the mother spent a long	18	31

	period in home country (for example during the pregnancy or for a conflict with the husband)		
01.12.04 IC husband's or partner's migration		9	16
01.12.05 IC mother's transnational migration to other countries		1	1
01.12.06 IC temporary return migration	Mother settling down in home country willing to start life over (only temporary).	0	0
01.12.07 IT transnational migration in the family		10	12
01.12.08 AM motivation to migration		15	24
01.13 Previous neighbourhood, city	Experiences, stories related to previous neighbourhoods that the mother lived. Not specifically neighbourhood, can be also past cities.	10	10
01.14 AM places		0	0
01.14.01 AM country of origin		21	41
01.14.02 AM host country		19	39
01.14.03 AM other countries		7	19
01.15 AM self-introduction		19	19
01.16 IC divorce		1	2
01.17 IC mother's family inner migration		0	0
01.18 IC mother's health or illness experiences		2	9

01.19 AM legal status		2	2
01.20 AM miscarriage experiences		2	2
02 neighbourhood	This node is about the neighbourhood that the mother currently lives in.	21	27
02.01 Sense of safety	When mother talks about the safety of the area or any change in the sense of safety around the neighbourhood. For e.g. "it always has been a very safe neighbourhood." or "I have never witnessed any crime here it was very safe" or For e.g. "When I first moved here, there were always fights".	2	2
02.02 Relationships	When the mother talks about locals she knows around the neighbourhood, especially relations with neighbours. Experiences about togetherness, taking part in the decision processes around the area or experiences such as being isolated, hostile neighbours or locals etc.	16	24
02.02.01 AM special relationship with a neighbour		6	12
02.03 Resources	Mother's narratives about physical facilities and resources in the neighbourhood (playgrounds, swimming pools, leisure centres) and availability of them For example, "when my child was little we used to go to the public library to read." or Mother might say, "there was no park where I could take my child"or I wish we had a swimming pool for children in the neighbourhood for free or get financial help for it".	5	5
02.04 Diversity	When the mother talks about the ethnic diversity in the neighbourhood. Forexample "when I first moved here there were only Turkish people."	12	12
02.05 neighbourhood	PAST experiences and stories related to the neighbourhood that the mother	0	0

in the past	resides currently.		
02.06 Raising a child in this neighbourhood	Any type of experience and opinions related to raising a child in the current neighbourhood. This node can easily overlap with THEN-NOW positive-negative scheme, therefore, can be double coded.	11	11
02.07 LN negative things		3	3
02.08 LN positive things		8	12
02.09 AM housing		10	11
03 support in bringing up children	Many families find that it is useful to be able to call on support or help from friends and families, or from other families or from professional social and family support services.	0	0
03.01 formal	Any type of support based on centres, institutions, organizations etc.	0	0
03.01.01 difficulty of asking, getting support	All kind of barriers in the process of getting formal help and support. Also, the negative features of the procedures in general. For example, bureaucratic steps, a lot of prerequisites, not accessible enough, does not reflect family's real needs, etc.	4	5
03.01.02 Easiness of asking, getting support	All kind of facilitators in the process of getting formal help. Also, the positive features of the procedures in general. For example quick channels to get help, accessibility, duration, good understanding of the family's needs, etc.	1	1
03.01.03 Parents' feelings about asking	How does the mother feel about asking for help or support from formal services? How acceptable it is for her? Are there cultural, familial, social barriers or facilitators for her to do so?	0	0
03.01.04 Use of ICT	Any kind of ICT use regarding getting formal support, might be before, during	2	2

	and after the process. For example, using an health system website, or school requirements such as to filling forms etc.. Online help, parenting advices through e-mail, online counselling.		
03.01.05 LN After-school centres		2	3
03.01.06 LN Churches		2	2
03.01.06.01 AM afterschool in oratory		3	3
03.01.07 LN Doctors, GPs		11	15
03.01.07.01 AM intercultural help desk in hospital		1	1
03.01.07.02 AM courses for pregnant women		1	1
03.01.08 LN Mosques		3	3
03.01.09 LN School, school teachers		9	11
03.01.10 LN social services, social workers		4	7
03.01.11 AM family consulting centre		3	4
03.01.12 AM psychological consulting		2	4
03.01.13 AM NGOs		12	16
03.01.14 AM person of support with homework		1	2
03.02 Informal	Support from informal settings/sources such as family, relatives, friends, neighbours, other people, social networks, people in the mosque/church	2	2

	etc.		
03.02.01 difficulty of asking, getting support	All kind of barriers in the process of getting informal help and support. For example, being isolated, cultural or social barriers, trust issues, etc.	3	3
03.02.02 Easiness of asking, getting support	All kind of facilitators in the process of getting informal help and support. For example, people from similar cultural and social backgrounds, having a big social network, good friends, helpful neighbours, etc.	1	1
03.02.03 Parents' feelings about asking	How does the mother feel about asking for help or support from family or friends, or other informal sources? How acceptable is it for her? Are there cultural, familial, social barriers, or facilitators for her to do so?	0	0
03.02.04 Use of ICT	Any kind of ICT use regarding getting informal support, might be before, during and after the process. For example, following blogs, checking info about child rearing, asking question to others on FB groups, etc. For example, support from family, friend (abroad) through Skype and Whatsapp etc...	0	0
03.02.05 AM husband		14	20
03.02.06 AM family not living in host country		7	10
03.02.07 AM relatives living in host country		14	21
03.02.08 LN Ex-partners, ex-husbands		0	0
03.02.09 AM friends from host country or other countries	Friends (former school friends, friends in the neighbourhood)	14	23
03.02.10 AM friends from the same country	Friends from the same country	17	31

of origin			
03.02.11 AM helping other mothers		1	1
03.02.12 IC childrearing in home country	child temporary taken to mother's home country to be cared for by grandmother	0	0
03.02.13 AM friends living in country of origin		1	2
03.03 AM for child		1	1
03.04 AM for mother		0	0
03.05 Financial support	Formal or informal financial support. This can be governmental (e.g. U pass, or unemployment money etc.), from other organizations (NGOs), or from extended family, relatives, friends and neighbours. This node can be double coded with formal and informal support types, but also triple coded with subjects topics -related to health, education, upbringing- if specified (e.g. family members paying for the child's education, OR using the U-pas for children's extracurricular activities)	0	0
03.06 LN emotional support		2	3
03.07 LN tangible support		0	0
03.08 Related to education	If (in)formal support topic is related to education issues, this can only be double coded.	0	0
03.09 Related to health	If (in)formal support topic is related to health issues, this can only be double coded.	0	0
03.10 Related to upbringing	If (in)formal support is related to upbringing issues, this can only be double coded.	1	1

03.11 LN Interpretation of support by the mother	Examples of what support is/ can be in mothers' own words (if information is available)	0	0
03.12 LN Mother's attitude towards support		1	1
03.12.01 LN Reluctance in asking for support		3	4
03.12.02 LN Non-assertive approach towards support	Non-assertive approach towards support (lack of capacity to evaluate support from the recipient's perspective)	0	0
03.12.03 LN Reliance on own strengths and resources		0	0
03.12.04 LN Support as a temporary necessity	for example, when the children are young	0	0
03.12.05 LN Support-dependent mothers		2	2
03.12.06 AM not opening up with others		12	13
03.12.07 AM learning to make it by yourself		0	0
03.12.08 AM lack of knowledge		1	1
03.13 Groups and institutions	What kind of groups, institutions, NGOs, etc. are available for the mother/family, as perceived by the mother, names and descriptions. Depending on mother's support story, this can be doubled coded.	0	0
03.13.01 Trusted	Based on mother's knowledge and experience, what are the trusted groups and/or organizations to get help or to be supported.	0	0
03.13.02 Mistrusted	Based on mother's knowledge and experience, what are the mistrusted groups and/or organizations in terms of	0	0

	expected help or support.		
03.14 Support_not	When the mother talks about a) she does not need support b) she haven't/doesn't get any support (for any reason), c) she explicitly mentions she does not know or is not aware of any kind of support available.	3	4
04 experiences and opinions about education-system		3	4
04.01 AM nursery education		2	2
04.01.01 children's experiences with other children		0	0
04.01.02 children's experiences with teachers		0	0
04.01.03 children's experiences with the system		1	1
04.01.04 mother's experiences with other parents		1	1
04.01.05 mother's experiences with teachers		2	2
04.01.06 mother's experiences with the system		3	3
04.02 AM preschool education		3	5
04.02.01 children's experiences with other children		4	4
04.02.02 children's experiences with		6	6

teachers			
04.02.03 children's experiences with the system		4	4
04.02.04 mother's experiences with other parents		11	15
04.02.05 mother's experiences with teachers		14	19
04.02.06 mother's experiences with the system		2	4
04.03 AM primary school		0	0
04.03.01 children's experiences with other children		10	12
04.03.02 children's experiences with teachers		6	12
04.03.03 children's experiences with the system		7	10
04.03.04 mother's experiences with other parents		14	16
04.03.05 mother's experiences with teachers		15	18
04.03.06 mother's experiences with the system		5	5
04.04 AM lower secondary school		0	0
04.04.01 children's experiences with other		3	3

children			
04.04.02 children's experiences with teachers		1	1
04.04.03 children's experiences with the system		3	3
04.04.04 mother's experiences with other parents		2	2
04.04.05 mother's experiences with teachers		2	2
04.04.06 mother's experiences with the system		1	1
04.05 Experiences with informal learning settings	Types of other educational settings. For example, other clubs, courses, social networks or groups that are related to the child's education. For example, Qur'an courses.	1	1
04.05.01 children's experiences with other children		0	0
04.05.02 children's experience with teachers or tutors		0	0
04.05.03 mother's experiences with other parents		0	0
04.05.04 mother's experiences with teachers or tutors		0	0
04.06 AM negative experience		1	1
04.07 AM positive experience		4	4

04.08 areas of improvement of education system	Areas of improvement (as suggested by the informant). What can be done to better improve the educational experiences, according to the mother?	9	10
04.08.01 AM education should tackle discrimination		2	3
04.08.02 IC pedagogy for migrant children perceived as discrimination		0	0
04.09 Diversity in the learning setting	When the mother talks about ethnic/cultural diversity in the learning setting. For example "She is the only Turkish student in her classroom" or "there is no Dutch student in the class of my son, mainly Turkish and Moroccan and some other Surinam etc..." Also about the general atmosphere and characteristics about the learning setting for e.g. "My child's teacher is Turkish" or "my son goes to an Islamic school	20	31
04.10 LN special educational needs children's experiences		0	0
04.10.01 LN with other children		1	1
04.10.02 LN with teachers		3	4
04.11 Non-user's experiences	Other types of educational environments, settings, for examples, home or grandparents etc., also the reason why they are not using the educational provisions.	0	0
04.11.01 AM reasons for not using nursery		7	8
04.11.02 AM reasons for not using preschool		4	4

04.12 IC education experience in mother's home country		0	0
04.13AM comparing about education in host country and country of origin		6	7
04.14 AM upper secondary school		2	2
05 Accessibility of education system		1	1
05.01 Role of ethnic origin and faith	The role that ethnic origin of the mother plays in quality and accessibility of education system. For example,if the mother explicitly wants her child to go to a school where there are children with the same background or faith.	0	0
05.02 Role of language	Whether family language affects the accessibility to the education system	0	0
05.02.01 barriers		4	5
05.02.02 facilitators		3	4
05.03 Transport availability (distance)	Whether transport availability (e.g. having a car) or the distance between home and education plays a role	0	0
05.04 Financial resources	When the income of the family is not enough to afford certain types of educational services. For e.g., when they cannot afford extra activities at school. OR expenses for care for 0-4 year olds (child day-care)	1	1
05.05 Areas of improvement	According to the mother, what can be done to change or improve the current situation of her and her family in terms of accessibility.	2	2
06 home-school relationship	Involvement in school and school activities	0	0
06.01 mother's	Whether the mother shows interest to be involved or not. If not why?	8	9

involvement	Opportunities, easiness or difficulties, barriers or facilitators to be involved if the mother shows interest.		
06.02 father's involvement		5	6
06.03 AM institution's orientation to parents' involvement		1	1
06.04 Mother's knowledge of the education system	When the mother states or indicates that she has sufficient/insufficient knowledge and awareness of the system	1	1
06.05 Mother's skills to support child's learning at school	Parents' awareness, skills and attentiveness to child's learning. The topics mentioned under this node should contain the reflections at home for improvement at school. For e.g. "The teacher said my son's drawing is a bit behind compared to his peers, now we support him at home for this"	1	1
06.06 LN Type of communication between mothers and school		4	5
07 home caregiving environment	Thoughts on, experiences about being a parent and about the kinds of activities that the mother and the child share.	0	0
07.01 Mother-child relationship	Quality and the features (social, emotional, etc.) of the relationship between the child and the parent.	6	7
07.02 Learning activities, environment at home	Any kind of activity that the parent and the child do or share together with a main purpose of supporting the child's learning. Descriptions of the learning environment at home in terms of social and daily life and materials used. For example, reading books every day regularly, having an "art" corner at home, etc.	18	33
07.02.01 Use of ICT	In terms of both learning activities and	4	4

	materials and recreational use, family's use of technological devices such as smart phones, tablets, laptops as well as software programs (e.g. educational software programs like Ssula, or just playing games or watching videos.) Note that we will keep an eye on how we code narrations about television. The reason is, TV can be categorized as a different ICT device compared to aforementioned ones.		
07.03 Father's involvement	Father's involvement in terms of parent-child relationships, learning activates as well as father's economical, practical and material involvement and support. For example, if the father reads the books every other day, or if the father takes kids to the park, or always making sure that supplies for school are bought etc...This node could be and would be double coded.	18	23
07.04 Other resources	Apart from the parents of the child what and who are interacting with the child?	0	0
07.04.01 (older) Siblings	For example, if other siblings also take part in learning activities in an active manner or somehow support the family in doing so.	3	3
07.04.02 Grandparents, extended family	For example, if the grandparents also take part in learning activities in an active manner or somehow support the family in doing so.	0	0
07.05 areas of agreement between parents	In terms of child rearing and creating a learning environment, things that the parents agree on.	11	11
07.06 areas of disagreement between parents	When the mother mentions disagreements with her partner in terms of child rearing and the learning environment. For example, when she does not let the children use devices but he does.	4	4

07.06.01 AM one parent more strict than the other		6	7
07.07 AM tensions or conflicts between parents		5	8
07.07.01 AM tensions between mother and father's family		3	4
07.08 being a parent	Mother's opinions and thoughts about parenthood/motherhood. Easy and difficult parts, crucial points of parenthood according to her understanding.	4	5
07.08.01 LN being a good mother		20	27
07.08.01.01 AM reproducing strong relationship mother-child		2	3
07.08.01.02 AM strong relationship mother-child		0	0
07.08.02 AM confronting parenting in country of origin and host country		9	9
07.08.02.01 AM common sensibility as mothers		4	4
07.08.02.02 AM lack of respect for grandmothers in host country		1	1
07.08.02.03 AM Mothers share parenting in country of origin		2	4

07.08.02.04 AM need of setting limits		2	2
07.08.03 being a single mother	Specific experiences on being a single mother	1	1
07.08.04 being an older, younger mother	Specific experiences on being a younger or older mother	1	1
07.08.05 AM being a migrant mother		17	26
07.09 Areas of improvement, change	When the mother mentions her will or actions to improve or change a certain situation about their practices in terms of child rearing and the home (learning) environment. For example, "we think as parents we made a mistake about X, now we are aware of it"	0	0
08 identities		0	0
08.01 Ethnic origin	What is the ethnic background of the mother, how does she portray herself?	7	7
08.01.01 Regional origin	For some mothers specific regions in their background might be meaningful.	0	0
08.01.02 IC participation to programmes of promotion of cultural heritage		0	0
08.02 languages	Types of languages she uses and feelings about using them, names of the languages.	0	0
08.02.01 Barriers	In what kind of situations language use or proficiency level was/is a barrier?	2	2
08.02.02 facilitators	In what kind of situations language use or proficiency was/is a facilitator?	0	0
08.02.03 AM languages of the mother		3	3
08.02.04 AM parents-child		17	21

08.02.05 AM child-siblings		3	3
08.02.06 AM child attending Arabic course or school		17	19
08.02.07 AM mother attending Italian course		15	21
08.02.08 AM in relation to ICT		9	11
08.02.09 AM foreign languages		3	3
08.02.10 IC language(s) spoken with partner		0	0
08.02.11 IC languages spoken in extended family		1	1
08.02.12 IC mother teaching Arabic classes		0	0
08.02.13 AM language exchanges between mother and child		1	1
08.02.14 AM languages of the child		7	9
08.03 Relations and experiences within and between ethnic groups.	Confrontations and relations with other groups, (e.g. discriminations) feelings and thoughts about one's ethnic background in the given context.	0	0
08.03.01 Intergroup relations	Confrontations and relations with groups that have another ethnic- cultural background.	0	0
08.03.01.01 AM with native community		1	1
08.03.01.01 AM children's experiences		7	8

08.03.01.02 AM mother's experiences		16	26
08.03.01.03 AM others' experiences		3	5
08.03.01.04 AM opinions		12	24
08.03.01.05 AM lack of correct information		3	4
08.03.01.02 AM with other immigrant communities		1	2
08.03.01.03 negative relations		0	0
08.03.01.03.01 IT discrimination experiences		16	35
08.03.01.04 positive relations		3	3
08.03.01.05 AM with Egyptian-Moroccan community		2	3
08.03.02 Intragroup relations	Confrontations and relations with groups with same ethnic background.	3	3
08.03.02.01 negative relations		1	1
08.03.02.02 positive relations		1	1
08.04 Faith (religious practices)	What kind of practices the mother and/or the family does? To what extent are they part of child rearing? For e.g., namaz, fasting, celebrating religious holidays, sending them to Islamic school	8	11
08.04.01 AM intimate practice		2	2
08.04.02 AM part of mother's identity		4	5

08.04.03 AM wearing hijab		8	9
08.04.04 AM practices with children		16	23
08.04.05 AM going to mosque		19	21
08.04.06 AM reflections on representations of terrorism		6	6
08.05 belonging	Mother's feelings about being a part of somewhere, not only district wise (I feel belonging to my neighbourhood) but also nationality-wise (feeling both Turkish and Dutch). In addition, mother's narration about "us & them".E.g. Dutch people do that but we don't.	17	25
08.05.01 AM belonging to the place of birth		0	0
08.05.02 AM belonging to the place where they live		1	1
08.06 Moral values and beliefs	For example, "I raise my children to follow Islam but also I want them to be respectful for all other cultures and religions."	2	2
08.07 Expectations and hopes (and possible responses, actions)	For example, expectation: "I sent him to an IMAM school in TR, he has to finish it because this is what we are, it is very important for us" and hopes "I just hope that he will marry a decent Muslim girl in the future". Etc.	0	0
08.08 gender roles	What kind of values and behaviours are attributed to gender according to this mother's culture and background? For e.g. "In our family, girls should always learn cooking"	0	0

08.08.01 AM in relation to children's gender		11	15
08.08.02 AM in relation to mother's gender		6	8
08.09 Children's experiences, thoughts, feelings in terms of identities	Children's experiences/thoughts/feelings in terms of identity. We can create subnodes later on such as child's experiences with other groups, language, feeling of belonging etc. or double code them. E.g. my child says she does not feel Turkish but completely Dutch.	13	20
08.09.01 AM host country-related identity		1	1
08.09.02 IC positive feelings about parents' country of origin		0	0
09 aspirations and hopes		1	1
09.01 for child		1	1
09.01.01 education		11	16
09.01.02 IT Social status and work		9	13
09.01.03 IT life in general		13	14
09.01.03.01 AM different life from the parents' one		3	3
09.01.04 others		0	0
09.01.05 Agreement between parents	This will be double coded, this comes as the second coded node most of the times.	0	0
09.02 for mother		2	2
09.02.01 IT personal achievements		1	2

09.02.02 IT social status and work		7	9
09.02.03 IT life in general		9	9
09.02.04 Child rearing		0	0
09.02.04.01 Agreement between parents		0	0
09.02.04.01 Agreement between parents		0	0
09.02.05 IT others		1	1
09.02.06 IT home country return		18	25
09.02.07 IT new migration projects		8	12
09.02.08 IT past expectations	past expectations related to the host country	1	1
09.02.09 Planned actions in the interest of the child	Are there any planned actions for the future of the child, for e.g. Saving money, sending her to a specific course to gain specific skills, etc. it can be double coded	1	1
10 interests		0	0
10.01 AM food		6	7
10.01.01 AM food as a way to connect with native people		2	2
10.02 AM music		6	6
10.03 AM use of ICT		2	3
10.04 Holiday destinations		14	24
10.05 activities and interests as a family	For example, skating regularly as a family.	20	28
10.06 child's activities	For example, child might be interested	15	19

and interests	in horse riding.		
10.07 AM mother's activities and interests		11	15
11 AM formative dimension of the interview		2	3

LEGENDA: Alcuni nodi sono preceduti da sigle (AM, IC, IT, LN). Quando non c'è nessuna lettera sono codici del *coding tree* di base realizzato dal team olandese, a partire dalla traccia dell'intervista. Altrimenti le altre sigle sono:

- AM: codici che ho aggiunto io,
- IC: codici che ha aggiunto Irene Capelli, collaboratrice del progetto, che ha codificato alcune interviste realizzate a Torino con madri marocchine,
- IT: codici che abbiamo creato confrontandoci all'interno del team italiano (composto da Giulia Pastori, Irene Capelli e me), unendo codici simili aggiunti da Irene e me, oppure ex-novo,
- LN: codici creati a partire dai suggerimenti di Lyudmila Nurse, team inglese.

I numeri che precedono un codice rappresentano i livelli (per esempio, il codice 01.01.01.01 AM strong relationship with her own mother fa parte del codice 01.01.01 AM family composition, che fa parte del codice 01.01 AM mother's own family, che fa parte del codice 01 bio part.

Oltre ai nomi dei codici sono riportati la descrizione, talvolta definita per evitare incomprensioni, a cui fanno seguito 'files' e 'references', che indicano rispettivamente il numero di interviste in cui il codice è presente e il numero di ricorrenze. Saranno presenti anche codici con 0 'files' e 0 'references', per cui sono codici che non ricorrono all'interno delle mie interviste.

APP. 6 – SCHEMA DI TRASLITTERAZIONE DELLE PAROLE ARABE

ا ' a
ب b
ت t
ث t
ج ğ
ح ḥ
خ ḫ
د d
ذ ḏ
ر r
ز z

س s
ش š
ص ṣ
ض ḍ
ط ṭ
ظ ḏ
ع ʿ
غ ğ
ف f
ق q
ك k

ل l
م m
ن n
ه h
و w
ي y
ء ' ʾ

