

## **Integrazione a partire dalle madri. Discussione di due buone pratiche di supporto alla genitorialità migrante al femminile sul territorio milanese.**

### **Mother-led integration: Discussion on two best practices in Milan for supporting migrant parenting on the female side**

ALESSANDRA MUSSI

*This paper intends to address the issues of migration and integration, starting from the family and in particular mothers. Referring on a theoretical level to studies on family education - especially parenting support - it analyses the characteristics and importance of programs that support migrant motherhood as a way to promote well-being and integration of the whole family. Two cases of best practices in Milan are discussed as a reflection on the topic.*

**KEYWORDS:** MIGRANT PARENTHOOD, FAMILY EDUCATION, GENDER, BEST PRACTICES, INTEGRATION, MIGRATION

### **Migrazioni oggi**

Le migrazioni sono diventate oggi un oggetto di studio interdisciplinare e crocevia di dibattiti politici e culturali sempre più vivaci in Italia come in molti altri paesi occidentali. Attualmente, grande attenzione è posta sui flussi di richiedenti asilo che giungono sulle coste italiane, descritti spesso in termini di “emergenza” o “invasione”<sup>1</sup>. Ci si dimentica come gli spostamenti e gli scambi tra popoli differenti siano sempre stati una caratteristica intrinseca del genere umano<sup>2</sup>. Non solo: si sottovaluta anche come lo stesso fenomeno migratorio in Italia abbia tutt’altro che le caratteristiche di un fenomeno emergenziale giunto solo di recente alla ribalta per la sua gravità. Oltre ad essere stata paese di emigrazione e di migrazioni interne, l’Italia è diventata paese di immigrazione già a partire dalla fine degli anni ‘60. E ancora, il discorso pubblico tende a sottovalutare un altro elemento particolarmente significativo per noi: il fatto che la migrazione non sia soltanto l’arrivo, lo sbarco, ma anche rimanere e costruirsi una vita nel nuovo paese. Anche se il fenomeno migratorio in Italia è più giovane che altrove,

anche qui stanno aumentando notevolmente i numeri di stabilizzazioni e di ricongiungimenti familiari, ossia di migranti che decidono di restare in Italia con un progetto di vita più solido e più a lungo termine, magari richiamando i propri familiari rimasti in madrepatria oppure creando una nuova famiglia in loco. Esemplificativi di questa evoluzione delle migrazioni, da vissuti di singoli individui, a progetti più a lungo termine che coinvolgono le famiglie, sono i dati sul numero di migranti che hanno legami familiari in Italia (coniuge, figli o entrambi). In Lombardia, l’area che qui ci interessa, nel 2016, il 66,6% dei migranti di genere maschile e il 79,9% di genere femminile appartengono a questa casistica<sup>3</sup>.

Le scuole sono già da tempo testimoni di una popolazione scolastica che sta diventando culturalmente variegata. L’incidenza raggiunta, sul complessivo delle scuole statali e non statali, di ogni ordine e grado, in Lombardia, di studenti con background migratorio è del 14,3%, con Milano al primo posto con il 14,4%, percentuale che sale più si abbassano i gradi scolastici: 11,8% nella scuola secondaria di secondo grado, 14,9% nella scuola

secondaria di primo grado, per poi risalire al 15,3% nella scuola primaria e al 15,8% nella scuola dell'infanzia<sup>4</sup>.

I bambini a scuola sono lo specchio della presenza dei loro genitori in Italia, che stabilizzano il proprio progetto migratorio definendolo sempre più nei termini di progetto di vita per se stessi e per la propria famiglia. In questa fase di stabilizzazioni, ricongiungimenti, spostamenti o creazioni di nuove famiglie, il tema della genitorialità migrante rivela la propria attualità e l'urgenza di essere approfondito scientificamente e contemporaneamente trattato politicamente.

In questo articolo, proporrò delle riflessioni sul tema della genitorialità migrante, in particolare declinata al femminile. Tali riflessioni emergono a partire da una ricerca di dottorato ancora in corso<sup>5</sup>, che, nella fase preliminare, ha visto una prima esplorazione del campo, durante la quale si è approfondita la conoscenza di alcune buone pratiche che qui verranno analizzate.

### **Cornice teorica: supporto alla genitorialità migrante**

La cornice teorico-epistemologica di questa trattazione si basa su alcuni concetti fondamentali: il modello bio-ecologico di sviluppo umano di Bronfenbrenner<sup>6</sup>; la teoria unificata di sviluppo di Sameroff<sup>7</sup>; il concetto di 'nicchia evolutiva' di Super e Harkness<sup>8</sup>, i quali mettono in luce la rilevanza della dimensione familiare e culturale nello sviluppo del bambino.

A partire da questa cornice, l'articolo si colloca all'interno della tradizione di studi pedagogici sull'educazione familiare, i cui riferimenti principali sono: Formenti<sup>9</sup>, Milani<sup>10</sup>, Pourtois e Desmet<sup>11</sup>. Da questi studi è emersa la necessità di una riflessione sistematica sulla famiglia, sia dal punto di vista educativo che del suo funzionamento in relazione all'educazione. In questo campo, si richiama, specialmente, agli studi più recenti sul sostegno alla genitorialità, che si concentrano sullo studio del bambino e delle relazioni con i suoi *caregivers* all'interno del contesto familiare, insieme alle modalità attraverso cui è possibile aiutare i genitori a mobilitare il proprio potenziale educativo<sup>12</sup>. In particolare, fa riferimento alla letteratura che mette in luce come i lavori nel campo del sostegno alla genitorialità migrante siano particolarmente

necessari per favorire il benessere e l'integrazione di tutta la famiglia<sup>13</sup>.

Il tema della genitorialità viene qui intrecciato con le questioni di genere, con un richiamo al filone di *engendering migrations*, che suggerisce l'importanza di guardare alle migrazioni attraverso il prisma del genere<sup>14</sup>. Nei temi *mainstream* di questa corrente la genitorialità ha goduto di scarsa attenzione, mentre essere migrante donna e migrante uomo, come essere madre e padre sono realtà differenti, da cui scaturiscono esperienze e rappresentazioni differenti<sup>15</sup>.

La famiglia è una dimensione importante per il benessere dei bambini, per questo le va riconosciuto il ruolo di interlocutore privilegiato del lavoro educativo<sup>16</sup> e di risorsa da non sottovalutare nella co-costruzione di una progettualità comune educativa<sup>17</sup>. Al suo interno, è necessario riconoscere la legittimità della pluralità di forme possibili<sup>18</sup>, in particolare tra le famiglie migranti, le quali appaiono estremamente diversificate sia per tipologie familiari che per stili genitoriali.

Allo stesso tempo, però, queste famiglie risultano spesso essere anche particolarmente isolate, con una scarsa rete sociale di riferimento, spesso limitata a connazionali, e una certa "invisibilità" rispetto ai servizi di cura e assistenza, almeno fino all'ingresso a scuola dei figli<sup>19</sup>.

Ogni famiglia migrante costituisce un nucleo a sé stante, il quale rielabora la propria storia di migrazione in modalità diverse, che possono variare a seconda delle vicissitudini personali, ma anche dei gruppi di provenienza e degli avvenimenti storico-politici. A partire dalla rielaborazione di tutto questo materiale e dall'esperienza dell'accoglienza nel paese ospitante, si gioca la dimensione dell'integrazione dei genitori, fattore di protezione determinante anche per lo sviluppo dei figli<sup>20</sup>. Integrazione viene qui riferita nei termini di: inclusione positiva, pari opportunità sul piano sociale, lavorativo, economico ed educativo e riconoscimento<sup>21</sup>. La prospettiva è quella di un'«integrazione interculturale»<sup>22</sup>, attenta a rispettare la diversità e al tempo stesso a valorizzare gli scambi, le contaminazioni, il *metissage*.

La genitorialità è considerata una «categoria interpretativa ed operativa della relazione di cura parentale»<sup>23</sup>, all'interno della quale 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. Per il genitore migrante, questa tensione è vissuta con maggior drammaticità, lacerato tra il desiderio di mantenere la continuità con i modelli educativi 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. Eppure la famiglia è il contesto all'interno del quale prende avvio la «dinamica appartenenza-identità»<sup>24</sup>, come serie di vincoli ma anche di possibilità di affermare se stessi. 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<sup>25</sup> e tale dimensione di possibilità deve essere protetta e stimolata dai programmi di supporto alla genitorialità.

Tali programmi vanno concepiti innanzitutto come processi formativi autonomi ma assistiti<sup>26</sup>, 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. Punto di partenza è il riconoscimento delle risorse a disposizione della famiglia 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. Metodologie relazionali efficaci si rifanno alle indicazioni provenienti dall'antropologia basate sul decentramento culturale, il riconoscimento dell'alterità e la costruzione dialogica dei significati.

Un atteggiamento improntato al decentramento culturale prevede l'assunzione di uno sguardo sull'altro che tenti di comprenderlo senza ricondurlo a categorie nostre<sup>27</sup>. Una sospensione completa dei propri presupposti culturali risulta impossibile, ma l'antropologo, e così l'operatore, consapevole di ciò, si impegna nello sforzo di decentrarsi dalle proprie categorie, abitudini mentali e comportamenti, allo scopo di comprendere l'alterità nei suoi propri termini e riconoscerne la legittimità. Lo straniamento che può derivare dal confronto con differenti costumi, prospettive e stili genitoriali, è intenzionalmente assunto come presupposto che può portare a vedere con uno sguardo diverso anche i propri, di modo da sottoporli a una

riflessione critica e aprirsi alla possibilità di una revisione degli stessi.

Nel fare questo, non significa che l'antropologo/operatore abbandona quello che era per diventare la persona che ha di fronte, bensì comporta che i due si impegnino in un dialogo, che non è passaggio di informazioni su culture e modelli educativi fissi e immutabili, ma creazione di significati continuamente negoziati e rinegoziati. Attraverso la valorizzazione della pratica del dialogo e della riflessività, sarà possibile allora ammettere la convivenza di molteplici identità all'interno della famiglia e dei suoi modelli educativi, dando spazio alla pensabilità di nuove modalità di vivere e di essere genitore.

### **Essere madri nella migrazione**

L'esperienza della maternità è un momento estremamente delicato nella vita di ciascuna donna, in particolare di una donna migrante. Come emerge dalle ricerche, la migrazione costituisce un vissuto traumatico, di rottura; la maternità in connessione con il trauma della migrazione, diventa un momento di particolare vulnerabilità, con la 'trasparenza culturale' che si aggiunge alla trasparenza psichica<sup>28</sup>.

La studiosa etnopsicanalista Marie Rose Moro ha contribuito al dibattito su questi temi mettendo in luce i fattori di rischio connessi con la maternità migrante, ma è rilevante anche porre l'accento sui fattori di protezione e le competenze di resilienza ed educative che la maternità può comportare per le donne migranti.

Le madri migranti vivono una doppia frattura: quella generazionale, rispetto ai modelli delle proprie madri e nonne e quella culturale-simbolica, in seguito al processo migratorio<sup>29</sup>. La loro emotività è complessa: avvertono solitudine, per la lontananza della famiglia di origine, disorientamento, sensi di colpa, ma anche soddisfazione per un progetto che prende corpo, speranze per la propria vita e quella dei figli. La maternità può essere, dunque, vissuta come esperienza che dà senso al viaggio e agli sforzi quotidiani<sup>30</sup>, diventando una spinta che potrebbe favorire il benessere della madre e, insieme, quello del bambino.

Mantenere il legame con la propria cultura di origine e contemporaneamente integrare suggestioni provenienti da quella nuova, rielaborare creativamente le rappresentazioni

connesse con la maternità all'interno della propria cultura a partire dall'incontro con quella nuova, appaiono essere i presupposti affinché questa esperienza possa diventare un momento di riappacificazione con i propri fantasmi dal paese d'origine, ma anche di avvio di un processo di negoziazione fra modelli educativi e identità multiple che possa risultare positivo per il benessere sia della madre che del bambino.

### **Supporto alla maternità migrante: due esempi di buone pratiche**

Durante una fase esplorativa di una ricerca empirica ancora in via di sviluppo, ho approfondito la conoscenza di alcune buone pratiche di supporto alla genitorialità per donne migranti presenti sul territorio milanese. Rifacendomi a un paradigma qualitativo<sup>31</sup> e a una metodologia di tipo etnografico<sup>32</sup>, ho deciso di entrare direttamente all'interno dei contesti di studio e attivamente prendervi parte. Ho lasciato da parte strumenti di ricerca più invasivi, come l'osservazione con block-notes o registrazioni video o audio, puntando invece a costruire una relazione intima e dialogica con le mie interlocutrici e ad ottenere un coinvolgimento diretto nelle pratiche a cui assistevo. Solo in separata sede, ho utilizzato il diario etnografico, come strumento non solo per registrare quello che accadeva sul campo ma anche per riflettere sul processo di ricerca e sugli spunti teorici, secondo una prospettiva riflessiva.

Le due realtà che ho approfondito strutturano programmi di supporto alla genitorialità migrante a partire da due prospettive differenti.

Mamme a Scuola Onlus<sup>33</sup> è un'associazione che 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 all'interno del 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 uno spazio bimbi per la fascia 0-3 anni, in cui le madri possono lasciare i figli durante le lezioni di italiano. In questo spazio, i bambini hanno spesso i primi contatti con una realtà esterna a quella familiare, con importanti stimoli linguistici e di socialità che favoriranno successivamente l'inserimento alla scuola dell'infanzia e nel contesto italiano.

L'altra realtà che ho approfondito è Crinali Cooperativa Onlus<sup>34</sup>, che da tempo opera a Milano per supportare la salute psicofisica delle donne migranti e dei loro bambini attraverso differenti iniziative in campo sanitario, psicologico, sociale ed educativo. Lo scopo della cooperativa è quello di favorire l'accoglienza e il benessere, sotto ogni aspetto, di donne e famiglie con background migratorio, prestando attenzione 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 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 per dare una risposta adeguata alle esigenze delle donne migranti e dei loro figli in materia di salute materno-infantile.

#### *Mamme a scuola*

All'interno di Mamme a Scuola, mi sono soffermata sulle attività svolte nella scuola primaria di viale Bodio e, qui, ho deciso di collocarmi nello spazio bimbi. Con questa scelta, ho avuto modo di conoscere le madri al di fuori dei corsi di italiano, evitando di essere riconosciuta come insegnante, e nel punto in cui entrava maggiormente in gioco la relazione con i figli, venendo riconosciuta, invece, come ricercatrice in campo educativo, con un punto di osservazione privilegiato sulle dinamiche madre-figlio. Inoltre, ho preso parte alle attività collaterali proposte alle studentesse, come incontri e manifestazioni, e alle riunioni dello staff e delle volontarie dell'associazione.

Lo spazio bimbi è fisicamente separato dalle aule in cui si svolgono i corsi di italiano, ma il confine non è così netto: da una parte viene ripetutamente varcato da madri o da animatrici in caso di necessità particolari di qualche bambino, dall'altra è previsto uno spazio intermedio che

funge da ingresso allo spazio bimbi, in cui le madri possono sostare un poco e parlare con le animatrici e una psicanalista infantile mentre lasciano i loro figli e vengono a riprenderli.

- *Continuità*: Questa fascia intermedia è rappresentativa della continuità con cui sono concepiti i corsi, lo spazio bimbi e le altre attività organizzate dall'associazione. L'apprendimento dell'italiano è importante ma non è fine a se stesso: si tratta di uno strumento utile alle donne migranti affinché possano acquisire maggior sicurezza nel muoversi all'interno del nuovo contesto in cui vivono. In questa prospettiva, vengono proposte alle studentesse numerose attività collaterali rispetto al corso di italiano, quali: incontri con la psicanalista, presentazioni dei servizi di zona, visite alla biblioteca, ... E' prevista anche un'offerta più ampia al di fuori della scuola, con un laboratorio di cucina, un corso di formazione per baby-sitter e un corso di formazione alla narrazione, pensati anche in una prospettiva di supporto lavorativo per le donne.

Anche lo spazio bimbi si inserisce in quest'ottica di continuità, concepito non solamente come un posto in cui poter lasciare i bambini, ma soprattutto come il luogo in cui le madri possano trovare uno spazio di condivisione e interscambio con le animatrici in materia di cura ed educazione dei figli, creando sia un contesto di socialità che di riferimento in quanto genitori. La continuità è una caratteristica importante perché significa stabilire un patto formativo con le donne che esula dal semplice insegnamento dell'italiano, ma che coinvolge, invece, la persona a tutto tondo, e con essa anche la sua famiglia.

Un esempio di quanto detto si ritrova nell'incontro con una rappresentante di un consultorio familiare di zona, che è stato organizzato all'interno dell'orario dei corsi. Per tale occasione, tutte le studentesse vengono portate dalle rispettive insegnanti nell'aula magna, dove, oltre alla relatrice, ci sono due mediatrici culturali, una araba e una cinese, che faciliteranno lo scambio.

A., la relatrice, avvia l'incontro cercando di stimolare un dialogo con le sue interlocutrici. Dopo aver chiesto a tutte da dove vengono e se nei loro paesi esistono servizi simili al consultorio, domanda:

A.: "Secondo voi perché vi ho fatto questa domanda?"  
(...)

M. (Egitto): "Per sapere se conosciamo già questi servizi?"

A.: "Sì, perché se li conoscete, quando arrivate qui in Italia, li cercate, altrimenti non venite neanche a sapere della loro esistenza! Per questo ora cercherò di spiegarvi cosa sono i consultori, così lo sapete e se avete bisogno, sapete dove andare".<sup>35</sup>

E' Ornella Sanfilippo, presidentessa di Mamme a Scuola, che chiarisce bene durante una riunione di staff e volontarie di viale Bodio, la progettualità integrata che sottende alle attività dell'associazione:

O.: "Deve essere chiaro anche con le mamme che quando decidono di frequentare con Mamme a scuola sottoscrivono un patto formativo in cui sono previste anche altre attività (...). Il nostro progetto è più globale: non semplicemente un corso di italiano".<sup>36</sup>

- *Postura improntata al riconoscimento e alla relazione*.

Molte delle donne che frequentano Mamme a scuola sono di origini egiziane e il fatto che io conoscessi l'arabo<sup>37</sup> è stata una chiave di accesso utile nel costruire una relazione intima con molte di loro. In realtà, la conoscenza che ho della lingua araba non è così approfondita e neppure intendo sostenere che tutti gli operatori dovrebbero conoscere la lingua delle persone con cui sono in contatto. La conoscenza di base della lingua è stato il mio espediente affinché queste donne avvertissero fin da subito un riconoscimento e una valorizzazione della loro identità linguistica e culturale da parte mia, presupposto che ha facilitato la costruzione di una relazione basata sulla fiducia e sull'apertura.

Segue un esempio di una conversazione fra me e R. (Egitto). R. è arrivata per la prima volta in Italia due anni fa; mentre nei primi anni faceva avanti e indietro, ora è da cinque mesi che è rimasta qui continuativamente. E' molto preoccupata di riuscire a costruirsi una vita nel nuovo paese e di riuscire a imparare l'italiano, che ha appena cominciato ad approcciare all'interno del corso dell'associazione. In questo stralcio, R. mi riempie di domande per capire come ho fatto a vivere in un altro paese e ad imparare la lingua, mettendo in luce le sue difficoltà connesse con l'esperienza migratoria: il disorientamento nel non riuscire a capire quello che dicono le persone che la circondano, il desiderio di imparare



l'italiano ma la preoccupazione di non riuscirci, la lontananza dalla famiglia:

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?”

Io: “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?”

Io: “Eh sì”

R: “E li senti ora?”

A: “Sì, li sento spesso”<sup>38</sup>.

E' come se fosse in atto un processo di rispecchiamento fra lei e me: la mia 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, che valorizzano il tuo mondo culturale-simbolico reso più incerto dalla migrazione, e con cui puoi aprirti. E' importante certamente anche un “riconoscimento reciproco” di ruoli con una chiarezza nella “corresponsabilità” educativa<sup>39</sup>, ma al contempo il riconoscimento dell'identità e del diritto all'esistenza dell'alterità è una postura necessaria e una premessa fondamentale all'instaurazione di una proficua e accogliente relazione educativa.

#### *Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita – cooperativa Crinali*

All'interno della Cooperativa Crinali, ho deciso di soffermarmi sui Centri di Salute e Ascolto per le Donne Immigrate e i loro Bambini e, in particolare, di prendere parte al Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita, organizzato all'interno dell'Ospedale San Paolo, allo scopo di sostenere e accompagnare le future e neo mamme attraverso la delicata esperienza della maternità. Questa scelta è stata dettata dal fatto che questo servizio è quello meno caratterizzato da una dimensione sanitaria o

clinica, bensì contrassegnato da una forte valenza educativa, aspetto particolarmente interessante dalla mia prospettiva.

La gravidanza, il parto e il puerperio costituiscono una delle fasi particolarmente a rischio nella vita di una donna migrante. Mentre nel paese di origine queste esperienze vengono vissute con la vicinanza e il supporto delle altre donne della famiglia, nella migrazione la madre si ritrova sola in un ambiente che le risulta estraneo. In questo nuovo contesto il sistema simbolico conosciuto non trova più un'esatta corrispondenza, generando insicurezza e confusione<sup>40</sup>. Per rispondere, almeno in parte, a queste difficoltà, è nato il Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita, pensato come «uno spazio di consolidamento dell'involucro culturale fragilizzato dalla migrazione»<sup>41</sup>, ma anche di incontro e socializzazione tra madri e di familiarizzazione con l'ospedale. A condurre il corso è la dott.ssa Sabina dal Verme, specializzata in ostetricia, coadiuvata da mediatrici culturali.

Il corso è caratterizzato da alcuni elementi specifici, che qui ci interessano particolarmente:

- *Pluralità linguistica*. Si comunica in più lingue, grazie alla presenza di mediatrici e ad un continuo *switching* da una lingua a un'altra, con donne che si esprimono 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.

Questo è un momento del corso, durante il quale la dott.ssa Sabina dal Verme, approfitta di un momento di conversazione libera, in cui si parla di lingue, per portare le partecipanti ad osservare e apprezzare il pluralismo linguistico presente all'interno del gruppo, con lo scopo di rafforzare la consapevolezza e l'apprezzamento del proprio bagaglio di risorse, in questo caso linguistiche.

E' la prima volta che J. (Bangladesh) si presenta al corso e si è avviata una conversazione in italiano di prima conoscenza con la nuova arrivata. L'arrivo di Sh. (Sri Lanka), la quale non parla quasi nulla di italiano, spinge ad utilizzare anche l'inglese. La conversazione seguente è stata fatta in un continuo passaggio dall'italiano all'inglese e viceversa (qui riportata interamente in italiano):

S. (conduttrice): “Dobbiamo parlare un po’ inglese così Sh. capisce, tu sai un po’ di inglese?”  
 J.: “Sì, l’ho studiato a scuola!”  
 S.: “Dai vediamo quante lingue sappiamo. Tu Sh. quali lingue sai?”  
 Sh.: “Inglese, srilankese, un pochino di italiano... e capisco l’hindi”  
 S.: “E tu, J.?”  
 J.: “Italiano, bangla, inglese, capisco hindi e tamil”  
 S.: “E tu Gh.?”  
 Gh. (mediatrice, Egitto): “Arabo, italiano e inglese”  
 Sabina: “E tu?”  
 Io: “Italiano, inglese e arabo”  
 (...)
 S.: “E tu A. che lingue parli?”  
 A. (signora italiana che ha accompagnato Sh al corso: “Io solo italiano... prima ho studiato un po’ di francese a scuola, ma ora l’ho dimenticato!”  
 S.: “No, vale anche il francese allora! Le lingue non si dimenticano mai!”  
 (...) Arriva ora anche Sm. (Albania) e S. le spiega quello di cui stiamo parlando: “E tu Sm., che lingue parli?”  
 Sm.: “Io parlo italiano, albanese e inglese. Ora sto facendo un corso per migliorare l’inglese, perchè l’ho studiato a scuola e basta”.<sup>42</sup>

● *Riflessività e metissage dei saperi.* Nel Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita si cerca spesso di integrare materiali simbolici e culturali provenienti dai paesi di origine delle partecipanti con quelli italiani, in uno spirito di continuità e valorizzazione anziché di conflitto. La dott.ssa dal Verme adotta spesso una modalità di conduzione che stimoli la riflessività e un recupero dei saperi già posseduti dalle madri. In questo modo, la madre è incoraggiata a riconnettersi con il suo passato, a ritrovare fiducia nelle conoscenze pregresse che si porta con sé dal suo paese di origine e contemporaneamente a ritrovare continuità con il nuovo contesto in cui vive.

Questo, per esempio, è un momento del corso durante il quale si sta parlando di svezzamento:

S.: “Oltre al latte, cosa si dice nei vostri paesi che i bambini potrebbero mangiare e quando bisognerebbe cominciare a darglielo?”  
 Sh. si apre, è un pozzo di conoscenze tradizionali sulla cura dei bambini piccoli: “Noi diamo una tisana di

coriandolo che fa molto bene contro qualsiasi malessere del bambino (raffreddore, mal di pancia...). La prima cosa che facciamo mangiare al bambino è un impasto fatto con noce moscata che si mette in bocca al bambino per purificarlo dall’interno dopo un bagno con cui lo si ripulisce totalmente”. (...) “Poco a poco si aggiungono altre cose che il bambino può mangiare. sono cose che vanno schiacciate, non passate col mixer, così rimangono più consistenti. Anche se ci sono dei pezzettini va bene, così il bambino comincia ad abituarsi a mordere”.

S.: “Che cosa comincia a mangiare il bambino?”  
 Sh.: “Cose come patata, riso, senza olio e poco poco sale”.

Anche A. (Egitto), stimolata da Gh., comincia a ricordare diverse spiegazioni che le ha impartito in particolare la madre: “Noi diamo al bambino anche del tè e yogurt più o meno a partire dai 2 mesi. Verso i 6 mesi, si incomincia a dare al bambino patata lessa schiacciata con un po’ di sale, riso lessato, rosso dell’uovo, carota. Verso gli 8 si aggiunge anche la carne, quando i bambini hanno già cominciato a mettere i dentini”.

(...)  
 S.: “In Italia di solito si consiglia di cominciare verso i 6 mesi, ma adesso si parla di auto-svezzamento: i bambini devono abituarsi a quella che è la dieta alimentare della famiglia, quindi i genitori devono provare un po’ alla volta ad aggiungere degli alimenti che comunemente mangiano. (...)”

Gh.: “Un’altra cosa che le mamme egiziane danno ai loro bambini è la patata dolce! In Egitto vendono le patate dolci già arrostiti e si può direttamente dare al bambino un pezzettino di patata. Altrimenti qui si possono comprare le patate dolci nel negozio e si preparano a casa”.

S. pensa anche al suo paese, ma non le vengono in mente usanze particolari: “Chiederò a mia madre. Ma mi ricordo che prima si dava ai bambini solo farina di riso perché non c’era nient’altro. Anch’io sono cresciuta a farina di riso!”.<sup>43</sup>

## Conclusioni

I due casi descritti presentano al contempo degli aspetti simili e delle differenze, che ci aiutano a individuare alcuni criteri orientativi per far sì che programmi di supporto alla genitorialità migrante siano in grado di

promuovere effettivamente il benessere e l'integrazione di tutta la famiglia.

Entrambe le realtà presentate hanno una visione integrata del loro lavoro: Mamme a scuola, nell'organizzazione di un ventaglio di attività oltre ai corsi di lingua, Crinali, attraverso un'equipe fatta di professionisti diversi che collaborano costantemente. Questa concezione risulta particolarmente efficace nel sostegno alla genitorialità nella migrazione in due modi: da una parte corrisponde a un modo di concepire la vita più olistico, differente rispetto al pensiero occidentale, nel quale è diffusa una maggiore settorializzazione<sup>44</sup>, dall'altra risponde ai molteplici bisogni connessi con l'integrazione della famiglia migrante, non solo linguistici o sanitari, ma anche sociali, psicologici, giuridici, economici, lavorativi, abitativi<sup>45</sup>.

In entrambi gli enti, è assicurata la presenza costante delle mediatrici, figure esperte cruciali che fanno da ponte tra le due culture, aiutando l'intercomprensione reciproca tra le donne migranti e le operatrici<sup>46</sup>. Attraverso le loro traduzioni, ma anche gli intrecci fra lingue diverse operati dalle partecipanti come dalle operatrici, si rafforza l'apprezzamento nei confronti della ricchezza del plurilinguismo, e, di conseguenza, del proprio repertorio non solo linguistico ma anche culturale.

Nel Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita, la valorizzazione del plurilinguismo è consapevolmente portata avanti dalla conduttrice, come emerge dall'esempio sovra-riportato, in cui la dott.ssa dal Verme stimola intenzionalmente il gruppo a riflettere sul plurilinguismo.

In Mamme a scuola, gli intrecci di lingue differenti nascono, invece, più dalle esigenze della pratica quotidiana, in cui insegnanti, animatrici e partecipanti provano a mettere in gioco le proprie conoscenze in varie lingue per comunicare le une con le altre. Un'attenzione specifica alla valorizzazione del patrimonio linguistico delle madri si ha all'interno del corso di formazione alla narrazione, nel quale si sottolinea l'importanza della narrazione in lingua madre per lo sviluppo del bambino<sup>47</sup>.

La valorizzazione del background linguistico, culturale e simbolico, fatto anche di rappresentazioni connesse con i ruoli genitoriali e l'educazione dei figli, che ciascuna donna migrante si porta con sé, è una caratteristica importante delle iniziative a supporto della genitorialità migrante. Non si tratta qui di un'attenzione di superficie

agli aspetti folclorici e più coloriti delle culture diverse dalla nostra, quanto di un riconoscimento effettivo del diritto di esistere di forme culturali, modelli educativi e stili genitoriali altri rispetto ai nostri, nonché delle modalità specifiche di ciascuna madre di interpretarli e re-interpretarli quotidianamente, in un *metissage* creativo tra saperi e pratiche connessi con la cultura del paese di origine e quella del paese di accoglienza. Laddove la migrazione rischia di indebolire la fiducia nel proprio mondo simbolico e nelle proprie capacità in quanto genitori, o laddove i timori di tradire la propria cultura allontanano dall'incontro con la nuova, si deve partire dalla valorizzazione delle risorse e capacità già in possesso dalle madri e, contemporaneamente, promuovere la convivenza tra identità, modelli educativi e stili genitoriali plurimi. Nel Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita, si stimola la riconnessione da parte delle future e neo-madri con i saperi connessi alla gravidanza, al parto e alla fase post-natale già posseduti e spesso tramandati dalle proprie madri e parenti di sesso femminile, insieme a un avvicinamento graduale alle procedure mediche previste in Italia. In Mamme a Scuola, si punta sulla valorizzazione dei saperi già posseduti dalle madri in senso più ampio, come punto di partenza per una contaminazione creativa con quelli italiani nelle varie iniziative proposte, come il corso di cucina in cui le partecipanti migranti partono dai piatti che già conoscono e, insieme alle partecipanti italiane, si sperimentano in quelli locali.

La scelta dei due casi presentati non vuole essere esemplare di due realizzazioni perfette di programmi di supporto alla maternità migrante. Nella pratica quotidiana, è sempre possibile incorrere in errori, sottovalutare degli aspetti o incagliarsi, senza volerlo, in pregiudizi. E' possibile migliorare le proprie procedure, affinare le categorie, formare e formarsi all'incontro tra culture, modelli educativi e genitoriali differenti in un processo di miglioramento continuo.

Le caratteristiche dei due casi evidenziate, tra le altre che potevano essere analizzate, vogliono essere, invece, degli spunti per impostare una riflessione pedagogica su posture, modalità relazionali e metodi utili per strutturare programmi di supporto alla genitorialità con effetti positivi



sul benessere del genitore e contemporaneamente su quello di tutta la famiglia.

Si offrono qui indicazioni pedagogiche per un arricchimento delle competenze interculturali degli operatori, affinché si formino a:

- Riconoscere e concepire l'alterità in maniera complessa, attraverso un approccio pedagogico che si basi non su un inesistente 'catalogo delle culture' fisse e immutabili, ma attento alle specificità culturali e alle «forme quotidiane del 'meticciato'»<sup>48</sup>, ed anche alle questioni di genere;
- Attivare sistematicamente un atteggiamento di decentramento culturale, come modalità per comprendere l'altro, ma anche per vedere criticamente la dimensione culturale anche dei propri modelli e dei servizi di appartenenza;

- Adottare una postura educativa improntata alla riflessività e orientata alla costruzione di una relazione intima e dialogica.

L'articolo si inserisce così nei dibattiti attuali in materia di migrazioni fornendo indicazioni affinché si concepisca l'integrazione a partire dal nucleo della famiglia, in particolare dalle madri. Non si tratta di indicazioni puramente in campo pedagogico, ma si auspica un impatto anche in campo politico, affinché si mettano in atto politiche a sostegno della genitorialità migrante in maniera sistematica ed efficace, con l'obiettivo di promuovere l'integrazione a tutto tondo della famiglia.

ALESSANDRA MUSSI

University of Milano-Bicocca

<sup>1</sup> Per un trattamento sulle rappresentazioni dei fenomeni migratori da parte dei media si veda *Media e comunicazione interculturale*, in A. Portera, «Manuale Di Pedagogia Interculturale», Editori Laterza, Bari-Roma, 2013, pp. 144–50. Per una trattazione sul lessico utilizzato nel linguaggio di tutti i giorni per parlare dei migranti: E., Nigris, *Le parole dell'intercultura*, in E. Nigris, a c. di, «Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi», Pearson, Milano 2015, pp. 1–30.

<sup>2</sup> U. Fabietti, V. Matera e R. Malighetti, *Dal tribale al globale: introduzione all'antropologia*, Bruno Mondadori, Milano 2012.

<sup>3</sup> P. Pinna, G. Gay, P. Barabanti, G. C. Blangiardo, M. Caselli, V. Cesareo, et al., *Rapporto 2016. L'immigrazione straniera in Lombardia*, Milano 2017, p. 65.

<sup>4</sup> *Ivi*, pp. 135-136.

<sup>5</sup> La ricerca di dottorato, che fa da sfondo all'articolo, si concentra sulle rappresentazioni connesse alla genitorialità delle donne migranti di origini arabe presenti a Milano. Si sviluppa all'interno della cornice del progetto ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society (coordinamento di Paul Leseman - Utrecht University, e direzione italiana di Giulia Pastori - Università di Milano Bicocca, [www.isotis.org](http://www.isotis.org)), il quale si pone l'obiettivo di analizzare e contrastare l'emergere di disuguaglianze sociali ed educative a partire dall'infanzia, con un focus specifico sulle famiglie migranti.

<sup>6</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives*, «Developmental Psychology», XXII, 6, 1986, pp. 723–42.

<sup>7</sup> A. Sameroff, *A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture*, «Society for Research in Child Development», LXXXI, 1, 2010, pp. 6–22.

<sup>8</sup> C. M. Super e S. Harkness, *The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture*, «International Journal of Behavioral Development», IX, 4, 1986, pp. 545–69.

<sup>9</sup> L., Formenti, *Pedagogia della famiglia*, Guerini, Milano 2000.

<sup>10</sup> P. Milani, a c. di., *Manuale di educazione familiare: ricerca intervento e formazione*, Erickson, Trento 2001.

<sup>11</sup> J.-P. Pourtois, e H. Desmet, *L'éducation familiale*, «Revue française de pédagogie», LXXXVI, 1989, pp. 69–101.

<sup>12</sup> P. Milani, *La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», I, 2009, pp. 17–35.

<sup>13</sup> Si vedano a questo proposito: E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, e M. Samaniego, *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura*, FrancoAngeli, Milano 2002; M. L. Iavarone, F. Marone, e F. Sabatano, *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», I, 2015, pp. 53–75; C. Silva, *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», I, 2006, pp. 30–36; C. Silva, *Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare»,

I, 2012, pp. 39–48.

<sup>14</sup> P. R. Pessar, e S. J. Mahler, *Transnational Migration: Bringing Gender In*, «International Migration Review», XXXVII, 3, 2003, pp. 812–46.

<sup>15</sup> G., Giovannini, *Essere genitori in situazione di migrazione*, in V. Bazzarin, a c. di, «Famiglie migranti e stili genitoriali», Provincia di Bologna, Bologna 2007, pp. 17–24.

<sup>16</sup> W. Meeus, *Studies on Identity Development in Adolescence: An Overview of Research and Some New Data*, «Journal of Youth and Adolescence», XXV, 5, 1996, pp. 569–98.

<sup>17</sup> M. L. Iavarone, F. Marone, e F. Sabatano, *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*, cit.

<sup>18</sup> C. Silva, *Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*, cit.

<sup>19</sup> G. Favaro, *Nascere e crescere altrove*, in E. Balsamo et al., a c. di, «Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura», FrancoAngeli, Milano 2002, p. 11.

<sup>20</sup> M. L. Iavarone, F. Marone, e F. Sabatano, *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*, cit, p. 59.

<sup>21</sup> G. Favaro, *A partire dai bambini. Scelte educative e integrazione interculturale*, in G. Favaro, S. Mantovani, e T. Musatti, a c. di, «Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi», FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 37-38.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>23</sup> M. L. Iavarone, F. Marone, e F. Sabatano, *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*, cit, p. 54.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>25</sup> C. Silva, *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, cit.

<sup>26</sup> M. L. Iavarone, F. Marone, e F. Sabatano, *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*, cit.

<sup>27</sup> U. Fabietti, *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Editori Laterza, Roma-Bari 2008.

<sup>28</sup> M. R. Moro, *Enfants d'ici venus d'ailleurs: naître et grandir en France*, La Découverte, Paris 2002.

<sup>29</sup> F. Giacalone, *I saperi del corpo tra Islam e servizi. La vita quotidiana delle madri maghrebine*, in G. Favaro, S. Mantovani, e T. Musatti, a c. di, «Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi», FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 202–42.

<sup>30</sup> G. Favaro, *A partire dai bambini. Scelte educative e integrazione interculturale*, cit., p. 42.

<sup>31</sup> N. K. Denzin, e Y. S. Lincoln, a c. di., *The Sage handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks 2005.

<sup>32</sup> R. M. Emerson, R. I. Fretz, e L. L. Shaw, *Writing Ethnographic Fieldnotes*, The University of Chicago Press, Chicago-London 1995.

<sup>33</sup> Si veda il sito dell'associazione [www.mammeascuola.it](http://www.mammeascuola.it).

<sup>34</sup> Si veda il sito della cooperativa [www.crinali.org](http://www.crinali.org).

<sup>35</sup> Dal diario etnografico, Mamme a scuola, viale Bodio, Milano, 04/05/17.

<sup>36</sup> *Ivi*, 16/05/17.

<sup>37</sup> Questa conoscenza deriva dallo studio della lingua in università prima e in alcune esperienze all'estero poi, tra cui un lavoro di ricerca sul campo in Egitto a cui si farà riferimento più avanti.

<sup>38</sup> Dal diario etnografico, Mamme a scuola, viale Bodio, Milano, 04/05/17.

<sup>39</sup> M. Giusti, *Pedagogia Interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Editori Laterza, Lecce 2011, p. 86.

<sup>40</sup> M. L. Cattaneo, e S. dal Verme, *Donne e madri nella migrazione. Prospettive transculturali e di genere*, Edizioni Unicopli, Milano 2005, pp. 135-136.

<sup>41</sup> *Ivi*, pp. 136-137.

<sup>42</sup> Dal diario etnografico, Corso multiculturale di accompagnamento alla nascita, Milano, 05/05/17.

<sup>43</sup> *Ivi*, 12/05/17.

<sup>44</sup> M. L. Cattaneo, e S. dal Verme, *Donne e madri nella migrazione. Prospettive transculturali e di genere*, cit., p. 112.

<sup>45</sup> A. Portera, *Manuale di Pedagogia Interculturale*, Editori Laterza, Bari-Roma 2013, p. 113.

<sup>46</sup> Per un approfondimento sulla figura delle mediatrici culturali si veda: Crinali, a c. di, *Professione mediatrice culturale. Un'esperienza di formazione nel settore materno infantile*, FrancoAngeli, Milano 2001.

<sup>47</sup> Sugli aspetti positive del bilinguismo infantile si veda: J. Cummins, *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon 2000.

<sup>48</sup> Favaro, «A partire dai bambini. Scelte educative e integrazione interculturale», p. 51.