

# DALLE STORIE AI BISOGNI.

## Dare voce alle famiglie straniere nei servizi educativi per l'infanzia



di Mirca Ognisanti  
Centro RiESco  
Comune di Bologna



**APP culture - 2018**  
Quaderni di approfondimento  
del Centro RiESco  
U.I. Sistema formativo integrato  
Infanzia e Adolescenza

**DALLE STORIE AI BISOGNI.**

**Dare voce alle famiglie straniere nei servizi educativi per l'infanzia**

**APP culture - 2018**

**Quaderni di approfondimento  
del Centro RiESco**

**U.I. Sistema formativo integrato  
Infanzia e Adolescenza**

# Indice

Introduzione	p. 7
Il paesaggio demografico nel contesto multiculturale bolognese	p. 13
Accogliere le differenze linguistiche nei servizi educativi per l'infanzia	p. 21
La famiglia in migrazione: fra sostegno e controllo	p. 31
A partire dal nido	p. 43
Finestre sul mondo	p. 49
Per una mediazione sufficientemente buona	p. 59
Bibliografia	p. 65



## **Introduzione**



## Introduzione

*The blanket assumption that all parents are the same, with the same needs, and that their children can be treated in the same way continues to prevail in parental involvement policy and discourse. With respect to ethnic minority parents, specifically, such an approach obfuscates the importance of tackling the nature and consequences of structural racism. This 'one size fits all' approach masks the complexity of needs, the roles that ethnic minority parents are playing or the constraints that impede their involvement.<sup>1</sup>*

Gill Crozier

A oltre trent'anni dai primi flussi sistematici di migranti, e a oltre venticinque dalla sua creazione, il Centro di Documentazione - Laboratorio per un'Educazione interculturale (CDLEI) del Comune di Bologna, si propone di fare il punto sul tema delle famiglie straniere e dell'inclusione nelle scuole e nei servizi educativi.

Attraverso questo report il Centro si interroga sulla capacità del sistema educativo, e in particolare dei servizi per l'infanzia, di far fronte alla pluralità e alla complessità delle domande e dei bisogni.

Questa sintesi muove dall'analisi della letteratura prevalentemente nazionale, e, in particolare, delle pubblicazioni disponibili presso la biblioteca del Centro, così come da quella internazionale reperita online. Alla lettura della produzione scientifica si aggiunge l'esperienza del Centro quale osservatorio dei bisogni dei servizi educativi e scolastici, esplicitati dalle domande che giungono allo sportello interculturale del centro e dalla richiesta di interventi di mediazione e formazione in questo ambito.

Il Centro dispone di un servizio di insegnamento della lingua italiana rivolto agli allievi stranieri e non italofoeni che frequentano il primo ciclo di istruzione negli Istituti comprensivi di Bologna, che eroga circa 5.000 ore all'anno di alfabetizzazione. Oltre a questo servizio il Centro offre interventi di mediazione linguistica e culturale, pari a 2.000 ore per anno scolastico, a tutte le scuole del primo ciclo e a tutti i servizi educativi del sistema formativo integrato. L'ampio bacino di bisogni, con i quali il servizio di mediazione si confronta, ci consente di monitorare il tipo di richieste provenienti dai nidi e dalle scuole d'infanzia. In queste pagine ci occuperemo soprattutto di analizzare l'incontro fra genitori dei più piccoli e mondo dei servizi poiché si tratta di un ambito ancora poco esplorato dalla ricerca. Nonostante le limitate pubblicazioni sull'accoglienza delle famiglie nei nidi e nei servizi per l'infanzia, riteniamo prioritario investire attenzioni sull'incontro fra famiglie e servizi 0-6, dal momento che questa è una fase cruciale per la vita educativa del bambino e dunque della famiglia. Per la famiglia

1 L'assunzione generale secondo la quale tutti i genitori siano uguali, con gli stessi bisogni, e che i loro bambini possano essere trattati allo stesso modo continua a prevalere nelle politiche e nel discorso sul coinvolgimento genitoriale. In particolare, tale approccio costituisce un limite agli sforzi tesi a contrastare il razzismo istituzionale. Questo approccio - "una scuola per tutti" - nasconde la complessità dei bisogni che i genitori di minoranze etniche esprimono e non rivela i limiti che impediscono il loro coinvolgimento.

in migrazione infatti, dopo la nascita del bambino e con il suo ingresso a scuola, tutto il nucleo sperimenta l'intensa esperienza dell'esposizione a una nuova lingua e del contatto con il mondo esterno. I servizi per l'infanzia, che si caratterizzano per la tensione alla relazione e il basso livello di regolazione meno intenso, sebbene progressivamente crescente man mano che ci si avvicina all'ingresso alla scuola primaria, costituiscono lo spazio e rappresentano il tempo privilegiato per costruire relazioni di fiducia sulle quali basare la delega educativa; attivare i dispositivi e le attenzioni possibili durante il tempo dell'infanzia, inteso come opportunità di accesso ai servizi 0-6 anni, sarà fondamentale per consentire alle famiglie un percorso non traumatico di inserimento e di acculturazione alla vita della comunità educativa.

Il quotidiano contatto degli operatori con le difficoltà che stanno dietro la richiesta di intervento di mediatori, ci induce a riflettere circa le modalità attraverso le quali i professionisti del sistema educativo gestiscono la pluralità linguistica e culturale nei servizi.

Il presupposto da cui si origina l'interesse ad approfondire il tema delle famiglie straniere è legato al livello di interazione dei genitori non nativi con i servizi. Spesso infatti sentiamo attribuire alle famiglie straniere, con toni che oscillano fra la rassegnazione e la preoccupazione, l'assenza dai momenti collettivi e di incontro, la difficoltà a comprendere le regole e i significati che sottendono al servizio educativo. E' chiaro dunque che, in molti casi, le famiglie dei bambini faticano ad emergere da una condizione di invisibilità. Mentre sovente educatori ed insegnanti attribuiscono questa "assenza" alle differenze comunicative, in realtà sappiamo che è una complessità di fattori che determina la mancata *liaison* fra scuola e famiglia.

Per osservare la molteplicità di queste ragioni e superare un livello analitico molto superficiale, proponiamo un percorso teso a sensibilizzare verso l'approfondimento, l'osservazione, l'interesse nei confronti della storia di migrazione della famiglia, del vissuto educativo dei genitori e dunque della loro percezione e delle loro rappresentazioni circa la delega di funzioni educative.

Perché questo tipo di osservazione sia possibile sarà necessario, in primo luogo, disporre di conoscenze e informazioni divulgate dalle ricerche sui temi delle famiglie e dei profili migratori, e del loro rapporto con i servizi per l'infanzia prima e poi con le scuole. Queste informazioni, che consideriamo in continua ridefinizione, potranno costituire una base interpretativa utile per la fase molto delicata dell'osservazione. Nel volume "Nello stesso Nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi" (Mantovani, Favaro, Musatti, 2006), Graziella Favaro ci esorta ad affinare lo sguardo, ovvero a cogliere le differenze a partire da una certa dimestichezza con i profili migratori e con le dinamiche di acquisizione della lingua seconda, invocando una propensione all'ascolto di storie familiari. Chi lavora nei servizi educativi per l'infanzia svolge un ruolo fondamentale di "antenna" grazie alla possibilità di captare la peculiarità dei percorsi migratori, gli stili genitoriali, la condizione della donna e la divisione dei compiti di cura. Per farlo è necessario da una lato familiarizzare con i contesti d'origine, ovvero



dotarsi di informazioni e conoscenze che riguardano le specificità dei profili migratori, e, dall'altro attivare pratiche d'ascolto e percorsi di avvicinamento.

Negli ultimi anni, il discorso interculturale ha preferito non approfondire le differenze relative ai contesti di provenienza o i modi di vita, gli stili educativi, le forme del pensiero, le interpretazioni della malattia, i credi religiosi allo scopo di evitare facili riduzioni, stigmatizzazioni pericolose poiché inclini a riprodurre il tic colonialista che guarda al repertorio delle differenze come a dimensioni immutabili. Il timore di riprodurre le disumanizzazioni evocate da Simonia Taliani nelle rappresentazioni dell'Altro, (Taliani, Vacchiano, 2006, pp. 60-81) ha forse indotto a preferire un approccio meno curioso da parte degli operatori, che si accontenta di lavorare sulla genericità delle differenze, approccio questo che si conformerebbe, peraltro, alla concezione per cui:

*i bambini sono accolti in quanto bambini – questo sembrerebbe essere l'esito di una cultura che da tempo pone al centro dei suoi interessi l'infanzia come stagione della vita importante in quanto tale e anche di una tradizionale adesione a un modello di accoglienza e di livellamento delle diversità nella scuola del nostro paese – e, a loro volta, i genitori sono accolti in quanto genitori (esito di una specifica attenzione alla relazione con le famiglie). La centratura sulle somiglianze è dunque maggiore di quella sulle differenze e, questo ci sembra un elemento di grande ricchezza sul piano pedagogico. Tuttavia, al primo incidente comunicativo le cose cambiano: i bambini restano bambini, le famiglie restano famiglie, ma quelle più deboli e meno attrezzate ad esempio sul piano della lingua e della identità sociale si chiudono, si ritirano (...)<sup>2</sup>.*

Lavorare sul piano interculturale però ci richiede un'attenzione ai bisogni che non può prescindere dalle storie. Per questo il professionista che lavora con i bambini e le famiglie può utilizzare una lente di osservazione e affinare il suo sguardo, per rispondere alla sollecitazione delle autrici citate. Al fine di operare questa osservazione è necessario, tuttavia, disporre di un bagaglio di cautele metodologiche che ci assicurano contro il rischio di facili generalizzazioni. Tali garanzie consistono nell'individuazione del "delta" prodotto dalla migrazione e dalla condizione transnazionale. Dagli studi e dalla letteratura sulle famiglie della migrazione emerge come il potenziale di trasformazione e la tensione al cambiamento caratterizzino la famiglia migrante. Sapere che questi nostri interlocutori generano cambiamenti anche rivoluzionari rispetto agli assetti tradizionali può aiutarci a considerare - e anzi riconsiderare - il capitale umano che abita i servizi per l'infanzia, e certamente anche le scuole. Cogliere, nelle differenze di cui sono portatori i genitori che vengono da contesti culturali anche assai lontani, le esperienze di apertura al nuovo, di flessibilità e rimaneggiamento di codici sociali e comportamentali, ci induce a valutare finalmente la disponibilità e l'apertura a regole e abitudini diverse, a idee di infanzia sconosciute; ci consente, inoltre, di intercettare il grande sforzo di mediazione che le famiglie compiono quotidianamente, oltre al potenziale sovversivo, ovvero di disposizione al cambiamento, che è insito nella migrazione.

2 C. Bove, in S. Mantovani in Favaro, Mantovani, Musatti, 2006, pp. 23-24.

Gli esercizi di osservazione che proponiamo saranno dunque fotografie scattate in movimento, pertanto prive di definizione. Sarà proprio il movimento che ci racconta di trasformazioni che, una volta intercettate, ci mettono al riparo da pregiudizi o per lo meno riducono la nostra esposizione a giudizi stereotipati: cogliere nei comportamenti familiari, per quanto non proprio conformi alle aspettative di un servizio tipico della nostra realtà, gli sforzi e i tentativi di comprendere, di “stare dentro”, ci fa sentire più sereni nella scelta di alcune strategie. Contestualizzare certi comportamenti ci aiuta a capire le difficoltà di alcune famiglie ad aderire alle richieste o alle aspettative del servizio; al tempo stesso, comprendere il peso di cui sono portatrici alcune madri ci aiuta ad abbassare l’asticella delle aspettative, ci legittima nel dare tempo. Leggiamo lo sforzo e la fatica che comporta l’ingresso nel servizio educativo, pari a una seconda migrazione. Consci della condizione di maggiore vulnerabilità che contraddistingue le famiglie migranti rispetto a quelle autoctone (si veda cap. 3), operiamo scelte strategiche più razionali volte a dare spazio e voce, appunto, alle storie e ai bisogni.

**④ 1. Il paesaggio demografico nel  
contesto multiculturale  
bolognese**



# 1. Il paesaggio demografico nel contesto multiculturale bolognese

Per guardare al cambiamento multiculturale è necessario dotarsi di strumenti e risorse in grado di offrire dati ed elaborazioni rigorose, credibili; capaci cioè di supportare le idee e di affinare lo sguardo a partire da dati di realtà.

Il Comune di Bologna attraverso l'Ufficio Statistica, Programmazione, Controlli, ha da molto tempo avviato una elaborazione di dati che consentono uno sguardo attento ai differenti aspetti della vita sociale. Per capire il fenomeno migratorio e le declinazioni che la presenza di stranieri assume nei vari ambiti sono molto utili le schede sintetiche elaborate dall'ufficio e al quale si rimanda per un approfondimento. Di questo lavoro specifico ci preme sottolineare alcuni dati, mentre invitiamo ad una lettura dei report statistici così come dei dossier pubblicati nella sezione Studi e Ricerche dell'Ufficio Comunale di Statistica<sup>3</sup>.

Alla fine del 2016 in Italia si contano 5 milioni di stranieri, l'8,3% della popolazione. Bologna, dopo Milano, Padova, Firenze, è la quarta città per numero di residenti stranieri, con una percentuale del 15,4% (59.000 stranieri su 388.000 abitanti). Le comunità maggiormente presenti sono la Romania, le Filippine (5.277), il Bangladesh (4.917), il Pakistan (4.062), la Moldavia (4.011), il Marocco (3.927). La nazionalità cinese è all'ottavo posto con 3.670 residenti.

Nazionalità	n. residenti a Bologna al dic. 2016
Romania	9.450
Filippine	5.277
Bangladesh	4.917
Pakistan	4.062

Se pensiamo ai flussi che caratterizzavano i primi anni delle migrazioni, in cui a prevalere nettamente era la componente nord-africana, risulta evidente il cambiamento nelle rotte e nei progetti transnazionali dei migranti e delle famiglie.

La migrazione a Bologna allora è un fatto prevalentemente europeo: il 42,2% dei cittadini stranieri residenti sono cittadini dell'Unione Europea con il primato dei residenti di nazionalità rumena che contano al dicembre 2016, secondo il report dell'Ufficio Statistica, le 9.450 presenze. Seguono poi i cittadini provenienti dal continente asiatico che costituiscono il 36,3% dei cittadini stranieri. I processi migratori portano in città energie giovani: il 72,7% ha meno di 45 anni. Questo dato ci colpisce se riferito alla percentuale di popolazione (nel complesso, e dunque anche quella di nativi) che ha un'età

3 Consultabili al sito: [www.comune.bologna.it/iperbole/piancont/Menu/menustu\\_pop.htm](http://www.comune.bologna.it/iperbole/piancont/Menu/menustu_pop.htm)

inferiore ai 45 anni: il 46,8% dei residenti a Bologna.

Se guardiamo dentro la città vediamo poi come la distribuzione fra quartieri subisca molte variazioni fra un quartiere e l'altro, con il primato assoluto di presenza straniera registrato del Quartiere Navile, dove 26 cittadini residenti su 100 sono stranieri<sup>4</sup>.

Può essere interessante inoltre guardare al territorio della regione, che conta una media inferiore a quella della città di Bologna, pari all'11.9%. Reggio Emilia conta il 16,5 % di stranieri nella città e il 12,3% sul territorio della provincia con presenze di albanesi, cinesi, marocchini. Per i dati relativi al territorio regionale utile anche il rapporto della Regione Emilia-Romagna "L'immigrazione straniera in Emilia Romagna. Edizione 2017"<sup>5</sup>.

Nello specifico dell'ambito educativo sono presenti interessanti schede di sintesi con dati che analizzano le domande di ammissione al nido.

Nei **nidi d'infanzia** nell'a.e. 2016/17 il 63% delle domande è stato ammesso. Per gli italiani le domande ammesse sono calate dal 64 al 63% mentre per gli stranieri sono aumentate dal 62 al 66%. Le aree di Mazzini (Quartiere Savena), San Vitale (Quartiere San Donato - San Vitale) e Bolognina (Quartiere Navile), sono quelle con il più alto numero di bambini stranieri. Il 21% degli ammessi, a livello cittadino, è figlio di stranieri (di questi almeno la metà sono nati qui).

Per la **scuola d'infanzia** si rileva come nell'a.s. 2016/17 il 31% delle domande presentate è relativo a bambini stranieri (1040 su 3304), la maggior parte delle quali sono state presentate da residenti nella zona Bolognina (Quartiere Navile), dove il 43% dei nuovi nati è straniero (in zona Colli, nel Quartiere Santo Stefano, la percentuale si assesta al 7%). Il 32% degli ammessi è figlio di genitori stranieri.

	Scuola d'infanzia	Nidi d'infanzia
<b>Percentuale di domande di ammissione da parte di famiglie straniere</b>	31%	22
<b>Percentuale di bambini stranieri ammessi</b>	32%	21%

Un livello critico di analisi potrebbe riguardare l'incrocio fra il dato relativo alle domande presentate e le domande ammesse e fra queste e l'utenza potenziale, per capire il livello di accessibilità dei servizi 0-3 e 3-6 da parte delle famiglie straniere. Un esempio: il report realizzato dall'Ufficio Statistica ci dice che nell'a.e. 2016/17 il 21% dei bambini stranieri a livello cittadino è stato ammesso al nido, a fronte di una potenziale utenza straniera, ovvero di bambini con cittadinanza non italiana in età 0-2, pari al 27%. Questo raffronto ci fa individuare delle percentuali di scarto che certo non sono allarmanti ma che ci

4 Comune di Bologna, Area Programmazione, Controlli e Statistica, "Cittadini stranieri a Bologna. Le tendenze 2016", a cura di Brigitta Guarasci.

5 Consultabile online <https://assr.regione.emilia-romagna.it/it/servizi/pubblicazioni/rapporti-documenti/immigrazione-straniera-ER-rapporto-2017>

suggeriscono azioni di potenziamento della promozione dell'accesso ai servizi per l'infanzia da parte delle famiglie straniere.

Se guardiamo alle schede prodotte dall'Ufficio Statistica vediamo che la popolazione dei nuovi nati, che va dagli 0 ai 2 anni, è progressivamente aumentata in seguito all'aumento progressivo delle nascite che si registra negli ultimi anni se raffrontato ai livelli degli anni Novanta. Il 27% dei nuovi nati ha origine straniera. Uno su quattro dei nuovi nati cioè, ha genitori stranieri (fonte Ufficio Statistica, genn. 2018). Anche in questo caso la localizzazione ci fa scorgere molte differenze: Il Quartiere Borgo Panigale - Reno conta il 30% di nuovi nati figli di genitori con una storia di migrazione, mentre nel Quartiere Navile la percentuale dei nuovi nati di cittadinanza non italiana è del 41,2%.

Circa la metà dei nuovi nati è figlio unico, e i genitori sono prevalentemente coniugati anche se aumenta di molto la percentuale dei genitori conviventi.

Per analizzare i dati delle **scuole** invece possiamo far riferimento ai dati che ci forniscono le scuole ogni anno e sulla base dei quali viene stabilito il monte ore da erogare ai singoli Istituti. Questi dati vengono poi elaborati dal Raggruppamento Temporaneo d'Impresa in collaborazione con il Comune, e da qualche anno i risultati delle elaborazioni vengono messi a disposizione attraverso report quantitativi cartacei e online.

Grazie ai dati raccolti presso le scuole, il Centro RiESco del Comune di Bologna, di cui il CD>>LEI fa parte come unità organizzativa, ha analizzato, nel periodo 2013-2017, le tendenze relative alla presenza e alla composizione delle classi delle scuole del primo ciclo di istruzione (primarie e secondarie di I grado).

Al giugno 2016 risultava un aumento della popolazione scolastica totale pari a 484 studenti passando a un totale di 20.575 rispetto al 2013. Di questi, gli studenti con cittadinanza non italiana rappresentano il 23,94% della popolazione scolastica. Parlare di studenti stranieri tuttavia può essere fuorviante se non teniamo conto del fatto che la maggior parte di essi è nata in Italia. Dall'anno 2013/14 all'anno scolastico 2015-16 gli studenti nati in Italia sono aumentati dal 56,90% al 65,22%. Gli studenti definiti NAI (neo-arrivati in Italia) sono invece diminuiti dal 7,41% al 5,12%, anche se nell'anno scolastico 2016/2017 abbiamo registrato un lieve rialzo. Come accade per i servizi 0-6, la zona Nord e Nord Est di Bologna è quella in cui si concentra la percentuale più alta di studenti stranieri (Scuole Polo Zona Nord-Est 27,82%; Polo Zona Nord 36,72%).

Di seguito riportiamo dati di sintesi relativi agli esiti della rilevazione al mese di febbraio 2018 effettuata dai soggetti gestori del servizio di insegnamento della lingua italiana agli allievi di cittadinanza non italiana (Coop Open Group, Coop AIPI, Coop Camelot).

## Dati presenza alunni stranieri nelle scuole statali del 1° ciclo di istruzione

anno scolastico	nr. alunni	nr. alunni stranieri	nr. alunni stranieri nati in Italia	nr. alunni stranieri NAI	% alunni stranieri	% alunni stranieri nati in Italia	% alunni stranieri NAI
2013-14	20.091	4.640	2.640	344	23,09	56,90	7,41
2014-15	20.336	4.733	2.852	278	23,37	60,26	5,90
2015-16	20.575	4.923	3.211	252	23,93	65,22	5,12
2016-17	20.926	5.398	3.497	358	25,80	64,78	6,63
<b>2017-18</b>	<b>20.991</b>	<b>5.547</b>	<b>3.721</b>	<b>296</b>	<b>26,43</b>	<b>67,08</b>	<b>5,34</b>

A fronte di una popolazione scolastica cresciuta di circa 900 unità negli ultimi quattro anni possiamo constatare come questa crescita sia dovuta per lo più alla componente straniera che è aumentata di 900 alunni. Aumenta la quota dei nati in Italia (dal 56% del 2014 al 67% del 2018) e diminuisce la percentuale dei neo-arrivati (da 7,41% del 2014 al 5,34% del 2018).

	Scuola primaria	Scuola secondaria di primo grado
Totale alunni	13.099	7.892
Totale alunni stranieri	3.596	1.951
% alunni stranieri	<b>27,45%</b>	<b>24,72%</b>

Dai dati forniti dallo Sportello INFO-Bo di OPIMM (Opera dell'Immacolata onlus, Report n. 33 Anno 2017) relativi ai ricongiungimenti familiari si evince che il numero di ricongiungimenti richiesti che hanno ottenuto il nulla osta dalla Prefettura di Bologna è di 1035 su 1412 pratiche gestite dalla Prefettura di Bologna.

I Paesi di provenienza dei migranti che hanno ricevuto il nulla osta corrispondono prevalentemente a: Pakistan (27,7%), Marocco (14,5%), Bangladesh (13,8%), Filippine (5%), Cina (4,3%); da Pakistan, Filippine, Cina ed Egitto i nulla osta sono in maggioranza a favore dei figli, per Marocco, Bangladesh, India, Tunisia e Sri Lanka in maggioranza a favore dei coniugi. La maggior parte dei minori ha un'età corrispondente alla scuola superiore.



<b>Figli attesi per ricongiungimento – per ordine scolastico (a.s. 2017/2018)</b>	<b>n.</b>
Nido d'infanzia	51
Scuola dell'infanzia	58
Scuola primaria	78
Scuola secondaria di I grado	68
Scuola secondaria di II grado	151
> 18 anni	9
<b>Totale</b>	<b>415</b>

*Fonte: Sportello INFO-Bo di OPIMM (Opera dell'Immacolata onlus)*



**④ 2. Accogliere le differenze linguistiche nei servizi educativi per l'infanzia**



## 2. Accogliere le differenze linguistiche nei servizi educativi per l'infanzia

Osservare le differenze significa, in primis, guardare all'ambito linguistico e culturale. Sul piano linguistico il contatto con il mondo educativo o scolastico porta il bambino a una immersione nella lingua italiana, o lingua seconda.

Graziella Favaro, attraverso studi e sperimentazioni realizzate sul territorio italiano, ci ricorda l'importanza di individuare un profilo linguistico della famiglia, utile per capire quali lingue si parlano a casa del bambino, come avviene la comunicazione fra genitore e bambino, fra genitori, tra fratelli. L'osservazione e il tempo dedicato a conoscere la famiglia aiuterà l'educatore o l'insegnante a individuare condizionamenti verso la lingua italiana o verso quella d'origine (L1)<sup>6</sup>.

Operare una osservazione del profilo linguistico della famiglia significa individuare le dinamiche comunicative dentro e fuori la casa: quali lingue si parlano in casa di Zhang? in quale lingua si guarda la tv? quali occasioni per parlare al di fuori dell'ambiente familiare? la lingua italiana prevale su quella materna (bilinguismo sottrattivo)? oppure si aggiunge (bilinguismo aggiuntivo)?

Disporre di molteplici informazioni ci aiuta a emanciparci dalla situazione di *impasse* che genera tendenzialmente il rapporto con adulti non italo-foni: in questi casi spesso si registra l'impossibilità di comunicare e di stabilire contatti, anche spontanei, alla ricerca di informazioni, ma anche nel tentativo di costruire i presupposti di una relazione servizio-famiglia.

Può servirci sapere anche quali lingue si parlano a casa e scoprire che raramente le famiglie straniere parlano una sola lingua. Il portfolio linguistico di famiglie che provengono da contesti con ampia varietà di appartenenze culturali e linguistiche è spesso assai più ricco del nostro. Pensiamo a una mamma senegalese, che ci dirà che parla il pulaar senza aggiungere che comprende anche il francese, il wolof e forse il mandinka. O a un papà del Bangladesh che probabilmente parla meglio di noi l'inglese.

Fra le principali preoccupazioni del personale educativo e scolastico vi è quella relativa alla confusione che creerebbe la lingua d'origine, che potrebbe interferire con il processo di acquisizione della lingua seconda. E' ancora diffuso un pregiudizio rispetto al bilinguismo dei figli di famiglie migranti, che vede nell'uso della lingua madre un ostacolo o il motivo di un rallentamento nell'apprendimento.

6 Per un approfondimento sui temi della lingua madre si veda: la pagina dedicata ai focus tematici sul sito del Centro RiESco. Per una sintesi circa le classificazioni del bilinguismo si veda:

- G. Favaro, "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale", in *Italiano LinguaDue*, n. 1. 2012, disponibile anche online su: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2283>.
- G. Favaro, "Il bilinguismo disegnato", in *Italiano LinguaDue* n.1/2013, su <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123/3313>
- F. A. Guazzi, "Italiano per comunicare, intercultura per accogliere e condividere. Lo sviluppo e l'educazione linguistica dei bambini immigrati 0-6 anni", in *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, FrancoAngeli, 2005.

In sintesi proponiamo l'elenco dei luoghi comuni sul bilinguismo di cui ci ha parlato la dott.ssa Giulia Magnani, Neuropsichiatra dell'Ausl di Bologna, nel corso di un ciclo di incontri formativi organizzato dal Centro RiESco nell'ottobre 2017 e dedicati al tema delle famiglie, visibile anche online sul canale youtube del Centro<sup>7</sup>:

- l'uso della L1 fa confusione e ostacola l'apprendimento della lingua italiana,
- a casa è meglio parlare l'italiano,
- il bilinguismo da evitare quando c'è un ritardo del linguaggio,
- bilinguismo influenza negativamente lo sviluppo cognitivo.

Tutti gli studi in ambito linguistico negli ultimi trent'anni hanno dimostrato l'infondatezza di luoghi comuni sul ruolo della lingua madre nell'apprendimento della L2, e rivelano invece la funzione fondamentale della L1 per l'acquisizione della L2, non solo per la comunicazione, ma anche per lo studio. Conservazione della L1 e acquisizione della L2 non sono incompatibili, anzi l'una è il presupposto dell'altra: a questo proposito, invero, Graziella Favaro ci ricorda che “nella testa di un bambino c'è posto per due lingue”.

Il motivo per cui è importante che le due lingue convivano ce lo spiega Alessandra Laurito in una pubblicazione del CD>>LEI dal titolo “Ma parli arabo? Strumenti per capire e accogliere”<sup>8</sup>:

*“ (...) le abilità cognitive complesse (il “saper apprendere” del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue) come l'assimilazione delle nozioni, la sintesi, l'analisi critica, etc., sono tutte competenze basate sull'esperienza in costruzione, che si servono degli strumenti e del filtro linguistico e normativo della L1. Sostituire alla L1 una nuova lingua per svolgere dei compiti così elaborati vuol dire interrompere il processo di acculturazione per mancanza di mezzi. (...).*

Aver chiaro questi passaggi ci aiuta a comprendere l'importanza di operare una comunicazione corretta con le famiglie, cui, invece di sconsigliare l'uso della lingua madre, suggeriremo al contrario di assicurare al bambino la possibilità di stare in maniera continuativa a contatto con la lingua degli affetti. Recentemente è stata pubblicata una guida per genitori dal titolo “Bilingui e contenti. Crescere parlando più di una lingua”, di A.M. Hufty e M.P. Scipioni, disponibile sul sito della Federazione Italiana dei Logopedisti ([www.fli.it](http://www.fli.it)) che ha il compito di rassicurare i genitori e consapevolizzarli sull'uso della L1. Importanti sperimentazioni sono state realizzate, con il coordinamento scientifico di Graziella Favaro,

<sup>7</sup> [www.youtube.com/user/CentroRiESco](http://www.youtube.com/user/CentroRiESco)

<sup>8</sup> che invitiamo a sfogliare sulle pagine del sito del Centro, nella sezione Focus tematici – lingua madre: [www.comune.bologna.it/media/files/ma\\_parli\\_arabo\\_strumenti\\_per\\_capire\\_e\\_accogliere\\_definitivo\\_1.pdf](http://www.comune.bologna.it/media/files/ma_parli_arabo_strumenti_per_capire_e_accogliere_definitivo_1.pdf)

sulla lingua madre. Fra queste segnaliamo una documentazione relativa al progetto “L’integrazione comincia da piccoli. Bambini stranieri nella scuola dell’infanzia”, che racconta il lavoro in una scuola di Fermo, realizzato per valorizzare le lingue madri dei bambini e rassicurare i genitori sull’uso e sulla conservazione della lingua madre a casa<sup>9</sup>. Promuovere la comunicazione nel codice linguistico materno tuttavia non è sufficiente: per favorire un sereno apprendimento del bambino bilingue è necessario restituire dignità alle lingue delle famiglie all’interno di scuole o servizi dove queste lingue diventano invisibili e silenziose. Fare entrare le lingue del mondo a scuola significa opporsi a una gerarchia che separa la lingua dominante, dei nativi, da una lingua subalterna, che non è riconosciuta. In una scuola o in un servizio accogliente la lingua materna non può essere relegata all’interno dei rapporti e degli scambi comunicativi intrafamiliari. Attraverso la lingua materna i bambini acquisiscono non solo lo strumento di espressione, ma anche le rappresentazioni del mondo e i suoi significati. A scuola la loro lingua tuttavia scompare, diventa muta, assente: da questo silenzio il bambino, e la famiglia, colgono un massaggio di svalorizzazione.

Come può dunque il servizio educativo o scolastico restituire valore e voce alle lingue madri?

In primo luogo attraverso semplici azioni tese a favorire la comprensione, e facilitare la comunicazione, come l’affissione di manifesti o cartelloni multilingue all’interno del servizio o dell’istituto, la traduzione e la semplificazione delle comunicazioni scuola famiglia e revisione del linguaggio. Sul piano degli apprendimenti del bambino invece, soprattutto in fase prescolare, sarà importante orientarsi verso un abbassamento delle pressioni circa l’esposizione alla L2 e dell’allerta sui tempi di apprendimento. Allo stesso tempo sarà opportuno realizzare attività di valorizzazione attraverso letture bilingui o ascolto di materiali sonori in L1, organizzazione di momenti di incontro in cui sia dato spazio alle lingue, interventi di mediazione linguistico culturali, laddove necessario e se il servizio è disponibile.

In generale, dunque, una costante attenzione al processo comunicativo, una ricerca di contatto, anche spontaneo e informale, con le famiglie, comprese quelle che non hanno competenze linguistiche in italiano, potrà favorire l’emersione delle culture linguistiche dal silenzio e dall’invisibilità. Lo scopo sarà triplice: da un lato sostenere il delicato processo di esposizione del bambino alla lingua seconda, attraverso il riconoscimento di competenze in L1 e dunque del codice con cui interpreta il mondo; la L1 è la lingua dell’acculturazione, e lo sviluppo di competenze di studio più raffinate passa dalla solida competenza in lingua madre. Dall’altro riconoscere il potenziale di arricchimento per tutta la comunità educativa delle lingue madri e dunque restituire spazio a famiglie altrimenti invisibili, cui è attribuito, generalmente, tutto il peso della mancata comprensione (“non dice una parola in italiano...”); e, ancora, offrire a tutti i bambini possibilità di accedere ai vantaggi del plurilinguismo, di cui sono diversi i benefici. Li elenca in modo chiaro Simona Montanari, docente di Acquisizione della Prima e Seconda

9 G. Favaro, E. G. Bettinelli, “Una scuola grande un mondo. I bambini “stranieri” nella scuola dell’infanzia”, 2013, reperibile on line al sito [www.icsinverigo.gov.it/wp-content/uploads/2014/11/Favaro-e-Bettinelli\\_Lintegrazione-comincia-da-piccoli.-Scuola-dellInfanzia.pdf](http://www.icsinverigo.gov.it/wp-content/uploads/2014/11/Favaro-e-Bettinelli_Lintegrazione-comincia-da-piccoli.-Scuola-dellInfanzia.pdf).

Lingua nell'infanzia nel Dipartimento di Child and Family Studies della California State University di Los Angeles, in una intervista condotta da Fabio Torresan di ITALS, che le chiede se le ricerche confermano la teoria circa la maggiore flessibilità cognitiva del parlante:

*“(...) molti studi hanno dimostrato che il bilinguismo nell'infanzia porta a cambiamenti cerebrali e a vantaggi cognitivi. Anzitutto, risultati di diverse ricerche dimostrano che i bambini bilingui hanno effettivamente uno stile di pensiero più creativo e divergente, cioè una maggiore facilità nel produrre numerose idee, spesso nuove, e a risolvere problemi in maniera originale. Il bambino bilingue, infatti, ha due parole per un solo oggetto o concetto, e perciò il suo campo semantico per lo stesso oggetto o concetto è più ampio di quello di un monolingue. Ciò gli permette di concettualizzare qualsiasi problema in modo più complesso e diversificato e di arricchire o modulare il suo pensiero usando due e non una lingua. Questa capacità di ragionare contemporaneamente su concetti appartenenti a categorie diverse si traduce in maggiori possibilità di analisi e di sintesi e gestione della complessità.*

*Essere bilingui permette anche di ragionare sugli aspetti grammaticali e non solo sul contenuto del messaggio linguistico: questa riflessione sulla lingua in quanto oggetto – chiamata “metalinguistic awareness” – si manifesta più precocemente nel bambino bilingue che nel monolingue. Usare e paragonare due lingue diverse permette al bambino di diventare più consapevole della variazione linguistica e grammaticale. Questa conoscenza intuitiva della struttura delle lingue offre un vantaggio ai bambini bilingui nell'apprendimento di una terza o quarta lingua. Inoltre, il bambino bilingue sviluppa una maggiore sensibilità comunicativa: la consapevolezza che l'interlocutore può non conoscere la lingua in uso obbliga il bambino a riflettere più spesso su quale lingua scegliere e su quali accorgimenti comunicativi seguire. Questa maggiore sensibilità nei rapporti con gli altri risulta in una maggiore attenzione ai bisogni dell'interlocutore e ad un'interpretazione più adeguata degli aspetti verbali e non della comunicazione. Infine, un altro vantaggio riguarda le abilità di attenzione e di concentrazione. I bambini bilingui sviluppano, infatti, un meccanismo d'inibizione che consente di mantenere separate le due lingue e di dirigere l'attenzione verso uno dei due sistemi linguistici. In questo modo si possono limitare le intrusioni di una lingua sull'altra. Essendo i bilingui costretti a questo sforzo mentale fin dalla nascita, hanno per così dire un'attenzione più allenata e riescono ad ignorare le distrazioni più facilmente rispetto ai monolingui. Una cosa interessante è che questa capacità di attenzione e di concentrazione si osserva anche in situazioni non linguistiche”.*

Affinché il personale educativo e successivamente quello della scuola compia correttamente il compito di rassicurare la famiglia è importante che siano a disposizioni di informazioni sui tempi relativi all'apprendimento della lingua seconda. Gli studi affermano che, mediamente, un bambino necessita di



due anni per acquisire la lingua della comunicazione con la quale può interagire con i coetanei e con gli adulti. Questa fase potrà variare in base alla distanza fra i codici linguistici: è più probabile che un bambino con origini latine o dell'Est Europa impieghi un tempo relativamente più veloce per acquisire una interlingua anche avanzata, mentre un bambino la cui lingua madre è il cinese potrà impiegare anche più di due anni per acquisire l'ital-base.

La lingua dello studio, ovvero l'acquisizione dell'italiano dei contenuti disciplinari, detto anche *ital-studio*, invece renderà necessario un periodo molto lungo, che gli studiosi fanno oscillare fra i 5 e 7 anni.

Essere a conoscenza di queste tappe e di quante fatiche comporta l'apprendimento di una lingua seconda può aiutare le insegnanti a contenere le frustrazioni dovute alla difficile comunicazione con il bambino, e a operare invece quell'osservazione attenta e capace di registrare progressi e capacità di interazione. Proprio al fine di limitare le pressioni, anche implicite, all'apprendimento della lingua italiana, è importante conoscere le principali tappe dell'interlingua, per il piccolo apprendente, - ovvero di quella lingua dinamica, *work in progress*, costantemente in via di ridefinizione - che vengono descritte in maniera schematica e semplificata di seguito:

>> **interlingua basica**: corrisponde a una fase silenziosa e di prime produzioni, dove il bambino utilizza per lo più parole chiave, in cui il verbo è proposto sempre all'infinito, e si riproducono formule fisse; gli enunciati sono il risultato dell'interazione con l'interlocutore. La produzione, in questa fase, dipende ancora completamente dalle interazioni del parlante nativo e dalla sua disponibilità a ripetere, guidare, chiarire. Il bambino non nativo sarà tendenzialmente passivo in questa fase rispetto all'interlocutore nativo.

>> **interlingua post-basica**: è caratterizzata dalla maggiore autonomia nella produzione, da tentativi di flessione e di coniugazione, da maggiore ampiezza lessicale. La grammatica presenta una morfologia assente o molto semplice.

>> **interlingua avanzata**: la produzione del bambino è simile a quella dei coetanei nativi (flessioni, coniugazioni, frasi subordinate, comparsa di aggettivi).

Come si vede in questo elenco, la fase di interlingua basica comporta un periodo iniziale di silenzio. E' molto importante che il personale dei servizi per l'infanzia sia a conoscenza di queste tappe di apprendimento, affinché possa affrontare e sostenere serenamente il processo di acquisizione del bambino, di cui osserva i tempi delle interazioni, i silenzi, le evoluzioni, per contestualizzarle, tenendo conto anche del profilo linguistico della famiglia.

Già a partire dagli anni Settanta, comincia a diffondersi il concetto di "interlingua": Larry Selinker nel 1972 con il termine *interlanguage* indica un sistema linguistico a sé stante che l'apprendente utilizza per le sue produzioni, che si basa su una grammatica interna, con regole che trae dalla L1 e regole che

possono invece essere riconducibili alla L2 (Rastelli, 2010)<sup>10</sup>.

*Il termine interlingua si riferisce sia alla competenza astratta (al sistema di regole, secondo alcuni innato) posseduta dall'apprendente in un determinato momento sia alla lingua che egli costruisce in una situazione reale in un certo contesto non solo grazie alle regole, ma anche al contributo determinante dell'interlocutore. L'interlingua è dunque condizionata in parte da regole interne alla mente dell'apprendente e in parte da influssi esterni, oltre che delle caratteristiche peculiari della seconda lingua.*

Già a partire dagli anni Settanta, sul piano scientifico, è stato rivalutato l'errore, che rappresenta una indicazione importante del percorso di acquisizione compiuto, e che ci racconta le tappe dell'interlingua. Per questo non va censurato, ma osservato per registrare i progressi del bambino.

Valutare la capacità linguistica di un bambino bilingue richiederà una operazione duplice di osservazione della L1 e della L2: la valutazione della competenza linguistica dovrà tenere conto di entrambi i codici linguistici.

Tuttavia, come osserva Francine Rosenbaum:

*“(...) I nostri strumenti di valutazione sono monolingui, le nostre diagnosi vengono stabilite in termini di deficit rapportati a una norma monolingue e le risposte pedagogiche che proponiamo mirano all'adeguamento a una norma e un codice monolingue sempre più lontano dalla realtà pluriculturale del nostro contesto.*

Rosenbaum, riferendosi al bilinguismo sottrattivo, elenca i rischi dovuti a una rinuncia alla lingua materna in favore di un italiano tronco e ridotto: “Il vocabolario in L1 non si sviluppa, gli script di pensiero si restringono, le acquisizioni cognitive stagnano, in particolare quelle relative al tempo e allo spazio, lo sviluppo psico-affettivo deperisce, l'arricchimento del mondo simbolico declina” (Rosenbaum, 2013, pp. 23-41)<sup>11</sup>.

Ma cosa succede ai bimbi che non parlano? Dal report *Mediazione e approccio transculturale*, pubblicato dal CDLEI nel 2017, emerge come il fenomeno di bambini che non parlano sia classificato come mutismo selettivo o extra-familiare. Giulia Magnani ci racconta come il mutismo selettivo sia un disturbo emotivo di origine ansiosa caratterizzato dalla mancanza di produzioni verbali sia spontanee sia su richiesta, in uno o più ambienti. Non è causato da un disturbo della comunicazione, né da ritardo cognitivo o mentale, deficit uditivo o altri disturbi organici e del neurosviluppo.

Per comprendere il significato e la portata dello sforzo che compie il bambino non italofono che accede alla scuola d'infanzia o alla scuola primaria, è utile ripercorrere, anche se con una sintesi estrema, i

10 Rastelli, S. (a cura di), *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi. Dalla prospettiva alla didattica acquisizionale*, ed. Guerra, 2010.

11 Francine Rosenbaum, *Le umiliazioni dell'esilio. Le patologie della vergogna dei figli dei migranti*, Franco Angeli, 2013.

concetti che stanno alla base delle teorie dell'etnopsichiatria, e in particolare di Marie Rose Moro (Moro, 2002). La Moro ci insegna che il bambino che fa il suo ingresso nel sistema educativo si trova a dover compiere una scelta impossibile fra il mondo familiare (interno) e quello del servizio educativo (esterno). L'ingresso nella vita di comunità rappresentato dall'accesso al servizio educativo (e ancor di più successivamente dalla scuola) rappresenta un momento di rottura per il bambino figlio di migranti. Il mondo esterno, così come il bambino lo ha visto e interpretato, cioè secondo i codici, i valori, le rappresentazioni (di cui la lingua materna è veicolo), non è più lo stesso, non coincide più con il mondo interno, quello rappresentato dall'ambiente familiare. Quando la famiglia ha pochi contatti con il mondo esterno questa rottura può risultare brutale, traumatica. In alcuni casi il bambino può vivere questo passaggio alla vita del "fuori" in modo traumatico e trovare rifugio nel silenzio, come risposta a questa scelta impossibile (Moro, 2002). Queste tensioni sono il riflesso di uno stato di fatto insuperabile: la coesistenza delle culture e delle lingue. Questa coesistenza produce sentimenti di ambivalenza sia nel bambino e nella sua famiglia che negli individui che li circondano. I sintomi linguistici costituiscono un segnale di malessere dovuto alla posizione che occupa il migrante nello spazio linguistico e culturale intermedio (Rosenbaum, 2013, p. 37).

Per concludere questo capitolo sulla lingua ci è utile riprendere le attenzioni segnalate e raccomandate da Graziella Favaro<sup>12</sup> per la costruzione di un italiano di prossimità, rimaneggiandole un po' a uso dei servizi educativi, per elencare alcune indicazioni utili a tracciare il percorso, a indicare una strada possibile, per lavorare con bambini e famiglie che vengono da lontano:

- 1) *osservare il profilo linguistico della famiglia*: per adattare il nostro registro, per attuare semplificazioni necessarie alla comprensione, e per registrare i progressi del bambino, per osservare le interazioni del bambino,
- 2) *dare tempo al bambino* tenendo conto dei complessi processi che sottendono l'acquisizione di una seconda lingua sia dal punto di vista neurolinguistico, sia dal punto di vista psicologico,
- 3) *non perdere tempo*, ovvero ottimizzare la fase cruciale della vita prescolastica del bambino per creare occasioni di contatto e relazione fra le famiglie e i servizi educativi per l'infanzia,
- 4) *dare voce e spazio alle lingue madri*, non solo come strumenti per favorire l'apprendimento della seconda lingua oltre che come occasioni di celebrazione delle diversità, ma come fonte di arricchimento per tutta la comunità,
- 5) *fare uso dei centri interculturali*: Accedere a strumenti e risorse di lavoro (mediazione, materiali, formazione).

12 Per un approfondimento sull'italiano di prossimità: G. Favaro (a cura di), *L'italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello iniziale*, Regione Lombardia, [http://www.centrocome.it/?post\\_type=matepub&p=525](http://www.centrocome.it/?post_type=matepub&p=525).



### 3. La famiglia in migrazione: fra sostegno e controllo



### 3. La famiglia in migrazione: fra sostegno e controllo

In un saggio ormai non più recente ma che restituisce una visione della famiglia ancora attuale, Franca Balsamo (2003) sottolinea il ruolo della famiglia d'origine del migrante e della sua famiglia e ci indica come la famiglia costituisca il motore della migrazione.

Due sono i principali percorsi di migrazione che caratterizzano i flussi che coinvolgono le famiglie: il primo è quello tradizionale, al maschile, in cui la famiglia investe le speranze di sostentamento su un maschio potenzialmente giovane, in età attiva, e lo induce a partire. Questo percorso è quello che caratterizza i flussi dal Bangladesh e dal Pakistan, come quelli dal Marocco negli anni Novanta e Duemila, oppure quelle dal Senegal. In questo profilo migratorio, il migrante ha un pesante compito di riscatto economico per l'intero nucleo familiare. Tognetti Bordogna (2007) sottolinea ad esempio come fra i maschi africani la (ri)costruzione della famiglia avviene, generalmente, molto dopo l'evento migratorio. Mentre fra gli asiatici sembra essere prevalente l'esperienza di condivisione del processo migratorio. Più recente, invece, nella storia dei flussi migratori in territorio italiano è il profilo migratorio della donna sola, che avvia una vera e propria rivoluzione nei rapporti di cura e anche nei rapporti di potere con la famiglia d'origine. E' il caso, ad esempio, delle donne dell'est Europa, delle migranti delle Filippine e dell'Ecuador, che si inseriscono in un flusso determinato dai bisogni di welfare di cui sono portatori cittadini e nuclei familiari autoctoni. La donna, in questo caso, si accinge a sottrarre il ruolo di capofamiglia al marito, in quanto generatrice di reddito e di sostentamento per l'intero nucleo familiare (Balsamo, 2003, p. 19). Su questo profilo migratorio negli anni fra il 2005 e il 2009 si sono moltiplicati studi e ricerche che avevano come obiettivo quello di indagare le dinamiche, familiari ma anche sociali e comunitarie, che caratterizzavano i rapporti fra madri sole e famiglie rimaste in patria. A partire da quegli anni abbiamo assistito a una moltiplicazione di famiglie neo-costituite a seguito di ricongiungimenti che hanno riguardato le comunità rumene in particolare, a seguito dell'adesione della Romania all'Unione Europea..

Un filone di studi per lo più di carattere sociologico ha definito le famiglie transnazionali. Maurizio Ambrosini, sociologo delle migrazioni, individua sei elementi di differenziazione delle traiettorie familiari: il primo è lo status legale ovvero il riconoscimento di un permesso a stare, a soggiornare, nel paese di accoglienza; il secondo è quello delle condizioni abitative e della zona di residenza; il terzo è quello delle modalità e delle caratteristiche del ricongiungimento (ricongiungimento dei soli figli, di coniuge e figli); il quarto è la variabile occupazionale che descrive l'inserimento lavorativo dei genitori; il quinto riguarda la presenza di una rete parentale, o etnica, di sostegno; l'ultimo, infine, riguarda gli orientamenti transnazionali ovvero la tensione alla conservazione e alla fedeltà al sistema di codici culturali del contesto d'origine e le dinamiche di rimaneggiamento e rielaborazione fra orizzonti

culturali d'origine e di approdo (Ambrosini, 2005<sup>13</sup>). Nonostante l'evidente calo della tensione analitica verso il tema delle famiglie che ci racconta la minor produzione scientifica su questo specifico aspetto dei migration studies, che ha riguardato gli anni dopo il 2010 - che immaginiamo attribuibile non a un calo di interesse ma a minori risorse destinate a questo tipo di studi -, ci preme sottolineare quanto, a distanza di dieci anni dai lavori dei ricercatori italiani sulle famiglie transnazionali, la lettura del grande potenziale, sia in senso regolatore sia sovversivo (Balsamo, 2003), della famiglia tradizionale sia tutt'altro che scontata.

Balsamo rilevava come, nonostante le grandi distanze, permangano intensi legami familiari fra il migrante e il nucleo del paese d'origine. La famiglia gioca il ruolo di risorsa poiché spesso sostiene, i costi della partenza e del viaggio, si prende cura dei cari rimasti in patria. Anche quando a partire è un unico individuo, su di lui convergono le aspettative di tutta la famiglia che in molti casi ha condiviso, quando non imposto, il progetto migratorio sostenendo il debito relativo ai costi del viaggio. La famiglia in questi casi investe nel migrante che diventa il rappresentante di una prospettiva di emancipazione collettiva (Balsamo, 2003, p. 17).

La famiglia assume un peso rilevante anche nella definizione del progetto migratorio iniziale o nelle eventuali successive modificazioni nella sua durata e nella sua evoluzione. Come segnala Tognetti Bordogna, la famiglia è la principale garante del patrimonio indentitario e culturale, quindi agisce un controllo teso a conservare la struttura familiare e i rapporti di potere che si configurano al suo interno (Tognetti Bordogna, 2007, p 20).

A prescindere dal livello di pressione e controllo della famiglia d'origine, la migrazione contribuisce a modificare la famiglia ricostituita o costituitasi nel paese d'accoglienza e dunque di per sé il nucleo familiare in emigrazione è soggetto a mutamenti: cambiano per lo più i ruoli dei componenti, e la distribuzione dei compiti di cura.

La famiglia d'origine esercita forme di condizionamento, e anche di controllo sociale, sul migrante e sulla famiglia ricostituita in seguito al ricongiungimento. Per comprendere quest'affermazione può essere utile pensare al ruolo che ha la famiglia nella scelta matrimoniale e di procreazione di una coppia. L'appartenenza, nei contesti dai quali provengono molti cittadini stranieri, spesso coincide con il lignaggio, ovvero il gruppo di filiazione, che può raggruppare anche oltre le cento persone, accomunate dalla parentela, ovvero dalla condivisione di un antenato. Tuttavia, con la migrazione e la ricostituzione di una famiglia nel contesto di accoglienza, la famiglia allargata viene meno:

*Qui si capisce quale salto grande e improvviso avvenga con l'immigrazione. Persone che portano in sé modelli cognitivi e indentitari di appartenenza a una famiglia "allungata" (del lignaggio), si trovano improvvisamente gettate in una minuscola, separata famiglia nucleare*

13 Consultabile su [http://www.ledonline.it/LCM/allegati/700-0-Lingue-Migranti\\_Ambrosini.pdf](http://www.ledonline.it/LCM/allegati/700-0-Lingue-Migranti_Ambrosini.pdf)



*costituita dalla triade: marito, moglie, figli. Un aggregato totalmente nuovo, costruito e normato dal diritto italiano, e anche dalle norme sui ricongiungimenti familiari* (Balsamo, 2003, p. 51).

Nella famiglia ricostituita nel paese di immigrazione intervengono importanti cambiamenti nella divisione del lavoro all'interno della relazione moglie marito: spesso con la migrazione e la riduzione della famiglia a gruppo nucleare fondato sulla sola coppia, il marito è chiamato a svolgere ruoli e compiti che mai avrebbe svolto in patria. Questa dinamica può diventare ancora più evidente all'interno di quei nuclei in cui la donna vive in una dimensione totalmente interna allo spazio familiare, in cui cioè le opportunità di esporsi al contatto con il mondo esterno sono ridotte al minimo.

E' utile guardare all'evoluzione delle dinamiche di controllo esercitate dalle famiglie d'origine sulle famiglie emigrate nel contesto anglosassone, dove la migrazione è un fenomeno assai più radicato e antico rispetto al contesto italiano. Attraverso un'analisi della letteratura sulle famiglie e sul loro rapporto con le comunità di appartenenza, si evince come, per le nuove generazioni - siamo almeno alla terza generazione di pakistani e indiani nelle città inglesi - prendano forma meccanismi di negoziazione che riequilibrano il potere all'interno della famiglia transnazionale. Si veda, a questo proposito, il capitolo 5.

### **Migrazione e condizione femminile**

Sia nel caso di migrazioni femminili, sia quando la donna si ricongiunge al marito, le donne immigrate costituiscono una presenza invisibile nei nostri contesti educativi poiché abitano spazi e territori separati: "protetta e costretta dentro la casa nel primo caso, oppure impiegata presso le case di altri nel caso delle donne sole" (Balsamo, 2003, p. 39). Con la maternità in contesto di migrazione però intervengono fattori, bisogni, e dinamiche nuove che possono introdurre o facilitare cambiamenti nell'assetto tradizionale della famiglia: diventare madri allora può comportare un cambiamento, una rottura, e maggiori opportunità di uscita dall'invisibilità, se si considera il necessario aumento di contatti della donna con i servizi socio-sanitari del territorio (ambulatori, consultori, strutture ospedaliere...) e con i professionisti (ostetriche, ginecologi e personale medico e paramedico in genere).

Balsamo attinge ad alcune storie di vita e individua alcuni tratti comuni fra storie di donne migranti appartenenti alle medesime comunità; per quanto riguarda la famiglia somala, in particolare sottolinea come siano le donne prevalentemente a lavorare, per lo più come collaboratrici domestiche (p. 33). Dalla sua ricerca e dalle interviste effettuate emerge come, quando costituiscono una famiglia sono le donne che si prendono il carico del sostentamento, anche del marito. Con la guerra in Somalia, cominciata nel 1992 e mai finita, intere generazioni di lavoratori, tradizionalmente impiegati nei servizi statali o nell'indotto del sistema pubblico, si sono ritrovati senza alcuna possibilità di reinserirsi in un

mercato del lavoro almeno per quanto riguarda i servizi nei contesti urbani. Questo ha determinato un cambiamento nella percezione e nell'auto-rappresentazione della famiglia: gli uomini somali non lavorano e "si fanno mantenere dalle donne" secondo quanto affermano le intervistate. La donna viene apostrofata "ragazza taxi" perché a lei viene attribuita la funzione del mantenimento, senza nascondere la volontà di sfruttamento che contiene il legame di coppia nel contesto migratorio. Tali dinamiche si sarebbero difficilmente create - spiega Balsamo - nel paese d'origine, dove la famiglia allargata avrebbe molto probabilmente controllato la condotta del marito. Con l'immigrazione invece viene meno il ruolo di controllo sociale. In Somalia ci sono dei vincoli che il marito deve rispettare, mentre in Italia (e a Roma, in particolare, dove è più numerosa la comunità somala) le donne da un lato manifestano orgoglio per il ruolo di sostentamento che hanno nel nuovo contesto, dall'altro non nascondono situazioni di dipendenza psicologica dal compagno ed enormi disparità nella distribuzione dei carichi familiari.

Balsamo inoltre approfondisce il tema della violenza domestica all'interno delle famiglie della migrazione e ci dice che in Italia peggiora la condizione della donna, poiché essa, in assenza di controllo da parte della famiglia allargata, subisce, nella famiglia nucleare, la violenza del marito. In Marocco, la famiglia aiuta la sposa e svolge una mediazione e il marito è tenuto sotto controllo dai parenti maschi della moglie. In Africa la famiglia d'origine è molto importante nel determinare l'equilibrio della coppia. Nel continente subsahariano vi è un forte senso di appartenenza alla famiglia natale ("da questa famiglia non si divorzia" - dice una delle intervistate). Gli zii hanno anche più autorità dei genitori nelle società in cui è forte il carattere della consanguineità. Da queste ricerche emerge il ruolo molto forte della famiglia nel paese d'origine, che protegge, controlla, progetta.

## Essere madri nella migrazione

Graziella Favaro, nel volume *Nello stesso nido* cita Bowlby sull'importanza che riveste la famiglia allargata nella delicata fase della nascita di un bambino (Favaro, Mantovani, Musatti, 2006, p. 44):

*Nei paesi d'origine, le scelte grandi e piccole e il compito di proteggere il piccolo sono attribuiti a una serie di parenti e adulti in senso esteso: famigliari, vicini di casa, persone con le quali i piccoli entrano in relazione. La madre può così contenere il figlio con maggiore tranquillità e agio perché a sua volta è contenuta da una schiera di persone con ruoli di supporto, controllo, aiuto, dal momento che "occuparsi di neonati e bambini non è un lavoro per una persona sola. Chi fornisce le cure deve a sua volta ricevere cure e assistenza. La madre dunque può contenere il figlio perché a sua volta è contenuta da una schiera di persone con ruoli di supporto, controllo, aiuto. Chi fornisce le cure deve essere a sua volta destinatario di cure.*

Con una operazione di brutale semplificazione, possiamo individuare alcune differenze fra le forme genitoriali e ricondurle, certo non senza fatiche per l'evidente riduzione che proponiamo, ad alcuni profili: questo lavoro ha lo scopo di avviare una riflessione sulle differenze che ci aiuta ad allenare lo sguardo alle osservazioni. La letteratura scientifica ci propone una prima differenziazione fra la genitorialità, o le forme della genitorialità, così come vengono intese in una idea condivisa di cosa significa essere genitori nel nostro contesto e quelle invece più diffuse in realtà più o meno lontane. Per le madri della migrazione, diventare genitore sarebbe non tanto il frutto di una scelta ma una tappa biologica spontanea, non pianificata, dove le responsabilità sul piccolo sono distribuite fra un numero di parenti molto più ampio della coppia, come dicevamo sopra. La famiglia allargata arriva a comprendere decine di persone, e diverse testimonianze dimostrano come un fratello del padre possa avere una autorità anche superiore al genitore (Balsamo, 2003, p.51). La genitorialità poi nei contesti meno esposti ai fenomeni di erosione dell'assetto tradizionale della famiglia si trasmette attraverso l'esperienza dei genitori. Si impara cioè a essere madre dalla madre, e da chi è venuto prima. Nei nostri contesti invece la genitorialità per lo più fatica ad appoggiarsi a reti familiari allargate, e individua nei servizi educativi, nella letteratura, nelle voci di esperti, tutti esterni al contesto familiare, la fonte di informazioni e competenze utili al genitore.

*In particolare, per le donne ricongiunte, se neo-madri, diventare madre nella migrazione, poco tempo dopo l'arrivo nel nuovo paese, può significare vivere questo evento cruciale della propria biografia, in situazione di forte discontinuità rispetto alla propria storia, ai legami con la famiglia d'origine e al gruppo di appartenenza, con i saperi e i saper fare sedimentati nel tempo, protettivi e rassicuranti. E', soprattutto, il primo figlio, il cosiddetto "bambino della transizione", a dover "portare" le ansie e le paure della neo-madre, le sue difficoltà di relazione con i servizi, i vissuti di rottura rispetto alle conoscenze precedenti, le tecniche di maternage e di cura che vengono proposte nel nuovo paese. Vi è, a volte, il rischio che - messa a confronto con scelte tra modelli di cura tradizionale e modelli di cura e convenzioni dell'infanzia "moderni" - la madre immigrata adotti un sistema di maternage fortemente impoverito; bloccato da timori e scelte contraddittorie; ridotto nei gesti e nei messaggi verbali e non verbali (Tognetti Bordogna, 2007, p. 18).*

Nei contesti tipici delle società occidentali a capitalismo avanzato, la genitorialità fa parte di un progetto di vita consapevole, che viene spesso procrastinato dopo l'inserimento stabile nel mondo del lavoro e dunque che si caratterizza per un elevato livello di controllo agito dalla coppia.

Abbiamo tentato di schematizzare queste macro-differenze, per evidenziare innanzitutto l'importanza del sostegno familiare per chi diventa genitore in un contesto di migrazione: lo dimostra il fatto che in emigrazione è frequente la costruzione di una sorta di parentela a base sociale, che origina da un solidarismo e una protezione fra membri della stessa comunità o tra individui di una stessa zona. Si

forma una parentela sostitutiva, sociale e non genealogica, spesso unico legame in migrazione (ibidem). Al fine di comprendere le tipologie di genitorialità e gli habitus parentali, e consapevoli di operare una forzatura, facciamo un tentativo di semplificazione che ha lo scopo di farci familiarizzare con i diversi modi e significati attribuiti al fare famiglia.

E' importante tuttavia ricordare che le procedure che caratterizzano le forme genitoriali sono sempre soggette a trasformazioni in ogni contesto. Pensiamo ad esempio alle differenze fra contesti urbani e rurali all'interno di uno stesso paese, o alle trasformazioni che una migrazione interna, dalla campagna alla città, comporta per una famiglia. L'idea di maternità che porta con sé una mamma di Lagos differirà notevolmente da quella nella quale si rappresenterà, probabilmente, una madre che vive in un villaggio piuttosto periferico, non lontano dalla stessa città.

Per familiarizzare con la pluralità di forme genitoriali sarà utile guardare a quelle che gli antropologi chiamano le "invarianti sociali", cioè delle procedure che vengono trasmesse di generazione in generazione. Simona Taliani, durante un seminario di approfondimento sui riti di cura delle famiglie della migrazione, ci ricorda tuttavia l'importanza di una osservazione bifocale, tesa a individuare oltre alle invarianti sociali anche gli elementi della trasformazione, del compromesso, del dialogo.

In particolare come afferma Marie Rose Moro, dopo la nascita, la funzione materna è quella della presentazione del mondo: la madre si deve confrontare con compiti contraddittori: proteggere il bambino, investire e prepararlo all'incontro con il mondo esterno di cui la madre migrante non conosce la logica che lo muove. L'esperienza migratoria introduce una rottura brutale, i punti di riferimento e le categorie per leggere il mondo non sono più le stesse: le conoscenze e il sistema di valori che la madre ha acquisito nel contesto di origine vacillano. La lente che la madre utilizza per codificare la realtà, nel contesto di migrazione non funziona più: se privata di una rete di sostegno, nel paese di accoglienza, la madre leggerà il mondo con insicurezza, in un faticoso processo di rimaneggiamenti più o meno difensivi. In estrema sintesi, di cui riconosciamo l'approssimazione, l'etnopsichiatria ci ha così rappresentato la psicopatologia legata e il trauma legato alla condizione di migrazione, ovvero alla rottura di un sistema di decodifica della nuova realtà. Tale condizione può alimentare stati di angoscia, che saranno respirati e avvertiti dal bambino, sul quale il trauma che la migrazione porta con sé, come abbiamo letto, avrà un impatto tanto più forte quanto più intense saranno le conseguenze della migrazione sul genitore e in particolare sulla madre. La vulnerabilità del bambino si manifesterà attraverso un livello di resistenza minore alle esperienze negative e minori risorse cui attingere e da attivare per affrontarle. Per comprendere meglio le difficoltà che vive il bambino in una famiglia con una recente storia di migrazione sarà utile pensare a una situazione in cui il bambino vive il mondo come difficile sintesi fra due poli: il mondo esterno e il mondo interno. Tale ragionamento vale soprattutto in corrispondenza delle tre principali tappe di vulnerabilità nella vita di un bambino: il periodo post-natale, quello dell'inserimento a scuola, e quello dell'adolescenza.

Rosembaum descrive il tempo della gravidanza e come viene vissuto nelle culture altre:

*"Da noi se ne parla, nella coppia, con i parenti, gli intimi e gli amici, tutti lo sanno. L'ecografia ci permette di visualizzare l'interno del nostro corpo. Ci si prepara al parto in gruppo, coi futuri papà, si va in piscina, si visita l'ospedale, si esibisce la pancia dappertutto con orgoglio. Ci si informa su tutte le tecniche mediche, la peridurale, il cesareo, ciò che succederà al bambino subito dopo il parto, prevediamo e ci rappresentiamo gli avvenimenti e tutto avviene verbalizzato in un contesto di impliciti condivisi.*

*Nelle famiglie migranti spesso non si menziona la gravidanza per proteggere la madre e il bambino dal malocchio. Inoltre qui non vi sono né i contenitori fisici per parlare di gravidanza, per accompagnarla e vegliarla - le co-madri, la famiglia allargata, il gruppo, il clan - né quelli psichici per fantasmarla: a chi apparterrà questo essere che verrà al mondo in quest'altro paese? Le cure occidentali non rispettano la tradizione della madre migrante. Le pratiche mediche sono vissute dalla donna come violente, impudiche e addirittura pornografiche, soprattutto se vengono messe in atto senza preparazione e condivisione. Per esempio l'ecografia svela ciò che per la donna è inviolabile. Le donne spesso non capiscono il significato di questo importante esame medico e si rifiutano di collaborare. Questo rifiuto non va interpretato come mancanza di investimento materno, ma al contrario come espressione di un forte senso di protezione. Non vi sono rappresentazioni condivise degli spazi e dei gesti che accompagneranno il parto e le prime cure del neonato. C'è silenzio attorno ai luoghi, ai tempi, agli interventi, agli operatori. Non vi sono impliciti né sottintesi comuni riguardo alla procreazione, che è un avvenimento profondamente codificato nelle diverse culture".*

E sul parto:

*"Da noi il futuro papà partecipa al parto, vogliamo fotografie, filmati, siamo al limite del voyeurismo..Il rituale vuole che sia il padre che taglia il cordone, che fa o assiste al primo bagno (...).*

*Il parto della donna migrante avviene in un "deserto culturale", spesso senza interprete e con la presenza del marito che assume questa funzione. Nelle culture che non sono altamente medicalizzate come la nostra, il parto è generalmente un affare di donne. Venir accompagnate dal marito può essere una vergogna, la presenza di uomini un'umiliazione. La solitudine, l'assenza della madre, delle zie, delle sorelle, un trauma. Non parlare la lingua della levatrice un incubo. Non poter dire quello che si vuole a proposito della placenta o del cordone ombelicale del bambino uno spavento e una colpa, così come la violenza di imporre un nome senza rispettare il tempo dell'accoglienza del bambino (bambino = straniero, in baulé), per potergli attribuire quello che rispetti le alleanze o i fatti che hanno segnato la gravidanza. Il parto viene vissuto come un'umiliazione associata al timore delle conseguenze nefaste per il bambino delle trasgressioni riguardanti l'affiliazione al mondo dei vivi non verbalizzate, misconosciute e squalificate. Il neonato difficilmente potrà essere protetto dagli sguardi. Allora chi proteggerà il bambino qui e là? I rituali di presentazione, di uscita nel mondo del bambino,*

*di nominazione, non si possono fare. Il bambino nella migrazione nasce "nudo", senza parole protettive, alla mercè di tutti i pericoli, e questo si può ripercuotere sia sul benessere della madre che del bambino.*

E, ancora, Rosenbaum descrive il periodo della prima infanzia e attribuisce alle madri migranti una condizione di solitudine, per l'impossibilità di condividere le tappe della crescita del bambino, sia per la mancanza di una rete familiare o di comunità, sia per l'impossibilità a comunicare. Questo isolamento spesso porta, dice la Rosenbaum, a situazioni depressive. Le interazioni madre-bambino sono confinate nello spazio domestico, e manca anche tutta l'eco linguistica della rete familiare e sociale:

*"L'accesso alla parola, alla simbolizzazione e alla narrativa passa dalla lingua materna e dalle sue competenze legate alla genitorialità. L'ignoranza e il diniego dell'importanza della lingua materna inibiscono e bloccano l'accesso al patrimonio culturale e costituiscono un grave rischio di comunicazione carente e patologica fra la madre e il suo bambino e/o di turbe della comunicazione nella lingua seconda" (ibidem, pp.39-40)".*

Moro ci indica come "la realtà del bambino si costruisce a partire dall'involucro esterno fabbricato dalla madre attraverso le prime relazioni madre-bambino"<sup>14</sup>. Tale involucro, si reggerebbe sulle cure, sulle procedure di accudimento, su quell'insieme cioè, di atti corporei, sensoriali, e linguistici, che, proprio nell'incontro con il mondo esterno sperimenterebbe una condizione di vulnerabilità.

Dei tre momenti vulnerabili nella vita del bambino migrante, per chi legge questo report, sarà in particolare la seconda tappa a interessare, quella relativa, cioè, all'inserimento nella comunità educativa o nell'istituzione scolastica, in cui il mondo interno (familiare) entra in collisione con il mondo del fuori, una realtà sconosciuta e non compresa. L'ingresso nel mondo educativo e dei servizi scolastici è un momento simbolico di iscrizione nel mondo del fuori. Il bambino può vedersi scisso fra la scelta, impossibile, fra il mondo interno ed esterno. Con l'ingresso nella scuola d'infanzia e nella scuola, il bambino entra in contatto con un sistema di codifica differente rispetto a quello appreso in casa. L'atteggiamento dei genitori, di maggiore o minore sfiducia nei confronti della scuola, di maggiore o minore contatto con il personale educativo e scolastico, inciderà notevolmente sul percorso di adozione della nuova lente da parte del bambino. L'iscrizione in un mondo diverso da quello conosciuto, soprattutto se i suoi mondi sono molto diversi e se la famiglia fatica a trasmettere fiducia nei confronti del nuovo mondo, può provocare stati di agitazione, o aggressività, o difficoltà di attenzione nel bambino.

In questa fase le dinamiche di filiazione (so chi sono, so da dove vengo...) potrebbero confliggere con i processi di affiliazione in cui invece l'identità si formula anche in base alle proprie scelte (a chi mi

14 M.R. Moro, Q. De La Noe, Y. Mouchenik, T. Baubet, *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, FrancoAngeli, 2009, p. 247.

unisco, chi scelgo...). I bambini della migrazione, secondo le note teorie di Moro, sarebbero dunque sottoposti alla “dissociazione fra filiazione (trasmissione attraverso i propri padri) e affiliazione (appartenenza a un gruppo)<sup>15</sup>.

Questa scelta in alcuni casi si rivela impraticabile, impossibile. Il bambino può reagire con la perdita della parola, o meglio, selezionando unicamente il contesto domestico o familiare per esprimersi. Come anticipato nel capitolo precedente sui processi di apprendimento linguistico, il bambino silenzioso, ci dice che vive, in questa opposizione fra due mondi, un conflitto di fedeltà. Comprendere questi passaggi ci aiuta a ottenere informazioni importanti per comprendere il vissuto e le difficoltà di un bambino, e dei genitori, e ci mette nelle condizioni di costruire un'alleanza con la famiglia.

15 Ibidem, p. 248.





## 4. A partire dal nido



## 4. A partire dal nido

Se le ricerche sulle famiglie della migrazione in Italia hanno una storia piuttosto giovane, ancora più recente è quella sulle famiglie nel rapporto con i servizi educativi per l'infanzia.

Il nido è il contesto in cui la madre e il bambino migrante escono dall'invisibilità sociale, ma restano per lo più una presenza silenziosa. In ambito educativo e scolastico il bambino è accolto come bambino, in nome di una concezione dell'infanzia che pone la condizione di minore sopra ogni considerazione: in questo contesto dunque le differenze vengono sfumate in nome di una concezione universale del diritto del bambino a ricevere cure adeguate. Tuttavia, secondo Mantovani, al primo incidente comunicativo le differenze riemergono, ritornano visibili (Favaro, Mantovani, Musatti, 2006).

E' utile ricordare che, per una famiglia, l'ingresso al nido comporta la sottoscrizione implicita di un patto di affidamento del bambino a una istituzione esterna alla famiglia, che è portatrice di rappresentazioni dell'infanzia che orientano le pratiche e le scelte educative. E' su queste rappresentazioni che si gioca il lavoro di incontro, conoscenza, negoziazione fra il servizio e la famiglia.

Come abbiamo approfondito nelle pagine precedenti, la difficoltà della famiglia migrante è da un lato linguistica, poiché non ha a disposizione le parole per entrare in modo paritario sul campo di incontro e negoziazione. Dall'altro, la famiglia può faticare a comprendere i significati che sottendono alle scelte, all'organizzazione e alle richieste del servizio. Tali significati infatti, condivisi dalla cultura dominante, restano invece impliciti ed estranei per la famiglia non autoctona. Tali *impasse* ci inducono a fare i conti con quanto riteniamo ovvio, a riconsiderare l'universalità dei sistemi simbolici e del quadro concettuale che caratterizza l'idea di infanzia nelle società definite "occidentali" e sulla quale si fondano i servizi educativi nella nostra realtà. Utilizziamo questo termine per intenderci, pur riconoscendone l'inappropriatezza, dal momento che le società a capitalismo avanzato sono ormai geograficamente distribuite a livello globale<sup>16</sup>.

Queste difficoltà, enucleate nel capitolo precedente e riprese in sintesi poco sopra, ci confermano la condizione di svantaggio che riguarda le famiglie straniere (Favaro, Mantovani, Musatti, 2006, p. 14). Il nido d'infanzia, inteso come servizio fortemente centrato sulla relazione, sul contenimento, dove i livelli di conflittualità sono generalmente bassi, si candida come spazio ideale di incontro con le situazioni di svantaggio che caratterizzano l'ingresso nei servizi educativi delle famiglie straniere. Il presupposto pedagogico della centralità della relazione, nel nido, crea una condizione favorevole al superamento dello svantaggio; altri *setting* educativi, come quello della scuola, maggiormente orientati alla prestazione a scapito della relazione, faticano a investire risorse o anche solo a immaginare una relazione così forte

16 Sull'universalismo della domanda di cura si veda il contributo di Franco Caggio in Favaro, Mantovani, Musatti, 2006, p. 71)

come quella fra nido e famiglia, dove l'incontro tra identità sembra naturale. Sul tema del coinvolgimento delle famiglie è illuminante il lucido lavoro di ricerca condotto da Gill Crozier in Inghilterra. Questa ricercatrice inglese ha approfondito il tema del rapporto fra scuola e famiglie pakistane e del Bangladesh residenti nel Nord Est inglese. Certamente non si tratta di studi sui servizi per l'infanzia, ma l'analisi senza sconti sulle carenze e gli stereotipi che caratterizzano la retorica scolastica circa la mancanza di partecipazione, può essere utile a rafforzare la convinzione che nei servizi 0-6 si giochi molto, moltissimo, nella costruzione dell'alleanza educativa (si veda a questo proposito anche il capitolo successivo).

Incontrare famiglie di culture diverse significa conoscere diverse concezioni dell'infanzia, che si esplicitano nei modi in cui i genitori salutano il bambino, nelle modalità con cui vengono posti limiti e regole, nel significato di rituali come il cibo e il sonno, negli approcci all'istituzione e nella relazione con altri genitori. Le autrici del volume "Nello stesso nido", si sono interrogate sul senso di questo incontro e sui rischi a cui si espone il servizio: fino a che punto - si chiedono - il nido può essere un servizio aperto senza risultare debole, o poco autorevole (ibidem, p. 16)? Si tratta di stabilire un equilibrio fra flessibilità e irrigidimento, alla ricerca di regole chiare e condivise. Ivana Bolognesi, in una ricerca condotta nei nidi d'infanzia della Regione Emilia-Romagna, ci segnala come i servizi per la prima infanzia raccontino un approccio di gradualità, teso al rispetto dei tempi dei bambini, che non sempre era compreso dai genitori con una storia di immigrazione, dunque con una idea di delega e di cura completamente diversa dalla nostra<sup>17</sup>. Dal suo articolo si evince come il lavoro delle educatrici fosse teso a cercare possibili mediazioni, dandosi il tempo di conoscere le famiglie con origini straniere, senza temere di abbandonare per questo il nostro modello educativo (p. 11). Interessante vedere la riflessione svolta insieme alle educatrici, in cui ci si interroga sulle differenze, e sull'osservazione che viene fatta tentando di non creare categorie culturali. In queste pagine si parla delle madri lavoratrici, e per lo più sole, le cui scelte non dipendono da un diverso approccio all'orario, o dall'appartenenza culturale, ma da motivi economici e lavorativi, in assenza di sostegno familiare e sociale. Nella lettura di sintesi proposta dall'autrice, circa i vari approcci individuati - quelli più flessibili e quelli più fiscali -, emerge un "modello della transizione", caratterizzato da una fase iniziale di rispetto delle specifiche abitudini della famiglia, da una fase intermedia di introduzione graduale di regole e *routine*, per poi arrivare a esperienze di costruzione condivisa, una mediazione.

Esiste invece una osservazione della transizione della famiglia all'interno del servizio educativo e dei modi di intendere il servizio? Un'interessante mappatura dei bisogni e delle rappresentazioni del servizio educativo ci viene proposta nel volume di Favaro, Mantovani e Musatti (pp. 77-81). Le autrici

17 I. Bolognesi, "Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto. Bisogni, richieste e mediazioni in un'ottica interculturale", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2010), 5, 1, - Infanzie e Famiglie

ci riportano le diverse aspettative sul servizio, a partire dalla prima fase di inserimento. Abbiamo tentato di riprodurle in uno schema che aiuti a intercettare lo sviluppo della relazione tra famiglia e servizio.

Come si evince da questa schematizzazione la fase iniziale si contraddistingue per il timore e diffidenza, caratterizzata da un vissuto di estraneità dei genitori alla prima esperienza di accesso a un servizio educativo. In questa prima fase i genitori, che non conoscono il nido e faticano a comprenderne il significato, soprattutto se provengono da un contesto in cui non esiste la possibilità di accedere a servizi per l'infanzia, nutrono ansie e timori di perdere il controllo sul figlio. Tali timori non vengono esplicitati, i genitori restano osservatori silenziosi. In questa prima fase le loro aspettative sul servizio sono molto ridotte e si concentrano sulla cura del corpo e sulla risposta ai bisogni primari del bambino. A questa fase, che corrisponde all'inserimento del bambino, ne segue un'altra in cui i genitori constatano il benessere del bambino e iniziano a individuare nel nido uno spazio educativo che aiuta la famiglia nella crescita del bambino. Le domande che la famiglia pone al servizio riguardano, in questa fase, anche la dimensione comunicativa e relazionale.

Nella terza fase il servizio diventa, per i genitori, un luogo positivo, utile, importante per la crescita e lo sviluppo del bambino. I genitori, in questa fase più avanzata di contatto con il servizio, cominciano ad avanzare domande che comportano una valutazione delle attività del bambino. Tale analisi riguarda il nido d'infanzia, e ci chiediamo se tale percorso di scoperta del senso del servizio possa essere riproposto anche per la scuola d'infanzia, nonostante una minore centralità della relazione con le famiglie.

Questa sintesi delle tappe dell'incontro che Favaro, Mantovani e Musatti utilizzano per descrivere l'incontro tra famiglie e nido d'infanzia, può essere utile a ricostruire e a collocarci con maggior consapevolezza nel percorso di costruzione di una alleanza educativa, vale a dire, a chiederci a che punto siamo.

Quell'attenzione invocata da Favaro all'italiano di prossimità, volta a osservare il bambino per coglierne i progressi, può essere declinata sul versante della relazione con le famiglie, allo scopo di misurare i passi che abbiamo compiuto, insieme, per far sì che la famiglia si fidi del servizio. Ovviamente questa rappresentazione non è universale e riproduce dei passaggi che non possono essere attribuiti a tutte le famiglie. Sul livello di disponibilità della famiglia a interpretare il servizio educativo come luogo di crescita, e dunque a sentirsi partecipi del servizio stesso, incide molto il contesto di origine: la presenza di servizi per l'infanzia, la distanza fra i codici linguistici, le differenze nei modi di concepire la delega. Sono molti, evidentemente, i fattori che incidono sulla relazione fra le famiglie e i servizi. Uno schema difficilmente si presta a contenere sfumature, tuttavia può essere utile per individuare alcune tappe.

L'ingresso alla scuola d'infanzia comporta il contatto con codici normativi più visibili. Quando le istituzioni si consolidano, le regole permangono, anzi tendenzialmente aumentano e diventano

implicite; a questo punto sarà più difficile interrogarsi sul senso e sul loro significato, oltre che su come vengono percepite. L'incomprensione di molti genitori rispetto alle regole è una cartina di tornasole del senso delle norme che vengono proposte.

Le regole del servizio dunque costituiscono un'occasione importante per rivedere atteggiamenti e comportamenti il cui senso ci appare ovvio; se quest'occasione non viene colta, la regola diventa strumento per rinforzare stereotipi. Per Mantovani, in assenza di un codice comune, si corre il rischio di interpretare gesti e comportamenti in maniera riduttiva. Fra i comportamenti cui frequentemente si attribuiscono interpretazioni giudicanti, ci sono quelli che non comprendono le regole, le eludono, le trasgrediscono.

Nel repertorio dei comportamenti che rivelano una mancata comprensione della regola possiamo annoverare diversi temi: gli orari di entrata e di uscita, le modalità di inserimento, la delega, i rituali del cibo e del sonno. Il nido è il contesto in cui la madre e il bambino escono dall'invisibilità sociale, ma restano per lo più una presenza silenziosa.

Incontrare famiglie di culture diverse significa conoscere diverse concezioni dell'infanzia, che si esplicitano nei modi in cui i genitori salutano il bambino, nel modo in cui manifestano l'affetto, nelle modalità con cui vengono posti limiti e regole, negli approcci all'istituzione e nella relazione con altri genitori, nelle procedure di accudimento, nella quantità di contatto quotidiano.

Spesso le culture dell'infanzia mutano a seconda che il sistema di valori di riferimento sia orientato al gruppo piuttosto che al singolo o viceversa.

Nella scuola e nei servizi 0-6 il bambino è accolto come bambino (esito di una cultura che pone la condizione di minore sopra ogni considerazione): in questo contesto dunque le differenze vengono sfumate in nome di una concezione universale del diritto del bambino a ricevere cure adeguate.

L'incomprensione di molti genitori rispetto alle regole, ai tempi e alle aspettative in una comunità organizzata ci rivela il senso di ciò che proponiamo, ci interroga sull'idea delle regole dei nostri servizi e delle nostre scuole. Quando le istituzioni si consolidano, le regole permangono, aumentano e diventano implicite: laddove il livello di regolamentazione si fa più alto sarà più difficile interrogarsi sul senso e sul significato delle regole, oltre che su come vengono percepite. Arrivare negli spazi pubblici è per i genitori stranieri un passaggio, una trasformazione molto complessa, la cui fatica potrebbe essere paragonata ad una nuova migrazione. Per il sistema dei servizi educativi per l'infanzia e per quelli scolastici, l'inserimento di una famiglia che ha origini lontane potrà invece rappresentare un'occasione per ripensarci, e per ampliare gli orizzonti di tutta la comunità.

## ④ 5. Finestre sul mondo





## 5. Finestre sul mondo

Le famiglie della migrazione costituiscono una realtà dinamica che gli studiosi italiani cominciano a focalizzare, pur con un certo ritardo, rispetto agli studiosi di altri paesi (Bailey e Boyle, 2004; Bruegel, 1999), di più nell'America del Nord, meno in Europa<sup>18</sup>.

La normativa italiana prevede che il ricongiungimento di un familiare riguardi solo il coniuge, i figli minori ed eventualmente i genitori del richiedente, qualora non abbiano altre fonti di sostentamento nel proprio paese di origine. Ciò tradisce una concezione specifica di “famiglia”, culturalmente connotata, che risulta prevalente nel nostro paese e in tutto il mondo occidentale (ovvero la famiglia nucleare), ma non coincide con la concezione di ciò che è la “famiglia” in altri contesti socio-culturali. Si determina così un sistema in cui solo alcuni membri di ciò che è per altri considerata la “famiglia” possono ottenere il diritto formale di ricongiungersi in Italia.

Di seguito si propone la sintesi di letture e informazioni sulla concezione di famiglia in alcuni contesti. Abbiamo scelto quelli maggiormente rispondono ad alcuni profili sui quali si concentra la maggior parte delle richieste di mediazione culturale e linguistica nei servizi educativi per l'infanzia. Si tratta, cioè, delle comunità maggiormente rappresentate sul territorio bolognese negli ultimi anni, ovvero le famiglie del Pakistan e del Bangladesh.

Si tratta di un affaccio sicuramente molto parziale e limitato, che ha come obiettivo quello offrire alcuni spunti di riflessione e di divulgare alcuni strumenti di conoscenza che permettono di rendere più specifico e meno generalista lo sguardo sulle comunità, nell'auspicio di uno sviluppo degli studi e di una successiva ulteriore divulgazione delle conoscenze sul potenziale di trasformazione insito nelle famiglie della migrazione<sup>19</sup>.

### Famiglie pakistane, biraderi, controllo e trasformazioni

La società pakistana si caratterizza per l'assetto patriarcale e asimmetrico oltre che per la forte interdipendenza che caratterizza i legami, soprattutto quelli intrafamiliari.

I pochi studi sulla struttura sociale e familiare in Pakistan ci parlano del *biraderi* come di una istituzione sociale, una struttura sociale cui appartengono coloro che sono legati da un vincolo di parentela. Esiste un'accezione più ampia del *biraderi* - il *general biraderi* - che contemplerebbe tutte le persone che condividono, pur non avendo particolari legami o contatti, una origine ancestrale. In questo senso potremmo azzardare una possibile coincidenza con il concetto di casta<sup>20</sup>.

18 B. Bertolani, M. Rinaldini e M.T. Bordogna, *Famiglie dal Marocco, India, Pakistan: ridefinizione della tradizione in un sistema di stratificazione civica*, in *Quaderni di Sociologia*, 61-2013, pp. 144-170

19 Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2004), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano, Franco Angeli.

20 Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2011), *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*, Torino, UTET.

Il *biraderi* poi contempla una variabile più ristretta e specifica, una istituzione sociale i cui appartenenti hanno forti vincoli e contatti. Il concetto sul quale si basa il *biraderi* effettivo, che corrisponde al Lina Dina pakistano, è quello della reciprocità. Il Lina Dina è considerato come l'equivalente del dare/avere: favori, doni, scambi.

Nella famiglia pakistana uomo e donna possono essere considerati come mondi separati secondo le convenzioni stabilite dal *pardab*, cioè quel sistema di codici sociali e religiosi che individua un confine simbolico, una separazione fra il maschile e il femminile, che è ribadita attraverso l'uso di veli, tende, muri (Salvati).

Il *pardab* non riguarda solo le comunità musulmane ma anche quelle indu del nord dell'India. E' trasversale inoltre alla classe sociale: anche per le élites occidentalizzate, in cui le giovani generazioni hanno studiato all'estero, la famiglia è la base dell'organizzazione sociale: fornisce identità e protezione, al punto che assai raramente viene preferito vivere al di fuori del nucleo familiare, se non in contesti di migrazione.

Nelle comunità pakistane, soprattutto nei contesti più periferici e instabili, la donna è relegata allo spazio interiore e l'uomo invece si occupa delle attività che implicano l'accesso e il contatto con il mondo esterno. La donna occupa dunque una posizione subalterna, ma come ci dimostra Tognetti Bordogna, all'interno dell'*household* familiare pakistano, ancora più fragile è la condizione delle giovani donne che vivono la condizione di subalternità sia nei confronti delle figure maschili, sia id quelle femminili più anziane (ad esempio la figura della suocera). In generale, anche per una donna è considerato molto importante avere figli maschi, in quanto la madre del futuro sposo potrà esercitare un controllo sulla futura nuora, proprio in virtù del ruolo predominante della madre dello sposo.

All'interno dell'*household* pakistano, i concetti di dentro e fuori determinano la divisione dei ruoli e le possibilità di accesso al mondo esterno alla casa: alla donna è generalmente attribuito uno spazio interno alla casa, mentre l'uomo tiene i contatti con il mondo esterno. Tognetti Bordogna aggiunge una interessante valutazione sul concetto di onore (...), che è considerato generalmente una questione maschile, ma per lo più può essere inficiato dal comportamento della donna e dal suo rispetto dei limiti e delle convenzioni imposte dal *pardab*.

In Pakistan il matrimonio è generalmente un affare di famiglia: è combinato e organizzato dai genitori, all'interno della famiglia allargata. Il *biraderi* è un costrutto simbolico che consente di collocare se stessi in un gruppo che condivide un antenato, un clan, che funziona come un sistema di welfare. Queste dinamiche possono essere inserite in un sistema di relazioni sociali in cui l'identità e il riconoscimento sociale dei singoli deriva dall'appartenenza sociale più che dalla realizzazione di obiettivi individuali.

I matrimoni spesso combinati all'interno dello stesso *biraderi* fra cugini anche di I grado, hanno la funzione di contribuire al mantenimento o alla conservazione del *biraderi*, per favorire il permanere della donna nello stesso clan (il matrimonio all'interno del *biraderi* consente agli sposi di sposare persone che

già conoscono); ma in alcuni casi i matrimoni avvengono anche fuori dal *biraderi*, all'interno della stessa casta (*giat*). In questi casi gli sposi per lo più non si incontrano mai prima del matrimonio.

Il *biraderi* è protagonista delle grandi tappe nella vita del migrante pakistano: la stessa migrazione del pakistano è frutto di un progetto familiare del *biraderi*; il ricongiungimento con la moglie è anche strumento per il controllo sociale del migrante. Ai fini del nostro percorso di osservazione della famiglia in migrazione, risulta interessante osservare come con la migrazione si sperimentano cambiamenti e in alcuni casi il *pardab* diventa elastico, viene rinegoziato. Alcune ricerche, fra cui quelle citate, hanno evidenziato come nel contesto migratorio, l'assenza della rete familiare e dunque del suo controllo, favorisce una distribuzione più equa dei compiti e delle responsabilità familiari, e l'uomo se ne assume alcuni.

Il matrimonio (*nikah*), nell'ambito delle comunità immigrate originarie del Pakistan e del Bangladesh risponde alle aspettative religiose e culturali della società di provenienza. Si tratta dunque di un *aqd-al-nikah*, un contratto che prevede il consenso di entrambe le parti e la definizione del dono nuziale. Nelle pagine del suo contributo sui matrimoni combinati, Erricchiello distingue fra dono nuziale (*mahr*) e prezzo della sposa o dote. Si tratta di matrimoni quasi assolutamente endogamici o intra-comunitari. Solo l'1% dei matrimoni è contratto fra coniugi appartenenti a comunità diverse. Il matrimonio rappresenta un modello ideale di coesione e di partecipazione alla vita comunitaria. Scegliere un coniuge all'interno della propria comunità etno-religiosa significa garantire la coesione e la sopravvivenza della stessa. Sposarsi all'interno della propria comunità, anzi, serve a fortificarla poiché si rende non più necessario creare alleanze con altri gruppi. In questo senso, ci ricorda l'autore, allora il matrimonio endogamico rafforza la coesione sociale del gruppo di appartenenza. Il matrimonio, inteso come contratto fra due gruppi familiari all'interno della stessa comunità o della stessa famiglia allargata, e dunque organizzato dalle famiglie, riguarda spesso cugini (*cross-cousins marriage*). In questo caso dunque il movimento di denaro previsto per pagare il prezzo della sposa e la dote (che, come ci spiega Erricchiello, è la parte del prezzo della sposa che la sposa porterà con sé dopo il matrimonio e dopo il trasferimento nella casa della famiglia dello sposo) resterà all'interno del gruppo familiare e dunque non sarà disperso. L'autore sottolinea come queste dinamiche si rafforzino in contesti di migrazione: lo sposo residente in Europa tenderà a sposare una giovane appartenente al suo gruppo in modo da sostenerlo economicamente. Il matrimonio combinato tra cugini assicura la continuità sociale del gruppo di appartenenza, la garanzia di mantenimento del legame parentale, il rafforzamento del gruppo anche dal punto di vista economico, e anche la protezione dalle conseguenze di un eventuale divorzio. Un matrimonio misto, che in letteratura viene definito *love marriage*, esporrebbe i coniugi e le famiglie all'isolamento e all'esclusione in caso di divorzio. Come afferma Erricchiello, negli anni Novanta alcuni studiosi britannici hanno individuato però una differenziazione nelle pratiche matrimoniali delle generazioni di migranti pakistani, bangladesi e indiani. Questi studi, e in particolare quelli di Stope Roe e

Cochrane, ci parlano di trasformazioni importanti che hanno riguardato le scelte matrimoniali dei cittadini provenienti da questi paesi. La prima generazione di migranti optava per uno *schema matrimoniale tradizionale*, secondo il quale il migrante sposava la donna indicata dai genitori. La seconda generazione introduceva invece una variazione allo schema tradizionale, secondo la quale il migrante futuro sposo poteva scegliere fra una lista di possibili candidate suggerite dalla famiglia. Nel terzo modello invece, che riguarda le terze generazioni di giovani figli di pakistani, bengalesi o indiani, il ruolo dei genitori è solo formale e la scelta del coniuge è operata dai giovani, non dalla famiglia. I due coniugi allora in questo caso si incontrano prima del matrimonio. Questo modello è certamente più diffuso fra gli indiani, mentre fra pakistani e bengalesi è una pratica ancora recente, frutto del cambiamento delle esigenze e delle aspirazioni delle giovani generazioni socializzate al mondo britannico.

E le donne? Con argomentazioni di tipo femminista con chiave islamica, le giovani donne musulmane britanniche attaccano le pratiche tradizionali e le usanze familiari senza che questo comporti una critica o una messa in discussione della cornice di riferimento religiosa. Il dibattito femminista interno alle comunità immigrate islamiche dell'Asia meridionale residenti in Gran Bretagna mette in discussione le forme del patriarcato, ma all'interno di un discorso religioso: l'adesione ai precetti islamici non viene negata, ma, attraverso questo dibattito il discorso sui rapporti familiari viene rinnovato in un'ottica di genere. Il pensiero femminista islamico si è creato proprio a partire dalla rilettura del testo sacro per rintracciare il messaggio originale del Corano e depurare le interpretazioni successive di quegli elementi culturali e tradizionali volti ad affermare il potere dell'uomo sulla donna, e colpevoli di aver consentito l'affermazione di discriminazioni e di negazione di diritti. Attraverso una lettura critica del Corano e proprio a partire da questa, le femministe britannico-asiatiche hanno a gran voce rivendicato una distinzione fra i dettami religiosi e i condizionamenti culturali e storici che hanno provocato il radicamento di forme di esclusione sociale e di subordinazione come il *pardah*.

*Daniele Cologna nel volume curato da Tognetti Bordogna (2007) fotografa la comunità pakistana residente a Milano, e ne individua alcune peculiarità: grande adattabilità ai contesti lavorativi da parte degli uomini, maggiore isolamento per le donne, che lamentano la mancanza della rete di donne della famiglia d'origine con le quali si confrontavano sui temi della maternità e dell'educazione.*

Nella ricerca condotta a Milano nel 2002, quindi ormai più di quindici anni fa, emerge il timore per le famiglie pakistane di una contaminazione degli stili di vita dei figli, e in particolare delle figlie, con quelli occidentali, e dunque preoccupazione per la conservazione dell'onore della famiglia. Per uno sguardo ai dati demografici e di crescita del Paese, consigliamo la sezione Pakistan at a glance del sito della Banca Mondiale<sup>21</sup>.

21 <https://data.worldbank.org/country/pakistan?view=chart>

## Una migrazione al maschile: i probashi del Bangladesh

La diaspora bangladesese è un fenomeno relativamente recente, databile verso la fine degli anni Ottanta e progressivamente aumentato, fino a raggiungere notevoli dimensioni negli ultimi anni. Tuttavia resta ancora scarsamente approfondito dagli studi sulla migrazione.

Francesco della Puppa, nel volume *Uomini in Movimento. Il lavoro della maschilità fra Bangladesh e Italia* (Rosenberg & Sellier, 2014), analizza il matrimonio in Bangladesh come tappa fondamentale della vita del giovane immigrato, cosiddetto *probashi*, sottolineando la violenza insita nell'ordine simbolico in cui si situa il matrimonio combinato in Bangladesh. Dalle interviste effettuate fra *probashi* del nord est italiano, in particolare del distretto conciario vicentino, il *bidesh* (ovvero il posto fuori (*bi*) dal danese (*desb*), dove la metà dei migranti vengono dal Bangladesh, Della Puppa individua la dimensione coercitiva nei rapporti fra generazioni e generi, a partire da una prospettiva insolita, quella maschile, capace però di dialogare con gli studi di genere e i *women studies*.

Dallo studio emerge una pluralità di traiettorie matrimoniali che sarebbero tutte accomunate dal passaggio al consenso familiare, ma nelle quali sarebbero rintracciabili diverse possibilità e sfumature per quanto riguarda il coinvolgimento dello sposo: dai matrimoni combinati e organizzati completamente dalla famiglia, in cui, secondo il modello patriarcale tradizionale, gli sposi nemmeno si sarebbero mai incontrati prima del rito, a quello in cui invece è previsto un contatto prima del contratto, a quelli in cui i due sposi avrebbero avuto una relazione antecedente la celebrazione. In tutti i casi emerge il ruolo della famiglia, e l'importanza per i giovani bengalesi, di percorrere binari che poi incontrano la legittimazione familiare, e dunque, quella sociale. Da queste interviste emerge comunque una tensione al cambiamento: anzitutto la consapevolezza da parte dei giovani migranti rispetto ad altre opzioni rispetto a quelle imposte unicamente dalla famiglia, e l'affermazione di un maggiore spazio di azione per lo sposo, che più frequentemente incontra la giovane o la sceglie fra una rosa di ragazze proposte dai familiari, in una articolazione dei passaggi che sottolinea l'esistenza in un vero e proprio mercato matrimoniale.

Il matrimonio dunque è il prodotto di una strategia collettiva, di un fatto sociale e assai poco privato, almeno fino ad oggi, e che riguarda tutte le classi sociali, compresi i giovani delle famiglie dell'élite istruita.

Il ricongiungimento familiare poi costituisce una tappa successiva al matrimonio e necessaria, oltre che urgente, per dare avvio al ciclo della vita e permettere al *probashi* rientrare effettivamente nell'età adulta. Come per il matrimonio anche per il ricongiungimento e la successiva nascita del figlio, è molto forte la pressione del tempo, per fare presto, alla giusta età. Anche sul ricongiungimento pesano le scelte della famiglia, che interviene sulla scelta dei nomi dei figli del *probashi*, a sottolineare le gerarchie intrafamiliari.

Nella scelta dei nomi emerge la necessità di scegliere nomi bangladesi, per sottolineare l'identità e i legami con un paese il cui nome (Bangla - desh ovvero paese della lingua bangla) richiama una identità nazionale dal Pakistan tutta giocata sulla lingua. L'indipendenza del Bangladesh nasce infatti dalle lotte intraprese dalla popolazione del Bangladesh per affermare il diritto a parlare il bangla e dunque a introdurlo come lingua ufficiale accanto all'urdu.

Della Puppa sottolinea come l'evento della gravidanza venga comunicato immediatamente alla famiglia d'origine. Con questa telefonata il futuro padre conferma la famiglia di aver tenuto fede al mandato familiare anche nella diaspora: “prima ancora che un figlio, è nato un nido, che ha aperto una nuova generazione della famiglia”.

Della Puppa fa notare come siano in atto tentativi e pratiche di pianificazione familiare nelle famiglie della diaspora come in quelle rimaste in Bangladesh. Il Bangladesh è il paese più sovrappopolato al mondo, e le campagne mediatiche da parte delle tv e degli organi di stampa e dei mass media, pare abbiano avuto un forte impatto sulla pianificazione familiare. Come ci raccontano i dati sul sito della Banca Mondiale<sup>22</sup> il tasso di natalità è sceso notevolmente. Se negli anni ottanta una famiglia aveva mediamente cinque o sei figli, negli anni 2000 la natalità è scesa fino a toccare il numero medio di 2 figli a coppia.

Sul sito della banca mondiale è possibile trovare agevolmente dati su tassi di istruzione e di alfabetizzazione della popolazione. Per il Bangladesh i dati indicano un notevole sviluppo dagli anni 70-80 ad oggi: il 94% delle donne in età 15-24 è alfabetizzata, e il tasso di dispersione scolastica per la scuola primaria è notevolmente ridotto: nel 1973 erano 3.100.000 i bambini fuori dall'istruzione in età primaria, nel 2010 si sono ridotti a poco più di un migliaio (1.359). L'aspettativa di vita è passata dai 45 anni del 1960 ai 72 anni del 2015. Lo dimostra la rapida crescita della popolazione, che dai 48 milioni del 1960 è passata ai 162 milioni del 2016<sup>23</sup>. Il tasso di crescita del paese è dunque del 7%.

La rapida crescita dei tassi di istruzione è un dato che è importante considerare quando parliamo dei migranti del Bangladesh poiché spesso si tratta di giovani con percorsi di istruzione anche universitari alle spalle, che dunque investono molto nel percorso educativo e scolastico dei figli. dalle interviste realizzate da Della Puppa emerge l'importanza della prosecuzione degli studi da parte dei figli ma anche delle figlie, senza distinzione di genere, come meccanismo compensativo della mancata ascesa sociale da parte dei padri, che, diplomati o laureati, svolgono in Italia i lavori che Ambrosini aveva classificato come i lavori delle 5P (pesanti, pericolosi, precari, poco pagati e socialmente penalizzanti). Fra i probashi cambia la politica matrimoniale nei confronti delle figlie: certamente il livello di ingerenza da parte della famiglia è alto ma si aprono spazi di valutazione personale da parte delle figlie, impensabili

22 <https://data.worldbank.org/country/bangladesh>

23 <https://data.worldbank.org/country/bangladesh?view=chart>

nel paese d'origine.

Due i rilievi interessanti sulla ricerca sui probashi: il primo è quello della duplice localizzazione della ricerca che si basa su interviste raccolte da Alte Ceccato nel vicentino, sia in Bangladesh; il secondo è quello della presa di coscienza rispetto al declassamento sociale di migranti che, pur lavorando come operai dequalificati, venivano da percorsi di istruzione superiore in Bangladesh. La migrazione, nonostante la perdita di status, ha consentito però di uscire dal controllo sociale della famiglia allargata. Gill Croziers e Jane Davies, dell'Università di Sunderland in Gran Bretagna, hanno lavorato molto sul tema del coinvolgimento delle famiglie pakistane e bangladesi che abitano nelle provincie del nordest inglese. Dalle ricerche effettuate all'inizio degli anni 2000, emerge come la difficoltà da parte delle scuole di raggiungere queste famiglie tradisca un impegno parziale, limitato da parte del personale scolastico.

*Nella nostra ricerca alcuni insegnanti o dirigenti e altro personale scolastico o educativo, fa riferimento ai genitori delle comunità dell'Asia meridionale, in particolare quella proveniente dal Bangladesh, come genitori difficili da raggiungere (hard to reach); per esempio, un dirigente di una scuola di una città che chiamiamo Shipton, descrive la comunità del Bangladesh come "impenetrabile". Chiaramente, i genitori orano poco, o per nulla, coinvolti nella scuola dei figli, e conoscevano ben poco circa il sistema educativo o del programma che stava seguendo il figlio. Tuttavia era evidente dall'esito della nostra ricerca che i genitori erano non difficili o indifferenti o resistenti, cioè non avevano affatto quei comportamenti che sarebbero ascrivibili al genitore difficile da raggiungere. (...) La nozione "difficili da raggiungere" stigmatizza un deficit di questi genitori, opera cioè una patologizzazione, attribuendo loro la responsabilità per qualcosa che, generalmente, è fuori dal loro controllo. Serve anche come scusa per il ruolo scarsamente attivo del sistema scolastico. (...) Cosa si aspetta la scuola dai genitori? Nel contesto delle politiche educative e del discorso sul coinvolgimento dei genitori c'è un presupposto implicito che vede la responsabilità ad avviare il coinvolgimento genitoriale, in qualunque forma, nei genitori. Tuttavia, (...) nessuna delle scuole coinvolte nello studio infatti aveva una policy sul coinvolgimento dei genitori o sulle relazioni scuola-famiglia.*





④ **6. Per una mediazione  
sufficientemente buona**



## 6. Per una mediazione sufficientemente buona

*di Raffaella Pagani*

L'obiettivo principale che ci siamo poste, come operatrici di un Centro di Educazione Interculturale pubblico nato nei primi anni novanta, con la stesura del presente fascicolo e che è stato espresso nell'introduzione è, certamente, un obiettivo coraggioso: fare il punto sul tipo di risposte che i servizi educativi e le scuole sono in grado di proporre alla complessità rappresentata dalle domande, molto spesso implicite, che pongono le famiglie straniere quando si avvicinano al sistema educativo e scolastico.

Quello delle famiglie straniere è un tema che sta caratterizzando in questi ultimi tempi il lavoro del CD>>LEI anche perché, come già sottolineato in precedenza, il Centro coordina dal 2015 un importante servizio di mediazione linguistica culturale rivolto a tutti i servizi 0-6 e alle scuole primarie e secondarie di primo grado della città.

Si tratta di un servizio che prevede l'erogazione sia di interventi a bassa soglia di complessità organizzativa quali traduzioni di avvisi, di circolari scolastiche, di testi semplificati, sia di interventi che richiedono una maggiore attenzione ai bisogni specifici del minore e della famiglia e che comportano colloqui con i genitori e con gli operatori dei servizi, per fornire informazioni alle famiglie sull'organizzazione e sul funzionamento del servizio o della scuola, incontri con gli operatori e gli insegnanti per la condivisione di strumenti utili all'inserimento del minore e alla partecipazione della famiglia alla vita educativa e scolastica del figlio. Sempre più evidente è parsa la necessità di avere mediatori linguistico-culturali formati in maniera specifica per intervenire in ambito educativo e scolastico. Senza pretendere di proporre un modello, né di dispensare ricette sul corretto modo di essere mediatore o mediatrice culturale, ci sentiamo di affermare che l'impegno del Centro nel proporre percorsi formativi di qualità, avvalendoci di professionisti esperti nel campo dell'etnopsicologia e dell'antropologia, espressamente riservati ai mediatori con i quali collaboriamo, garantisce, nei servizi educativi e nelle scuole che ne fanno richiesta, interventi che, il più delle volte, offrono concrete opportunità per favorire un corretto processo d'inclusione.

Nonostante la fondamentale funzione della mediazione culturale che in più di un'occasione abbiamo ribadito nei termini appena descritti, è opportuno però non pensare al mediatore linguistico culturale come a colui al quale possa essere affidato il ruolo unico e principale dell'esperto di intercultura cui demandare tutto ciò che concerne l'inclusione dei bambini non autoctoni e delle loro famiglie.

La sfida che le famiglie in migrazione che affidano i loro figli ai servizi educativi e alle scuole pongono è quella che deve coinvolgere necessariamente tutti gli operatori del sistema educativo inducendoci ad inventare un nuovo modello educativo, capace di trasformarsi in pratica concreta.

La questione è semplice e complessa allo stesso tempo e riguarda l'incontro con chi è diverso da noi, con "l'Altro da noi". Rosalia Donnici nel suo testo *Oltre i Confini. Mediatori e mediatrici allo specchio* sottolinea come "l'incontro con l'Altro mette in risalto l'estraneità nostra e altrui, facendoci toccare, a volte in maniera dolorosa, i nostri limiti". L'Altro ci costringe a cambiare le nostre modalità comunicative per imparare a tradurlo, appunto, anche quando non siamo supportati da un mediatore culturale professionista.

Si tratta certamente di un lavoro faticoso e costante ma che, ci sentiamo di dire, costituisce la condizione indispensabile per evitare il rischio di cadere nell'impotenza comunicativa fonte di molte delle frustrazioni di chi lavora nell'ambito educativo.

Sibilla Ulivi sottolinea come "oggi, nell'incontro fra culture è posta una sfida alla e della pedagogia; al suo fondo si pone l'acquisizione di una visione culturale basata sul dialogo fra differenze, sull'uso stesso del dialogo, dell'ascolto e della costruzione di una comunicazione più piena e genuina possibile."<sup>24</sup>

Nello stesso tempo però ci dice anche che "incontrare l'altro è difficilissimo. Scattano le difese, gli indietreggiamenti, le ritirate. L'incontro con l'alterità produce sempre un urto, è un impatto destabilizzante. Il rischio di ingabbiare l'altro nelle nostre categorie è sempre dietro l'angolo. E così manchiamo l'incontro autentico con la sua particolarità, irriducibile a qualunque schema a priori. Solo accostandosi all'altro con curiosità, con apertura e oblio di noi stessi è possibile che si produca qualcosa di fecondo e di nuovo. Un incontro degno di questo nome dà infatti sempre luogo al non ancora visto, non ancora vissuto. Ma implica l'abbandono del proprio Io, delle sue paure e delle sue difese."

Nel suo bellissimo libro "L'altro siamo noi" Enzo Bianchi si chiede come "percorrere i cammini dell'incontro, della relazione con gli stranieri".

"... è necessario riconoscere l'altro nella sua singolarità specifica, la sua dignità di uomo, il valore unico e irripetibile della sua vita, la sua libertà, la sua differenza...". Teoricamente questo riconoscimento è facile, ma in realtà proprio perché la differenza desta paura, occorre mettere in conto l'esistenza di sentimenti ostili da vincere: c'è infatti in noi un'attitudine che ripudia tutto ciò che è lontano da noi per cultura, morale, religione, estetica, costumi. Quando si guarda l'altro solo attraverso il prisma della propria cultura, allora si è facilmente soggetti all'incomprensione e all'intolleranza. Claude Lévi-Strauss ha affermato significativamente che l'etnocentrismo è positivo se significa non mettere da parte la propria storia e la propria cultura, ma è negativo se tale cultura è assolutizzata fino ad assurgere a identità perentoria e immutabile.

Occorre dunque esercitarsi a desiderare di ricevere dall'altro, considerando che i propri modi di essere e di pensare non sono i soli esistenti ma si può accettare di imparare, relativizzando i propri comportamenti. C'è un relativismo culturale che significa imparare la cultura degli altri senza misurarla

24 [www.sibillaulivi.it/articoli-letture/attualita/109-l-incontro-con-lo-straniero.html](http://www.sibillaulivi.it/articoli-letture/attualita/109-l-incontro-con-lo-straniero.html)

sulla propria...Non si tratta di dimenticare la propria identità culturale, né di autocolpevolizzarsi, ma nemmeno di escludere a priori ciò che è altro.

...Se ci sono questi atteggiamenti preliminari, allora diventa possibile mettersi in ascolto: ascolto arduo perché interculturale, ma ascolto essenziale di una presenza, di una chiamata che esige da ciascuno di noi una risposta, dunque sollecita la nostra responsabilità.

Ascoltare chi ha una storia di migrazione non equivale dunque a informarsi su di lui, ma significa aprirsi al racconto che egli fa di sé per giungere a comprendere nuovamente se stessi: così lo straniero non abita tra di noi ma abita con noi. Lo straniero, infatti, cessa di essere estraneo quando noi lo ascoltiamo nella sua irriducibile diversità ma anche nell'umanità comune a entrambi.”

Provando a ricondurre queste complesse questioni al tema che stiamo affrontando ecco che un educatore, o un insegnante, dovrà riuscire a raccogliere la sfida dell'inclusione ponendosi innanzi tutto in ascolto, diventando in un certo senso egli stesso un mediatore, e, parafrasando la famosissima espressione con la quale Winnicott definisce la madre come “sufficientemente buona”, sarà “un mediatore sufficientemente buono” se nel quotidiano saprà adottare un approccio basato sul riconoscimento, sull'ascolto empatico, sul rispetto dei diversi punti di vista, se saprà in definitiva “incontrare l'Altro”.

Per educatori ed insegnanti un approccio auto-riflessivo al proprio lavoro quotidiano non è certo una novità, ma, nella scuola multiculturale di oggi, diventa più che mai indispensabile trovare spazi e strumenti di riflessione in grado di ripensare all'incontro con chi è “differente da noi”.

Patrizia Brunori, nell'ambito di un incontro di formazione denominato “Migrazione, identità e culture: un approccio etno-psicoanalitico”, ci ha parlato di come sia fondamentale per i professionisti che lavorano nell'ambito del lavoro di cura, trovare tempi e luoghi di “pensabilità”, spazi dedicati cioè a quella funzione creativa della mente capace di contenere, elaborare ed interpretare i pensieri e le emozioni relativi ad un evento, che, in questo contesto, possiamo fare coincidere con un incontro, tale da produrre pensieri nuovi, veri, più adeguati.

Angelo Villa e Fabio Tognassi in “Intecultura e Immigrazione: è difficile incontrare chi è diverso da noi?”<sup>25</sup>, insistono in modo particolare sul significato che riveste l'incontro con lo straniero:

“...l'incontro con lo straniero mette l'individuo nella condizione di fare i conti con l'inconscio, e (...) con lo straniero dentro di noi, questo comporta che l'approccio con l'estraneo, con il non familiare, fa dell'altro in carne ed ossa una sorta di materializzazione, di declinazione fisica dell'inconscio in quanto tale. Come se fosse proprio quest'ultimo, per così dire, a pararsi dinnanzi alla nostra sensibilità. L'incontro è, di fatto, anche nella sua più stretta contingenza, spesso un impatto. Una realtà che si impone e che non ammette deroghe (...) Ciò genera la possibilità che un incontro faccia nascere del nuovo, dell'inedito, del mai pensato prima oppure che abortisca nel già saputo, nelle difese, nelle fughe,

25 A. Villa, F. Tognassi, in *Intecultura e Immigrazione: è difficile incontrare chi è diverso da noi?*, di Girolamo, 2012, p. 18.

nelle spinte regressive. (...) Dipende, non lo si può né decidere né conoscere prima. E' la legge implacabile che presiede alla logica di ogni vero incontro, di ogni incontro, in definitiva, degno di questo nome (...)"

## Bibliografia





# Bibliografia

## Testi e articoli di riferimento

- Ambrosini M., *Separate e ricongiunte: famiglie migranti e legami transnazionali*, <http://www.caritasambrosiana.it/Public/userfiles/files/Ambrosini%202007.pdf>
- Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, 2005.
- Ambrosini M., *Dentro il welfare invisibile: aiutanti domiciliari immigrate e assistenza agli anziani*, in *Studi emigrazione*, a. XLII, n.159, settembre 2005.
- Ambrosini M., *Prospettive transnazionali. Un nuovo modo di pensare le migrazioni?*, in *Mondi migranti* n.2, 2007.
- Ambrosini M. e Cominelli C. (a cura di), *Un'assistenza senza confini. Welfare "leggero", famiglie in affanno, aiutanti domiciliari immigrate*, 2005.
- Balsamo F., *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, 2003.
- Bolognesi I., *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Franco Angeli, 2013.
- Bolognesi I., *Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto. Bisogni, richieste e mediazioni in un'ottica interculturale*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2010), 5, 1, - *Infanzie e Famiglie*.
- Bolognesi I., *Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2 - 2016, pp. 81-93.
- Bolognesi I., *Madri immigrate e scuola. Il rapporto con gli insegnanti* in *Pedagogia Oggi / Rivista SIPED / anno XV / n. 1 / 2017*.
- Bianchi E., *L'altro siamo noi*, Einaudi, 2010.
- Calvi M. V., Bajini I. e Bonomi M. (a cura di), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia e Diritto, Milano, 2015.
- Calvi M. V., Bajini I. e Bonomi M. (a cura di), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia e Diritto, Milano, 2015.

- Castiglioni M. (a cura di), *Percorsi di cura delle donne immigrate. Esperienze e modelli di intervento*, Franco Angeli, 2001.
- De Canale B., *Famiglie immigrate e scuola dell'infanzia. Confronto interculturale e intesa progettuale*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1 - 2015, pp. 183-199.
- Della Puppa F., *Uomini in Movimento. Il lavoro della maschilità fra Bangladesh e Italia*, Rosenberg & Sellier, 2014.
- Donnici R., *Oltre i confini. Mediatori e mediatrici allo specchio. Approccio comparato alla mediazione culturale in Italia e Francia*, Fuoco Edizioni 2016.
- Dusi P., *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, FrancoAngeli, 2017.
- Eldestein C., *Le trasformazioni dei Servizi Sociali nell'era dei flussi migratori*, Carocci, 2011.
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T., *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Franco Angeli 2006.
- Granata A., Meiri O., Rizzi F., *Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1 - 2015, pp. 77-91.
- Guazzi F. A., *Italiano per comunicare, intercultura per accogliere e condividere. Lo sviluppo e l'educazione linguistica dei bambini immigrati 0-6 anni*, in *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Franco Angeli, 2005.
- Iavarone M. L., Marone F., Sabatano F., *Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1 - 2015, pp. 53-75.
- Istituzione Gianfranco Minguzzi, *Famiglie migranti e stili genitoriali. I servizi e la scuola in prospettiva interculturale*, Provincia di Bologna, 2007.
- Maher V. (a cura di), *Genitori migranti*, Rosenberg & Sellier, 2012.
- Moro M. R., *Genitori in esilio*, Raffaello Cortina Editore, 2002.
- Moro M. R., *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Franco Angeli, 2005.
- Moro M. R., De La Noe Q., Mouchenik Y., Baubet T., *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla*

*clinica alla società*, Franco Angeli, 2009.

- Pennazio V., Armani S., Traverso A., *Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1 - 2015, pp. 167-182.
- Rastelli S. (a cura di), *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi. Dalla prospettiva alla didattica acquisizionale*, ed. Guerra, 2010.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, 2014.
- Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, 2001.
- S. Taliani, F. Vacchiano, *Altri corpi, Antropologia ed etnopsicologia della migrazione*, Unicopli, 2006.
- Tobin J. J., Wu D. Y.H., Davidson D. H., *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Franco Angeli, 2007.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Franco Angeli, 2004.
- Villa A., Tognassi F., in *Intercultura e Immigrazione: è difficile incontrare chi è diverso da noi?*, Di Girolamo, 2012.
- Vinciguerra M., *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*, ed. Il pozzo di Giacobbe, 2013.

## Materiali on line

- Sito CDLEI, materiali tematici su L1 e mediazione

[www.comune.bologna.it/cdlei/servizi/109:35518](http://www.comune.bologna.it/cdlei/servizi/109:35518)

- Materiali e pubblicazioni del Centro Come: [www.centrocome.it/?cat=10](http://www.centrocome.it/?cat=10)

• Consiglio d'Europa, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, 2010, disponibile su: <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>

- “*L’immigrazione straniera in Emilia-Romagna. Edizione 2017*”, consultabile online su:  
<https://assr.regione.emilia-romagna.it/it/servizi/pubblicazioni/rapporti-documenti/immigrazione-straniera-ER-rapporto-2017>
- G. Favaro, “Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale”, in *Italiano LinguaDue*, n. 1. 2012, disponibile anche online su: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2283>
- G. Favaro, “*Il bilinguismo disegnato*”, in *Italiano LinguaDue*, n.1/2013, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123/3313>
- G. Favaro, E. G. Bettinelli, “*Una scuola grande un mondo. I bambini “stranieri” nella scuola dell’infanzia*”, 2013, reperibile on line al sito: [www.icsinverigo.gov.it/wp-content/uploads/2014/11/Favaro-e-Bettinelli\\_Lintegrazione-comincia-da-piccoli.-Scuola-dellInfanzia.pdf](http://www.icsinverigo.gov.it/wp-content/uploads/2014/11/Favaro-e-Bettinelli_Lintegrazione-comincia-da-piccoli.-Scuola-dellInfanzia.pdf).
- A. Laurito, *Ma parli arabo? Strumenti per capire ed accogliere*, CDLEI, 2015 , disponibile sul sito del CDLEI:  
[http://www.comune.bologna.it/media/files/ma\\_parli\\_arabo\\_strumenti\\_per\\_capire\\_e\\_accogliere\\_definitivo\\_1.pdf](http://www.comune.bologna.it/media/files/ma_parli_arabo_strumenti_per_capire_e_accogliere_definitivo_1.pdf)

## Bibliografia essenziale sul Bangladesh

- Ali M., Perria L., *Sette mari tredici fiumi*, Marco Tropea Editore, 2003.
- Della Puppa F., *Uomini in movimento. Il lavoro della maschilità tra Bangladesh e Italia*, Rosenberg & Sellier, 2014.
- Giunchi E., *Approfondimento sul Pakistan ed il Bangladesh*, in *Famiglie Migranti e Stili genitoriali*, 2007, disponibile sul sito:  
[www.minguzzi.cittametropolitana.bo.it/Engine/RAServeFile.php/f/Home/Atti\\_famiglie\\_migranti.pdf](http://www.minguzzi.cittametropolitana.bo.it/Engine/RAServeFile.php/f/Home/Atti_famiglie_migranti.pdf)
- Crozier G., Davies J., *Family matters: a discussion of the Bangladeshi and Pakistani extended family and community in supporting the children’s education*, in *The Sociological Review*, 54:4 (2006), pp. 678-695.
- Crozier G., Davies J., *Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home–school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents*, in *British Educational Research Journal*, Vol.

33, No. 3, June 2007, pp. 295–313.

- Dati sul paese: <https://data.worldbank.org/country/bangladesh?view=chart>





## Bibliografia essenziale Pakistan

- Bertolani B., *Le famiglie pachistane*, in Tognetti Bordogna M. (a cura di), *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*, UTET 2011, pp.141-182.
- Errichiello G., *Arranged marriage nelle comunità pakistane e bengalesi britanniche. Tradizione culturale dimensione socio-religiosa*, in *Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, vol. 1/2009, p. 135.
- Campanini M., Mezran K., *Arcipelago Islam. Tradizione, riforma e militanza in età contemporanea*, Laterza, 2007.
- Charsley K., *Unhappy husbands: masculinity and migration in transnational pakistani marriages*, in *Journal of the Royal Anthropological Institute*, Volume 11, Issue 1, pages 85–105, 2005.
- Report Unesco sull'Educazione in Pakistan, disponibile su: [https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/EDUCATION\\_IN\\_PAKISTAN\\_\\_A\\_FACT\\_SHEET.pdf](https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/EDUCATION_IN_PAKISTAN__A_FACT_SHEET.pdf)
- Giunchi E., *Radicalismo islamico e condizione femminile in Pakistan*, L'Harmattan Italia, 1999.
- Giunchi E., “*Approfondimento sul Pakistan ed il Bangladesh*” in *Famiglie Migranti e Stili genitoriali*, 2007, disponibile sul sito:  
[www.minguzzi.cittametropolitana.bo.it/Engine/RAServeFile.php/f/Home/Atti\\_famiglie\\_migranti.pdf](http://www.minguzzi.cittametropolitana.bo.it/Engine/RAServeFile.php/f/Home/Atti_famiglie_migranti.pdf)
- Giunchi E. (a cura di), *Muslim Family Law in Western Courts*, Ed. Routledge, 2014.
- Merali N., *An Insider Viewpoint on Cultural Norms for Marriage and Mate Selection Relevant to Immigration Fraud Detection in South Asian International Arranged Marriages*, in *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 2014, 6(2), pp. 4-16.
- Dati sul paese: <https://data.worldbank.org/country/pakistan?view=chart>





**APP – Quaderni di approfondimento  
del Centro RiESco  
U.I. Sistema formativo integrato  
Infanzia e Adolescenza**

-  [www.comune.bologna.it/cdlel](http://www.comune.bologna.it/cdlel)
-  [Facebook RIESCO - Centro Documentazione Interculturale](#)
-  [www.youtube.com/user/CentroRiESco](http://www.youtube.com/user/CentroRiESco)
-  [cdleibiblioteca@comune.bologna.it](mailto:cdleibiblioteca@comune.bologna.it)