



Citation: A. Mussi. (2022) Educare a identità multiple. Il ruolo cruciale delle madri migranti arabo-musulmane nel prevenire la radicalizzazione. *Rief* 20, 1: pp. 183-195. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10557>.

Copyright: © 2022 A. Mussi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Educare a identità multiple. Il ruolo cruciale delle madri migranti arabo-musulmane nel prevenire la radicalizzazione

Alessandra Mussi¹

Abstract

La radicalizzazione è oggetto piuttosto recente della riflessione pedagogica, la quale può rivelarsi una prospettiva utile per fornire un contributo in particolare in relazione alle dimensioni soggettive, psicologiche e identitarie che la caratterizzano. L'articolo si sofferma sull'analisi della dimensione identitaria, sviluppandosi a partire da una rielaborazione della concettualizzazione di identità in chiave processuale, dinamica, multipla. Successivamente, è evidenziato come le famiglie con *background* migratorio siano in una posizione di rischio ma anche di possibilità all'interno delle dinamiche appartenenza/identità. Riferimenti teorici a una concezione di famiglia e a ruoli di genere culturalmente informati, insieme a dati emersi da una ricerca etnografica condotta a Milano con madri migranti di origine arabo-musulmana, mostrano come quest'ultime dispongano della potenzialità di mettere in campo strategie creative di trasmissione culturale ed educazione a identità multiple in grado di prevenire fenomeni di radicalizzazione. Supportare le madri e queste strategie è un compito pedagogico, politico e sociale fondamentale che richiede iniziative di sostegno alla genitorialità adeguate.

Parole chiave: radicalizzazione, identità multiple, trasmissione culturale, donne arabe, famiglie con background migratorio

Abstract

Radicalization is a fairly recent issue of pedagogical reflection that can make a contribution in particular on the subjective, psychological and identity dimensions. The paper focuses on the analysis of the identity dimension, starting from a conceptualization of identity in a processual, dynamic, multiple perspective. It is then highlighted how the families with an immigrant background are in a position of risk but also of possibility within the dynamics of belonging/identity. Theoretical references on a culturally-informed concept of family and gender roles, together with data emerging from an ethnographic research

¹ Dottoressa di Ricerca, Assegnista di ricerca e Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

conducted in Milan with immigrant mothers of Arab-Muslim origin, show how the latter can implement creative strategies of cultural transmission and education to multiple identities able to prevent radicalization. Supporting the mothers and their strategies is an important pedagogical, political and social task that requires adequate parenting support initiatives.

Keywords: radicalization, multiple identities, cultural transmission, Arab women, families with immigrant background

Premesse

La radicalizzazione è oggetto piuttosto recente della riflessione pedagogica, per quanto rilevante nel mondo contemporaneo, laddove fenomeni di radicalizzazione nelle seconde generazioni, soprattutto di altri Paesi europei, stanno salendo alla ribalta dell'interesse pubblico e politico e stanno ponendo interrogativi legati all'educazione "a" e "contro" forme di radicalizzazione, terrorismo e violenza (Brambilla, Galimberti, Tramma, 2019).

Il contributo pedagogico in questo campo ci pare particolarmente significativo all'interno del *corpus* di studi e ricerche che analizzano il fenomeno della radicalizzazione mettendone in risalto le dimensioni soggettive, identitarie e psicologiche (Khosrokhavar, 2014). Viene chiamato *downward assimilation*, o *integrazione subalterna* (Ambrosini, 2007, 2011), un modello diffuso in molte società occidentali che fa sì che i migranti di prima generazione, ma anche di seconda, vedano come possibile un'integrazione solo all'interno delle fasce sociali più basse. Insieme a minori opportunità sociali, lavorative e di studio e a una segregazione spaziale (Cassiers, Kesteloot, 2012) è da più parti considerato come strettamente connesso con identità in crisi nei giovani di seconda generazione (Maalouf, 1998, trad. it. 1999; Orsini, 2016; Roy, 2016, trad. it. 2017). A questo proposito Orsini (2016) parla di processi di *disintegrazione* dell'identità sociale a cui fanno seguito quelli di *ricostruzione* dell'identità attraverso l'adesione a ideologie violente e il senso di appartenenza che queste assicurano.

In questo contributo ci soffermiamo sui processi identitari in gioco nel percorso di radicalizzazione e il ruolo cruciale delle madri nello sviluppo di identità multiple. Nel farlo, si prenderà in considerazione quanto emerso all'interno di una ricerca sull'esperienza genitoriale in madri di origine arabo-musulmana² immigrate a Milano³. Dal punto di vista metodologico, tale ricerca ha previsto un approccio di tipo etnografico come modalità per avvicinarsi con delicatezza e costruire una relazione di intimità con le madri protagoniste della ricerca (Bove, Mussi, 2020) insieme a momenti di approfondimento narrativo tramite interviste di tipo biografico (Nurse, Melhuish, 2018)⁴.

² Si è scelto di soffermarsi in particolare su madri di origine marocchina o egiziana di religione islamica. *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura dell'Autrice*, N.d.R.

³ Si fa riferimento qui alla ricerca svolta all'interno del percorso di Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca (Mussi, 2020).

⁴ La traccia delle interviste si è in parte rifatta al modello proposto da Nurse all'interno del Progetto H2020 ISOTIS – Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society (coordinamento internazionale: Prof. Leseman; Direzione italiana: Prof.ssa Pastori), www.isotis.org, ultima consultazione: 04.04.22.

1. Dall'identità etnico-culturale alle identità multiple

Il costrutto di identità è stato al centro della riflessione in differenti campi disciplinari: filosofico, psicologico, pedagogico. È in particolare all'interno della riflessione antropologica che si è rilevato come il concetto di identità sembri da sempre essersi naturalmente connesso con quello di cultura attraverso la mediazione dell'etnia: l'identità deriverebbe in maniera altrettanto naturale dall'essere parte di una determinata etnia, e, successivamente, di una determinata cultura.

Per l'antropologo Fabietti, le identità costituiscono, invece, «*definizioni del sé e/o dell'altro collettivi* che hanno quasi sempre le proprie radici in *rapporti di forza* tra gruppi coagulati attorno ad interessi specifici» (2013, p. 14). In questa prospettiva, emerge come le identità siano il risultato di *processi di etnicizzazione* – o, potremmo anche dire, di *culturalizzazione* – voluti dall'esterno o dagli stessi gruppi che competono per l'accesso a determinate risorse materiali e simboliche. Questa dinamica, proveniente dall'esterno o dall'interno, fa sì che l'identità possa essere sia “sentita” che “assegnata”, generando delle dinamiche complesse di condizionamenti e reazioni. Anche quando l'identità è sentita, proveniente dall'interno, si basa su processi che si producono in maniera *contrastiva e contestuale*, ossia attraverso definizioni per opposizione con gli altri: all'*in-group* si attribuiscono certe caratteristiche, mentre all'*out-group* si attribuiscono delle caratteristiche differenti per contrapposizione. Così facendo, si minimizzano le differenze interne all'*in-group*, massimizzando le differenze con l'*out-group* (Caronia, Bolognesi, 2015).

I processi fin qui descritti di etnicizzazione, definizione di sé e dell'altro hanno una natura *performativa*: a differenza di un'idea di *identità sostanziale* che illustra la selezione arbitraria di tratti che vorrebbero descrivere la sostanza di quella identità, a partire da un punto di vista esterno, le identità concrete si rivelano performative, incorporate, agite dai soggetti interessati, fatte di modelli e comportamenti che sono “strutture strutturanti”. L'identità può essere *esperita*, ossia costituisce «un sentire implicito, incorporato, di una sensazione di appartenenza comune sulla quale non c'è bisogno di riflettere in maniera cosciente e che non deve essere definita nella quotidianità proprio perché fatta di gesti, atteggiamenti e modi di essere che tendono a conformarsi a dei modelli condivisi» (Fabietti, 2013, p. 183). In alternativa, l'identità è *esternata*: viene esibita in maniera esplicita dai soggetti in particolari contesti, soprattutto in situazioni di natura contrastiva o oppositiva.

Una concezione dell'identità in prospettiva etnico-culturale, che unisce inequivocabilmente un'identità-un'etnia-una cultura, porta a una concezione della cultura come natura: stabile, immutabile (Balibar, Wallerstein, 1988, trad. it. 1991), e un'idea delle identità come assiomi posti a priori, parte di un patrimonio che l'individuo riceverebbe al momento della sua nascita e a cui si dovrebbe conformare, venendo a negargli un ruolo attivo (Abdallah-Pretceille, 1990). Anche quando gli aspetti legati a elementi razziali dell'etnia vengono tralasciati, una concezione basata sulla “purezza della razza” viene sostituita da una basata sulla “purezza dell'identità”, dando origine a nuove forme di segregazione (Vandenbroeck, 1999, trad. it. 2011).

Ogni individuo è caratterizzato da molteplici appartenenze, tra le quali si costituisce una gerarchia, che continua a modificarsi nel tempo (Maalouf, 1998, trad. it. 1999). Se si propende per la cristallizzazione dell'individuo in una delle sue identità, negando le altre e la variabilità della gerarchia tra di esse, si concederà a una concezione semplificata e unidimensionale di identità, generatrice di violenza (Sen, 2006, trad. it. 2008). Remotti parla di «ossessione identitaria» (2010, *passim*) per denunciare l'uso inflazionato che si fa del concetto di identità, generatore di divisioni e conflitti, tanto da arrivare provocatoriamente ad invocare la fine dell'utilizzo di questo termine (*Ibidem*).

Nonostante questi rischi, l'uomo non può vivere senza identità, ma è possibile – e doveroso – lavorare per delle identità “sentite”, ma “relative” (Fabietti, 2013), dove appartenenze multiple possano integrarsi serenamente (Maalouf, 1998, trad. it. 1999; Sayad, 2000, trad. it. 2002), mantenendo vivo uno spirito critico sugli elementi che le compongono (Vandenbroeck, 1999, trad. it. 2011). In questa prospettiva, prevale un'idea di identità che viene acquisita, non dotazione innata degli individui, dinamica e multi-sfaccettata, effetto di processi legati alla propria storia, al proprio passato, ma anche alle prospettive sul futuro, al soggetto che si vuole diventare (Vandenbroeck, 1999, trad. it. 2011, p. 13).

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

L'identità può essere fonte di orgoglio e felicità, ma anche di forza e sicurezza nei propri mezzi (Sen, 2006, trad. it. 2008). Soprattutto all'interno dei contesti multiculturali contemporanei, l'attenzione ai processi identitari può contribuire a fare in modo che i soggetti sviluppino una maggiore fiducia nelle proprie risorse. In questo modo si potranno confrontare con più sicurezza con una vita quotidiana caratterizzata da richiami a molteplici appartenenze, esplorando le alternative possibili e rielaborando costantemente le proprie identità in maniera creativa (Phinney, Devich-Navarro, 1997).

2. La famiglia migrante tra molteplici identità

La famiglia migrante è descritta in letteratura come connessa a rischi e a risorse contemporaneamente (Favaro, Colombo, 1993; Gozzoli, Regalia, 2005; Moro, 1998, trad. it. 2001; *Id.* 2002, trad. it. 2005).

Da una parte, si propone il concetto di *trauma migratorio*, il quale non vuole indicare l'ineluttabilità del trauma, ma la qualità di rottura forte esistenziale, psicologica e culturale del vissuto migratorio. Esso non solo influenza la vita dei genitori, ma anche può essere trasmesso ai figli, rendendo entrambi vulnerabili, ossia meno resistenti a fattori nocivi e aggressivi poiché sono indeboliti gli strumenti che al Paese d'origine avrebbero aiutato a confrontarsi con le difficoltà (Cattaneo, dal Verme, 2005; Moro, 1998, trad. it. 2001; *Id.* 2002, trad. it. 2005).

Allo stesso tempo, però, la migrazione può rivelarsi un vissuto caratterizzato da potenzialità creatrici, risorse inaspettate su cui è possibile fare affidamento per affrontare le criticità della migrazione e della successiva vita quotidiana. Oltre alla vulnerabilità, entrano in gioco altri fattori, quali: la *competenza*, la *resilienza* e la *creatività* (Cyrulnik, 1999, trad. it. 2000; Moro, 2002, trad. it. 2005).

La famiglia migrante attraversa una prima fase descritta come una fase di «sovracompen-sazione» (Gozzoli, Regalia, 2005, p. 57) o come «dimensione del presente» (Favaro, Luatti, 2004, p. 95), durante la quale prevalgono gli sforzi per far fronte ai bisogni primari. Segue la fase della *decompensazione*, segnata dalla crisi e dalla nostalgia.

Appare problematico riuscire a trovare un equilibrio tra proteggere la propria identità e integrarsi nel nuovo contesto, riferimenti culturali vecchi e nuovi, presi da sentimenti contrastanti: la nostalgia per il Paese d'origine e il senso di colpa nella sensazione di tradire la propria cultura, e famiglia, aderendo alla nuova. Il passaggio o il mancato passaggio alla fase della *ricomposizione*, dove si riesce a ristabilire un equilibrio soggettivo e familiare, può produrre degli effetti transgenerazionali che si ripercuoteranno sulle generazioni successive.

I genitori si trovano a dover, da soli, tramandare la propria cultura di origine al figlio, ma la migrazione ne mette in crisi la coerenza e la sistematicità, tra l'incertezza nel poter fare affidamento sul sistema di significati conosciuti, la mancata corrispondenza tra le proprie mappe cognitive e la realtà esterna e la difficoltà a insegnare il mondo "a piccole dosi" (Moro, 2002, trad. it. 2005; Winnicott, 1957, trad. it. 1975), a condividere i riferimenti necessari a muoversi in un mondo culturale poco conosciuto dai genitori stessi. Le ricerche in questo campo, però, suggeriscono come non sia auspicabile un abbandono del bagaglio culturale che il genitore migrante si porta con sé dal Paese di origine (Delcroix, Lagier, 2014; Favaro, 2002; Gozzoli, Regalia, 2005; Moro, 2007, trad. it. in Bazzarin, a cura di, 2007).

Favorire lo sviluppo sicuro di un'identità culturale può costituire la base da cui avviare un dialogo tra riferimenti e appartenenze differenti. La famiglia costituisce, infatti, il contesto all'interno del quale prende avvio la «dinamica appartenenza-identità» (Iavarone, Marone, Sabatano, 2015, p. 61), come serie di vincoli ma anche di possibilità che i membri hanno di affermare se stessi. I genitori migranti hanno, dunque, la possibilità di offrire ai propri figli i riferimenti culturali e valoriali che possano permettere loro di transitare fra più culture (Silva, 2006) e sviluppare molteplici identità, in grado di coesistere.

3. *Le madri migranti arabo-musulmane*

Nei Paesi di origine, tradizionalmente, la famiglia araba può essere vista come un'*istituzione cooperativa estesa*, all'interno della quale vige l'ideale di complementarietà e divisione dei ruoli tra i membri che la compongono (Bargellini, 1993). Tale sistema di ruoli non è simmetrico, ma si regge su aspettative legate a diritti e doveri differenti da relazione a relazione. Al suo interno, i rapporti di genere risultano costruiti a partire non tanto dal principio di uguaglianza quanto da quello di rispetto (Carolan, Guiti, Juhari, Himelright, Mouton-Sanders, 2000).

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

Le correnti che promuovono un ideale di femminismo declinato in chiave islamista (Badrán, 2013; Pepicelli, 2010) riprendono la questione della centralità della famiglia, all'interno di quello che Warnock Fernea chiama «*family feminism*» (2003, *passim*): l'attenzione non è focalizzata tanto sulle relazioni di genere, quanto sulla creazione di società rette, basate sulla famiglia, il principale luogo dove la donna può vedere affermati e valorizzati i propri diritti. Il ruolo principale di una donna è quello di madre ed educatrice dei propri figli e, per estensione, di generazioni di musulmani, ma questo non significa che la donna debba rimanere segregata all'interno del dominio domestico. L'istruzione e una buona professione possono anzi contribuire allo sviluppo delle capacità educative di una "brava madre musulmana" (Davies, Papadopoulos, 2006; Pepicelli, 2010).

Nella migrazione, la famiglia araba, così come l'abbiamo descritta qui, è soggetta a trasformazioni significative, ma il ruolo della madre mantiene la sua importanza, dando senso a un progetto migratorio che spesso si è sviluppato proprio a partire dall'idea di creare una nuova famiglia o di assicurarle un futuro migliore. Effettivamente la maggioranza delle donne di origine araba migrate in Italia sono arrivate per ricongiungimento familiare, dopo aver affrontato

un viaggio spesso più subito che scelto, condizionato dalle decisioni del marito (Favaro, 1993; Micheli, 2011). Diventare e svolgere il proprio compito di madre diventa, così, parte di una ricerca di senso da attribuire alla migrazione e al trauma migratorio (Giacalone, 2002).

In questo modo, le madri investono con decisione nel proprio ruolo materno e assumono una posizione chiave all'interno della famiglia e, di conseguenza, in relazione ai processi identitari dei figli. Assicurare il processo di filiazione e contemporaneamente favorire molteplici processi di affiliazione è il doppio compito e la sfida cruciale con cui si devono confrontare per poter contrastare processi di radicalizzazione nei figli. Educare a identità multiple, fluide, meticce è estremamente importante per favorire la capacità nei figli di attraversare le molteplici appartenenze che caratterizzano la loro esistenza e prevenire forme di radicalizzazione e violenza legate ad affiliazioni uniche (Sen, 2006, trad. it. 2008).

Questi aspetti verranno discussi nei paragrafi successivi a partire dalle suggestioni provenienti dalla ricerca sul campo. Questa, basata su un approccio di tipo etnografico (Bove, 2019; Bove, Mussi, 2020; Caronia, 2018; Gobbo, 2011), si è svolta a Milano da gennaio 2017 a maggio 2019, con una fase iniziale esplorativa (Lumbelli, 1980; Mortari, 2007), fatta di un accesso graduale al campo, una costruzione di relazioni con le donne protagoniste della ricerca, condivisione di esperienze e conversazioni registrate all'interno di un diario etnografico (Corsaro, 1997, trad. it. 2003; Emerson, Fretz, Shaw, 1995) e una successiva intensiva, con la realizzazione delle interviste biografiche (Nurse, Melhuish, 2018; Schütze, 2008) con 24 delle madri incontrate.

Nella costruzione del campione, abbiamo cercato di assicurare una certa variabilità, insieme a un equilibrio nella distribuzione tra madri di provenienza marocchina o egiziana, con un figlio nella fascia d'età della scuola dell'infanzia o della primaria, in contatto con le associazioni che hanno costituito i contesti etnografici della ricerca: "Mamme a Scuola Onlus"⁵ e "Scuola delle Mamme"⁶ oppure raggiunte tramite contatti personali. Le interviste sono state audio-registrate e trascritte *verbatim*, codificate tramite l'ausilio del *software Nvivo* e analizzate attraverso un approccio comprensivo e comparativo insieme (Bertaux, 1997, trad. it. 1999).

3.1. La trasmissione culturale

Nella tradizione islamica la trasmissione dei riferimenti culturali e valoriali ai figli percorre due strade principali. La prima è costituita dall'esperienza diretta: l'ambiente di vita del bambino è costruito in modo che faccia direttamente esperienza delle regole e dei valori attorno a cui è organizzata la società, nonché in modo che assista alle pratiche culturali e religiose.

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

Nella migrazione, appare più problematico poter compiere la trasmissione della cultura d'origine in un contesto dove la famiglia e il mondo esterno mandano messaggi contrastanti, richiedendo alle madri di ricorrere alla propria creatività affinché mettano in campo strategie inusuali per assolvere a tale compito.

⁵ Si veda, per un approfondimento, il sito dell'associazione www.mammeascuola.it (ultima consultazione: 04.05.22).

⁶ La "Scuola delle Mamme" aderisce al Centro Studi Problemi Internazionali – CESPI, si veda il sito del CESPI: www.cespi-ong.org, oppure la pagina *Facebook* della Scuola: www.facebook.it/scuolammamesesto/ (ultima consultazione dei siti indicati: 04.05.22).

Tra le madri arabo-musulmane protagoniste della ricerca, una strategia spesso riscontrata riguarda l'apprendimento per esperienza diretta. Risultando difficili il mantenimento delle pratiche e dei ritmi temporali che regolano la vita di un credente musulmano nella migrazione e, soprattutto, il passaggio transgenerazionale di questo sistema di pratiche quotidiane, le madri si sforzano, allora, di creare all'interno del contesto domestico un ambiente di vita che ricrei delle condizioni simili a quelle del Paese di origine (Pastori, Zaninelli, 2008; Salih, 2003). Si tratta di musica egiziana o marocchina, a volte la televisione satellitare, video o film, arredamento o cucina, pratiche e celebrazioni religiose attraverso cui mantenere vivi i legami con la cultura di origine e l'Islam. Sandra⁷, per esempio, è una madre divorziata di origine marocchina, costretta a vivere con i figli in una stanza all'interno di un appartamento in condivisione a causa delle ristrettezze economiche, ma ci ha raccontato di impegnarsi per cercare comunque di mantenere viva la cultura marocchina attraverso il cibo e le celebrazioni religiose:

--AM⁸-- A te piacerebbe, che ci fosse...Anche, non so, spazio per la religione, per la cultura marocchina [a scuola]?

[...]

--INT⁹-- Secondo me siamo noi genitori che siamo responsabili su... Questo. Non la scuola.

--AM-- E tu fai qualcosa per mantenere...La cultura marocchina, insegnargliela...?

[...]

--INT-- Certo: la cucina, le nostre feste...

--S-- Il *Ramadan*.

Diverse madri hanno raccontato di come facciano affidamento comunque sull'esperienza diretta come modalità di tramandare la cultura e la religione. Benché manchi il supporto culturale esterno, osservare l'esempio dei genitori e condividere le pratiche culturali e religiose che questi mettono in atto sono già strumenti di trasmissione culturale intergenerazionale, in una modalità di apprendimento per partecipazione (Rogoff, 2003, trad. it. 2004).

Barbara (Marocco), per esempio, ci ha raccontato di come, a suo avviso, i figli imparino la religione osservando i genitori, anche se il confronto con la cultura italiana suscita, da parte loro, molte domande a cui è difficile dare risposta. Ci ha riportato anche l'esempio del figlio più piccolo che ha cominciato a fare il *Ramadan* per emulazione delle sorelle più grandi e dei genitori. Pur non conoscendone i significati e non rispettandone i precetti completamente, è per lui un modo di avviare un apprendimento incorporato che passa da un allenamento del corpo per arrivare all'acquisizione della pratica culturale e dei suoi significati:

--B-- Il [figlio] piccolo l'altro ieri mi ha detto che voleva fare il *Ramadan*. Gli ho detto: "Guarda, vieni qua a fare colazione", mi ha detto: "No, oggi voglio fare il *Ramadan*". Poi io l'ho visto che beveva l'acqua. "Vabbè" mi sono detta...Perché noi non abbiamo mai parlato del *Ramadan* con lui, [facendogli capire] cosa deve fare, cosa no. *Eh...* Quando il sole è sorto non devi mangiare. Lui pensa solo al mangiare e che da bere si può avere. Per quello ha bevuto l'acqua, dopo ha mangiato.

⁷ I nomi riportati sono tutti pseudonimi per ragioni di *privacy*.

⁸ Questa, come le successive citazioni, sono tratte dalla trascrizione delle interviste; per facilitarne la comprensione, vengono riportate in una variante piana di italiano, pur cercando di mantenerle fedeli al parlato.--AM-- è l'intervistatrice, le parole delle intervistate sono introdotte con l'iniziale dello pseudonimo (qui --S--), mentre gli interventi delle mediatrici sono introdotti con --INT-- (riguardo la presenza di mediatrici si veda la nota successiva).

⁹ L'etnografia è stata portata avanti utilizzando sia l'italiano che varianti dell'arabo, conosciute abbastanza bene da chi scrive. Durante le interviste, si è talvolta deciso di fare ricorso alla presenza di una mediatrice per assicurare la comprensione assoluta e l'ascolto attivo da parte della ricercatrice.

Quando ha avuto fame ha mangiato.

--AM-- Magari aspetti ancora un po' a far... Iniziare anche a lui [il *Ramadan*]?

--B-- No a 14 anni, a 12 anni

--AM-- Ah, ok.

--B-- Adesso però lui voleva fare una mezza giornata...

--AM-- Per provare (ridono)

--B-- Per provare. Però è difficile con i bambini.

[...]

--AM-- E come fai a cercare di... Spiegare, condividere... La tua religione con i tuoi figli?

--B-- Loro vedono come io faccio. Perché... I bambini vedono sempre i genitori come... Come fanno e lo fanno anche loro. Poi spieghiamo, però io trovo... Tanta difficoltà a spiegare...

Per quanto riguarda, invece, la narrazione, abbiamo osservato la messa in atto di differenti strategie. Innanzitutto, molte madri ci hanno riferito di leggere con i figli pagine del Corano o di raccontare loro storie religiose: Nina (Egitto): «Sempre raccontiamo le storie, sempre di *Muhammad* [Maometto] e anche della religione. Gli racconto queste storie, per me è importante». Vi sono poi i racconti del Paese: Nadia (Marocco): «Cerco sempre di parlare del... loro Paese, del Marocco» e della storia della famiglia:

--AM-- E con... Rita ti capita di raccontarle storie, leggere libri...?

--S-- Sì sì. Ma a lei piacciono sempre le storie... «Raccontami della tua vita, di quando sei piccolina... Raccontami di mia nonna, raccontami»...

3.2. Educare a identità multiple

Tra le madri incontrate durante la ricerca, è emerso lo sforzo per supportare nei figli lo sviluppo di un senso di appartenenza non solo al Paese e alla cultura di origine, ma anche al Paese e alla cultura italiani. Di seguito, a mo' di esempio, è riportato uno stralcio tratto da un'intervista con Anna, madre di origine marocchina, dal quale emerge come incoraggi il figlio a sentirsi marocchino e italiano insieme, conoscere la cultura di origine e al contempo rispettare quella di arrivo:

--AM-- E i tuoi figli? Sì... Considerano marocchini, italiani?

--A-- Ah, appena stamattina, mio figlio mi dice: «Io sono metà marocchino metà italiano. Perché nato qua, studio qua, però di origini sono del Marocco!». Quindi ho detto: «Non dimenticartelo: sei del Marocco e sei anche... Dell'Italia, perché sei nato, cresciuto [in Italia]. Quindi... Devi riconoscere tutti e due. Cioè, tutti e due, perché di origini sei del Marocco, e qua... Eh perché, sei nato, cresciuto, [hai] studiato, quindi devi...». Anche [l'Italia] fa parte di lui, cioè è come un secondo Paese per, eh per noi.

--AM-- Ma ti preoccupa, il fatto che lui possa... Sempre di più... Sentirsi italiano e perdere, magari...?

--A-- No no no, non mi preoccupa, l'importante è che deve... Conoscere le sue origini, e... Rispettare... Tutti e due. Cioè, ci tengo, voler bene al Marocco e all'Italia, perché... Entrambi sono Paesi dove abbiamo... Siamo vissuti qua, e siamo di origini [del Marocco], quindi noi vogliamo bene al Marocco e all'Italia. C'è una parte di tutti e due. [...] Ho detto: «Se sei, sarai una brava... Persona...». Cioè devi essere brava in tutto il mondo.

Le madri migranti arabo-musulmane hanno, dunque, la possibilità di stimolare lo sviluppo di identità ibride, multiple, in movimento (Maalouf, 1998, trad. it. 1999; Sayad, 2000, trad. it. 2002) nei figli, ma per farlo in un contesto dove i propri riferimenti culturali faticano a trovare un riscontro all'esterno devono impegnarsi per mettere in atto strategie creative di educazione

alle identità multiple. Un esempio di una strategia che è emersa dai racconti che ci sono stati fatti si basa sull'offrire ai figli uno spazio di formazione transnazionale. Le madri possono fare ricorso a una «sfera transnazionale di attività di riproduzione e cura»¹⁰ (Salih, 2003, *passim*), a cui corrisponde una sfera transnazionale *educativa e formativa* per i figli, all'interno della quale questi possono apprendere a non fossilizzarsi nell'identità di origine ma neppure in quella italiana, bensì ad attivare processi identitari fluidi all'interno di uno spazio di possibilità più ampio.

Per Isabella (Egitto), per esempio, è estremamente importante lo studio: per tutti i figli spera, e si impegna, affinché raggiungano un'istruzione di livello universitario. Per questo, le scelte legate all'istruzione dei figli sono state cruciali e hanno determinato dei cambi di direzione nella sua vita: prima la scelta di far studiare in madrepatria le figlie più grandi e, quindi, il ritorno in Egitto di Isabella con le figlie, poi il trasferimento definitivo in Italia con la scelta di far studiare le figlie sia nella scuola italiana che in quella egiziana. Questo doppio stimolo formativo si è rivelato troppo impegnativo, soprattutto per la maggiore che ha faticato per ottenere dei risultati scolastici, così da essere bocciata alle superiori. Alla fine, si è deciso che sarebbe tornata a vivere in Egitto dalla nonna per un anno per conseguire la maturità presso una scuola egiziana, in modo da evitare che perdesse troppo tempo a riparare agli anni persi presso la scuola italiana e tornare, successivamente, in Italia per iscriversi all'università.

Contemporaneamente, Isabella e il marito hanno deciso che per gli altri figli fosse meglio concentrarsi sulla scuola italiana, così le altre figlie hanno smesso di frequentare la scuola egiziana, mentre i più piccoli frequenteranno solo un corso privato per imparare i rudimenti della scrittura araba.

--I-- I miei figli facevano la scuola in via Quaranta¹¹ fino alla terza media... E Tania ha finito la seconda superiore, in quella scuola di Arabo. Giovanna ha finito la terza media, Zoe e Samantha hanno fatto la...Prima media e seconda media. Perché io dopo faccio così: faccio la scuola araba e anche la scuola italiana per le mie figlie, tutte e due insieme, [...] ma i bambini non hanno tempo, devono studiare in Italiano, ma non posso tutti e due insieme. Io voglio che i bambini siano bravi in Arabo e in Italiano. [...] Abitiamo qui, voglio che lo sappiano bene, se dopo cercheranno lavoro.

Emerge come Isabella abbia a disposizione – e faccia ricorso a – una sfera transnazionale di attività di riproduzione e cura (Salih, 2003), ma anche, come detto, una sfera transnazionale educativa e formativa: ha mandato la figlia maggiore dalla madre in Egitto per la maturità e, in generale, ha avuto ampie possibilità di concepire come dirigere l'istruzione dei figli: prima in Egitto, poi scuola egiziana e italiana insieme, infine solo scuola italiana, ma anche il ritorno temporaneo in Egitto della figlia maggiore. Questa sfera transnazionale permette di mantenere vivo il legame con il Paese e la cultura di origine, ma anche di offrire ai figli la possibilità di elaborare identità multiple e transnazionali (Delcroix, 2009; Sayad, 2000, trad. it. 2002).

4. Sostenere le madri e l'educazione a identità multiple

L'impegno educativo delle madri a favore della costruzione di identità multiple ha bisogno di trovare supporto nel contesto esterno della società di accoglienza. Se la realtà esterna nega il riconoscimento, i processi di identificazione e appartenenza ne risentono.

Per esempio, Susanna, di origini egiziane, ci ha espresso con rammarico come nessuno aiuti il figlio a sentirsi italiano, a causa della situazione di discriminazione diffusa:

¹⁰ Trad. nostra.

¹¹ Scuola araba a Milano.

--INT-- Scusami se te lo dico, ma... Non c'è nessuno che lo [il figlio] aiuta a farlo sentire davvero italiano. Perché a scuola non c'è un aiuto, fuori non c'è un aiuto, quindi per questo motivo anche. Purtroppo, stiamo veramente vivendo malissimo, una situazione di razzismo proprio alta alta, perché siamo arrivati anche a un livello, che adesso nelle scuole, nelle mense, adesso dividono stranieri e Italiani.

Diverse madri ci hanno fatto presente come si tratti anche di un mancato riconoscimento di tipo istituzionale, a causa del sistema basato sullo *ius sanguinis* in vigore in Italia, che rende complessa l'acquisizione della cittadinanza italiana da parte dei figli di famiglie con *background* migratorio.

Per esempio, Simona, madre di origine marocchina, ci ha raccontato di come i suoi figli non possano davvero sentirsi italiani senza il riconoscimento ufficiale della cittadinanza. Capita, così, che un'italiana nata in Marocco per una casualità ottenga la cittadinanza marocchina e possa sentirsi legittimamente metà marocchina e metà italiana. I suoi figli, invece, pur essendo nati qua, non hanno la cittadinanza italiana. Anche la scuola dovrebbe fare qualcosa a riguardo, per far sì che i bambini come loro non continuino ad essere visti come stranieri:

--S-- Un'italiana che ho incontrato qua al mercato, le ho chiesto dov'è nata, m'ha detto in Marocco. Io sono rimasta così: "Ma perché?" mi ha detto: "No, mia mamma era incinta e si è trovata in Marocco nel periodo in cui non si può prendere l'aereo. E io sono nata di là". Loro, pensa, le hanno dato la cittadinanza, anche se non abita di là, solo era nata! [...] Io le ho chiesto: "Cosa ti senti?", ma lei m'ha detto: "Mi sento metà! Metà marocchina e metà... Italiana". [...] Non come qua. Qua nascono anche bambini in Italia e non hanno la cittadinanza.

--AM-- Eh no.

--S-- Per esempio in tutti i Paesi: la Francia, l'America, l'Olanda.... Chi vi è nato, gli danno la cittadinanza. I miei figli non hanno la cittadinanza.

[...] [In chiusura dell'intervista]

--AM-- Va bene. Tu avevi qualcosa che volevi dirmi ancora?

--S-- No... Io forse... Vorrei solo che qualcosa cambiasse anche nelle scuole, che questi [bambini] nati qua non li vedano come stranieri, non italiani, visto che sono nati qua e studiano qua e hanno fatto la scuola qua, però continuano a indicarli come stranieri. Però non sono stranieri... Lo so che non sono io che cambio il mondo, però io magari parlo, l'altro parla, l'altro, l'altro, ne esce qualcosa... Speriamo.

Il riconoscimento delle identità culturali, nonché del loro carattere plurale, insieme al riconoscimento delle possibilità delle madri di educare in questa direzione è, dunque, parte di una più ampia forma di sostegno alla genitorialità migrante, che richiede un impegno generale di tipo sociale, politico e pedagogico. Quest'ultima declinazione appare cruciale affinché la famiglia sia riconosciuta come contesto privilegiato di crescita, anche in chiave interculturale (Dusi, 2007; Portera, 2004).

L'identità del nucleo familiare così come le identità di ciascuno dei suoi componenti risentono dei mutamenti in corso nella migrazione, divise tra il disorientamento, la paura, il conflitto e il desiderio di accettazione, di trovare un'integrazione tra le molteplici affiliazioni. Eppure la famiglia è il primo luogo dove è possibile riconoscersi ed essere confermati come individuo, per aprirsi, successivamente, all'esterno e a nuove e molteplici affiliazioni, premesse necessarie per prevenire l'affermazione di identità violente e radicalizzate. I programmi di supporto alla genitorialità hanno, dunque, il compito di sostenere le madri nelle trasformazioni che coinvolgono le identità familiari e individuali, accompagnandole nella riscoperta delle proprie potenzialità come guida nel processo di trasmissione della cultura familiare ai figli, così come in quello di costruzione di identità sociali esterne.

Conclusioni

Le madri dispongono delle potenzialità di compiere una trasmissione culturale rassicurante e allo stesso tempo aperta al dialogo e di educare alla costruzione e negoziazione di identità multiple, ma tali potenzialità vanno, dunque, protette e stimolate attraverso le iniziative di sostegno alla genitorialità rivolte alle madri stesse.

All'interno di tali iniziative, la trasmissione culturale va incoraggiata, partendo dal riconoscimento della validità delle modalità e delle strategie di trasmissione messe in atto dalle madri. Una volta riconosciute, sarà possibile sostenerle attraverso la creazione di spazi al di fuori dell'ambito domestico dove non solo sia possibile mettere in atto le proprie pratiche culturali, ma anche stimolare una riflessione profonda e un confronto sui significati delle pratiche stesse.

In questo modo, non solo sarà possibile sostenere nei figli la formazione di un'identità sicura in relazione alla cultura di origine dei genitori, ma anche far sì che ci sia un'apertura alla sua coesistenza con molteplici diverse appartenenze, contribuendo alla prevenzione di fenomeni di radicalizzazione. Per farlo, è necessario che si progettino interventi di sostegno alla genitorialità che, più in generale, contribuiscano a fare in modo che le madri assumano il ruolo materno con maggior sicurezza, prevenendo le vulnerabilità e facendo, soprattutto, leva sulle potenzialità (Milani, 2001).

Alcune indicazioni su modalità utili per favorire interventi di questo tipo sono, infine, deducibili dall'impostazione metodologica stessa del Progetto di ricerca qui presentato: l'attenzione etnografica alla cura della relazione con le madri; la valorizzazione della narrazione, autorizzando e promuovendo processi di "messa in parola" dei loro punti di vista; la promozione del dialogo e dell'incontro interculturali.

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Pretceille M. (1990): *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne: Institut national de recherche pédagogique.
- Badran M. (2013): *Feminism in Islam: secular and religious convergences*. Oxford: Oneworld.
- Balibar E., Wallerstein I. (1988): *Razza, nazione, classe: le identità ambigue*. Trad. it. Roma: Edizioni Associate, 1991.
- Bargellini C. (1993): *Le donne egiziane copte di Milano*. In G. Favaro (a cura di): *Donne arabe in Italia. Una storia per immagini e parole*. Milano: Guerini, pp. 39-47.
- Bertaux D. (1997): *Racconti di vita: la prospettiva etnosociologica*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 1999.
- Bove C. (2019): *Il metodo etnografico*. In L. Mortari, L. Ghirrotto (a cura di): *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci, pp. 103-144.
- Bove C., Mussi, A. (2020): Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti. *La Famiglia*, 54(264), pp. 97-110.
- Brambilla L., Galimberti A., Tramma, S. (a cura di): (2019). *Educazione e Terrorismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Carolan M.T., Guiti B., Juhari R., Himelright J., Mouton-Sanders M. (2000): Contemporary Muslim Families: Research and Practice. *Contemporary Family Therapy*, 22(1), pp. 67-79.
- Caronia L., Bolognesi I. (2015): Costruire le differenze: immagini di straniero nei contesti educativi. In E. Nigris (a cura di): *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi*. Milano: Pearson, pp. 67-99.
- Cassiers T., Kesteloot, C. (2012): Socio-Spatial Inequalities and Social Cohesion in European Cities. *Urban Studies*, 49(9), pp. 1909-1924.
- Cattaneo M.L., dal Verme S. (2005): *Donne e madri nella migrazione. Prospettive transculturali e di genere*. Milano: Unicopli.
- Corsaro W.A. (1997): *Le culture dei bambini*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2003.
- Cyrułnik B. (1999): *Il dolore meraviglioso*. Trad. it. Milano: Frassinelli, 2000.

- Davies M., Papadopoulos I. (2006): *Notions of Motherhood and the Maternity Needs of Arab Muslim Women*. In I. Papadopoulos (Ed.): *Transcultural Health and Social Care*. London: Elsevier, pp. 145-161.
- Delcroix C. (2009): Two Generations of Muslim women in France: Creative Parenting, Identity and Recognition. *Oral History Review*, n. e vol. n.i.i., pp. 87-94.
- Delcroix C., Lagier E. (2014): Intergenerational Transmissions in Transnational Families and National Affiliations. *Zeitschrift Für Qualitative Forschung*, 15(1-2), pp. 25-38.
- Dusi P. (2007): *Riconoscere l'altro per averne cura: linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*. Brescia: La Scuola.
- Emerson R.M., Fretz R.I., Shaw L.L. (1995): *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago (IL)-London: The University of Chicago Press.
- Fabietti U. (2013): *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma: Carocci.
- Favaro G. (1993): *Le immigrate arabe*. In *Id.* (a cura di): *Donne arabe in Italia. Una storia per immagini e parole*. Milano: Guerini, pp. 19-20.
- Favaro G. (2002): *Le pratiche e i gesti: infanzia immigrata e modalità di cura*. In E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, M. Samaniego (a cura di): *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura*. Milano: FrancoAngeli, pp. 56-84.
- Favaro G., Colombo T. (1993): *I bambini della nostalgia*. Milano: Mondadori.
- Favaro G., Luatti, L. (2004): *A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola*. In *Id.*, L. Luatti (a cura di): *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 94-125.
- Giacalone F. (2002): *Uno sguardo antropologico: dati da una ricerca condotta in Umbria*. In E. Balsamo, G. Favaro, F. Giacalone, A. Pavesi, M. Samaniego (a cura di): *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura*. Milano: FrancoAngeli, pp. 85-98.
- Giusti M. (2004): *Pedagogia Interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*. Roma-Bari: Laterza.
- Gobbo F. (2000): *Pedagogia interculturale: il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Gobbo F. (2011): Ethnographic Research in Multicultural Educational Contexts as a Contribution to Intercultural Dialogue. *Policy Futures in Education*, 9(1), pp. 35-42.
- Gozzoli C., Regalia C. (2005): *Migrazioni e famiglie: percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: il Mulino.
- Iavarone M.L., Marone F., Sabatano F. (2015): Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli. *RIEF-Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, pp. 53-75.
- Khosrokhavar F. (2014): *Radicalisation*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Lumbelli L. (1980): La ricerca esplorativa in pedagogia. *Ricerche Pedagogiche*, luglio-dicembre, pp. 56-61.
- Maalouf A. (1998): *L'identità*. Trad. it. Milano: Bompiani, 1999.
- Micheli I. (2011): *Lingua e immigrazione*. In I. Micheli (a cura di): *Dialoghi: neomamme e culture a confronto. Una ricerca socio-antropologica nelle valli Imagna e Brembana*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 27-38.
- Milani P. (a cura di) (2001): *Manuale di educazione familiare: ricerca intervento e formazione*. Trento: Erickson.
- Moro M.R. (1998): *Bambini immigrati in cerca di aiuto: i consultori di psicoterapia transculturale*. Trad. it. Torino: Utet, 2001.
- Moro M.R. (2002): *Bambini di qui venuti da altrove*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2005.
- Moro M.R. (2007): *Il disagio nella migrazione. Il lavoro transculturale con i genitori migranti e i loro figli*. Trad. it. in V. Bazzarin (a cura di): *Famiglie migranti e stili genitoriali*. Bologna: Provincia di Bologna, pp. 25-28.
- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mussi A. (2020): *Non solo vulnerabili. Una rilettura pedagogica della genitorialità migrante a partire dalle voci di donne arabo-musulmane a Milano*. Milano: Tesi di Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Nurse L., Melhuish E. (2018): *Parent in-Depth Interview Study: Technical Report*. Oxford: ISOTIS - Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society.
- Orsini A. (2016): *Isis*. Milano: Rizzoli.
- Pepicelli R. (2010): *Femminismo Islamico: Corano, diritti, riforme*. Roma: Carocci.
- Phinney J.S., Devich-Navarro M. (1997): Variations in Bicultural Identification among African American

- and Mexican American Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(1), pp. 3-32.
- Portera A. (2004): *Educazione interculturale in famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Remotti F. (2010): *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Rogoff B. (2003): *La naturale culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2004.
- Roy O. (2016): *Generazione Isis. Chi sono i giovani che scelgono il califfato e perché combattono l'Occidente*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2017.
- Salih R. (2003): *Gender in Transnationalism: Home, Longing and Belonging among Moroccan Migrant Women*. London: Routledge.
- Sayad A. (2000): *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2002.
- Schütze F. (2008): Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews. Part one and two. *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, 1/2(3/4), pp. 5-77, e pp. 153-242.
- Sen A. (2006): *Identità e violenza*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2008.
- Silva C. (2006): Famiglie immigrate e educazione dei figli. *RIEF-Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1, pp. 30-36.
- Vandenbroeck M. (1999): *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Trad. it. Bergamo-Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2011.
- Warnock Fernea E. (2003): Family Feminism or Individual Feminism? Different Histories, Different Paths to Gender Equity. *Hawwa. Journal of Women of the Middle East and the Islamic World*, 1(3), pp. 131-151.
- Winnicott D.W. (1957): *Il bambino e la famiglia*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera, 1975.

