

Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 1 - 2015, pp. 53-75

---

## Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli

*Maria Luisa Iavarone, Francesca Marone, Fausta Sabatano<sup>1</sup>*

### Abstract

Il nostro contributo intende porre una riflessione teorica e metodologica sul fenomeno specifico delle nuove famiglie di immigrati a carattere interreligioso, cercando di rispondere ad alcuni interrogativi sull'argomento: cosa succede in queste famiglie? L'identità e l'origine di ciascun genitore costituiscono importanti predittori dei modelli educativi dei figli? Quali delle due stirpi prevale: quella materna o quella paterna? Quali i percorsi possibili della genitorialità? Vi sono delle differenze di genere? Tali domande avranno inevitabilmente risposte solo parziali in questo studio il cui obiettivo principale è, soprattutto, quello di sviluppare un possibile modello pedagogico del fenomeno, attraverso la descrizione di una pratica educativa. Sul piano formativo, la questione principale è quella di far convivere queste molteplicità e differenze all'interno di un modello educativo, le cui caratteristiche di stabilità, coerenza e funzionalità possano aiutare a evitare il rischio di confusione e disorientamento nei soggetti che vivono in situazioni di vita così complesse.

**Parole chiave:** famiglie immigrate, pratiche riflessive, sostegno alla genitorialità, narrazione, identità sociale e culturale.

### Abstract

Our contribution is as theoretical and methodological reflection on the specific phenomenon of new immigrant, interfaith families. Some questions were asked about this matter: what happens within these families? Are identity and origin of each parent important predictors of children's educational models? Which of the two lineages prevails: motherhood or fatherhood? What paths of parenting? Are there differences of gender? These questions will have only partial answers in this reflection; however, our aim is to develop a pedagogical model of the phenomenon, through the description of an educational practice. In terms of education quality, the first question that arises is to bring together

---

<sup>1</sup> Maria Luisa Iavarone è professore associato confermato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope; Francesca Marone è ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II; Fausta Sabatano è dottore di ricerca in Pedagogia della formazione e assegnista presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope.

these multiplicities and differences within an educational model, whose characteristics of stability, consistency and functionality may help to avoid the risk of confusion and disorientation in subjects who live in real-life complex situations.

**Keywords:** immigrant families, reflective practices, parenting support, narration, social and cultural identity.

## 1. *Premessa*

Il contributo riferisce di un'esperienza di formazione condotta con madri costituenti famiglie di genitori entrambi stranieri, a variante inter-religiosa. Obiettivo centrale dell'intervento è stato quello di sviluppare riflessione sulla consapevolezza del modello agito nell'educazione dei figli, con riferimento alla diversa identità culturale e confessionale dei genitori, soprattutto quando questa è causa di conflitti nella condivisione dei modelli educativi.

L'approccio teorico-metodologico che ha guidato l'esperienza è stato quello della pratica della riflessività su compiti genitoriali quotidiani svolti in situazioni di varia intensità e caratura: dalle azioni di cura più semplici, fino alle responsabilità educative più complesse. Il contesto di accompagnamento è stato lo 'sportello di sostegno alla genitorialità'<sup>2</sup>, un servizio di consulenza e formazione per genitori, attivo presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope<sup>3</sup>, in collaborazione con le attività di ricerca del Laboratorio «Donne, Genere, Formazione» dell'Università degli Studi di Napoli Federico II<sup>4</sup>. Il laboratorio di pratiche genitoriali ha avuto come obiettivo principale far maturare la consapevolezza che ciascun modello educativo genitoriale è sempre l'espressione di creden-

---

<sup>2</sup> Per genitorialità s'intende una categoria interpretativa e operativa della relazione di cura parentale e non solo, nel senso che tale relazione viene analizzata nella *genitorialità biologica*, ma anche nella *genitorialità elettiva*. Con l'espressione *educazione alla genitorialità* ci si riferisce quindi a un processo formativo autonomo, ma assistito, incentrato non certo su comportamenti suggeriti quanto prevalentemente sulla facoltà di riflettere da parte dei genitori stessi sui propri agiti, allo scopo di far maturare loro una consapevolezza critica dei significati (taciti, manifesti, verbali/non-verbali, culturali/non culturali) vissuti all'interno della relazione educativa con i figli.

<sup>3</sup> A questo proposito si veda <<http://www.cpo.uniparthenope.it/cpo/Attivita/sportello-di-sostegno-alla-genitorialita>>.

<sup>4</sup> Il Laboratorio Interdisciplinare di Studi e Ricerche Donne, Genere e Formazione (DGF) attivo presso il Dipartimento di Studi Umanistici è stato istituito nel gennaio 2010 <<http://www.dgf.unina.it>>.

ze e costrutti desunti tanto dal nostro passato (di figli), quanto dalle norme sociali della cultura di provenienza in uno scambio di doni e debiti tra le generazioni. Quest'ultimo passaggio è inteso come processo basato su quella caratteristica della relazione familiare chiamata «connessione intergenerazionale» nella sua doppia accezione del generare e dell'essere generati (Scabini, Cigoli, 2000). Infatti, il legame generazionale presenta una duplice natura di cura responsabile (verso i figli) e di cura dell'eredità (verso la generazione precedente) con al centro la coppia in quanto generante e generata. Questo rapporto tra passato e presente riguarda uomini e donne, sia dal punto di vista dello sviluppo individuale sia perché appartenenti a una famiglia, a una comunità: allo stesso tempo successori, servitori e beneficiari della vita psichica di coloro che li hanno preceduti.

Il percorso di formazione di queste madri si è, pertanto, focalizzato sulla comprensione del fatto che dare vita a una famiglia interculturale comporta la *triplice consapevolezza* di far convivere il *genitore che si sente di essere*, spesso discendente dalla memoria antica del/la figlio/a che si è stato, con il *genitore che ci si rappresenta di essere* in rapporto al debito con la cultura di provenienza, con il *genitore che si auspica di essere* in rapporto all'aspettativa sociale, sulla quale spesso grava la pressione adattiva e di integrazione del contesto che accoglie.

Queste le premesse che hanno definito i confini dell'esperienza medesima e che hanno prodotto apprezzabili risultati di cui si discuterà nel corso del presente contributo.

## 2. Famiglie interculturali nel contesto nazionale e locale

In Italia, gli stranieri residenti alla fine del 2013 sono risultati 4.922.085 su una popolazione di 60.782.668, con un'incidenza dell'8,1%. Nel 2013 i residenti sono aumentati di 164.170 unità; secondo la stima del Centro Studi e Ricerche IDOS, la presenza complessiva degli immigrati in posizione regolare è però più alta e ammonta a 5.364.000 persone. Attualmente, hanno maggiore peso sull'aumento della popolazione straniera i visti per ricongiungimento familiare (76.164) e le nuove nascite (77.705). Notevole è anche l'incidenza delle famiglie con almeno uno straniero (2.354.000, pari al 7,1% di tutte le famiglie residenti in Italia) che, in un quarto dei casi, sono miste. Dal 2011 al 2012, sono stati celebrati 30.724 matrimoni in cui uno o entrambi i coniugi è di origine straniera (pari al 15% del totale dei matrimoni celebrati in Italia). I

nati da entrambi i genitori stranieri hanno raggiunto, nel 2012, quasi le 80.000 unità (il 15% del totale delle nascite in Italia)<sup>5</sup>. Se poi a questi si aggiungono i figli nati da coppie miste, si arriva a poco più di 107.000, nati da almeno un genitore straniero (il 20,1% del totale delle nascite in Italia nel 2012)<sup>6</sup>.

Nel Sud d'Italia l'immigrazione, fino a 20-30 anni fa, si è storicamente caratterizzata per la presenza stabile di un gran numero di immigrati nordafricani (Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2002) prevalentemente uomini, provenienti in particolare da Tunisia, Algeria, Marocco, Egitto<sup>7</sup>; tutti Paesi, d'altra parte, affacciati nel bacino del Mediterraneo, che hanno sempre guardato all'Italia meridionale come naturale porto di approdo. Diversi studi hanno evidenziato, attraverso alcuni indicatori (la progressiva riduzione dello scarto tra titolari di permesso di soggiorno e stranieri residenti, l'incremento delle iscrizioni scolastiche da parte di alunni stranieri, il numero crescente di ricongiungimenti familiari) come in quest'ultimo decennio la Campania si sia progressivamente trasformata, da area di soggiorno temporaneo e transito verso altre aree del Paese, a Regione con qualche capacità attrattiva e meta per inserimenti più o meno stabili. Tra le regioni meridionali, la Campania è quella che registra il maggior numero di stranieri residenti: 4,1% del totale italiano con 2.209 nuovi nati residenti, anche se la presenza di minori stranieri è più alta nelle Regioni del Nord Italia.

Inoltre, l'incremento in termini assoluti della presenza straniera testimonia come anche in Campania (ma più in generale per tutto il Sud, sebbene con cifre più contenute rispetto ad altre aree del Paese) si stia verificando un cambiamento riguardo ai flussi immigratori. Negli ultimi 15 anni, il numero dei residenti stranieri è cresciuto del 280,2%, pas-

---

<sup>5</sup> Cfr. il *Report 2012 sulla natalità e fecondità della popolazione residente* redatto dall'Istat nel 2013.

<sup>6</sup> Un problema altrettanto rilevante, anche se non oggetto di questa trattazione, è quello posto dall'aumento della presenza dei minori non accompagnati (MNA), che giungono in Italia e che lo scorso anno sono stati circa 6.000/7.000. Cfr. Caritas Italiana e Fondazione Migrantes, XXIII Rapporto sull'immigrazione, sito internet: <[http://www.caritasitaliana.it/caritasitaliana/allegati/3960/Presentazione\\_Rapporto\\_immigrazione\\_FORTI.pdf](http://www.caritasitaliana.it/caritasitaliana/allegati/3960/Presentazione_Rapporto_immigrazione_FORTI.pdf)>, ultima consultazione 28 marzo 2015.

<sup>7</sup> Sul piano nazionale, nonostante il policentrismo delle provenienze (196 paesi), si riscontra una notevole prevalenza di alcune aree di origine: oltre la metà (51,1%) proviene da soli cinque paesi (Romania, Albania, Marocco, Cina e Ucraina). Risultano in aumento negli ultimi anni gli sbarchi dei profughi in provenienza dall'Africa e dall'Asia medio-orientale.

sando da circa 43.000 a oltre 164.000, e la loro incidenza sul totale della popolazione residente è passata dallo 0,8% al 2,8%.

In particolare, nella provincia di Napoli, si trova oltre un sesto di tutti gli stranieri residenti nell'intero Mezzogiorno e la città partenopea si conferma, comunque, il catalizzatore dei migranti che decidono di stabilirsi in Campania: il 46,2% degli immigrati in Regione.

A Napoli 1.063 nati nel 2013 sono figli di stranieri (Istat, 2013). Un dato che mostra come nel capoluogo campano, vocazionalmente accogliente e tollerante, con sensibili livelli di integrazione sociale, il fenomeno dell'immigrazione si sia consolidato, anche se in misura minore rispetto a molte città del Nord come Bologna, Milano, Torino e Padova (Donadio *et al.*, 2014). È anche vero che se i minori immigrati a Napoli rappresentano una realtà modesta rispetto alle altre grandi città italiane, tuttavia vanno segnalate nel capoluogo campano anche presenze *irregolari* non contemplate nelle statistiche ufficiali e dovute in parte ai minori in transito, in parte ai minori arrivati clandestinamente<sup>8</sup>.

Per anni la provincia di Napoli è stata il polo pressoché esclusivo di richiamo per i migranti presenti in Campania, dove i servizi alle famiglie rappresentavano l'unica opportunità d'impiego significativa e più o meno continuativa<sup>9</sup>. Successivamente, si sono aperti alcuni spazi nelle attività di commercio ambulante e via via sono poi emerse – così come in altre zone della regione – possibilità di lavoro nelle attività agricole, nei servizi alle imprese, nell'edilizia; nella stragrande maggioranza dei casi si è però trattato di lavori precari, dequalificati e sottopagati. L'emersione di una domanda, da parte delle famiglie, sempre più articolata e orientata a colmare le carenze del sistema di welfare locale, ha costituito un potente elemento di richiamo, mentre nell'ultimo decennio l'avvento dei cinesi ha dato un forte impulso all'ulteriore sviluppo di attività autonome.

---

<sup>8</sup> Va precisato che a livello nazionale, in linea con il dettato normativo sovranazionale, la tutela dei minori è piena e incondizionata, a prescindere dalle modalità di ingresso degli stessi nel territorio italiano (*Testo Unico sull'Immigrazione* D.Lgs. n. 286/1998).

<sup>9</sup> Alle spalle del capoluogo di regione si conferma la provincia di Salerno, che annovera nel 2013 il 23,2% degli immigrati residenti in regione. È interessante notare come, oltre che nell'Agro Nocerino Sarnese e nella Piana del Sele, nell'ultimo decennio siano apparsi microflussi di migranti in entrata anche in zone storicamente contrassegnate dall'emigrazione autoctona, come i territori dell'Alto Sele. Segue la provincia di Caserta, dove risulta essersi stabilito il 20% dei migranti residenti in Campania e che è anche la provincia più 'africana' della regione.

Gli ultimi 15-20 anni hanno registrato, inoltre, il verificarsi di un altro fenomeno immigrativo, caratterizzato dall'arrivo di uno straordinario numero di donne sole, provenienti dall'Est-europeo (Russia, Polonia, Ucraina, Albania, Romania, Bulgaria ecc.) che si sono rese disponibili come colf e badanti<sup>10</sup>, costituendo una presenza e una forza lavoro importanti per le collettività all'interno delle quali si sono inserite (Marone, 2015).

### 3. *Il difficile percorso dell'integrazione*

Nel tempo, questi gruppi d'immigrati, pur così diversi per cultura, lingua, costumi, religione, accomunati tuttavia dal bisogno condiviso di trovare lavoro e migliori condizioni di vita, si sono conosciuti, incontrati, solidariamente sostenuti e, talvolta, queste relazioni hanno dato luogo a unioni che hanno generato figli, spesso nati nel nostro territorio.

A Napoli, non è infrequente, allora, incontrare famiglie d'immigrati costituite da madre proveniente dall'Est-europeo e padre magrebino, con uno o più figli nati in Italia, che parlano l'italiano a scuola, ma spesso anche a casa, perché utilizzato come lingua veicolare tra i genitori<sup>11</sup>. Esteriormente, questi bambini non hanno particolari problemi d'integrazione, spesso parlano correntemente anche il dialetto e si percepiscono appartenere alla nostra cultura. Si tratta delle cosiddette seconde generazioni *strictu sensu*: ovvero soggetti che non hanno compiuto alcuna migrazione (Marone, 2014), ma piuttosto ereditano la condizione d'immigrati dai genitori<sup>12</sup>. Eppure si parla ancora, incredibilmente, di minori stranieri. Bambini nati in Italia, dunque, scolarizzati e agenti nel paese di migrazione dei loro genitori e, ciononostante, soggetti privi di cittadinanza. A questo proposito, infatti, le numerose proposte di legge

---

<sup>10</sup> Senza il loro lavoro di cura (rivolto per lo più a bambini e anziani) buona parte del lavoro delle donne occidentali al di fuori del nucleo familiare non sarebbe possibile e molte famiglie italiane ridimensionerebbero la qualità del loro quotidiano.

<sup>11</sup> Cfr. Rapporto su *Caratteristiche e condizioni di vita degli immigrati nella città di Napoli*, curato dal Servizio Regionale di Mediazione Culturale YALLA, 2014.

<sup>12</sup> In realtà questo termine, utilizzato per riferirsi a giovani privi di cittadinanza presenti sul territorio italiano, racchiude diverse categorie d'individui con storie e peculiarità differenti: i giovani nati, scolarizzati e agenti nel paese di migrazione dei loro genitori; quelli ricongiunti in un secondo momento; i minori non accompagnati; i minori rifugiati; i minori giunti tramite adozioni internazionali; i figli di coppie miste.

sullo *jus soli* sono, attualmente, ancora ferme in parlamento. Peraltro, i dati ci confermano che i bambini, figli di genitori stranieri, nati nel nostro Paese (107.000 nel 2012) e quelli che vanno a scuola hanno superato i loro coetanei venuti da altrove. Queste/i ragazze/i potranno richiedere di diventare italiani solo a diciotto anni e dopo un iter burocratico il cui esito non è sempre scontato. Nel frattempo, però, si saranno formati in un ambito familiare escluso per legge sia dalla partecipazione politica sia dalla frequentazione delle diverse istituzioni della società italiana su un piano di parità rispetto agli autoctoni<sup>13</sup>.

Questo quadro sintetico evidenzia l'urgenza di intervenire sul piano della formazione, nel tentativo di recuperare il terreno perso in questi ultimi anni durante i quali abbiamo assistito a un arretramento: al tramonto di quella *età dei diritti* auspicata dal filosofo Norberto Bobbio che sembra indebolirsi, anziché trovare nuove strade.

Quello che, però, è certo è che il traguardo dell'integrazione sociale passa attraverso varie forme: l'apprendimento della lingua, il successo scolastico, la capacità di socializzazione, la facoltà di progettare il proprio futuro nella nazione in cui si vive. In particolare, a livello politico-istituzionale e culturale, sono necessari interventi urgenti che incidano sui filtri interpretativi che, come lenti, ci propongono una certa immagine della diversità, filtri che spesso portano i colori opachi della diffidenza, risvegliando antiche paure mai sopite. Tali atteggiamenti, oltre a disorientare i più piccoli, possono determinare in ambito familiare, un ritiro sociale, grazie anche ai sentimenti depressivi che si associano all'abbandono del proprio paese e alla perdita di figure di riferimento; in ambito scolastico, un disinvestimento nelle potenzialità educative ed emancipative della scuola stessa, con influenze deleterie sul rapporto con gli insegnanti e gli altri genitori. La scuola ha un ruolo portante nel processo d'integrazione, anche perché le famiglie migranti generalmente sottoutilizzano i servizi sociali e sanitari, sia per motivi di resistenza psicologica, sia per disinformazione. Pertanto, un importante fattore di protezione per lo sviluppo infantile, oltre che dimensione sostanziale dell'integrazione, è proprio l'accoglienza dei genitori immigrati quale momento di dialogo, confronto e valorizzazione delle differenze, buona

---

<sup>13</sup> Questo percorso tormentato di chi è nato e cresciuto in Italia verso l'acquisizione di un diritto negato è efficacemente raccontato dal documentario patrocinato dal ministero degli Affari Esteri, *18 Ius Soli*, diretto e prodotto dal regista italo-ghanese Fred Kuwornu, <<https://vimeo.com/67570306>>, ultima consultazione 31 marzo 2015.

prassi per la cura interculturale e primo gradino per la costruzione di una cittadinanza globale.

La struttura familiare, infatti, rappresenta una risorsa importante nella co-costruzione delle cure assieme ad altri adulti significativi, come per esempio gli insegnanti, che supportano il bambino nel processo di formazione identitaria. Ne consegue la necessità di coinvolgere e prendere in carico precocemente e in maniera pluridisciplinare i genitori degli studenti stranieri sin dal nido, al fine di motivarli, così da contrastare le ambivalenze che nutrono per le istituzioni ospitanti; sentimenti che passano ai figli insieme a diversi messaggi contraddittori: dal desiderio di riuscita, alle rivendicazioni, al senso di impotenza appreso, al bisogno che essi non si separino da loro.

Da qui, alcuni interrogativi su cui abbiamo voluto soffermarci: al di là di queste modalità apparenti, cosa in realtà accade all'interno di questi nuclei familiari? Quanta dell'identità di origine di ciascun genitore passa nei modelli educativi dei figli? Se e in che misura una delle due identità di origine prevale?

Le domande appena tracciate non troveranno ovviamente che risposte parziali in questa riflessione che però vuole, attraverso la descrizione di una pratica formativa, contribuire a delineare un possibile modello interpretativo in chiave pedagogica del fenomeno. In particolare, le questioni poste evidenziano in maniera stringente il tema della relazione tra identità e interculturalità: un tema, per certi versi non ancora completamente esplorato, che rimanda alle posizioni di Morin quando parla di «poli-identità»<sup>14</sup> e di Moravia che invece ricorre all'espressione «identità plurima» (Moravia, 1996, p. 14), riferendosi alla più autentica ricchezza dell'essere umano, consistente nel possedere un articolato e differenziato corredo di identità, giacché nessuna cultura si presenta come pura ed esente da contaminazioni, ma la logica che la pervade è quella del meticciato (Amselle, 1990, trad. it. 1999).

Sul piano pedagogico e educativo, la questione si ripropone nei termini di far convivere queste molteplicità all'interno di un modello edu-

---

<sup>14</sup> Di *poli-identità* parla Morin E., (2001) ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Cortina, p. 80 quando introduce la complessità nel cuore dell'identità meticciosa (culturale o razziale). «Certo, ognuno può e deve, nell'era planetaria, coltivare la sua poli-identità che permette di integrare le diverse identità: familiare, regionale, etnica, nazionale, religiosa o filosofica, continentale e terrestre. Ma il meticcio può sviluppare una poli-identità a partire dalla sua bipolarità familiare – bipolarità etnica, nazionale, se non continentale – e così in sé un'identità complessa pienamente umana».



cativo, comunque stabile, coerente e funzionale al contesto, capace di evitare il rischio di confusione e disorientamento nel soggetto che vive in un clima così complesso e articolato, fornendo a ciascuno gli strumenti adeguati per leggere la propria cultura e quella altrui.

#### 4. *Identità e appartenenza nell'educazione familiare*

La centralità della famiglia, come luogo privilegiato di sviluppo di ciascun soggetto in cui si realizza la costruzione sociale della realtà, è ampiamente riconosciuta in ambito psico-pedagogico. È in essa, infatti, che si sviluppa la *dinamica appartenenza-identità* su cui si gioca il processo di individuazione (Scabini, Iafrate, 2003); in tal senso, «l'assunzione del familiare come categoria di lettura dei fenomeni e delle situazioni relazionali» (Tomish, 2006, p. 48) è centrale nel lavoro pedagogico per orientare l'intervento educativo.

Il termine famiglia (dall'italico *famel*; in osco *faam* = casa) rimanda a un luogo fisico, un posto dove stare insieme, uno spazio protettivo e di nutrizione in cui vengono soddisfatti i bisogni primari (Gallo Barbisio, 1994, p. 34). In primo piano non è, quindi, il legame di consanguineità, ma la *funzione di cura e di protezione* che essa è chiamata a svolgere (Sabatano, 2013). Nello svolgimento di tale funzione, l'elemento critico sorge quando la relazione tra le *sfide* (interne o esterne) che la famiglia è chiamata ad affrontare e le *risorse* (interne o esterne) che possiede è inadeguata (Donati, 1992). Questa inadeguatezza spesso non viene percepita dalla famiglia stessa, o viene percepita solo in modo parziale, laddove, ad esempio, le carenze sul piano economico rappresentano evidenze cui i genitori riconoscono un grosso peso e per le quali chiedono aiuto, mentre le carenze sul piano socio-culturale, psicologico o educativo sono *invisibili* ai loro occhi, perché coincidenti, dal loro punto di vista, con interpretazioni e pratiche condivise all'interno delle loro comunità di appartenenza.

Altra questione fondamentale è quella dell'incontro-scontro, in rapporto all'esterno così come al suo interno (quando trattasi di famiglie interculturali), tra modelli educativi talora radicalmente diversi: il tipo di configurazione sistemica della famiglia, il suo stile educativo, la qualità del coinvolgimento, il background religioso condizionano le questioni della filiazione e la formazione dei propri figli. Inoltre, la nostalgia per il paese perduto, i lutti non risolti e i miti attraversano la vita psichica delle generazioni, trasmettendosi dai genitori ai figli. Ciò si riverbera sulla

vita sociale, determinando fratture simboliche, conflitti emozionali, difficoltà di relazione e di apprendimento, disturbi psicosomatici, sintomi psichiatrici, spesso fraintesi, quando non ricondotti alla loro matrice culturale. Non di rado, infatti, i minori stranieri vengono segnalati, soprattutto a partire dall'ambito scolastico, per problemi di comportamento, indisciplina, iperattività, ma pure Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), disturbi del linguaggio, passività, depressione.

La famiglia viene così a configurarsi, da una parte, come origine di molti disagi dei bambini, e dall'altra, come interlocutore privilegiato del lavoro educativo (Meus, 1996)<sup>15</sup>:

in questo orizzonte, che rimette a tema come protagonista importante di ogni intervento e progetto sociale la famiglia, gli operatori della "tutela" [...] si trovano stretti come in una morsa. Il loro agire è, infatti, determinato dal fallimento del compito specifico della famiglia e il loro obiettivo, ma anche la loro possibilità di intervento concreto, sono strettamente legati al protagonismo familiare (Tomish, 2006, p. 49).

La qualità sociale dell'esperienza familiare costituisce, dunque, un elemento essenziale nella strutturazione dell'identità; tale qualità dei legami con le figure parentali andrà a informare la qualità e il tipo di rapporti che il soggetto svilupperà con i pari e, successivamente, con il partner (Main, Kaplan, Cassidy, 1985).

In particolare, in famiglie immigrate, il terreno dello scontro tra valori, ideologie, regole è l'esperienza dei figli: priorità assoluta diviene allora la realizzazione di ambienti educativi in cui i vissuti, le relazioni puntino all'instaurarsi di un legame costruttivo con l'altro, nel segno del rispetto e della solidarietà, allo scopo di una crescita armoniosa nel contesto sociale. Nella relazione educativa e con i coetanei si concretizza, dunque, quello spazio di educabilità che promuove lo stare bene con sé e con gli altri, rispettandosi e rispettando.

---

<sup>15</sup> Meus sostiene che la relazione col genitore continua ad essere, in particolare in adolescenza, una guida per lo sviluppo dell'identità e il senso del valore personale, anche se non *rappresenta* l'unico fattore in questo processo, in quanto con lo sviluppo sociale progressivo del bambino anche altre figure adulte di riferimento entrano in gioco, favorendo il distacco dalla norma familiare e la graduale autonomia dal legame con i genitori. I processi di separazione dai genitori e di individuazione risultano particolarmente problematici quando il contesto di appartenenza non favorisce il cambiamento e non fornisce gli stimoli adeguati, affinché i figli procedano nel loro percorso di individuazione e di formazione del sé.

L'appartenenza culturale offre una *cassetta degli attrezzi* (Bruner, 1997), ossia un insieme di credenze, regole, valori e visioni del mondo, che delinea quegli schemi cognitivi su cui si fondano il conoscere e il fare esperienza. Non si tratta, pertanto, soltanto di concepire la diversità culturale tra ogni individuo, «ma di instaurare un confronto programmatico e costante [...] che tende a coniugare l'ambito situazionale e contestuale della cultura con lo sviluppo ontogenetico» (Carletti, Varani, 2005, p. 39). In questa prospettiva, diviene fondamentale riconoscere la dignità e la legittimità dei modelli di spiegazione dei soggetti che apprendono, che si confrontano con i saperi non come descrizioni oggettive della realtà, ma variandone il significato e l'interpretazione, a partire dalla loro esperienza.

Il problema, quindi, non è solo dotare il bambino o l'adolescente di una *cassetta degli attrezzi*, ma comprendere *cosa contiene* quella che utilizza. L'impegno dell'educatore, dell'insegnante, del genitore è quindi quello di partire dall'educare il bambino a utilizzare opportunamente quegli attrezzi, aggiungendone di nuovi nel confronto con l'esperienza. Ovviamente, questo processo, già difficile di per sé, diviene enormemente più complesso allorché i genitori stessi sono portatori di convinzioni, ideologie, appartenenze, differenti e quando vivono in un Paese *altro* rispetto a entrambi, un Paese che rappresenta, però, il luogo a cui appartengono i loro figli o dove, comunque, si svolge la loro storia.

L'appartenenza, quale dimensione centrale dell'identità, vincola i sistemi di significato e le prospettive esistenziali dei soggetti. La dimensione socio-culturale di costruzione della conoscenza e dell'identità è, dunque, terreno prioritario dell'azione formativa, poiché essa rappresenta sia il *vincolo* in cui i soggetti realizzano le percorrenze esistenziali, sia la *possibilità* attraverso cui affermano se stessi e costruiscono i propri destini.

Sovente, nelle famiglie immigrate, in particolare quelle a variabile interreligiosa, si sperimentano stili di vita, forme di relazione, qualità dell'educare, reti di appartenenza e trame di acculturazione che generano una impermeabilità al cambiamento faticosa da sgretolare, per cui questi aspetti vengono riversati in modo acritico e confuso sui figli.

In questa prospettiva, una possibile direzione per definire strategie educative realmente efficaci è rappresentata dalla costruzione di condizioni per la *pensabilità* di un modo personale di essere al mondo, intesa come possibilità di immaginarlo e viverlo in un 'colore' autonomamente scelto. Si fa qui riferimento alla *dimensione cognitiva* dell'autonomia, definita come il sentimento di fiducia in sé e di poter controllare la propria

vita, che è connessa alla sensazione soggettiva di essere capace di prendere decisioni, senza aver necessariamente bisogno di una «validazione sociale» (Sessa, Steinberg, 1991). Tale dimensione permette di valutare le proprie risorse e i propri desideri e determina l'acquisizione della cosiddetta *autonomia attitudinale*, che si riferisce alla percezione di scopi e obiettivi a partire proprio da bisogni e desideri (Feldman, Rosenthal, 1991).

Da un punto di vista pedagogico, aiutare un bambino e la sua famiglia significa, quindi, dare loro la possibilità di *guardare la realtà attraverso nuovi filtri interpretativi* e, pertanto, di *pensarsi in modo diverso*, immaginando il proprio futuro non come irrimediabilmente e deterministicamente connesso a un destino familiare, ma come progetto autonomo di benessere e di piena realizzazione di sé (Cunti, 2008; Lo Presti, 2010). In tal senso, l'appartenenza e la costruzione intersoggettiva di piani di significato non rappresentano una gabbia inespugnabile nel processo di formazione identitaria.

Va da sé, dunque, che l'esperienza soggettiva, nell'aprirsi a possibilità di scambio e di confronto molteplici con l'esterno, costituisce sempre un'occasione di re-interpretazione personale, di rielaborazione cognitiva e decisionale. L'incontro con la molteplicità e pluralità di gruppi altri, presenti anche nella propria stessa vita come il caso delle famiglie a variabile interreligiosa, può dopo *divenire*, pertanto, attraverso un processo formativo incentrato sulla negoziazione, condivisione e accettazione, uno strumento di riconoscimento di sé e dell'*altro*.

In tal senso, le dinamiche di appartenenza/identità, su cui si fonda il processo di individuazione del soggetto, evidenziano la necessità di pensare l'intervento educativo *al plurale*, fondandolo su una co-intenzionalità: formatore, genitori e figli sono soggetti di questo compito trasformativo. L'obiettivo è rappresentato non dalla pseudo-partecipazione della famiglia, ma da un impegno autentico, che si ottiene solo rendendo progressivamente i soggetti consapevoli della complessità della loro condizione.

Perché ciò avvenga è altresì indispensabile transitare attraverso le culture in un continuo processo di mediazione tra la propria esperienza e quella altrui; un passaggio che coinvolge tutti e ha a che fare con gli impliciti culturali. Proprio questi ultimi, quando non sono condivisi, possono determinare stereotipi e pregiudizi con difficoltà di decodifica di alcuni comportamenti che, laddove sono assunti dal bambino straniero, se letti tramite il modello interpretativo della cultura di accoglienza, vengono, quindi, considerati inadeguati.

In primo piano è, dunque, il tradurre educativamente in sistematica consapevolezza la virtuosa ricorsività tra la *dimensione della singolarità*,

che si esprime nella centralità del soggetto rispetto alla sua storia, al carattere unico, personale, dei significati che attribuisce alla sua esperienza, e la *dimensione della socialità*, che valorizza l'aspetto relazionale e comunitario della esistenza umana, come elemento di costruzione delle identità (personali e collettive). La valorizzazione, l'analisi e la ridefinizione delle interpretazioni personali, delle elaborazioni cognitive e dei dispositivi decisionali soggettivi, operate nel confronto con la realtà sociale e con la pluralità delle esperienze, inducono, quindi, allo spostamento di prospettiva e alla ristrutturazione dell'immagine di sé. Il soggetto emerge, in tal senso, dallo sfondo e, in questa posizione, diviene il protagonista dell'esperienza, del cambiamento e, dunque, del processo educativo.

Tutelare i bambini e gli adolescenti, in particolare quando vivono la complessità di una molteplice appartenenza, significa dare spazio alla dimensione personale della loro identità. Coloro che, in diversi contesti, hanno il compito di educare non solo devono rispettare le occasioni e gli spazi di libertà, ma devono sollecitare nel bambino l'espressione autonoma del pensiero (Moro, 1991) e la ricerca di un peculiare punto di vista sull'esperienza, abbandonando l'idea di una passiva accettazione di regole sociali o di meccanismi assimilatori che gli impediscono la *sceita di scegliere*. In tal senso, è fondamentale *educare alla divergenza* per modificare lo sguardo, aprire nuovi orizzonti e percorrere piste inimmaginabili (Guilford, 1967).

Da qui l'importanza di coniugare particolarità e universalità, smontando l'indistinzione foriera di omologazione e conformismo per esaminare, invece, i singoli casi, al fine di conoscere le condizioni relazionali e culturali dei soggetti immigrati e «accedere a una comprensione negoziata dell'altro (specifico e situazionale) mediante procedure dialogiche e un affinamento continuo di pratiche di traduzione» (Caronia, 1996, p. 68).

Pertanto, il diritto all'identità personale è fondamentale, dal momento che è proprio sul modo che il soggetto ha di percepire sé stesso che si fonda l'ideazione di un progetto di vita *autonomo*, giacché ancorato al senso di sé (Lo Presti, 2009, p. 36). Costruire un'identità propria è un progetto critico e aperto al rischio cui oggi, in un ordine sociale post-tradizionale (Giddens, 1991), tutti sono chiamati; anche se ciò non toglie che, frequentemente, si tratta di un percorso assai accidentato. D'altra parte, un bambino cui viene negata la possibilità di costruire una propria identità sarà un individuo che *non esiste, perché dissolto nel destino deciso da altri*, che spesso, nel contesto specifico della Regione Campania, è un destino di delinquenza, violenza, deprivazione materiale e culturale.

Fattori basilari nella costruzione identitaria e nei percorsi di integrazione dei giovani immigrati, oltre all'inserimento scolastico, sono l'inserimento lavorativo dei genitori, il capitale culturale e sociale della famiglia e le dinamiche familiari. Lo stallo fisiologico derivante dalla fase critica della migrazione, una rete familiare meno fitta, una maggiore precarietà abitativa e relazioni sociali più circoscritte, in maniera diretta e indiretta, condizionano il percorso d'integrazione delle famiglie straniere, andando a incidere sullo sviluppo dei più piccoli. Per questo, il supporto a queste famiglie e ai loro figli deve tradursi, il più precocemente possibile, in pratiche d'inserimento, di accoglienza e di ascolto attivo dei loro bisogni e in un atteggiamento di attenzione e rispetto che coinvolga tutte le figure professionali inserite nel progetto di cura pedagogica (Marone, 2012).

##### *5. Il laboratorio di pratiche genitoriali: sciogliere i 'nodi' familiari*

L'esperienza realizzata ha visto la partecipazione di 10 famiglie costituite da genitori entrambi stranieri a variante inter-religiosa, formate nella stragrande maggioranza dei casi (87%) da madre proveniente dall'est-europeo, generalmente di orientamento cattolico, cristiano-ortodosso o agnostico e padre nord-africano di religione musulmana, spesso praticante.

Le famiglie hanno partecipato al percorso di formazione per sei mesi con una frequenza di due incontri al mese. I colloqui sono stati orientati all'elicitazione di modalità pre-narrative inizialmente, narrative poi e riflessive, infine, sulle pratiche narrate mediante dispositivi di vario tipo (colloqui, schede, storie, foto, script biografici ecc.) con l'obiettivo di ricostruire la propria storia e quindi di attivare un processo di riflessione sulle criticità e sugli eventi apicali che hanno inciso sulle scelte di vita e, in particolare, sulle scelte educative.

L'azione formativa, che pur nelle intenzioni iniziali del progetto doveva essere rivolta alla coppia genitoriale, ha visto il coinvolgimento esclusivo delle madri, le quali hanno dichiarato, sin dal primo incontro, che, per motivi di lavoro, i rispettivi partner non vi avrebbero potuto partecipare; d'altra parte, in queste tipologie di famiglie, il ruolo prevalente – se non esclusivo – di *caregiver* è affidato alla madre. Gli effetti che tale esperienza formativa ha avuto e avrà sul dispositivo familiare nel suo complesso, non sono allo stato documentabili e sono attualmente oggetto di una ulteriore ricerca longitudinale che sta continuando a 'osservare' questi gruppi familiari.

Tale 'atteggiamento resistente' dei padri trova d'altra parte riscontro in molta letteratura psico-pedagogica che ascrive il minore coinvolgimento paterno, rispetto a percorsi di *counseling* e di sostegno alla genitorialità, non più come in passato alla maggiore rigidità dei ruoli, ma alla più ampia difficoltà oggi nel chiarire quali siano le caratteristiche, le modalità e i tempi della partecipazione del padre alla vita familiare; una resistenza talvolta finanche sostenuta dalla connivenza delle istituzioni e dei professionisti deputati alla presa in carico e alla cura del sistema familiare (Andolfi, 2001).

Di ciò ovviamente si deve tener conto nell'analisi del complessivo funzionamento della famiglia, così come nell'attuazione e nella valutazione dell'intervento, in quanto tale assenza, la cui lettura in realtà è molteplice e ha caratteri sia oggettivi (è il padre spesso l'unico ad avere un lavoro più o meno stabile che non può lasciare e meno tempo a disposizione dei figli) sia soggettivi, per diversi motivi influisce in maniera significativa sul funzionamento della diade genitoriale e dei processi familiari.

Talora questa non-partecipazione fisica agli incontri viene riportata dalle donne coinvolte come non necessariamente implicante la mancanza di una reciproca collaborazione all'insegna della democratizzazione dei ruoli e la delega alla madre risulta, di comune accordo, in linea con la cultura di riferimento.

D'altro canto ciò porta alla scoperta di molti modi di 'fare famiglia' che, nella loro eterogeneità, possono comunque dimostrare un impegno nell'elaborare e realizzare una comune progettualità.

Così come talora sono le madri stesse, presentandosi come anello debole della catena familiare, a lasciare fuori il padre per evitare ulteriori conflitti. Per cui, in assenza di un reale coinvolgimento di entrambi i genitori nell'attività di sostegno alla genitorialità, ne risente anche la serenità della coppia. Su queste ultime dimensioni, sia pure non sempre esplicitamente emerse nel corso dell'intervento, si è lavorato poco, soprattutto perché non è sembrato produttivo, proprio in quanto mancava nella maggior parte dei casi una possibile dialettica di coppia anche per l'assenza del coniuge o partner. A volte poi i padri corrono il rischio di essere fagocitati dal materno e il permanere dell'assenza di confronto e degli impliciti educativi impedisce la condivisione educativa e l'assunzione di maggiori responsabilità nei confronti dei figli.

Pertanto, le relazioni familiari, nella loro dinamicità, vanno contestualizzate sia per cogliere le potenzialità del sistema sia al fine di promuovere lo sviluppo di ciascuno dei suoi componenti (Musi, 2007).

È, dunque, in tale prospettiva che il percorso ha inteso consentire ai partecipanti, anche quando si sono presentate solo le donne, di poter esprimere al meglio le proprie potenzialità con l'obiettivo di pervenire a una maggiore responsabilità come genitori.

L'intenzione di andare in profondità nella conoscenza dei percorsi esistenziali di queste famiglie ha condotto alla scelta di utilizzare le *Storia di vita* (Demetrio, 1999; Fabbri, 2003), che rappresentano dispositivi narrativi che «sono e fanno formazione, per un obiettivo autoconoscitivo e trasformativo. Ogni biografia e ogni autobiografia è il testo di una vita, il libro scritto quotidianamente senza accorgersene con gli altri, che equivale al tracciato che appartiene a una storia di formazione. L'esercizio della riflessività che si determina nel discutere, non da soli, sulle proprie storie di formazione produce pratiche trasformative mediante la variazione dei punti di vista, la presa di distanza affettiva, i distacchi dal proprio passato, dal presente dallo stesso futuro» (Demetrio, 1996, p. 11).

La Storia di vita è stata raccolta attraverso interviste narrative realizzate dopo due incontri iniziali di conoscenza e familiarizzazione coi genitori. Questi ultimi, a colloquio col pedagogo, sono stati invitati a raccontare di sé. La registrazione è stata effettuata attraverso delle note, successivamente rielaborate così da consentire che il dialogo fosse condotto senza eccessive distrazioni connesse a una scrittura puntuale di quanto riferito.

Lo strumento narrativo utilizzato ha consentito un ascolto delle esperienze *vive* (Bruner, 1986, Polikingshorn, 1988), permettendo di isolare alcune situazioni emblematiche e ricorrenti che sono divenute, poi, oggetto di riflessione in sede di formazione, contribuendo a accrescere il livello di consapevolezza e di competenza del gruppo.

Rispetto alle Storie di vita (Alheit, Bergamini, 1996; Lichtner, 2008), si è proceduto con l'analisi del contenuto del testo, l'inserimento di commenti sul soggetto e sulla situazione descritta. Successivamente, sono state individuate le parole chiave, le aree tematiche e i passi significativi, che potranno essere analizzati ulteriormente per successivi approfondimenti della ricerca. L'analisi del testo narrato ha consentito la ricostruzione del significato presente delle esperienze passate (*present perspective*) che il narratore (in questo caso il genitore) ha compiuto (Rosenthal, 1993).

L'analisi incrociata delle Storie di Vita e la successiva tipizzazione degli elementi che hanno caratterizzato i percorsi educativi hanno consentito di estrapolare alcune dimensioni che sembrano aver significativamente inciso sull'efficacia dei percorsi e che di seguito saranno sinteticamente descritte.



In primo luogo, si evidenzia che i figli venuti al mondo da queste unioni, nati e avviati alla scolarizzazione primaria nel nostro Paese, per volontà paterna ricevono quasi sempre una educazione – almeno formalmente – improntata ai principi dell’islam; tale avviamento viene spesso chiesto, o più spesso preteso, dal padre (religioso) alla madre (non religiosa), la quale tende a corrispondere a questa richiesta, ovviamente con scarsi livelli di convinzione personale, solo in nome e per conto di una presunta armonia familiare. Nella religione islamica, come d’altra parte nell’ebraismo, è infatti la madre a veicolare e a trasferire ai figli la formazione ai comportamenti e ai valori dell’educazione religiosa. Il paradosso educativo si verifica, allorché i figli di queste coppie, ufficialmente di religione musulmana, frequentano abitualmente la moschea e la scuola islamica il venerdì, dove vengono accompagnati dalla madre che, al tempo stesso, però, li conduce *clandestinamente* anche al catechismo, nell’intenzione di non privarli di un’occasione educativa e culturale significativa per bambini che crescono nel nostro paese, nella consapevolezza che il rito di passaggio della prima comunione veicola, peraltro, ulteriori possibilità di integrazione e di relazioni sociali col contesto.

Dai racconti di queste donne sembra emergere la supina adesione a un modello educativo centrato sul potere del maschio, sulla dominanza della cultura paterna, assunta come espediente per prevenire e/o abbassare i livelli di conflittualità con il partner.

Ogni venerdì porto i bambini alla moschea così stiamo tutti più tranquilli e si evitano discussioni.

Se dimentico di pregare e lui non vede che a casa ho srotolato il tappetino delle preghiere dice che non sono una buona musulmana e quindi una buona madre... allora io lo srotolo lo stesso anche se non ho pregato veramente [...].

[...] a volte avrei voglia di mangiare carne di maiale, ma lui non vuole che la compri... allora l’altro giorno ho comprato per strada un hot-dog per me e i bambini e ho detto loro di non dire niente al padre [...].

[...] da quando mi sono convertita all’Islam andiamo più d’accordo... lui è più sereno e si arrabbia meno in casa... anche se io dentro di me non sono molto convinta di questa scelta... però averlo fatto è stato senz’altro utile [...].

[...] quando sono nella moschea con tutte le altre donne... mentre le altre pregano io... faccio finta.

Le madri, allora, scelgono di aderire a un modello educativo e valoriale ispirato ai principi della cultura paterna, seppur in maniera sostanzialmente esteriore e apparente, limitandosi agli aspetti estetici e formali della scelta. Si è ritenuto, pertanto, di orientare il lavoro di riflessione

delle madri in direzione di una progressiva consapevolezza del fatto che tale espediente finisce per nutrire la relazione educativa di ipocrisia, finzione, infingimento. Le madri che hanno preso parte all'esperienza formativa hanno quindi realizzato che fosse opportuno percorrere la strada del dialogo tra i modelli educativi in un orizzonte di valori realmente condiviso, ma soprattutto più franco e autentico; sono diventate, così, più coscienti dell'importanza della comunicazione e dello scambio tra modelli culturalmente determinati nella consapevolezza che *nascondere sotto traccia* comportamenti, valori, atteggiamenti costituisce solo un espediente di comodo che, di fatto, sottrae valore e potenza all'azione educativa genitoriale. In tal senso, il lavoro è stato orientato alla comprensione che i valori non si *insegnano*, ma si *vivono* nell'esperienza e nella pratica di tutti i giorni, soprattutto se sono trasmessi attraverso un esempio autentico, coerente e, per quanto possibile, integrato con il contesto di riferimento. Le madri hanno così progressivamente compreso che il credo religioso, qualunque esso sia, non può trasformarsi in una mera liturgia, una pratica da rappresentare solo per giustificare e rendere accettabile il dominio culturale di un singolo individuo (il padre) o di un gruppo (la comunità), ma dovrebbe costituire e rappresentare un'occasione per coltivare innanzitutto un'educazione alla spiritualità autentica e al dialogo interiore coerente.

Un altro focus del lavoro ha riguardato il processo di formazione dell'identità personale inteso come «struttura narrativa» (Mezirow, 1991); è stato possibile, attraverso la restituzione in senso formativo delle loro storie, condurre i genitori alla consapevolezza del meccanismo della *triplice genitorialità* che vive all'interno delle famiglie interculturali cui si è fatto riferimento in precedenza. La comprensione di questo dispositivo ha prodotto nei soggetti un atteggiamento più dialogante, innanzitutto verso se stessi. In tal senso il colloquio autobiografico permette di passare dalla dimensione di ricerca alla dimensione narrativa, dal momento che la riflessione sulla propria storia di vita è determinante per il percorso formativo dei soggetti (Honoré, 2014).

Ciò ha dato vita, in particolare nelle madri, a un itinerario di smantellamento dei rigidi schemi di rappresentazione, tanto nella dimensione sociale, quanto in quella privata e, al contempo, ha determinato una propensione maggiormente rispettosa dei propri diritti identitari nei riguardi del partner, che spesso continua a esercitare un rapporto di potere fondato sulla dipendenza economica. Infatti, nessuna delle madri che ha preso parte all'esperienza dispone di un'autonomia finanziaria: infatti, nonostante provenienti da una cultura emancipante il ruolo delle donne,

hanno tutte rinunciato al loro lavoro nel rispetto della tradizione del coniuge portatrice del messaggio che deve essere l'uomo a provvedere al sostentamento della donna.

Coerentemente a questa consapevolezza, le donne hanno compreso che l'identità non è una struttura stabile, ma una condizione in divenire, soggetta a processi di trasformazione e apprendimento (*learning identity*, Kolb, 2009; Mezirow, Taylor, 2009) che si costituisce in rapporto a diverse esperienze.

Quando sono venuta in Italia, volevo fare di tutto per imparare subito la lingua, per evitare che la gente non si accorgesse immediatamente che non ero italiana; [...] ho provato a negare le mie origini, volevo essere come gli altri... come quelli di qui... volevo essere proprio una donna italiana... come tutte le altre mamme dei bambini a scuola dei miei figli... poi ho capito che non dovevo rinnegare le mie origini... potevo essere un po' italiana e un po' ucraina... e un po' forse anche araba... tutti possiamo essere molte cose diverse...

Le madri sembrano aver compreso che più forte è la capacità di apprendimento identitario, maggiore può essere la loro capacità di adattamento sociale, attribuendo e ri-attribuendo nuove cornici di significato alle esperienze personali, dando forma a una rinnovata identità attraverso un processo di apprendimento continuo.

Assumendo la prospettiva della relazione d'aiuto, integrata con un approccio sistemico, l'esperto non è più soggetto supposto a un sapere, ma un 'facilitatore' che valorizza le capacità dei genitori. Mediante una conduzione sapiente che stimoli il coinvolgimento attivo, la discussione, il confronto e la riappropriazione dell'autostima quale condizione essenziale per l'esercizio di una genitorialità matura e riflessiva, il pedagogista aiuta i genitori ad auto-valutarsi e a mettere «in circolo» le proprie esperienze, al contempo rassicurandoli, così da far loro acquisire nuove competenze (Formenti, 2000, pp. 160-163).

È interessante notare come il percorso riflessivo abbia favorito nelle partecipanti al laboratorio il processo d'individuazione e come pian piano gli aspetti di questo processo siano stati vissuti all'interno della coppia non più come una minaccia, ma positivamente, così come da loro riportato nel corso delle sessioni narrative; ciò grazie anche all'acquisizione di una nuova consapevolezza che può rimodulare e ricontrattare il potere decisionale all'interno della coppia, facilitando altresì la possibilità di condividere nell'ambito intra-familiare le proprie tradizioni, festività e ricorrenze.

La prospettiva da cui i protagonisti tracciano la loro storia e leggono gli eventi che l'hanno segnata resta un elemento fondamentale nel metodo narrativo; in tal senso «si deve tener conto dei condizionamenti socio culturali e del coinvolgimento partecipativo di individui e di unità sociali nella costruzione di tali influenze, con l'impiego di configurazioni di percorsi di vita collettiva» (Schutze, 1984). In tal senso, l'intervento formativo è stato finalizzato anche al riconoscimento delle modalità simboliche e culturali che investono quotidianamente la vita di queste coppie, aiutando le donne a decostruire gli stereotipi di genere con conseguenti ricadute sul piano personale ma anche sul contesto.

Pertanto, mediante tali azioni di facilitazione, favorendo altresì la messa in comune a livello gruppale e di coppia delle proprie esperienze, delle speranze e dei timori, si è inteso promuovere una sorta di 'metticiamento' tra le due stirpi, il materno e il paterno, pur mantenendo comunque delle specificità originate dalla storia personale di ciascuna/o. In tale direzione, si è sviluppato nella famiglia il confronto e l'arricchimento reciproco all'insegna della condivisione educativa, frutto di un incontro che valorizza le differenze dei modelli educativi tradizionali e che però opera altresì il superamento delle rigide spartizioni dei ruoli e dei compiti domestici, così da ripensare insieme la cura parentale (Iori, 2005, p. 138).

Un piccolo passo, verso la realizzazione di una cultura familiare e della cittadinanza basata sull'equivalenza delle opportunità e sul riconoscimento e la valorizzazione delle differenze.

### *Bibliografia*

- Amselle J.L. (1990): *Logiche meticce* trad. it. Torino: Boringhieri, 1999.
- Andolfi M. (a cura di) (2001): *Il padre ritrovato. Alla ricerca di nuove dimensioni paterne in una prospettiva sistemico-relazionale*, Milano: FrancoAngeli.
- Baraldi C. (2008): *Comunicazione interculturale e diversità*, Roma: Carocci.
- Bauman G. (2003): *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Bologna: il Mulino.
- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di) (2002): *Storia dell'emigrazione italiana: Arrivi*, Roma: Donzelli Editore.
- Bruner J. (1986), *Actual minds. Possible Worlds*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner J. (1996): *La cultura dell'educazione*, trad. it., Milano: Feltrinelli, 2001.
- Cacco B. (2008): *L'interculturale. Riflessioni e buone pratiche*, Milano: FrancoAngeli.

- Cambi F. (2001): *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma: Carocci.
- Carletti A., Varani A. (2005): Costruttivismo e didattica. In: A. Carletti, A. Varani (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Caronia L. (1996): Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi. In: E. Nigris (a cura di), *L'educazione interculturale*. Milano: Mondadori, pp. 17-78.
- Colombo E. (2002): *Le società multiculturali*, Roma: Carocci.
- Cunti A. (2008): *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarci*, Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1996): Introduzione. In: P. Alheit, S. Bergamini, *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Demetrio D. (a cura di) (1999): *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio D., Favaro G. (2008): *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Donadio P., Gabrielli G., Massari M. (a cura di) (2014): *Uno come te. Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione*. Milano: FrancoAngeli-Ismu.
- Donati P., Scabini E. (a cura di) (1992): *Famiglie in difficoltà tra rischio e risorse*, Milano: Vita e Pensiero.
- Favaro G., Fumagalli M. (2004): *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazioni interculturali*, Roma: Carocci.
- Feldman S., Rosenthal D. (1991): Age expectations of behavioural autonomy in Hong Kong, Australian, and American youth: The influences of family variables and adolescents' values. *International Journal of Psychology*, n. 26, pp. 1-23.
- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*, Milano: Guerini.
- Gallo Barbisio C. (1994): Il futuro della famiglia. In: C. Gallo Barbisio (a cura di), *Il bambino diviso*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Giddens A. (1991): *Modernity and Self-Identity*. Stanford: Stanford University Press.
- Guilford P. (1967): *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill Book.
- Harter S. (1990): Developmental differences in the nature of self representation: implication for the understanding, assessment and treatment of maladaptive behaviour. *Cognitive therapy research*, n. 14 (2), pp. 113-142.
- Honoré B. (2014): *Le sens de l'expérience dans l'histoire de vie. L'ouverture à l'historialité*, Paris: Edition l'Harmattan.
- Iavarone M.L. (2009): La costruzione di modelli e pratiche educative per l'infanzia nella formazione alla genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 69-77.
- Iavarone M.L. (2010): Corporeità, cura educativa e benessere. Per una genitorialità competente. In: A. Cunti (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: FrancoAngeli.

- Iavarone M.L. (2013): Gioco-corporeo e relazioni: educare ad una genitorialità competente. In: M.L. Iavarone (a cura di), *Abitare la corporeità. Nuove traiettorie di sviluppo professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L., Iavarone T. (2013): Parent Training. Misure di accompagnamento educativo alla “genitorialità competente”, in L. Pati (a cura di), *La Famiglia. Rivista di problemi familiari*, Brescia: La Scuola, vol. 47/257, pp. 88-104.
- Iavarone T., Iavarone M.L. (2013): Attività laboratoriali di scrittura: il dispositivo dell’Haiku per la formazione alla genitorialità. In: F. Batini, S. Giusti (a cura di), *Autori e interpreti delle nostre storie. Quaderno di lavoro del 4° convegno biennale sull’orientamento narrativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Iori V. (2005): Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli. In: L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola, pp. 123-138.
- Jervis G. (1999): *La conquista dell’identità. Essere sé stessi, essere diversi*. Milano: Feltrinelli.
- Kolb A., Kolb D., (2009): On becoming a learner: the concept of learning identity. In: D. Bamford-Rees, B. Doyle, B. Klein-Collins, J. Wertheim, (Eds.), *Learning never ends: Essays on adult learning inspired by the life and work of David O. Justice Chicago*. IL: CAEL Forum and News, pp. 5-13.
- Lo Presti F. (2006): *Culture in relazione. Costruttivismo pedagogico e formazione interculturale*. Napoli: Loffredo.
- Lo Presti F. (2010): *Educare alle scelte. L’orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Main M., Kaplan N., Cassidy J., (1985): *Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation*. Hoboken (New Jersey): Wiley, pp. 50, pp.66-104.
- Mancini T. (2001): *Sé e identità*. Roma: Carocci.
- Marone F. (2012): L’Intercultura al nido. In: L. Pati, M. Musello (a cura di), *Pedagogia e didattica della prima infanzia. L’intervento educativo nell’asilo nido*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 97-116.
- Marone F. (2014): Seconde generazioni crescono: modelli pedagogici, pratiche per l’inclusione e costruzioni identitarie. In P. Donadio, G. Gabrielli, M. Massari (a cura di), *Uno come te. Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione*. Milano: FrancoAngeli-Ismu, pp. 131-154.
- Marone F., Capo M. (2015), Maternità migrante. In: F. Marone (a cura di), *Famiglia-famiglie. Legami, società, educazione*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Massey D., Jess P. (1995): *Luoghi, culture e globalizzazione*. Trad. it. Torino: Utet, 2001.
- Meeus W. (1996): Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, n. 23, pp. 569-598.
- Mezirow J. (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.

- Mezirow J., Taylor E.W. (a cura di) (2009): *Transformative Learning in Action: A Handbook for Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milan G. (2007): *Comprendere e costruire l'interculturalità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Moravia S., (1996): *L'enigma dell'esistenza: soggetto, morale, passioni nell'età del disincanto*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2001): *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moro A.C. (1991): *Il bambino è un cittadino*. Milano: Mursia.
- Musi E. (2007): *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2002): *L'interculturalità*. Bari: Laterza.
- Polkinghorne J. (1988): *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany NY: SUNY Press.
- Sabatano F. (2011): *Crescere ai margini. Educare al cambiamento nell'emergenza sociale*. Roma: Carocci.
- Sabatano F. (2012): Cosa sa un bambino difficile. Cosa fa il Progetto Integra. *Infanzia*, n. 6, pp. 398-401.
- Sabatano F. (2013): «Me l'ha detto mia madre». Il sostegno ai genitori difficili nelle dinamiche di cambiamento. *La famiglia*, pp. 116-131.
- Scabini E., Cigoli V. (2000): *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scabini E., Iafrate R., (2003): *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: il Mulino.
- Schütze, F. (1984): Cognitive Figures of Autobiographical Extempore Narration, In: R. Miller (a cura di), *Biographical Research Methods*, Sage Publications, vol. II, pp. 289-338.
- Sessa F.M., Steinberg L. (1991): Family Structure and the Development of Autonomy During Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, II (1), pp. 38-55.
- Tomisch M. (2006): *Risorsa famiglia. Nuove modalità di intervento per l'infanzia a rischio*. Roma: Carocci Faber.
- Touraine A. (1997): *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?* Trad. it. Milano: Il Saggiatore, 1998.
- Verbunt G. (2001): *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*. Paris: Seuil.
- Wieviorka M. (2001): *La differenza culturale. Una prospettiva sociologica*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2004.