

Madri d'altrove e welfare educativo per l'infanzia: alleanze ambivalenti fra spazi di cura e saperi materni¹

FRANCESCA CRIVELLARO* E FEDERICA TARABUSI**

Abstract

A partire dal materiale etnografico raccolto in Emilia-Romagna, il contributo esplora il ruolo esercitato dal welfare educativo rivolto all'infanzia sulle esperienze di alcune donne migranti che costruiscono le loro soggettività di madri nel contesto di approdo. Le relazioni ambivalenti tra personale educativo e madri straniere offrono un prisma per cogliere, da un lato, i modi in cui certi assunti pedagogici e ideologie sull'infanzia iscritti nella storia locale vengono contestualmente rimaneggiati nei servizi educativi e tradotti in pratiche di cura, orientamenti morali e richieste normative che tendono a incoraggiare le donne a diventare madri e cittadine responsabili. Dall'altro lato, il confronto quotidiano con altri approcci relazionali e di cura viene colto talvolta dal personale educativo nella sua funzione specchio, come opportunità di arricchire la propria strumentazione professionale e sfidare costrutti reificati ed etnocentrici di genitorialità e benessere dei bambini.

Il contributo indaga le pressioni a cui le madri migranti sono a volte sottoposte di fronte alle condotte che le istituzioni per l'infanzia si aspettano da loro in relazione alla cura dei bambini e al rapporto con i servizi educativi, ma porta anche alla luce la loro capacità di attraversare confini simbolici, emotivi e, a volte, nazionali per ridefinire i propri saperi di cura materna e le strategie per crescere i figli.

Parole chiave: maternità in migrazione, servizi per l'infanzia, welfare locale, spazi di cura, professioni educative

1 Il contributo è frutto di una stesura condivisa, tuttavia l'introduzione e il secondo paragrafo sono stati scritti da Federica Tarabusi, il primo paragrafo e le conclusioni da Francesca Crivellaro.

* francesca.crivellar4@unibo.it

** federica.tarabusi2@unibo.it

Introduzione

Sebbene abbia rappresentato a lungo una dimensione trascurata dell'esistenza del migrante, l'esperienza genitoriale è oggi al centro di una fiorente riflessione antropologica nello studio della mobilità. L'analisi delle trasformazioni e rinegoziazioni familiari, che spesso attraversano i confini nazionali (Declich 2020), così come dei legami di filiazione e parentali in migrazione (Taliani 2019), ha infatti dato ulteriore linfa all'analisi dei processi migratori, fornendo al contempo nuove chiavi di lettura per comprendere fenomeni a lungo indagati nella disciplina, come quello dell'intimità e soggettività materna.

Se in ambito antropologico il tema della maternità e il processo di trasformazione della donna in madre sono stati, infatti, al centro di importanti riflessioni (Hays 1996), il ruolo attivo assunto dalle donne nei processi migratori ha, da almeno due decenni, generato un denso dibattito sul rapporto fra genere, maternità e mobilità transnazionale. Come indicano le parole che affiancano il termine madre ("a distanza", "pendolare"), gran parte di questa discussione si è concentrata sui processi che, nella separazione fisica dai figli *left behind*, entrano in gioco nella ricomposizione del legame materno dentro a orizzonti di vita transnazionali, a loro volta forgiati da macro-processi economici, politici e sociali disomogenei².

Su un altro versante si collocano invece le ricerche che hanno indagato l'esperienza materna in rapporto ai cambiamenti sociali e familiari che intervengono nella società di arrivo e che si pongono spesso in un rapporto dialettico di continuità e rottura, fantasia e nostalgia, con i contesti di origine (Naidu 2013).

Nel nostro paese, in particolare, lo sguardo alle diverse forme dell'essere madri (Giuffrè 2018) e ai processi di «matro-poiesi» (Bonfanti 2012) in contesto migratorio si è declinato in vari campi di indagine, quali quello delle politiche della riproduzione e del sapere materno in rapporto ai discorsi più accreditati, come quello biomedico (Ranisio 2012). In quest'ottica, varie analisi si sono concentrate sulle traiettorie di accesso e presa in carico delle donne migranti nei servizi territoriali orientati alla salute riproduttiva (Marchetti e Polcri 2013, Falteri e Giacalone 2013, Tarabusi 2014, Quagliariello 2019, Della Puppa *et al.* 2020), rivelando l'intreccio fra meccanismi strutturali, dispositivi sanitari e soggettività che si esprimono non solo nelle scelte personali e relazioni con gli operatori, ma anche nella (co) produzione di saperi sul corpo e sulla maternità (Bonfanti 2012).

Sul solco di questi studi, l'ingresso degli etnografi nelle fitte trame dell'accoglienza ha permesso di portare alla luce le discrasie che si evidenziano tra

2 Sul corposo dibattito sulla "maternità a distanza" ci limitiamo a segnalare: Bryceson e Vuorela 2002, Ehrenreich e Hochschild 2004, Carling *et al.* 2012.

progettualità esistenziali e dispositivi di contenimento, e la loro traduzione in forme di violenza e controllo sui corpi femminili e sulle sfere di intimità materna (Pinelli 2017, Quagliariello 2019), senza lasciare in ombra le aspirazioni, fantasie e tattiche di mobilità che attraversano le esperienze soggettive di madri richiedenti asilo e protezione (Marabello 2020).

Mentre, dunque, l'esperienza materna è stata perlopiù indagata a partire dall'incontro con la pluralità di mondi, pratiche, linguaggi che compongono il sistema sanitario e dell'accoglienza, più inesplorate sembrano invece quelle esperienze e relazioni quotidiane che le madri migranti intrattengono con la rete composita di servizi, attori, discorsi e pratiche di cura che popolano il welfare rivolto alla prima infanzia.

Seguendo l'analisi di Eva Gulløv (2011) condotta in Danimarca, questo articolo guarda ai servizi educativi 0-6 come un osservatorio privilegiato per leggere i significati e le esperienze della maternità in migrazione, così come le costruzioni sociali, le forme simboliche e categorie normative che, facendo perno sulla necessità del "prendersi cura" dei bisogni dei bambini e dei genitori, vengono fornite ai (futuri) cittadini per agire conformemente alle norme dominanti della società di destinazione. A partire dalla marcata attenzione rivolta dallo stato danese ai bambini, Gulløv ha evidenziato come le richieste, più o meno implicite, avanzate dai servizi predisposti per l'infanzia incarnino ideologie morali e politiche della vita (Fassin 2009) che assumono un ruolo cruciale nel responsabilizzare i cittadini a organizzare, programmare e valutare la propria esistenza. La sua analisi etnografica consente, infatti, di cogliere i meccanismi attraverso cui il welfare per l'infanzia incorpora valori, significati e ideologie che tendono nelle pratiche a rendere oggetto di preoccupazione e regolamentazione quelle famiglie che conducono stili di vita divergenti o abbracciano modi alternativi di relazionarsi con i bambini/e³ (Gulløv 2011).

In un contesto assai diverso, abbiamo voluto prendere sul serio queste sollecitazioni per interrogarci sul ruolo esercitato dai servizi educativi 0-6 (e da chi vi opera) sulle esperienze di genitorialità di alcune donne migranti che, misurandosi con la crescita dei propri figli, costruiscono le loro soggettività di madri e future cittadine nel paese di approdo.

Attingendo al materiale etnografico raccolto in Emilia-Romagna, daremo voce a tensioni e ambivalenze che emergono nell'incontro fra il personale educativo e le donne straniere che sono divenute madri (almeno una volta) in Italia. A tale scopo, aggregheremo parte dei resoconti empirici raccolti nel corso di due distinte ricerche che hanno esplorato la genitorialità in

3 Sebbene non specificatamente rivolta al welfare per l'infanzia, una simile postura etnografica è stata assunta in Italia nell'analisi critica delle norme, pratiche e procedure messe in campo dalle istituzioni pubbliche e dagli operatori del territorio nella gestione degli allontanamenti familiari, della tutela e adozione di minori di origine rom (Saletti Salza 2014).

migrazione attraverso osservazioni, focus group e colloqui etnografici rivolti a madri e padri stranieri, personale educativo, coordinatrici pedagogiche⁴ e mediatrici culturali. L'elaborazione congiunta del materiale di campo ha permesso di rintracciare alcuni elementi condivisi che ricorrono significativamente nelle due indagini, sebbene collocate dentro a finalità, progettualità e postazioni etnografiche differenti.

La prima ricerca (2012-2013), realizzata a Ravenna, è stata condotta da Francesca Crivellaro all'interno di due nidi e tre scuole dell'infanzia comunali con l'obiettivo di indagare il processo di costruzione dell'identità e dei modelli genitoriali di madri e padri di origine straniera da una prospettiva di genere. Sono stati coinvolti circa 40 interlocutori fra personale educativo (11 operatrici) e genitori. Le 25 madri incontrate sono giunte in Italia mediante ricongiungimento o in qualità di primo-migranti da paesi molto diversi⁵ tra la seconda metà degli anni Novanta e la prima metà degli anni Duemila. La seconda ricerca (febbraio-dicembre 2014), svolta da Federica Tarabusi nella provincia di Bologna, muove da relazioni consolidate in una precedente indagine focalizzata sul rapporto fra donne straniere e servizi locali da una prospettiva di genere e generazionale (Tarabusi 2017). Attraverso focus group sono state coinvolte 12 operatrici della scuola dell'infanzia e primaria, mentre le 16 madri straniere (provenienti soprattutto dall'Africa sub-sahariana, Occidentale e dal Maghreb) sono state incontrate nelle loro abitazioni, in luoghi informali o, in alcuni casi, nei centri per le famiglie.

Le donne coinvolte nelle ricerche hanno profili eterogenei non solo sul piano delle appartenenze nazionali, ma anche dei percorsi migratori, delle storie familiari, delle condizioni giuridiche e materiali. Solo alcune di loro hanno vissuto l'esperienza della maternità a distanza; diverse si sono ricongiunte ai mariti con figli nati nel paese di origine; tutte sono (ri)diventate madri nel contesto d'approdo. Ad accomunarle è dunque soprattutto la frequenza, attraverso i figli nati in Italia, di servizi per l'infanzia, che nel corso del tempo hanno visto in questo territorio crescere significativamente la presenza di bambini di origine straniera⁶. A questo proposito, va ricordato che in Emilia-Romagna il sistema educativo integrato⁷ si contraddistingue

4 Educatrici, insegnanti e coordinatrice avevano un'età compresa tra i 30 ed i 61 anni.

5 Europa centrale (1), Europa centro-orientale (16), Africa occidentale (3), Africa centrale (1), Nordafrica (2), Africa Orientale (1), Sudamerica (1).

6 Nell'a.s. 2018-2019, i bambini con cittadinanza non italiana rappresentavano il 16,9% del totale degli iscritti ai servizi 0-6 territoriali della regione (Regione Emilia-Romagna 2020).

7 Il d.lgs 65/2017 ha istituito un sistema integrato che costituisce la cornice di attenzione educativa all'infanzia dalla nascita fino ai sei anni nell'ambito della quale i servizi 0-6 (municipali, statali e privati) operano sinergicamente a partire da una base pedagogica unitaria.

per una storia che ha fatto delle esperienze di nidi e scuole dell'infanzia comunali del territorio un punto di riferimento nel panorama nazionale. Ancor prima che venisse istituita la scuola materna statale (L. 444 del 18 marzo 1968) e prima dell'emanazione del *Piano nazionale supporto della creazione di asili nido municipali* (L. 1044/1971), nella regione erano stati avviati e consolidati, pur nella eterogeneità delle esperienze territoriali, servizi educativi comunali che, grazie soprattutto all'attivismo femminile⁸, hanno consentito di rispondere al bisogno delle madri lavoratrici, ma anche di anticipare il superamento della logica assistenziale che aveva caratterizzato nidi e scuole "materne" sin dalla loro nascita. In Emilia-Romagna, dove negli anni Sessanta e Settanta la maggior parte delle amministrazioni comunali era governata dal PCI, l'Unione delle Donne Italiane (UDI) ha trovato interlocutori politici che hanno supportato la propria rivendicazione del primato del "locale" nell'erogazione di tali servizi, favorendo così nel territorio il fiorire di esperienze pedagogiche innovative maturate "dal basso" (Bertone 2015). Al tempo stesso, anche grazie al coinvolgimento attivo della comunità e delle famiglie nella gestione delle istituzioni (Lazzari 2012) e all'insieme di network e collaborazioni fra attori pubblici e del Terzo settore (politici, amministratori, ricercatori, sindacati, associazioni, ecc.) che hanno storicamente plasmato il sistema del welfare locale, i servizi educativi emiliano-romagnoli si sono sempre più caratterizzati per la sperimentazione di percorsi didattici e per l'elaborazione di un approccio all'infanzia che ha enfatizzato i principi dell'inclusione e dell'accoglienza quali cardini di un'educazione democratica (Pillati 2018).

Diversamente dal caso danese analizzato da Gulløv, queste organizzazioni rappresentano dunque un campo in cui le madri fanno esperienza non solo dello Stato, ma anche di un complesso di discorsi, ideologie e "culture" dell'infanzia che, nel quadro di un sistema di welfare territoriale, fondano l'identità e la storia locale dei servizi. Tali relazioni interrogano, infatti, i modi in cui aspetti riconosciuti come distintivi di un "patrimonio pedagogico locale" vengono interiorizzati, rimaneggiati e tradotti dal personale educativo, soprattutto donne, in aspettative normative, giudizi morali, atteggiamenti e visioni di cura educativa che tendono, non senza ambivalenze, a incoraggiare le donne straniere a diventare madri e cittadine responsabili (Ong 2005).

8 È noto come l'attivismo femminile – inteso quale variegata arena composta da organizzazioni femminili autonome, unità interne a partiti e sindacati e, a partire dagli anni Settanta, dai gruppi del movimento neo-femminista – abbia giocato un ruolo chiave nel rivendicare, a livello nazionale, l'istituzione di servizi pubblici rivolti alla prima infanzia, contribuendo in modo sostanziale sia a mettere in discussione il primato materno nella cura, sia ad elaborare cornici interpretative alternative rispetto all'idea stessa di "buona cura" e ai modi di erogarla. Per approfondimenti, si rimanda, fa gli altri, a Bertone 2015.

Il contributo indaga le pressioni a cui le donne migranti sono talora sottoposte di fronte alle condotte che le istituzioni si aspettano da loro in relazione alla cura dei bambini e al rapporto con i servizi educativi, ma porta anche alla luce la loro capacità di riappropriarsi (talvolta proprio con la complicità ricercata delle operatrici) di diversificate risorse, appartenenze ed esperienze che attraversano confini simbolici, emotivi e, a volte, nazionali. Il materiale etnografico evidenzia, infatti, come nella costruzione di nuovi significati culturali le madri attingano, simultaneamente e in modo selettivo, alle realtà istituzionali che incontrano, al loro background socio-culturale e alle risorse accumulate nell'esperienza migratoria per ridefinire i propri metodi e saperi di cura materna e le strategie per crescere i figli.

In ambigua tensione: prove di alleanza educativa

Da qualche decennio, le insegnanti ed educatrici hanno smesso di essere considerate un surrogato materno per essere riconosciute come professioniste che, come esplicitato da un'informatrice, i genitori "ascoltano e vedono ancora come persone che possono dare una mano". Le operatrici che abbiamo incontrato hanno, del resto, enfatizzato in più occasioni come il riconoscimento pubblico della loro professionalità costituisca una conquista che rimanda ad una cultura dell'infanzia iscritta nella storia locale e nazionale dei servizi educativi. Ciò traspare anche nelle traiettorie professionali di coloro che hanno ricercato un inserimento lavorativo in Emilia-Romagna, dove – ha commentato un'insegnante – "ci sono scuole che 'fanno scuola' in tutto il mondo".

La costruzione di un'alleanza educativa con le famiglie, percepite non solo come utenti ma anche quali "partner" con cui collaborare per lo sviluppo psico-fisico dei bambini/e, rappresenta un elemento centrale nel definire e dare senso al proprio lavoro. In quest'ottica, le tensioni che emergono nel rapporto con le famiglie straniere sembrano mettere in crisi alcuni assunti che qualificano il proprio ruolo e identità professionale. Nel corso delle conversazioni etnografiche, alcune insegnanti hanno evidenziato come le frizioni con i genitori stranieri scaturiscano spesso dalla loro difficoltà di "adeguarsi" a certe regole organizzative, come la puntualità nella consegna e dimissioni dei bambini, l'obbligo di non portarli a scuola in caso di febbre, la produzione della certificazione medica dopo un'assenza per malattia. L'elusione di tali norme rimanda alle operatrici un'idea di servizio come "parcheggio" che rischia di minare la conquista rappresentata dal superamento della logica assistenziale nei servizi 0-6:

Il problema più importante che io noto è che molti genitori, soprattutto di origine straniera...tendono a dimenticare che noi diciamo delle cose, non per

cattiveria, ma stiamo applicando un regolamento. Se il regolamento dice che tu non puoi andare a casa con l'amica della mamma anche se è la persona più buona del mondo a meno che questa non sia delegata... (Antonella⁹, insegnante di scuola dell'infanzia)

Loro, i genitori fanno una gran fatica ad inserirsi nelle nostre regole, nel nostro modo di gestire la scuola [...] Le regole dell'orario...i nigeriani questa cosa fanno fatica a capirla. Dopo, pian pianino...[...] Va impattare su tutta l'organizzazione, alle 9.10 passa la cuoca e vuole sapere quanti bambini ho a pranzo, ho il badge da passare dei bambini, c'è una scansione... cioè se tu hai un treno alle 9.30, lo vai a prendere alle 9.30 o alle 9.40? [...] Dopo altrimenti ognuno viene all'orario che vuole (Paola, insegnante di scuola dell'infanzia)

Io ho visto i nostri asili cambiare, ora sono moduli su moduli e soprattutto tante responsabilità, dico anche legali, legate alla sicurezza dei bambini... quando ho cominciato era un altro mondo [...] quando oggi dico che c'è un regolamento, beh per forza, questo ha tante conseguenze, perché vuol dire che devo chiedere anche a te – mamma straniera o italiana – di esserne responsabile, e questo può volere dire creare le condizioni per responsabilizzare di più anche quelle mamme che hanno difficoltà di vario tipo oppure valori e comportamenti differenti (Franca, insegnante di scuola dell'infanzia)

All'interno dei contesti altamente normati descritti da Franca, molte insegnanti hanno manifestato smarrimento e difficoltà soprattutto nei confronti di quelle famiglie che disattendono le aspettative istituzionali. Se, da un lato, si sono mostrate critiche verso una crescente proceduralizzazione del loro lavoro che rimanda a responsabilità legali, efficienza organizzativa, forme monotone e onnipresenti di violenza e indifferenza burocratica (Herzfeld 1992, Graeber 2016), dall'altro lato, intorno al rispetto delle regole sembrano costruirsi alcune argomentazioni che producono, naturalizzandole, visioni di "maternità responsabile" da cui le donne straniere sembrano più spesso deviare. Nella ricerca queste visioni non sono sempre emerse in forma esplicita, ma attraverso la manifestazione di preoccupazioni, disagi, reazioni allarmate che, come mostrano le narrazioni riportate, tendono ad amplificarsi quando i comportamenti si discostano dalle norme e attese dei servizi educativi (Modesti 2012). Nel corso di una conversazione informale, Samira (38 anni, di origine algerina) ha confessato che in più occasioni si era sentita "giudicata" come madre perché da tempo non rispettava l'orario di uscita del figlio. Mentre una situazione particolarmente delicata (legata a un grave problema di salute del marito) l'aveva trattenuta dal parlarne subito con le insegnanti, le domande allusive avanzate dal personale educativo sulle

⁹ I nomi riportati nel contributo sono fittizi per tutelare l'anonimato delle interlocutrici.

sue capacità genitoriali (“Sei sola in Italia?”, “Riesci a occuparti dei bambini?”, “Hai bisogno di aiuto?”) erano state vissute dalla donna come un’umiliazione e una forma di pregiudizio verso le madri straniere. Sentimenti di disagio sono emersi, similmente, nella particolare attenzione che alcune madri avvertono rispetto ai propri metodi e gesti di cura. Tali percezioni sono parse, in realtà, anche espressione di equivoci che si attivano e alimentano in contesti governati da processi di stigmatizzazione e “regimi di sospetto” (Castellano 2017) di cui gli stessi migranti possono riappropriarsi nell’interazione con gli operatori:

Alle volte riprendiamo qualche mamma, ma non per screditarla, ci mancherebbe, si tratta piuttosto di dare consigli, un aiuto [...] ecco, a me succede che alcune straniere la prendano male pensando che lo facciamo perché sono immigrate (Anna, educatrice)

Sebbene il personale educativo abbia più frequentemente espresso titubanza verso i comportamenti dei genitori immigrati, la percezione relativa alle madri straniere sembra nutrirsi anche di *distinguo* che, in ogni caso, vengono utilizzati per confermare alcune rappresentazioni sulla propria professionalità e, indirettamente, sulla “buona maternità. Nel riportare come una madre che aveva lavorato come insegnante in Nigeria la ringraziasse riconoscendo la complessità del lavoro educativo, Antonella ha voluto evidenziare una complicità professionale in grado di trascendere le differenze culturali, ribadendo quanto il violare le regole rappresentasse, oltre che una mancanza di rispetto nei confronti dell’istituzione, anche un atteggiamento di disconferma del proprio ruolo. Allo stesso modo, le parole di Isabella (educatrice di nido) nel descrivere una madre congolese (“È stupenda, fossero tutte [italiane e straniere] come lei!”), hanno esplicitato le attese relative alla “madre meritevole” (Feldman-Savelsberg 2016): amorevole e premurosa nei confronti dei figli, puntuale e rispettosa delle norme del servizio.

In quest’ottica, alcuni comportamenti delle madri sono parsi incoerenti rispetto alle visioni di “buona cura” che sono considerate distintive del patrimonio pedagogico locale. Ciò traspare, non di rado, anche dai modi con cui i genitori stranieri sono stati associati ad alcune tipologie di genitori italiani, quali i professionisti con carriere prestigiose che, per mancanza di tempo, derogano ai vincoli posti dall’istituzione. Più frequentemente, le scelte di alcune madri straniere di lasciare i bambini per l’intera giornata al servizio e richieste come l’anticipo dell’ingresso o di un inserimento più veloce ad inizio anno scolastico – riconducibili anche alle asimmetrie tra donne italiane e straniere nel ricorso a reti parentali di supporto – sono state percepite come dissonanti rispetto a quella cultura puerocentrica (Biscaldi 2013) che caratterizza il welfare per la prima infanzia. Connessa ad un discorso pubblico sui diritti dei minori radicato in Occidente, ma diffuso a livello internazionale

(Scheper-Hughes, Sargent 1998), tale cultura conferisce priorità ai tempi e bisogni dei bambini, contribuendo a registrare, se non sanzionare, i comportamenti di quelle madri che, non “sintonizzandosi” sulle necessità dei figli, sembrano resistere all’ideologia dell’*intensive mothering* (Hays 1996):

Con gli inserimenti, noi chiediamo [...] almeno una settimana di gradualità. Il primo giorno va bene se te lo lasciano un paio d’ore, ma stai sicura che dal secondo giorno quel bambino rimane qua tutto il giorno [...] Loro non hanno questa...attenzione, non so come dire...i bambini vengono lasciati a scuola dal primo giorno tranquillamente, non esiste proprio. Diciamo che, dall’altra parte, hanno dei bambini molto forti [...] e diventa più facile per loro adattarsi ai tempi della scuola senza la presenza dei genitori (Letizia, insegnante della scuola dell’infanzia)

D’altro canto, alcune madri hanno esplicitamente contestato l’equazione che associa un’idea di buona cura ai comportamenti iperprotettivi, quando non eccessivamente accondiscendenti, di molti genitori italiani. Nel richiamare proverbi e altri aspetti della cultura popolare, una madre proveniente dalla Nigeria sudoccidentale è ricorsa alla memoria locale di origine per sottolineare come la preoccupazione principale degli Yoruba sia quella di creare da un bambino una “persona responsabile” (*omoluabi*). Per Ife, che ha cresciuto il primo figlio nel villaggio nativo, così come per altre madri che hanno valorizzato la responsabilizzazione sin dalla più tenera età, alcune richieste da parte del servizio (per esempio, accompagnare più gradualmente l’inserimento della figlia) sono parse criptiche rispetto a contesti in cui l’intera comunità si impegna a socializzare i bambini all’etica sociale per creare soggetti responsabili (Ochs e Izquierdo 2009): “qui sono preoccupati dei bambini, ma questo non è pensare ai bambini [...]. Come io ho educato A. è diverso dai genitori che vedo, non fai il bene del bambino se non lo fai crescere”.

Anche la minore partecipazione alla vita dei servizi delle mamme straniere (quella dei padri è relativamente meno “attenzionata”) costituisce un ulteriore elemento che interviene nel disegnare confini simbolici fra famiglie autoctone e migranti. Sebbene il personale educativo abbia riconosciuto come il non informarsi sistematicamente sulla giornata del figlio in sezione possa essere indice di fiducia piuttosto che prova di disinteresse, i comportamenti delle madri straniere sono stati talvolta giudicati manchevoli di quelle competenze necessarie ad attivare una collaborazione “proficua” agli occhi delle istituzioni (Dahlstedt 2009):

Ci sono delle mamme nigeriane oppure senegalesi che fanno un pochino più fatica a partecipare, magari quando uno organizza [...] dei laboratori coi genitori, oppure delle riunioni in generale...forse anche perché hanno molti

figli, o il marito non ha piacere che escano di sera (Manuela, insegnante di scuola dell'infanzia)

Mentre alcuni madri dimostrano, anche col passare del tempo, di non riconoscere la necessità di una partecipazione attiva all'interno dei servizi, altre aderiscono performativamente alle attese in modo strategico. Come ha ammesso Adelaide, svizzera di 35 anni, "non ne capisco il senso, ma alla fine la torta di compleanno per mio figlio a scuola la porto per non essere guardata diversamente".

Sarebbe, tuttavia, fuorviante ritenere che sia del tutto condivisa all'interno dei servizi un'aspettativa di completa adesione all'idea di "madre meritevole" (Feldman-Savelsberg 2016), alleata nelle visioni e pratiche di cura promosse dai servizi. Il coinvolgimento dei genitori (italiani e stranieri) è, infatti, spesso vissuto con ambivalenza, come sintetizzato da Matilde:

Le famiglie sono tante, di tutti i tipi, non è che ce n'è una sola. Ci sono famiglie totalmente deleganti, delegano tutto e non vengono nemmeno a vedere cosa fai, cosa non fai...delegano completamente, ma delegano tutto. [...] Poi ci sono le famiglie che sono più informate, che [...] non hanno l'idea di entrare di più nella vita della scuola, no...forse hanno un pochettino di più l'idea [...] di saperne più loro rispetto alle insegnanti [...] questo è un po' un disconoscere la figura dell'insegnante. (Coordinatrice pedagogica)

Pur promosso e ricercato, il coinvolgimento genitoriale è stato identificato come un processo problematico qualora le madri si dimostrino eccessivamente deleganti o troppo zelanti nello scrutinare approcci ed attività educative messe in campo da educatrici e insegnanti. In questo senso, tra il personale educativo non sono mancate letture alternative di quei comportamenti ed atteggiamenti genitoriali tendenzialmente classificati come "divergenti" o "incuranti".

[...] noi diamo per scontato che il genitore debba essere sempre presente a scuola, informarsi del bambino...invece tanti genitori stranieri delegano completamente alla scuola e magari fanno più fatica a venire ai colloqui perché per loro va tutto bene e quindi il colloquio non è necessario. Poi col tempo riesci a fare capire che non è necessario a quello che credono loro [*richiamarli per il comportamento dei figli*], ma magari è necessario a noi e a loro per fare due chiacchiere su come sta il bambino...sono cose che si conquistano. Però ci sono tante maestre che si irrigidiscono [...] Facciamo la cena di fine anno, non vengono mai gli stranieri. [...] a volte probabilmente è anche una cosa che non si capisce tanto, perché bisogna andare a mangiar fuori con le maestre? Tanto noi la festa di fine anno la facciamo a scuola, quella [la cena] è una cosa in più. Alle feste della scuola invece vengono, assolutamente. (Michela, insegnante di scuola dell'infanzia)

È dunque proprio nel solco di una comune ambivalenza – fra ricerca di un coinvolgimento dei genitori e insofferenza verso possibili “invadenze di campo” – che è possibile comprendere le parziali aperture del personale educativo, ben sintetizzate nella testimonianza di Michela, nei confronti di quelle madri straniere che non si conformano, resistono o mettono in discussione il precetto della partecipazione.

Cura educativa e ruolo materno in migrazione, fra pressioni ed opportunità

A fronte dei principi dell'inclusione e accoglienza evocati come distintivi della storia locale, nel corso delle indagini sono state a volte avanzate interpretazioni culturalizzanti per discutere il minore coinvolgimento nella vita dei servizi da parte delle famiglie straniere. Mentre le pratiche delle madri italiane, quando portate all'attenzione dalle nostre interlocutrici, sono state ricondotte più facilmente a peculiarità biografiche e familiari (dalle condizioni di disagio sociale alle scelte professionali dei genitori), nel caso delle madri straniere il ricorso alla cultura di origine, intesa come categoria esplicativa che produce una sorta di destino familiare, ha rischiato a volte di tradursi in processi di etnicizzazione della genitorialità. Il mancato rispetto degli orari da parte di alcuni genitori nigeriani, ad esempio, è stato ricondotto all'idea stereotipica secondo la quale gli “africani” avrebbero una concezione del tempo radicalmente “altra” rispetto a quella occidentale. In modo simile, nel corso un focus group, le insegnanti, incalzate dal racconto di una collega sui comportamenti “indisciplinati” di una madre camerunense, hanno ipotizzato che alcune donne siano più propense a vivere spontaneamente la genitorialità, assumendo concezioni dell'alterità che ascrivono alla maternità “africana” una dimensione primordiale e incontrollabile:

Secondo me però questi comportamenti non sono da condannare se hanno una radice culturale...quello che dici della mamma africana suona anche a me perché anch'io ho avuto queste esperienze, per esempio una delle ‘mie’ mamme senegalesi per 3 anni, e dico 3, ha sempre lasciato il figlio a scuola senza felpa...Io le dicevo ‘porti la felpa per A.’ e le spiegavo che stiamo tanto fuori nella giornata e dobbiamo pur coprirli sti bambini. Lei poi però non la portava [...] una volta mi ha detto ‘lui non dice che ha freddo’, e lì si è aperto un mondo perché ho capito che aveva proprio un'altra mentalità, con un'educazione più... istintiva, spontanea, in un certo senso, della nostra. Dunque, ripeto, non è da condannare (Camilla, insegnante di scuola dell'infanzia)

Avvertiamo qui, ancora una volta, come l'uso approssimativo della differenza culturale negli spazi pubblici della cura, dell'assistenza, della tutela del benessere delle persone (Taliani 2015) possa alimentare categorizzazioni

sociali che tendono, a seconda del contesto, a legittimare o squalificare una relazione familiare.

In alcuni casi, i racconti delle madri hanno rilevato come la propria “differenza” venga spesso richiamata nei servizi più per accentuare una distanza simbolica che non per approssimarsi all’esperienza sociale di sofferenza (Farmer 2006) che spesso marca la loro vita da immigrate. La storia di Espérance, arrivata 18 anni fa, evidenzia come il fatto di non corrispondere alle aspettative di istituzioni non sempre capaci di riconoscere le capacità affettive e genitoriali di madri diverse (Taliani 2015) possa produrre giudizi morali e valutazioni patologizzanti nei loro confronti. Grazie al rapporto di fiducia consolidato nel tempo, cogliamo nei suoi racconti la difficile ricomposizione di una traiettoria genitoriale segnata dalla perdita del coniuge, precarietà materiale, condizioni di lavoro oppressive e diritti negati a causa delle politiche restrittive, ma anche i tentativi avanzati dalla donna per contrapporsi a schemi normativi che, come madre, la collocano in uno spazio morale di stigma e colpa:

A scuola un giorno mi dicono che se voglio c’è anche il consultorio con una psicologa [...] ma di cosa devo parlare io con la psicologa? Pensano che il mio bambino sia abbandonato? Ho 4 figli e non ho mai lasciato indietro nessuno...ma io devo lavorare per farli crescere...o ci pensano loro a darmi i soldi? [...] il problema non è nella mia mente. Invece mi viene l’angoscia, si dice così? Non dormo più la notte perché non so cosa succede se qualcuno pensa che è nella mia mente (Espérance, ruandese)

Dietro queste storie cogliamo, dunque, come le condotte che le istituzioni si aspettano dalle madri straniere possano diventare per loro particolarmente oppressive, scaturendo anche in emozioni di angoscia e paura (Della Puppa *et al.* 2020).

Più spesso, sono emersi da parte delle madri vissuti di inadeguatezza di fronte a istituzioni e insegnanti che ricercano, in modo più o meno implicito, un loro attivo coinvolgimento nel percorso educativo. Per le interlocutrici questa domanda di coinvolgimento non solo rappresenta un elemento di novità rispetto al contesto di provenienza, ma viene talvolta interpretata anche come fonte di oppressione e di discriminazione (Balsamo 2003).

“Per me la scuola è come la casa”, ha specificato Amina, richiamando la sua infanzia in Marocco. Intravedendo nei servizi educativi un luogo a cui affidare, senza interferire, i propri figli, la donna è persa disorientata nel confronto con richieste, a volte inaspettate, a volte scarsamente decifrabili, provenienti dai luoghi predisposti per la loro cura. Nella duplice cornice di riferimento fornita dalla comparazione con il contesto di origine si è dimostrata sorpresa di fronte a ciò che la scuola italiana (anche primaria, frequentata dal primogenito) si aspetta da un genitore attento e diligente.

A questo proposito, è parso evidente che, pur trincerandosi dietro a discorsi e assunti pedagogici che fondano l'identità istituzionale dei servizi, le considerazioni e preoccupazioni delle insegnanti siano volte anche a facilitare la gestione quotidiana del proprio compito educativo in contesti organizzativi affannati da pressioni operative, responsabilità legali, tempi contratti e scarsità di risorse. Alcuni indizi e dettagli apparentemente marginali nel corso della ricerca hanno evidenziato, in sostanza, come un buon genitore sia anche colui/colei che permette al servizio di "funzionare bene" e al personale di svolgere opportunamente il proprio compito ("in queste condizioni...con tanti bambini non possiamo sempre davvero stare dietro a tutti"). D'altro canto, le osservazioni e relazioni etnografiche con le famiglie straniere hanno richiamato i modi con cui i cambiamenti e aggiustamenti intercorsi nel contesto migratorio possono alimentare gerarchie di aspirazioni e bisogni differenti negli approcci di cura. Giocando amorevolmente con i propri tre figli alla presenza della ricercatrice, due coniugi marocchini hanno veicolato, anche attraverso micro-gesti e pratiche corporee, un certo bisogno di "compensare" nella sfera affettiva quelle che a loro avviso costituiscono delle mancanze nel ménage familiare e che loro stessi attribuiscono alla propria condizione di immigrati (il poco tempo a disposizione a causa degli orari lavorativi estesi, la carenza delle figure parentali di riferimento, la complessità nella distribuzione dei compiti di cura). Agli occhi di questa famiglia le priorità educative sono parse più indirizzate all'investimento nelle relazioni affettive che non al rispetto di routine familiari e pratiche orientate all'autonomia. Proprio in quest'ottica, i genitori non hanno attribuito troppo valore ai suggerimenti delle educatrici, che li avevano incoraggiati a veicolare a Maahir, il secondogenito, atteggiamenti di fiducia e nelle proprie capacità attraverso attività di gioco e lo svolgimento di piccoli compiti quotidiani. Sorridendo e stringendo il più piccolo fra le braccia, la madre ha così commentato: "penso a dare amore ai figli. Non che non devono fare bene, quello no, anzi, imparare a fare bene prima di tutto. Ma poi impara un giorno a fare tutto da solo. Non è il problema quello".

Va comunque evidenziato che la stratificazione interna alle organizzazioni (prodotta non solo dai diversi ruoli e background professionali, ma anche dalle visioni composite che maturano dalle personali esperienze di maternità delle operatrici) ha rivelato prospettive mutevoli e plurali. Questo è parso evidente, per esempio, nel caso di quelle operatrici provenienti dal Sud Italia che, sperimentando a loro volta la migrazione, hanno richiamato le complessità del "fare materno" all'interno di diversificati progetti e storie di mobilità.

Più in generale, per le stesse insegnanti il confronto con altri saperi e pratiche di cura non è emerso solo come un campo problematico, ma anche come un'occasione per relativizzare norme e valori dati per scontati nei servizi locali. Una coordinatrice pedagogica ha evidenziato come le pratiche

osservate in alcuni madri nigeriane (accompagnare i figli al servizio parlando al cellulare e non interagendo con le insegnanti oppure precedere i figli anziché seguirli mentre si cammina) potessero risultare disattente o negligenzi solo in un contesto in cui una cultura puerocentrica portata all'eccesso legittima e riproduce atteggiamenti iperprotettivi nei confronti dei figli. In modo simile, alcune educatrici hanno sottolineato come il contatto quotidiano con altri approcci di cura e relazionali abbia consentito nel tempo di decostruire e rinegoziare idee reificate di genitorialità che non rispecchiano più le forme fluide, mutevoli e inattese che le famiglie e i legami parentali hanno assunto nelle società attuali (Grilli 2019). Inoltre, se alcune narrazioni, come abbiamo visto, esprimono la difficoltà a posizionarsi di fronte a modi di cura che vengono percepiti culturalmente distanti, in altre occasioni hanno rilevato come le “madri d’altrove” siano spesso più rispettose della figura dell’insegnante (Crivellaro 2017) in un contesto caratterizzato da forme di indebolimento dell’alleanza fra servizi educativi e genitori autoctoni.

Dal canto loro, molte donne hanno intravisto in questi servizi una risorsa cruciale non solo nel conciliare cura-lavoro, ma anche nell’ottenere quel supporto pratico nella cura del bambino e nel proprio ruolo materno che, grazie al supporto delle reti parentali, era scontato nel paese di provenienza (Marchetti e Polcri 2013). Hanno evidenziato, per esempio, i vantaggi di affidare i propri figli alla cura di persone competenti alle quali riferirsi per chiedere consigli sull’educazione dei bambini¹⁰:

Poi le *dade*¹¹ qui sono bravissime, bravissime, cioè io non ho le parole per dire... per me sono brave. Adesso mio figlio si trova bene, viene volentieri e tutto. Lo lascio tutto il giorno qua [...] lui ha imparato a mangiare da solo subito, a vestirsi da solo, ad andare al bagno da solo, tutto e quindi è una cosa buona... posso lasciarli tutto il giorno e stare tranquilla. (Elena, albanese)

Su questo sfondo, alcune informatrici che non lavorano hanno individuato nelle relazioni con i servizi educativi un’opportunità per ampliare le proprie occasioni di inserimento nella società d’accoglienza ed espandere gli spazi di interazione e socializzazione al di là delle reti etniche. Rahma (di origine tunisina), ad esempio, forte della maggiore competenza linguistica acquisita grazie ad un corso di alfabetizzazione, ha iniziato a incontrare abitualmente alcune mamme dei bambini che frequentavano la sezione della figlia.

In modo ancor più rilevante, le differenze nelle pratiche di cura (come quelle che derivano da un approccio incentrato sull’autorevolezza anziché

10 Col progredire dell’ordine di studi, le testimonianze sono più critiche, soprattutto in relazione alla richiesta delle insegnanti di supportare i figli nello studio.

11 Termine affettuoso utilizzato nel gergo locale per indicare anche insegnanti ed educatrici.

sull'autoritarismo) non sempre sono state percepite come qualcosa di inconciliabile con modelli e stili educativi del paese di origine. Il confronto con le pratiche dei servizi rappresenta, piuttosto, un'occasione per ampliare i repertori di riferimento ai quali né si aderisce in modo passivo e acritico, né ci si oppone con uno strenuo rifiuto. A partire da forme inedite di traduzione culturale, che incorporano anche i mutamenti delle concezioni di infanzia e genitorialità nei paesi di origine, le madri hanno dimostrato di selezionare attivamente il materiale simbolico a disposizione, facendo proprie alcune proposte:

Ci vuole pazienza, bisogna parlare tanto con loro [i figli], se fai con calma, inizi a spiegare e piano piano...funziona, anche la [nome dell'educatrice] mi ha detto tante volte 'Te devi cercare di non agitarti quando lo vedi agitato, perché lui si agita ancora di più'. Ogni tanto ce la faccio, ogni tanto no, perché è difficile. (Clara, ucraina)

Alla ricerca di un confronto fra diverse concezioni e pratiche educative, molte madri si sono mostrate capaci non solo di ricevere e rielaborare, ma anche di costruire un proprio "sapere sulla cura"¹². Farah, arrivata 12 anni fa da un paese appena fuori Rabat, ha evidenziato, per esempio, come la produzione quotidiana del ruolo materno possa avvenire in uno spazio sociale che "eccede" i confini nazionali, beneficiando sia delle risorse accumulate nell'esperienza migratoria, sia del riposizionamento nella rete parentale:

Mi piace, per esempio, che posso chiedere nel gruppo con le mamme [*chat della scuola*] quando abbiamo dei dubbi. Un po' all'inizio non sapevo, anche scrivere in italiano...con gli errori. Poi piano piano...mio marito diceva 'chiedi, chiedi!' [...] C'è un'età dei figli che i problemi sembrano enormi. E devi sentire altri...poi fai con la tua di testa. Io l'anno scorso, non so perché, ma lei non voleva più andare a scuola. Si era come chiusa. La *dada* mi ha messo tranquilla, mi ha dato consigli, con psicomotricità e altre cose [...] Parlavo delle volte con mia cugina [*emigrata in Francia da 12 anni*] ma là seguono più una linea dura come educazione e così non mi piace [...] Meglio di tutti mia mamma! Mi diceva sempre "passerà", "dai passa", mi metteva tranquilla, la chiamavo sempre anche per cose pratiche [...] Con dentini da noi mettiamo un impacco che prepari con erbe e mi diceva di fare così prima di dormire, ma poi fare anche nel giorno con il gel che mi dava pediatra [...] così mi sentivo bene anche se era lontana (Farah, marocchina).

Come mostra il caso di Farah, che attinge alle esperienze sviluppate dalla famiglia allargata in altri paesi di destinazione, le pratiche di cura incarnano

12 Sul tema rimandiamo anche ai già citati lavori di Bonfanti (2012) e Quagliariello (2018).

forme fluide di mobilità che sfidano visioni etnocentriche di famiglia e genitorialità. Per Farah, così come per altre interlocutrici, la mobilità geografica dei familiari può diventare un canale per mobilitare risorse ed elaborare strategie “plurilocali” (Bonizzoni 2014) che vengono messe in campo per risolvere i propri dilemmi di cura nella società ospitante. Su questo sfondo, si evidenziano spesso anche tentativi di reinterpretare le memorie locali di provenienza in un contesto di approdo caratterizzato da deboli reti parentali. Investendo sui legami costruiti a Bologna con donne primo-migranti, Marie Desirée ha espresso, per esempio, modi creativi di ricomporre le pratiche di cura, puntando al “recupero” di modelli locali relativi all’infanzia e delle esperienze sviluppate nella società di origine: “a casa io e mia sorella abbiamo avuto molte madri...mi piace che per i miei figli venga così anche in Italia”.

Utilizzando il capitale sociale costruito nella società di approdo, molte donne mantengono inoltre contatti quotidiani, soprattutto attraverso i social network, con madri straniere (connazionali e non) che si trovano in diverse parti d’Europa. Con loro si confrontano su faccende pratiche, ma anche su questioni educative che interpellano la propria funzione genitoriale nel contesto migratorio. Nel corso di una conversazione, un’informatrice ha, per esempio, mostrato i propri scambi su Messenger con altre mamme nordafricane, che ha definito come *demi-soeurs*, richiamando il ruolo che la formazione di tali “comunità parentali immaginate” gioca nella costruzione soggettiva della propria sfera di intimità materna.

Conclusioni

La letteratura internazionale che si è concentrata sulla partecipazione genitoriale nei servizi educativi e scolastici ha messo in luce l’esclusione dei genitori stranieri da una comunità di pratiche governata da norme e ideali impliciti, non sempre familiari (Ahmad 2012), ed evidenziato gli effetti prodotti da contesti asimmetrici che lasciano limitati spazi alle famiglie immigrate per co-costruire le cornici per la loro effettiva partecipazione (Ramirez 2003). Altri studi hanno interpretato il *parental engagement* come una tecnologia di governamentalità che concorre a plasmare il “buon genitore” (Dahlstedt 2009, Gulløv 2011), mentre richiede a padri e madri un ruolo attivo nell’esercitare un potere disciplinare volto a educare le future generazioni secondo precise norme di “buona cittadinanza”.

Piuttosto che collocarci all’interno di tali quadri concettuali, la prospettiva etnografica ci ha invitato a situare il rapporto asimmetrico fra madri e servizi educativi dentro ai contesti concreti in cui si intersecano esperienze familiari, background culturali, norme istituzionali, risorse simboliche e materiali.

Le tensioni che emergono nel rapporto tra donne straniere e servizi educativi esplicitano aspettative ed ambivalenze legate alla cura e genitorialità che si rivelano dietro a “culture dell'infanzia” storicamente radicate in un welfare territoriale percepito all'avanguardia, quale quello emiliano-romagnolo. Come abbiamo visto, il fatto che i comportamenti delle madri immigrate non sempre corrispondano a norme e aspettative istituzionali rischia di produrre inquietudine e disagi nelle insegnanti ed educatrici che, a loro volta, possono collocare le donne in uno spazio morale di stigma e colpa.

D'altro canto, le pressioni avvertite dalle madri a fronte di richieste, spesso implicite, prevalenti nei servizi (partecipazione genitoriale, rispetto delle regole organizzative, adesione implicita a concezioni di cura e benessere dei bambini/e che si sono stratificati nella storia del welfare territoriale) possono suscitare in loro vissuti di inadeguatezza e discriminazione.

Il materiale empirico raccolto ci ricorda, però, come gli attori professionali non siano recipienti passivi di politiche educative, ideologie e culture dell'infanzia dominanti nella storia locale dei servizi, ma piuttosto le incorporino in forme mutevoli e contestuali. Più che mera estensione di approcci educativi alla cura o di un patrimonio pedagogico locale, le richieste avanzate nei servizi appaiono, in più occasioni, come prodotto di visioni ideologiche, orientamenti morali ma anche vincoli istituzionali e organizzativi che il personale educativo sperimenta quotidianamente nei contesti di lavoro. Come abbiamo visto, in sostanza, un buon genitore è anche colui/colei che permette al servizio di “funzionare bene” e al personale di svolgere senza eccessivi impedimenti e rallentamenti i propri compiti.

Le relazioni con le madri sono vissute, ad ogni modo, con ambivalenza dalle operatrici che abbiamo incontrato. Se in alcune circostanze rivelano visioni reificate dell'alterità, che tendono ad etnicizzare la genitorialità e a costruire le donne migranti come madri “da responsabilizzare”, il confronto quotidiano con altre modalità relazionali e approcci di cura viene anche colto dal personale educativo come opportunità di arricchire la propria strumentazione professionale e sfidare costrutti etnocentrici incorporati nelle categorizzazioni istituzionali, fino ad incoraggiare in certi casi una visione specchio della migrazione nei servizi per l'infanzia.

Allo stesso modo, da parte di molte donne straniere si evidenziano tentativi plurimi di riposizionarsi di fronte a un sistema di attese e regole di condotta morale che tendono a trasformarle in madri “responsabili” (Ong 2005). Le donne che abbiamo incontrato non subiscono acriticamente gli orientamenti educativi e le proposte avanzate dal personale, né se ne discostano radicalmente. Piuttosto, le loro esperienze esprimono la capacità di attraversare più riferimenti simbolici, muoversi in uno spazio sociale che spesso eccede i confini nazionali e attingere, in modo selettivo e creativo, alle realtà istituzionali che incontrano, al loro capitale sociale, alle reti a di-

sposizione per ricomporre i propri saperi di cura materna e le loro “filosofie” e strategie per educare i figli.

I posizionamenti fluidi che le donne esprimono aprono, dunque, una finestra sulle pratiche della maternità che include critiche all’essentialismo e alle forme di disegualianza che, seppure dietro alle buone intenzioni dei singoli, rischiano di essere normalizzate nei servizi pensati per la cura dei propri figli. Ci stimolano, in conclusione, a esplorare quei mondi sociali e professionali che mediano e traducono certi assunti pedagogici e valori di educazione democratica radicati nel welfare per l’infanzia, e a cogliere come questi vengano ridisegnati, rinegoziati, e a volte sfidati, proprio dalle donne “d’altrove” che costruiscono le proprie soggettività di madri e future cittadine nella società italiana.

Bibliografia

- Ahmad, A.M., (2012), The Shadow of Colonialism on Relations Between Immigrant Parents and Their Children’s Teachers, *Alberta Journal of Educational Research*, 58, 2, pp. 198-215.
- Balsamo, F., (2003), *Famiglie di migranti: trasformazione dei ruoli e mediazione culturale*, Roma, Carocci.
- Bertone, C., (2015), Women’s activism on Childcare in Italy and Denmark: The 1960’s and 1970’s, in Willekens, H, Scheiwe, K. and Nawrotzki, K., eds., *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Historical and Comparative Perspectives*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 235-253.
- Biscaldi, A., (2013), *Etnografia della responsabilità educativa*, Bologna, Archetipo libri.
- Bonfanti, S., (2012), Farsi madri. L’accompagnamento alla nascita in una prospettiva interculturale, *Quaderni di Donne & Ricerca*, 27, pp. 1-64.
- Bonizzoni, P., (2014), Immigrant Working Mothers Reconciling Work and Childcare: the Experience of Latin American and Eastern European Women in Milan, *Social Politics*, 20, pp. 1-24.
- Bryceson, D.F, Vuorela, U., eds., (2002), *The Transnational Family. New European Frontiers and global networks*, Oxford-New York, Berg.
- Carling, J., Menjivar, C. and Schmalzbauer, L. (2012), Central Themes in the Study of Transnational Parenthood, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38, 2, pp. 191-217.
- Castellano V., (2017), “We only have rights over operators”. La riappropriazione del regime di sospetto in un centro di prima accoglienza per richiedenti asilo, *Antropologia Pubblica*, 3, 1, 51-74.

- Crivellaro F., (2017), *Infanzie allo specchio. Bambini e bambine, relazioni educative e pratiche di cura nelle rappresentazioni di insegnanti, educatrici e genitori di origine straniera*, *AG-About Gender*, 6, 12, pp. 102-132.
- Dahlstedt, M., (2009), *Parental Governmentality: Involving 'Immigrant Parents' in Swedish Schools*, *British Journal of Sociology of Education*, 30, 2, pp. 193-205.
- Declich, F., ed., (2020), *Kinship ties on the move*, *ANUAC*, 9, 1.
- Della Puppa, F., Sanò, G. e Pasian, P. (2020), *Quando la paura guida le scelte. Donne immigrate e salute riproduttiva*, *Mondi migranti*, 3, pp. 71-97.
- Ehrenreich, B., Hochschild A.R., a cura di, (2004), *Donne globali. Tate, colf e badanti*, Milano, Feltrinelli.
- Falteri, P., Giacalone, F., (2013), *Percorsi di maternità e soggettività al femminile*, *Voci*, 1, 1, pp. 225-283.
- Farmer, P., (2006), *Un'antropologia della violenza strutturale*, *Antropologia*, 6, pp. 17-49.
- Fassin, D., (2009), *Another Politics of Life is Possible*, *Theory, Culture and Society*, 26, 5, pp. 44-60.
- Feldman-Savelsberg, P., (2016), *Forging Belonging through Children in the Berlin-Cameroonian Diaspora*, in Cole, J., Groes, C., eds., *Affective Circuits. African Migrations to Europe and the Pursuit of Social Recognition*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 54-77.
- Giuffrè, M., a cura di, (2018), *Essere madri oggi tra biologia e cultura. Etnografie della maternità nell'Italia contemporanea*, Pisa, Pacini.
- Graeber, D., (2016). *Burocrazia. Perché le regole ci perseguitano e ci rendono felici*, Milano, Il Saggiatore.
- Grilli, S., (2019), *Antropologia delle famiglie contemporanee*, Roma, Carocci.
- Gulløv E., (2011), *Welfare and Self Care: Institutionalized Visions for a Good Life in Danish Day-care Centres*, *Anthropology in Action*, 18, 3, pp. 21-32.
- Hays, S., (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven, Yale University Press.
- Herzfeld, M., (1992), *The Social Production of Indifference: Exploring the Symbolic Roots of Western Bureaucracy*, New York, Berg.
- Lazzari, A., (2012), *The Public Good. Historical and Political Roots of Municipal Preschools in Emilia Romagna*, *European Journal of Education*, 47, 4, pp. 556-568.
- Marabello, S., (2020), *Sul tempo delle madri forzate: tattiche e aspirazioni*, *STUDI EMIGRAZIONE*, 220, pp. 547-563.
- Marchetti, M., Polcri, C., (2013), *Gravidanza, parto, puerperio in un contesto d'immigrazione: un approccio antropologico per la calibrazione culturale dei servizi socio-sanitari*, *AM*, 35-36, pp. 247-278.

- Modesti, M., (2012), I rapporti fra genitori migranti e le istituzioni scolastiche e parascolastiche, in Maher, V., a cura di, in *Genitori migranti*, Torino, Rosenberg&Sellier, pp. 51-94.
- Naidu, M., (2013), Migrant Mothers Raising Children in Migrant Space, *The Oriental Anthropologist-A Bi-annual International Journal of the Science of Man*, 13,1, pp. 35-53.
- Ochs, E., Izquierdo, C., (2009), Responsibility in Childhood: Three Developmental Trajectories, *Ethos*, 37, 4, pp. 391-413.
- Ong, A., (2005), *Da rifugiati a cittadini: pratiche di governo nella nuova America*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pillati, M., (2018), Prefazione, in Campioni, L., Marchesi, F., a cura di, *La strada maestra. Tracce di storia delle scuole comunali dell'infanzia nei Comuni capoluogo dell'Emilia-Romagna*, Bergamo, Zeroiseup, pp. 11-14.
- Pinelli, B., (2017), Salvare le rifugiate: gerarchie di razza e di genere nel controllo umanitario delle sfere d'intimità, in Mattalucci, C., a cura di, *Antropologia e riproduzione. Attese, fratture e ricomposizioni della procreazione e della genitorialità in Italia*, Milano, Libreria Cortina, pp. 155-186.
- Quagliariello, C., (2018), Rappresentazioni e pratiche dell'esperienza di maternità tra le donne senegalesi dell'Alta Val d'Elsa, in Giuffrè, M., a cura di, *Essere madri oggi tra biologia e cultura. Etnografie della maternità nell'Italia contemporanea*, Pisa, Pacini, pp. 161-190.
- Quagliariello, C., (2019), Salute riproduttiva, genere e migrazioni. Il continuum di violenze nei vissuti di donne e madri dalla pelle nera, *Mondi Migranti*, 1, pp. 195-216.
- Ramirez, A.Y.F., (2003), Dismay and Disappointment: Parental Involvement of Latino Immigrant Parents, *The Urban Review*, 35, 2, pp. 93-110.
- Ranisio, G., a cura di, (2012), *Culture della nascita. Orizzonti della maternità tra saperi e servizi*, Napoli, Dante & Descartes.
- Regione Emilia-Romagna, (2020), *Rapporto informativo sull'offerta educativa 0-6 in Emilia-Romagna* [Online] Consultabile all'indirizzo: <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/prodotti-editoriali/2020/rapporto-informativo-sullofferta-educativa-0-6-in-emilia-romagna> (Data di accesso: 25 maggio 2021).
- Saletti Salza, C., (2014), *Famiglie amputate. Le adozioni dei minori dal punto di vista dei rom*, Roma, Cisu.
- Scheper-Hughes, N., Sargent, C., (1998), Introduction, in Scheper-Hughes, N., Sargent, C., eds., *Small Wars. The Cultural Politics of Childhoods*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, pp. 1-33.
- Taliani, S., (2015), Antropologie dell'infanzia e della famiglia immigrata, *AM Rivista della Società italiana di antropologia medica*, 39-40, pp. 17-70.

- Taliani, S. (2019), *Il tempo della disobbedienza. Per un'antropologia della parentela nella migrazione*, Verona, Ombre corte.
- Tarabusi, F., (2014), Politiche dell'accoglienza, pratiche della differenza. Servizi e migrazioni sotto la lente delle politiche pubbliche, *Archivio Antropologico Mediterraneo*, 16,1, pp. 45-61.
- Tarabusi, F., (2017), Quando nasce una madre. Cura, servizi e maternità nelle esperienze delle donne migranti: un approccio etnografico, *AG-About Gender*, 6, pp. 240-284.

