

STORIE, LINGUE, MADRI

di Lavinia Bianchi, Emma Filippi, Alessandra Landini¹

27 maggio 2024

1. Il progetto

Storie, Lingue, Madri nasce nell'A.A. 2022/2023 come progetto di tirocinio da una collaborazione tra il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, alcune scuole primarie reggiane e modenese e il CPIA Reggio Sud di Reggio Emilia, e rientra all'interno dell'offerta formativa di tirocinio per le studentesse e gli studenti di Scienze della Formazione Primaria iscritti al quarto e quinto anno. La responsabilità scientifica e il coordinamento del progetto è di Lavinia Bianchi e Alessandra Landini; il lavoro sul campo (sia di tirocinio, sia di attività progettate più ampiamente) è curato da Emma Filippi.

Storie, Lingue, Madri è pensato in un'ottica pedagogica interculturale, con lo scopo di creare momenti di apprendimento, alfabetizzazione e condivisione tra madri e bambine/i della scuola primaria. Le scuole proponenti l'Istituto Comprensivo A. Manzoni e l'Istituto Comprensivo Spallanzani, entrambi situati nella provincia di Reggio Emilia. In particolare, l'Istituto Manzoni, nell'ambito di azioni mirate a sostenere le madri migranti e non italofone afferenti ai plessi del suo istituto, ha stretto una convenzione con il CPIA Reggio Sud, per decentrare una classe per le madri presso la scuola primaria dei loro figli, con la collaborazione del Polo sociale Nord e dell'Ufficio Intercultura del Comune di Reggio Emilia (2022). Nel contesto della scuola Pascoli, il progetto *Storie, Lingue, Madri* rientra all'interno di un'altra iniziativa a carattere progettuale, artistico e autobiografico già avviata da prima della pandemia, *Storie di vita e storie di cultura*, a cui è stato già dedicato uno spazio di esposizione all'interno del Circuito Off dell'edizione del 2021 di Fotografia Europea (2021). Il Progetto *Storie di vita e storie di cultura* era stato un primo passo, poi interrotto in parte dalla pandemia, per lavorare con i docenti e le famiglie, tentando di arginare le rappresentazioni fuorvianti del fenomeno migratorio e permettendo al contempo di offrire spazi di scambio e narrazione reciproca tra le madri del plesso e i bambini.

Il progetto della scuola Pascoli rientra, quindi, in un *ecosistema di istituzioni* che collaborano fra di loro per creare una rete che possa contribuire a valorizzare le risorse educative che si trovano sul territorio, comprendendo sia l'educazione primaria dei bambini sia l'alfabetizzazione degli adulti. Attraverso questo progetto, le madri con un vissuto migratorio scambiano narrazioni con i bambini, condividendo il proprio punto di vista e le proprie storie e, allo stesso tempo, esercitano le proprie capacità comunicative sia nella lingua italiana sia nella lingua madre.

Nel caso della scuola primaria Pascoli, infatti, la presenza di una sezione decentrata del CPIA composta interamente da donne e madri, oltre ad avere il fine dell'apprendimento della lingua italiana, risponde a un bisogno da parte delle madri di socialità al di fuori dell'ambiente domestico, conoscenza e formazione di legami con la scuola che i figli frequentano e con i vari servizi presenti sul territorio. La convenzione che avrebbe dato vita alla progettualità già citata, si è concretizzata nella scelta della scuola primaria come luogo deputato ad accogliere la classe. La scelta, oltre a rispecchiare i soggetti che hanno ideato il progetto, ha voluto valorizzare il contesto-scuola, affinché le madri possano essere sempre più presenti nel percorso scolastico dei figli, attraverso l'apprendimento della lingua italiana ma anche attraverso la conoscenza degli strumenti di comunicazione con gli insegnanti, e di valutazione degli alunni. Inoltre, la scuola vuole rappresentare per le madri uno spazio sicuro e privo di giudizi, in cui i genitori possano trovare un luogo in cui esprimere se stesse e costruire dei legami relazionali con altre madri.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo, infatti, descrivono il mondo della scuola come una "comunità educante" che "genera una diffusa convivialità relazionale" (2012). È possibile però che questa convivialità possa non riuscire a includere in maniera spontanea le famiglie con background migratorio,

¹Lavinia Bianchi insegna Pedagogia interculturale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. Si occupa da anni di antirazzismo e prospettive intersezionale e decoloniale.

Emma Filippi è laureata in Scienze della Formazione Primaria, è insegnante primaria supplente presso alcuni istituti di Reggio Emilia ed è attivista per i diritti delle persone migranti.

Alessandra Landini, dirigente scolastico dell'IC "A. Manzoni" di Reggio Emilia, è cultore di materia in Didattica generale presso Unimore. Si occupa di inclusione e Bisogni Educativi Speciali da oltre trent'anni e svolge attività di docenza a contratto presso Unimore nell'insegnamento "Pedagogia speciale nella Gestione integrata del gruppo classe".

che possono aver bisogno, dunque, di servizi appositi che orientino i genitori nel nuovo contesto scolastico e nella nuova lingua con cui comunicare. I progetti che rispondono a questi bisogni sono necessari per lavorare su un'inclusione che riconosca le difficoltà che i genitori con background migratorio possono incontrare in un nuovo ambiente culturale e con peculiarità organizzative.

Le iniziative educative che si pongono come obiettivo e valore principale l'inclusione hanno però il rischio di cadere nell'utilizzo di una visione folklorica di esaltazione della differenza culturale in quanto tale, quando invece ciò a cui ci vuole ispirare è una visione costruttivista della diversità: il fine ultimo è quello di passare da una convivenza tra culture a una interazione e scambio tra di esse (MIUR, 2022). Questo rischio richiede ai formatori, insegnanti ed educatori coinvolti di avere un'attenzione particolare e una costante meta riflessione sulle proprie azioni educative, e porta all'urgenza di riconoscere i propri pregiudizi provenienti da una società eurocentrica che ancora fatica ad adottare completamente una visione e una rappresentazione veramente inclusiva dell'altro.

Il progetto *Storie, Lingue, Madri* assume quindi come epistemologia di riferimento quella della complessità elaborata da Edgar Morin: l'interrogazione permanente (Bianchi, 2019) intorno al lavoro educativo che viene svolto è un approccio che sottolinea quanto sia importante in questa situazione agire con cautela e con una costante osservazione e analisi del contesto circostante.

Lo stile procedurale di Morin è caratterizzato dalla continua inclusione dei racconti di vita, e dalla messa in discussione delle concezioni lineari e meccanicistiche proprie del positivismo (Bianchi, 2019). La teoria della complessità si pone in contrasto al paradigma positivista, ideando uno studio della realtà che prende in considerazione sia le scienze naturali che quelle socio-antropologiche, dando importanza ai legami e alle relazioni tra persone, per superare una visione univoca della realtà. Queste linee di pensiero e di ricerca si ritrovano nel progetto *Storie, Lingue, Madri*, progetto che nel corso della realizzazione si è evoluto con e grazie ai partecipanti.

Gli obiettivi del progetto sono molteplici, e sono diversi per ogni partecipante al progetto: le madri, i bambini, le tirocinanti, la scuola e le insegnanti. Per quanto riguarda le madri, il focus principale è la socializzazione e l'inclusione all'interno dell'ambiente scolastico e del territorio dove si abita. Questo all'interno dell'offerta formativa del CPIA che ricerca, oltre a questi obiettivi, l'alfabetizzazione alla lingua italiana delle partecipanti, per garantire il più alto livello di autonomia possibile nella vita di tutti i giorni, in quanto madri ma anche in quanto donne e cittadine di Reggio Emilia. Per i bambini facenti parte del progetto, rimane l'obiettivo dell'alfabetizzazione, nel caso (come quello della scuola Pascoli) di classi aventi la maggioranza di alunni non italofoni. Nello specifico del progetto qui presentato, relativo all'a.s. 2021-22, attraverso lo strumento della fotografia i bambini hanno avuto anche modo di conoscere il territorio in cui abitano e servirsi di un linguaggio visivo per orientarsi nello spazio. Per la scuola e le insegnanti, che lo vedono parte integrante del curriculum di istituto, questo progetto diventa un'occasione per conoscere in maniera più approfondita le famiglie dei propri alunni e la comunità in cui la propria classe è inserita anche al di fuori della scuola. Inoltre, tutti i professionisti partecipanti contribuiscono a un progetto che esemplifica quale modello pedagogico interculturale la scuola pubblica italiana si propone di adottare.

2. Il contesto

Il progetto si è svolto all'interno della scuola Pascoli, una scuola primaria reggiana che fa parte dell'Istituto Comprensivo Manzoni.

L'Istituto nasce nel settembre 2012 dall'unione di 5 plessi provenienti da diverse istituzioni scolastiche. Si caratterizza per una popolazione scolastica che va dalla scuola dell'infanzia statale alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado (2022).

L'Istituto è situato nel territorio reggiano, una zona in cui sono presenti numerose cooperative e associazioni di promozione sociale legate al mondo della scuola, che la arricchiscono dal punto di vista dei servizi e dell'offerta formativa. Infatti, è in stretta collaborazione con il Comune di Reggio Emilia, attraverso gli operatori di Officina Educativa e la partecipazione a numerose iniziative con i musei della città, in particolare con i Civici musei nei quali l'istituzione ha vissuto e con cui ha generato l'esperienza della "Scuola In museo"², durata un anno scolastico durante la pandemia. L'Istituto mantiene inoltre

² Landini A. Campanini R. Pellicciari C., (2021). *Scuola in museo*. In (A cura di) Mangione, G.R.J., Cannella G., De Santis F. (INDIRE) "Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti". I Quaderni della ricerca n.59, Loescher Editore, Torino.

stretti rapporti con l'Università di Modena e Reggio Emilia e con la Fondazione Reggio Children, contribuendo a progetti di ricerca come quello terminato nel 2022 dal titolo *Pace fra le culture*, che ha approfondito il tema dell'intercultura e dell'interreligiosità (2022). Si tratta di un progetto che ha coinvolto tutto il Collegio Docenti in un percorso di formazione biennale e di ricerca, con attività sperimentali di didattica innovativa che hanno coinvolto otto classi dell'Istituto. Le attività formative e progettuali avevano come focus il contrasto all'analfabetismo culturale, etnico e religioso, e le ripercussioni che ne derivano all'interno delle nostre società multietniche e multiconfessionali, riguardo integrazione, partecipazione e condivisione.

Fanno parte dell'Istituto la Scuola Secondaria di Primo Grado Alessandro Manzoni, la Scuola Primaria Annunziata Bergonzi, la Scuola Primaria Giovanni Pascoli, la Scuola Primaria Ada Negri e la Scuola dell'Infanzia Giovanni Pascoli. Questi plessi scolastici sono tutti dislocati nel centro del Comune di Reggio Emilia, e accolgono bambini e famiglie di diverse culture, etnie e provenienze.

La provincia di Reggio Emilia si caratterizza per l'alta percentuale di alunni con background migratorio: in provincia di Reggio Emilia si attestano al 69,2% gli alunni stranieri nati in Italia, percentuale superiore a quella regionale e nazionale. Anche l'Istituto Manzoni presenta percentuali superiori ai dati nazionali, regionali e provinciali.

L'Istituto Manzoni è dotato di una Commissione Intercultura e Accoglienza, eletta dal Collegio dei Docenti, coordinata da una Funzione strumentale dedicata e formata dai referenti Intercultura di tutti i plessi, un gruppo di lavoro che si occupa di organizzare l'accoglienza e l'integrazione degli alunni con background migratorio e di studiare progetti che abbraccino variabili e complessità riferite alle famiglie dell'istituto di background migratorio. La Commissione si propone di lavorare per valorizzare le differenze in una prospettiva interculturale, e soddisfare i bisogni educativi degli alunni e alunne, concentrandosi sulla costruzione di un senso personale di autoefficacia per ogni alunno e alunna. Inoltre, la Commissione si occupa di attivare laboratori linguistici di alfabetizzazione gestiti con ore di potenziamento interno e con i finanziamenti dedicati dalle norme del forte processo migratorio. La collaborazione con Officina educativa permette nel plesso Ada Negri e nel plesso della secondaria Manzoni di integrare nelle ore pomeridiane, per alcuni alunni non italofofoni, l'offerta formativa con uno o due pomeriggi di frequenza degli "Spazi 6- 11", che operano nelle vicinanze delle scuole. Tuttavia non è previsto dall'amministrazione nessun progetto specifico su questi temi, in orario scolastico o extrascolastico, presso la scuola primaria Pascoli che rappresenta la primaria col maggior numero di bambini di background migratorio della città e della provincia. Per questo l'istituzione scolastica studia nuove modalità e progettualità per mettersi in ascolto dei bisogni di famiglie e alunni, così come dei docenti impegnati in questo contesto ricco e sfidante. La Commissione Intercultura di istituto si occupa perciò di redigere il "Protocollo per l'accoglienza delle alunne e degli alunni non italofofoni", in cui si delinea il percorso di accoglienza dell'alunno neoarrivato e della sua famiglia all'interno dell'ambiente scolastico, di promuovere corsi di prima e seconda alfabetizzazione e favorire il dialogo tra tutti i soggetti della comunità educante, anche attraverso mediatori culturali. L'apprendimento della lingua italiana è trasversale e portato avanti da ciascun docente della classe di appartenenza in tutti i gradi scolastici, mentre vengono attivati Piani Didattici Personalizzati per alunni non italofofoni, ai sensi della Direttiva Ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali del 2012, in tutto l'istituto. Il PTOF dell'istituto ha tra le metodologie d'elezione del curriculum verticale la narrazione. (PTOF dell'I. C. Manzoni, 2022).

2.1 La scuola primaria Pascoli G.

La scuola primaria Pascoli si trova appena fuori dal centro storico di Reggio Emilia, nel quartiere Gardenia. La sua posizione le consente di essere a stretto contatto con il centro storico e le sue molteplici opportunità educative e culturali, rimanendo però in una zona facilmente accessibile dalle famiglie che abitano nei dintorni. La scuola è nello stesso edificio che accoglie anche la scuola dell'infanzia, in modo da garantire una continuità educativa e uno scambio interazionale tra i bambini dei due diversi gradi scolastici.

Nell'A.S. 2022-2023, la scuola primaria comprende 112 alunni iscritti totali. Il tempo scuola del plesso è un tempo pieno da 40 ore settimanali, ed è presente il servizio della mensa esterno e il servizio del pre-scuola.

L'utenza del plesso scolastico è prettamente multiculturale: la percentuale di alunni stranieri nell'A.S. 2022-2023 è quella del 72%, con la presenza di 74 alunni stranieri e 55 alunni stranieri nati in Italia. Gli alunni provengono da 16 paesi diversi, prevalentemente dall'Europa (Albania, Romania, Georgia,

Moldavia, Ucraina), Africa (Egitto, Marocco, Ghana, mali, Nigeria, Senegal), America del Sud (Argentina, Colombia) e alcuni paesi dell'Asia (Cina, Sri Lanka, Pakistan), con la maggioranza proveniente da paesi africani.

La scuola è composta da una classe prima, una classe seconda, una classe terza, due classi quarte e una classe quinta. È presente, inoltre, una classe che svolge alfabetizzazione composta da un gruppo di bambini non italofoeni selezionati dalle varie classi e gestita da un insegnante di potenziamento. Al pomeriggio la scuola si avvale di un servizio di doposcuola gestito da alcune educatrici, e un corso di potenziamento di matematica condotto da una madre della scuola. Le classi prima, seconda e terza usufruiscono inoltre di un'ora di inglese facoltativa aggiuntiva in un pomeriggio e di un'ora di laboratorio STEAM facoltativa in un altro pomeriggio.

Sempre all'interno della scuola primaria, ha luogo un percorso di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana L2 condotto dal Centro Provinciale di Istruzione per Adulti di Reggio Sud decentrato nei luoghi della scuola, per madri che hanno figli che frequentano la scuola Pascoli. Il corso si avvale di volontari che si offrono come figure educative per i bambini dai 3 anni in su durante lo svolgimento del corso per le madri. Le madri che hanno figli con meno di 3 anni seguono le lezioni portandosi con sé i bambini. Questa modalità di insegnamento per gli adulti in cui vengono formate classi composte solamente da donne madri è un formato didattico già sperimentato con successo in Italia sia dai CPIA che da altri enti. L'inserimento di questa classe nella scuola primaria assume una valenza sperimentale e valoriale specifica e rispondente al contesto.

2.2 Mamme a scuola

Un Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione rivolti a madri immigrate, redatto dalla Provincia di Milano, seppure ormai datato (2001), aiuta a far comprendere meglio il metodo e gli obiettivi di questa particolare modalità di insegnamento. L'insegnante del CPIA Reggio Sud del corso della scuola Pascoli, Elisa Gavioli, fa riferimento a queste linee guida per la progettazione iniziale.

Il documento (2001) analizza la situazione delle madri immigrate analogamente a quanto si è riscontrato nel corso per mamme all'interno della scuola Pascoli:

Le donne straniere, se non hanno un progetto migratorio che prevede l'inserimento nel mercato del lavoro, restano spesso confinate nei ruoli di moglie e madre e il loro soggiorno in Italia si conduce entro i confini della casa e delle attività domestiche. Nel paese d'origine la loro vita relazionale era basata quasi sempre su una densa rete di legami amicali e parentali che permettevano di vivere il ruolo domestico senza frustrazioni e chiusure. In Italia, l'impossibilità di comunicazione con il contesto che le circonda le destina alla solitudine o a una serie limitata di rapporti, che possono accentuare con il passar del tempo il disagio di una condizione di isolamento, spesso subita per necessità e non scelta. Le donne a cui ci rivolgiamo sono quindi coloro che, giunte in Italia per il ricongiungimento familiare, vedono i loro rapporti limitati al mondo familiare e della cura e che non hanno alcuna conoscenza della lingua italiana (Provincia di Milano, 2001).

Si può quindi dire che il bisogno che viene messo al primo posto è quello del benessere psicologico: l'impossibilità di comunicare, che genera isolamento, è una problematica che può causare malessere psicologico. Se consideriamo questo fattore unito alla mancanza di supporto sociale, fisico e emozionale che una madre immigrata in Italia (soprattutto nel caso delle neomamme) si ritrova ad avere, è fondamentale trovare un rimedio che risponda a queste esigenze. Il benessere psicologico delle neomadri (italiane e migranti), ma anche il benessere psicologico delle persone che compiono un viaggio migratorio, sono due grandi temi che restano rilevanti anche nel 2023. In entrambi i casi ritroviamo forme di negligenza da parte delle istituzioni italiane nell'affrontare questi temi delicati; non solo nel compiere passi concreti verso la cura e la prevenzione di malattie psicologiche, ma anche nello sfatare il tabù e lo stigma che la salute mentale racchiude: il non parlare del problema rinforza il problema stesso. In una ricerca del 2020 in Italia sono stati analizzati i sintomi depressivi e ansiosi, il supporto sociale e i fattori di rischio per il disagio psicologico perinatale in donne immigrate e italiane nei primi mesi dopo il parto. Il confronto ha portato all'osservazione di una maggiore prevalenza di sintomi depressivi e un maggiore rischio psicosociale nelle donne immigrate (Della Vedova, Cristini, & Vismara, 2020).

Le esigenze principali che sono state individuate nel Vademecum rispecchiano quelle odierne: la necessità di una formazione linguistica, il bisogno di seguire il percorso educativo e scolastico dei figli,

il bisogno di informazione e orientamento tramite l'accesso ai servizi del territorio, e ancora il bisogno di incontro, la necessità di riattivare forme di aiuto reciproco, e il bisogno di mantenere e valorizzare la propria cultura (Provincia di Milano, 2001).

Per rispondere a questi bisogni, nei corsi per mamme con background migratorio, si ricorre all'apprendimento di competenze linguistiche di tipo funzionale, partendo dalla quotidianità e da problemi reali riscontrati dalle singole madri di ogni corso. Infatti, i contenuti si basano sugli interessi del particolare gruppo di donne che si ha davanti. All'inizio del corso è presente un momento di scambio di idee in cui viene chiesto alle madri cosa si aspettano dal corso e che temi vogliono approfondire.

Per quanto riguarda lo specifico corso che si tiene alla scuola Pascoli, l'approccio dell'insegnante si basa sull'apprendimento della lingua italiana di uso quotidiano, seguendo anche un libro di testo per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua. È stata fatta una scelta didattica che verte su una lezione interattiva e partecipata, in cui le madri sono incoraggiate a parlare il più possibile, tra di loro e con l'insegnante. Visto che i livelli di conoscenza della lingua italiana sono molto diversi tra le partecipanti, le madri con livello più alto spesso fungono da traduttrici e da mediatrici durante la lezione. Un aspetto particolare in aggiunta di questo corso è il collegamento con esperti esterni: per tematiche come l'informatica, il registro elettronico, o anche al fine di informare sui servizi sanitari presenti sul territorio, vengono chiamati a tenere delle lezioni informative e pratiche degli esperti sul tema che guidano le madri a una conoscenza più approfondita e dettagliata dell'argomento trattato.

2.3 L'esperienza di tirocinio come studio di caso

La classe IA e il gruppo CPIA

La classe in cui è stata svolta l'esperienza di tirocinio è la classe IA della scuola primaria Pascoli. È composta da 22 studenti, 15 bambini e 7 bambine dell'età di 7 anni. Sono presenti 15 bambini e bambine con background migratorio, di cui 12 non italofoeni/e.

Sono inoltre presenti 2 studenti con Bisogni Educativi Speciali, e un bambino certificato ai sensi della legge 104/92 per un disturbo del linguaggio. Sono presenti, inoltre, alcuni bambini anticipatari e altri che dimostrano problemi comportamentali.

La maggior parte dei bambini dimostra un livello avanzato di comprensione orale della lingua italiana, ma alcuni dei bambini e delle bambine non italofoeni/e hanno ancora delle difficoltà nella produzione orale.

Il gruppo classe non riscontra particolari problemi relazionali o interazionali tra i pari: la barriera linguistica e le differenze culturali non costituiscono degli ostacoli alla socialità per il gruppo, che non fatica a includere nei momenti di gioco anche il bambino con mutismo, il quale pur non comunicando verbalmente è riuscito ugualmente a instaurare dei legami di amicizia con molti compagni.

Per quanto riguarda le risorse umane presenti, la classe si avvale di 3 insegnanti curricolari, di cui una su posto di sostegno, e un'educatrice.

La classe del CPIA è composta da una decina di madri con diverse provenienze: Albania, Marocco, Egitto, Ghana, Nigeria, Pakistan, Repubblica Dominicana. Le madri tendono a disporsi nell'aula in modo da stare vicine a chi parla la stessa lingua, per riuscire a parlare durante la lezione e a tradursi a vicenda le parti del discorso dell'insegnante che risultano più difficili da comprendere; questo, unitamente alla condivisione della stessa lingua, porta alla formazione di legami in modo più facile con le donne della propria regione di provenienza. Il livello di istruzione delle partecipanti è molto eterogeneo. È presente una madre non scolarizzata, e quindi analfabeta anche nella sua lingua. Sono presenti invece madri con livelli di istruzione superiori, fino alla laurea.

Lo sviluppo del progetto

Il progetto è stato inizialmente declinato per il contesto appena descritto da alcune insegnanti della scuola Pascoli, in accordo con la Dirigente Scolastica Alessandra Landini. Si è deciso di approfondire il linguaggio fotografico, come mezzo di comunicazione universale e di espressione di sé.

Una prima bozza progettuale prevedeva l'articolazione del percorso in 4 fasi: durante la prima fase, le madri erano chiamate a scattare fotografie di dettagli e segni particolari dei propri e altrui volti. Questa attività sarebbe poi stata ripetuta quasi analogamente con i bambini di una classe. La seconda fase del percorso prevedeva l'acquisizione, sempre da parte delle madri, di immagini della loro vita quotidiana, quindi immagini domestiche e familiari. I bambini avrebbero poi scattato foto all'interno della scuola,

che avrebbe rappresentato la loro quotidianità, favorendo il racconto delle storie personali all'interno di entrambi i gruppi. La terza fase era costituita da percorsi fotografici da realizzarsi nel centro storico di Reggio Emilia. Questa fase prevedeva l'uscita di bambini e madri insieme, nel centro storico, unendo la fotografia all'orientamento spaziale e geografico. La quarta fase prevedeva invece la creazione di un "quaderno delle storie", e la progettazione di una mostra in vista della restituzione finale di tutto il percorso. Il progetto così costituito avrebbe coinvolto le classi della primaria dalla prima alla quarta, e il gruppo delle madri del CPIA.

Sebbene questa idea iniziale fosse stata accolta positivamente sia dall'Università sia dalla stessa scuola primaria, per motivi organizzativi si è deciso di abbandonare lo sviluppo in fasi del percorso e di concentrarsi sull'approfondimento, in ogni classe e attraverso una tirocinante diversa, di una fase specifica, senza arrivare a un lavoro unitario che avrebbe attraversato tutte le classi coinvolte.

Il mio lavoro si è focalizzato principalmente sullo sviluppo della terza fase del progetto, adattando ulteriormente questa prima proposta al gruppo di madri e alla classe IA della scuola. Attraverso un primo periodo di osservazione del contesto e collaborazione alle attività che normalmente vengono svolte nelle classi, si è sviluppata un'unità didattica che prendesse in considerazione i bisogni di entrambi i gruppi, cercando di utilizzare il linguaggio visivo, in particolare quello fotografico, come mezzo per il raggiungimento degli obiettivi originariamente prefissati.

L'Unità Didattica di Apprendimento è stata strutturata creando un percorso parallelo per le madri e i bambini della classe, pensando obiettivi specifici e traguardi diversi per i due gruppi. Per il gruppo della classe IA, le discipline coinvolte sono state geografia, italiano ed arte e immagine: gli obiettivi per la geografia sono stati incentrati sull'orientarsi e muoversi nello spazio circostante utilizzando una mappa o dei punti di riferimento, conoscere il territorio attraverso l'osservazione diretta e riconoscere alcuni elementi della città; per l'apprendimento della lingua italiana gli obiettivi erano volti a produrre semplici testi, in questo caso brevi didascalie da accostare alle fotografie scattate. Altri obiettivi che riguardavano la lingua italiana nella sua forma orale sono stati messi in pratica durante tutto il percorso, attraverso la comprensione orale delle consegne, il dialogo tra bambini e con le madri, e il racconto delle esperienze vissute insieme. La lettura è stata approfondita soprattutto dal punto di vista della lettura delle immagini, come simboli di una mappa o fotografie. Per gli obiettivi di arte e immagine la fotografia ha assunto la funzione di mezzo per esprimere la propria visione della realtà circostante, le proprie sensazioni ed emozioni. Utilizzare delle macchine fotografiche ha inoltre permesso ai bambini di entrare a contatto con una tecnica che seppur già sperimentata in altri contesti con l'utilizzo dei telefoni, ha permesso una ridefinizione del concetto di fotografia, e un suo uso diverso da quello familiare.

Per il gruppo delle madri, gli obiettivi di apprendimento hanno coinvolto l'alfabetizzazione alla lingua italiana, alcuni temi riguardanti la cittadinanza attiva e l'arte. Infatti, se con i bambini la fotografia è stata utilizzata più come mezzo di documentazione, ricerca nello spazio e sperimentazione di un nuovo strumento, con le madri è stato svolto un lavoro più concettuale e di ricerca stilistica, che ha compreso anche una parte di teoria della fotografia, in modo che le partecipanti potessero approfittare pienamente di questo linguaggio, e creare delle fotografie che riuscissero a rappresentare la loro sensibilità, servendosi di basi teoriche necessarie per avvicinarsi alla fotografia d'autore.

Prima dell'inizio del progetto è stato essenziale un momento di osservazione del contesto sia nel caso della classe IA che in quello della classe delle madri. Per osservazione in questo caso si intende un'osservazione partecipante: entrando in un ecosistema come quello scolastico come osservatore, inevitabilmente si entra a far parte del sistema stesso. È fondamentale che un momento osservativo preceda l'azione didattica in modo da analizzare il contesto e capire i bisogni dell'utenza a cui viene destinato un progetto, ma soprattutto è importante la parte dell'osservazione che riguarda la socialità e il proprio inserimento nell'ambiente, per instaurare un rapporto di fiducia con i bambini, e in questo caso anche con le madri, e non introdursi al gruppo come una persona sconosciuta che vuole necessariamente insegnare qualcosa. Queste accortezze fanno parte della ricerca costante di un'attitudine etica: "l'attenzione a riflettere anche sulle responsabilità relative alle conseguenze operative della propria ricerca" (Bianchi, 2019). Soprattutto con un gruppo di adulti questa componente è molto delicata: entrare in un contesto di formazione degli adulti come figura educativa implica inserirsi in un sistema di relazioni che nascono da un'esigenza da parte delle persone che vogliono apprendere la lingua italiana, ma che non necessariamente sono disposte ad aderire con entusiasmo a un progetto educativo che si discosta dal normale apprendimento dell'italiano in aula, fatto di lezioni frontali e di studio della grammatica.

Dopo alcune lezioni di osservazione, dialogo e partecipazione alle attività didattiche proposte dall'insegnante, la prima lezione del progetto si è concentrata sulla spiegazione del percorso che sarebbe stato fatto insieme, con l'ausilio di immagini e parole chiave scritte, per facilitare la comprensione del testo orale.

Lezioni di fotografia

Le lezioni di fotografia con le madri sono state condotte utilizzando un approccio che facesse rivalutare il proprio rapporto con la fotografia e con la fruizione delle immagini: ogni partecipante, come quasi ogni adulto oggi, è dotata di smartphone che viene utilizzato giornalmente, quindi la cattura di un'immagine, come ormai quasi dappertutto nel mondo, non è esclusiva di fotografi professionisti o anche di possessori di macchine fotografiche amatoriali; grazie agli smartphone ognuno diventa fotografo, per documentare la propria vita privata, sociale e professionale, e eventualmente condividerla su piattaforme di social media. Questo comporta una standardizzazione della modalità di cattura dell'immagine e della formazione di alcuni stereotipi tipici delle immagini che si possono trovare sui social media, che cambiano a seconda delle tendenze che compaiono in rete. È quindi difficile, una volta immersi nella cultura occidentale (che non si limita al solo territorio d'occidente ma che si estende a tutti i continenti) della documentazione della vita quotidiana che a tutti i costi deve sembrare migliore della realtà vissuta, cambiare il modo con cui si guarda alla fotografia e con cui si scattano le foto. È per questo che all'inizio del progetto si è pensato di fornire "un'infarinatura" della teoria della fotografia, concentrandosi prevalentemente sulla teoria della composizione di un'immagine. Si è scelto di non approfondire il funzionamento della macchina fotografica e della tecnologia che c'è dietro allo strumento proprio perché il livello di comprensione orale e scritta dell'italiano delle partecipanti non avrebbe consentito un apprendimento efficace del tema, inoltre sono state utilizzate delle macchine fotografiche compatte e degli smartphone, quindi strumenti che non richiedono una continua modifica delle impostazioni manualmente durante gli scatti, per cui non è stato necessario lavorare sulle impostazioni manuali degli strumenti. Invece, le lezioni teoriche si sono concentrate sui concetti di composizione, forma, luce, la differenza tra una fotografia verticale e una fotografia orizzontale, la regola dei terzi, il movimento all'interno di una fotografia, i colori e i loro significati e le emozioni che comunicano. Sono stati suggeriti alcuni "espedienti", che possiamo ritrovare in alcuni dei fotografi più celebri, come quello del ricercare una cornice all'interno dello scatto, per creare una fotografia dentro alla fotografia stessa, o la ricerca del contrasto tra elementi distanti tra loro ma che in qualche modo sono in relazione, o ancora come nascondere ciò che non vogliamo fare vedere della realtà, e far risaltare ciò che vogliamo mettere in luce.

Questo scatto, invece, della fotografa polacca Joanna Mròwka, è stato un esempio di come l'inserimento di una cornice, una forma, che in questo caso è un cerchio creato dalla ruota di una motocicletta, può indirizzare lo sguardo dello spettatore verso un punto preciso dell'immagine.

La ricerca dell'immagine, nel caso di questo progetto, si proietta nelle strade del centro storico di Reggio Emilia. Il centro storico è stato utilizzato come simbolo di socialità, di ritrovo, dell'abitare in città, in particolare nella città di Reggio Emilia. Le madri partecipanti al progetto, infatti, risiedono tutte nei pressi del centro, e molte lo frequentano spesso. Con questa scelta si voleva andare a esplorare la loro visione della città e del vivere in questo posto, in quanto donne che non sono cresciute in questa città e in questo paese, ma che si ritrovano ora ad essere cittadine di Reggio Emilia. Lo sguardo di qualcuno che per anni è cresciuto e ha abitato in un paese non europeo, e che può condividere il suo punto di vista è una risorsa inestimabile. L'obiettivo è stato proprio quello di far esprimere l'interiorità di ogni persona attraverso lo sguardo nei confronti dell'ambiente circostante.

(...) Guardare alla fotografia come a un modo di relazionarsi con il mondo, nel quale il segno di chi fa la fotografia, quindi la sua storia personale, il suo rapporto con l'esistente, è sì molto forte, ma deve orientarsi, attraverso un lavoro sottile, quasi alchemico, all'individuazione di un punto di equilibrio tra la nostra interiorità – il mio interno di fotografo-persona – e ciò che sta all'esterno, che vive al di fuori di noi, che continua a esistere senza di noi e continuerà a esistere anche quando avremo finito di fare fotografia. (...) Alla ricerca di quello strano e misterioso equilibrio tra il nostro interno e il nostro esterno. (Ghirri, 2010)

Luigi Ghirri ci spiega, attraverso le sue lezioni di fotografia, quanto catturare un'immagine è molto più del semplice ottenere una rappresentazione della realtà. Ognuno, avendo lo stesso strumento e lo stesso

ambiente circostante, non scatterebbe mai la medesima foto. La nostra cultura, la nostra speciale sensibilità e le nostre esperienze dettano il modo in cui vediamo il mondo, e quindi come lo vogliamo raccontare agli altri. Ogni fotografo, professionista o amatoriale che sia, lascia una parte di sé nell'inquadratura.

Questa riflessione, nel caso del progetto *Storie, Lingue, Madri*, può generare un potenziale rischio, che è quello di celebrare lo sguardo delle madri in quanto sguardo "diverso" dal "nostro", solo e puramente per il loro background migratorio. Questo atteggiamento rientrerebbe nella "visione folclorica e di esaltazione della differenza" (MIUR, 2022) che gli Orientamenti Culturali del Ministero ci intimano di evitare, e sarebbe completamente scorretto presupporre che una persona di un paese non occidentale abbia una visione del mondo completamente diversa dagli europei, solo per la sua provenienza geografica.

Ovviamente la provenienza da un paese con una cultura non occidentale implica la possibilità di avere ideologie o esperienze diverse, ma è importante tenere a mente il fatto che viviamo in una società globale e globalizzata. Se fino a pochi secoli fa alcuni chilometri di distanza creavano una differenza incolumabile tra gli esseri umani, oggi non è più così e occorre smettere di percepire l'Africa e l'Asia come dei continenti esotici, mistici, composti da tribù o da villaggi in cui il rapporto stretto con la natura e con la spiritualità è ciò che maggiormente definisce la popolazione autoctona. L'Occidente deve smettere di romanticizzare, e allo stesso tempo condannare l'Oriente, e le persone che ci abitano. Questo fenomeno viene descritto da Said come *orientalismo*: nell'introduzione all'omonimo libro, Said parla dell'Oriente come "uno dei più ricorrenti e radicati simboli del Diverso" (Said, 1991). L'Oriente è definito, creato e modificato dall'Occidente, nel nostro immaginario, ma anche nei territori fisici, con il colonialismo e la decolonizzazione.

Anche se alcune delle madri partecipanti avessero vissuto in un mondo culturalmente e geograficamente lontanissimo da quello occidentale, e lontano dalla rete internet e dalla comunicazione di massa, la quasi totalità di loro vive in Italia ormai da diversi anni.

Questo progetto fotografico, quindi, non è alla ricerca di uno sguardo "esotico" su ciò che ci circonda a Reggio Emilia, è invece la ricerca di uno sguardo che attraverso il mezzo della fotografia può esprimersi come non ha potuto fare attraverso la lingua italiana o in uno spazio sicuro e non giudicante. È uno strumento in più per esprimere la propria interiorità, e far sentire la propria voce in un mondo che non ascolta le donne, non ascolta i migranti, e non ascolta le madri. Se i migranti, come già detto nel secondo capitolo di questa tesi, vengono considerati e rappresentati dai media solo nel momento in cui stanno viaggiando (per mare, perché i "taxi del mare" creano immagini più forti della rotta balcanica via terra), e al loro arrivo la loro visibilità mediatica diminuisce fino a quasi scomparire, anni dopo l'arrivo queste persone non vengono più rappresentate dai media italiani. Anche questo fenomeno contribuisce a creare un sentimento generale di "emergenza migranti", sottolineando la precarietà della situazione del migrante, e non rappresentandola minimamente dopo anni di inserimento all'interno del tessuto sociale. Anzi, come abbiamo visto i migranti arrivati in Italia da tempo vengono citati dai giornali solo quando si tratta di fatti di cronaca che li dipingono in una luce negativa, e devono quindi citare la provenienza, per distinguerli dai criminali commessi dagli italiani. I migranti sono presenti nei media, nei social, e quindi nella mente degli italiani, solo quando arrivano e quando commettono dei reati. Dopo sembrano scomparire.

Questo progetto ha anche quindi questa valenza, vuole far vedere che esistono famiglie dopo il trauma migratorio, esistono figli e madri che lavorano a scuola per creare insieme un sistema inclusivo. E ciò non vuol dire raccontare il "buon migrante" (Bianchi, 2019), una persona ridotta al suo essere al servizio della comunità in cui si trova o che si sente in dovere di raccontare quanto gli italiani siano "brava gente", vuole semplicemente mostrare come anche madri che stanno imparando l'italiano e che frequentano la città di Reggio Emilia esistono al di là del loro essere migranti o del loro essere madri. Non stiamo indagando il loro passato migratorio, i loro traumi, la loro vita domestica o la loro religione, stiamo approfondendo ciò che per loro può essere più importante da raccontare. Così facendo possiamo veramente dire di mettere in atto un progetto con una valenza interculturale e un'attenzione all'etica delle azioni educative.

Un'altra questione etica ha riguardato la proprietà intellettuale delle fotografie: è stato fondamentale stipulare una serie di documenti in più lingue che informassero le partecipanti di come le loro foto sarebbero state usate, e dove sarebbero comparite. È anche stato chiarito quanto la documentazione fotografica del progetto, cioè le fotografie scattate dalla sottoscritta e dalle insegnanti durante le uscite

fotografiche, siano soggette all'approvazione e al consenso per qualsiasi utilizzo accademico o di promozione culturale. Alcune madri hanno accolto il fatto di essere fotografate con molto entusiasmo, mentre altre hanno preferito rimanere anonime.

Il fatto che queste fotografie vengano poi esposte in un luogo che rientra nel contesto di Reggio Emilia è un aspetto centrale del progetto: le partecipanti ritrovano una parte di loro nel centro della città. E non è una parte di loro che le riduce a essere migranti, o madri, o straniere. È una narrazione che loro stesse compiono, raccontandosi nelle sfaccettature che loro scelgono di condividere, attraverso le fotografie e le descrizioni.

2.4 Esiti del progetto

Durante il progetto, sono state due le occasioni in cui si è organizzata un'uscita fotografica e le madri hanno fotografato il centro di Reggio Emilia.

La prima uscita, a inizio progetto, è stata preceduta da due lezioni teoriche: una relativa alle basi della fotografia, e un'altra in cui le madri sfogliavano libri di fotografia d'autore. Uno di questi libri è *Sguardo di donna*, di Francesca Alfano Miglietti. "*Sguardo di donna* intreccia, mescola, ibrida, somma elementi vari quali sguardi, esistenze, potenze, emozioni e alterazioni, attraverso due elementi costanti: le autrici sono tutte donne e il "mezzo" utilizzato è sempre la fotografia. Questi gli ingredienti." (Alfano Miglietti, 2015, p. 11). In questo libro vengono raccontati gli scatti di 25 fotografe, che propongono il loro sguardo sulla condizione umana.

Durante le uscite anche la ricercatrice ha scattato alcune foto come mezzo di documentazione. È stato un ulteriore modo per interagire con le partecipanti e fare maggiormente parte delle attività, in modo da non assumere completamente il ruolo di guida, invitandole a non avere timore di utilizzare la macchina fotografica in mezzo ai passanti.

Durante la prima uscita, le madri sono uscite insieme alla ricercatrice e alla loro insegnante, e hanno sperimentato un primo approccio con lo strumento della macchina fotografica. La partecipazione è stata numerosa durante un giorno in cui c'era il mercato nelle piazze del centro: normalmente, le donne frequentano il centro il martedì, giorno di mercato.

È emerso che la maggior parte delle partecipanti va in centro per fare acquisti di vestiario o di alimenti. Si è pensato di uscire durante un giorno di mercato perché l'ipotesi era quella che le loro abitudini avrebbero stimolato una ricerca tra i negozi e i banchetti di scatti interessanti. Invece, quello che si è potuto osservare è che il loro interesse è stato catturato maggiormente dal parco pubblico, quindi dal fotografare gli spazi verdi della città. Il mercato, invece, è risultato un contesto troppo affollato e caotico e causa di distrazioni, controproducenti per l'obiettivo di osservare con tranquillità e scattare delle fotografie. L'elevato numero di partecipanti di quel giorno, oltretutto, ha influito sul genere di fotografie scattate: non riuscendo a seguire "una a una" ogni partecipante, la maggior parte delle madri ha scattato foto che ricordano foto "turistiche", che celebrano la grandezza e la bellezza dei monumenti storici del centro (fig. 1 e 2).



Figura 1, foto di Mogaji Lola

Queste foto potrebbero essere definite “non-artistiche”, come quelle che si trovano sui social network o sui siti di promozione turistica. Questo, però, dice già qualcosa della sensibilità delle partecipanti, e di quello che ha catturato la loro attenzione. Prevalgono, infatti, immagini di edifici e monumenti, del parco pubblico e della biblioteca. Ciò esprime quanto detto sopra: la loro visione, se non allenata all’occhio del fotografo d’autore, non è molto distante da quella di qualcuno in visita turistica a Reggio Emilia.

Il genere della *street photography*, che necessariamente si avvicina a questo progetto visto il luogo dove vengono scattate le foto, è un genere comunque difficile da affrontare mentre ci si avvicina alla fotografia per la prima volta: in città ci sono tanti elementi e colori, e soprattutto molte persone che possono venire accidentalmente o di proposito nelle foto. Questo può aver contribuito alla scelta delle partecipanti di puntare la fotocamera verso grandi monumenti, piuttosto che particolari lungo la strada, durante un giorno molto affollato. Infatti, durante la permanenza al parco pubblico, luogo molto meno affollato, le partecipanti hanno scattato la maggioranza delle foto.



Figura 2, foto di Mogaji Lola

Seppure l'uscita dal punto di vista delle immagini non sia stata fortuita, è stata essenziale per trascorrere alcuni momenti insieme e socializzare con le madri. L'insegnante del CPIA si è concentrata maggiormente sull'aspetto della conoscenza dei luoghi del centro storico, e con lei abbiamo visitato la biblioteca Panizzi, la biblioteca più grande e importante della città. Molte madri non erano mai state nella biblioteca, ed è stata un'occasione per informarle sui servizi e le aree destinate ai bambini e ragazzi; quindi, ci siamo divise in due gruppi per entrare. Una delle madri ha portato il figlio con sé, un bambino di tre anni, che ha trascorso un po' di tempo con un'altra madre, a lui affezionata, mentre la sua era impegnata a visitare la biblioteca.

La seconda uscita, invece, è stata fatta a distanza di diverse settimane dalla prima, a causa del periodo del Ramadan: molte non riuscivano a partecipare a causa di impegni, o perché risultava troppo faticoso uscire di giorno. La seconda uscita è stata, a differenza della prima in cui l'insegnante del CPIA ha esortato tutte le madri a partecipare, su base volontaria. Hanno aderito questa volta quattro madri, una delle quali non si è presentata a causa di impegni. Questa volta l'uscita è stata accompagnata dalla Dirigente della scuola e da suo figlio, che ha svolto anche lui una funzione documentativa attraverso la fotografia.

Grazie all'intervento della Dirigente e allo scarso numero di partecipanti, siamo riuscite, seppur con minor tempo a disposizione, ad aprire un dialogo più profondo con le madri valorizzando il loro sguardo sulla città; sono riuscite ad avvicinarsi maggiormente a un'esperienza estetica e osservativa. Anche le foto scattate sono la testimonianza di una riflessione più attenta rispetto ai risultati dell'uscita precedente: dalle foto si può vedere un maggiore controllo della composizione spaziale dell'immagine e una scelta più consapevole dei soggetti inquadrati. La città era meno affollata e anche questo ha consentito a tutti di scattare foto più in tranquillità.

Le partecipanti erano quindi tre: per motivi di privacy verranno chiamate A., H. e F.

A. è una donna sui quarant'anni proveniente dal Marocco, residente a Reggio Emilia con suo marito e i suoi figli già da diversi anni. Tra le partecipanti, è la madre con il livello più basso di italiano, visto che ha trascorso gli ultimi anni prevalentemente con la famiglia. A proviene dal deserto del Sahara, ed è non scolarizzata e analfabeta: non sa scrivere, né nella sua lingua madre (una versione dell'arabo che si parla in Marocco) né in italiano. Per lei, infatti, l'obiettivo principale di quest'anno scolastico consisteva nella socializzazione, nella formazione di un gruppo attorno a lei che potesse rappresentare un sostegno, e nell'esposizione alla lingua italiana orale. La sua caratteristica che ha colpito maggiormente sia le insegnanti, che le sue colleghe partecipanti è il suo sorriso e la sua estrema gentilezza. Ha stretto un rapporto di amicizia in particolare con H., una madre proveniente dall'Egitto, la cui lingua madre è l'arabo-egiziano.

H. ha un livello piuttosto avanzato sia di produzione orale che di comprensione orale dell'italiano, ha potuto quindi svolgere una funzione di aiuto e di traduzione per A lungo il corso dell'anno, anche durante le uscite fotografiche. Se A., probabilmente anche a causa della barriera linguistica, è molto timida e riservata, H è invece espansiva, ed è spesso felice di parlare dei suoi punti di vista. È sempre entusiasta di prendere parte a iniziative legate al corso di alfabetizzazione, e ho notato un suo interesse verso la fotografia. Oltre a A. e H., ha preso parte all'uscita F., una donna proveniente dalla Repubblica Dominicana, in Italia da circa 10 anni e sposata con un uomo italiano. F ha il livello più alto di italiano del gruppo, le piace molto parlare di quando viveva in Repubblica Dominicana.

Dopo la seconda uscita fotografica, F., A. e H. sono state invitate, dopo alcuni giorni, a un incontro con la ricercatrice all'interno della scuola, per produrre delle brevi registrazioni che fornissero spiegazioni circa le foto scattate. Queste registrazioni verranno poi inserite all'interno della mostra sotto forma di QR code. Si è deciso di registrare la loro testimonianza nella loro lingua madre, in modo che potessero esprimersi più liberamente, utilizzando le parole che preferivano, senza che la barriera linguistica impedisse loro di comunicare quello che volevano. Prima di avviare la registrazione si è spiegato loro che l'obiettivo era quello di avere una loro descrizione personale delle fotografie, spiegando brevemente perché avevano scelto di scattare quella foto, e una loro opinione personale sulle foto. Ho sottolineato quanto la durata e l'argomento del loro discorso fossero completamente a loro discrezione, che potessero parlare di qualsiasi cosa riguardante il progetto. Il fatto di venire registrate creava un po' di imbarazzo; quindi, preliminarmente, si è parlato con loro in italiano senza registrare di cosa volevano dire.

Le fotografie di H.

H. condivide spesso le sue insicurezze riguardo il suo livello di italiano. Prima di registrare, ha preso del tempo per rivedere le foto scattate e spiegarmi in italiano perché quelle immagini avevano catturato la sua attenzione; nella traduzione della sua registrazione ritornano gli stessi concetti che mi aveva spiegato. In entrambe le lingue H. era entusiasta di parlare delle sue fotografie, durante la registrazione ho notato la sua concentrazione ed emozione, e sembrava più a suo agio di quando parlava in italiano.

Io non so che dire veramente... ho fatto questa foto (fig.5) perché mi aveva indicato Emma di fare le foto dove ci separa... un vetro... perché questo è un tipo di fotografia...

Quando ho scattato la foto a quella ragazza ho avuto la sensazione che fosse libera perché non pensa a nessuno, va per la sua strada. La ragazza nonostante si trovi in una stanza di vetro è più libera di noi che invece siamo fuori. Mi ha dato una bella sensazione.

La seconda foto (fig. 6) di un signore ha attirato la mia attenzione che rimarrei per ore a guardarla, ho percepito che non fosse un uomo normale ma l'incredibile Hulk, senza libertà e triste.

La terza foto nella libreria (fig. 7) mi fa pensare alla società italiana fatta da persone di nazionalità diverse che convivono assieme.

L'odore della libreria mi ha fatto venire in mente l'odore delle piramidi. Una bella sensazione. I libri mi davano l'impressione che avessero rotto i muri attraverso l'incontro di tante culture contenute nei libri. Una bella sensazione.

La foto con A. (fig.8) mi ha dato una bella sensazione perché la sua bontà mi fa pensare che venga da un altro mondo. È una bella persona.

Questa altra foto (fig. 9) mi dà la sensazione di rappresentare un uomo dei cartoni animati, di fantasia che è venuto a vivere pochi secondi nella vita reale e poi scapperà via e non si vedrà più. Ci sono 2 muri che separano due uomini... (H.)

Riguardo la prima foto, H. si riferisce a un genere di fotografia che ho spiegato durante le prime lezioni, che consiste nel fotografare il riflesso di sé stessi davanti alle vetrine delle città, tecnica molto usata negli autoritratti di Vivian Maier. H ha scelto di fotografare alcune fotografie già presenti all'interno della città, che sono simboli della cultura occidentale: un uomo in posa per una fotografia di moda, e la foto di una donna che pubblicizza degli stivali. H sceglie di parlare di queste immagini e con esse riflette sul concetto di libertà. Perché siamo meno liberi della ragazza nella foto, rinchiusa dietro un vetro? Perché l'uomo è così triste, anche se grande e imponente? La ragazza nella foto, oltre ad avere una posa che comunica spensieratezza, è anche vestita con abiti occidentali. Nel riflesso possiamo vedere H, invece, con un vestito lungo e il velo, e sorridente. Il fatto che questo discorso sia stato registrato nella sua lingua madre, a me incomprensibile, ha impedito che io ponessi ulteriori domande per chiarificare cosa voleva dire. Penso però che la mia non comprensione del suo discorso possa aver contribuito alla sua eloquenza durante la registrazione. È significativo come, comunque, H. abbia una visione critica e allo stesso tempo positiva sia del paese di origine che di quello di arrivo. Ricorda con affetto le piramidi, e sottolinea quanto in Italia le culture convivano insieme. La figura 8 (pagina successiva) è testimonianza del fatto che queste iniziative, e soprattutto il progetto di *Mamme a Scuola*, hanno contribuito a formare un nuovo gruppo di socializzazione e a creare momenti in cui le madri potessero fare nuove esperienze insieme e formare dei legami. Quando abbiamo visitato la libreria, H parlava con A in arabo, e mi ha detto che A le stava dicendo in quel momento che non ha amici, e che quindi era molto felice di essere lì con noi, e partecipare a queste uscite.



Figura 5, foto di H.



Figura 6, foto di H.



Figura 7, foto di H.



Figura 8 e 9, foto di H.

Le fotografie di A.

Durante la seconda uscita, con A. abbiamo cercato di comunicare utilizzando la funzione vocale di Google Traduttore, poi grazie alla traduzione orale di H siamo riuscite a comunicare più scorrevolmente. Quando le ho dato la macchina fotografica, ho notato che la maneggiava in modo incerto; le ho spiegato come scattare una foto, e lei mi ha confidato che era la prima volta che usava una macchina fotografica. Non sono riuscita a capire se fosse anche la prima volta in assoluto che scattava una fotografia, sicuramente però uscire con il solo scopo di scattare fotografie era per lei un'esperienza unica. Prima di registrare un suo commento, H ha tradotto in arabo quello che volevo dire in merito al progetto ad A, spiegandole che volevo sapere, se lei era d'accordo, perché ha scattato quelle foto, oppure un commento riguardo quello che voleva lei di queste esperienze. Insieme, prima della registrazione, abbiamo scelto le foto che le piacevano di più da esporre alla mostra.

Quelle che ho scelto sono tutte belle, sono belli gli alberi, il posto e la natura. [Ripete più volte che tutto è bello]. Alcune foto mi piacciono... mi piacciono tutte le... le foto. (A.)

Durante l'uscita con H e F, ho notato che A seguiva spesso H nello scegliere cosa includere nell'immagine da scattare, infatti possiamo ritrovare due punti di vista simili.

Figura 10, foto di A.



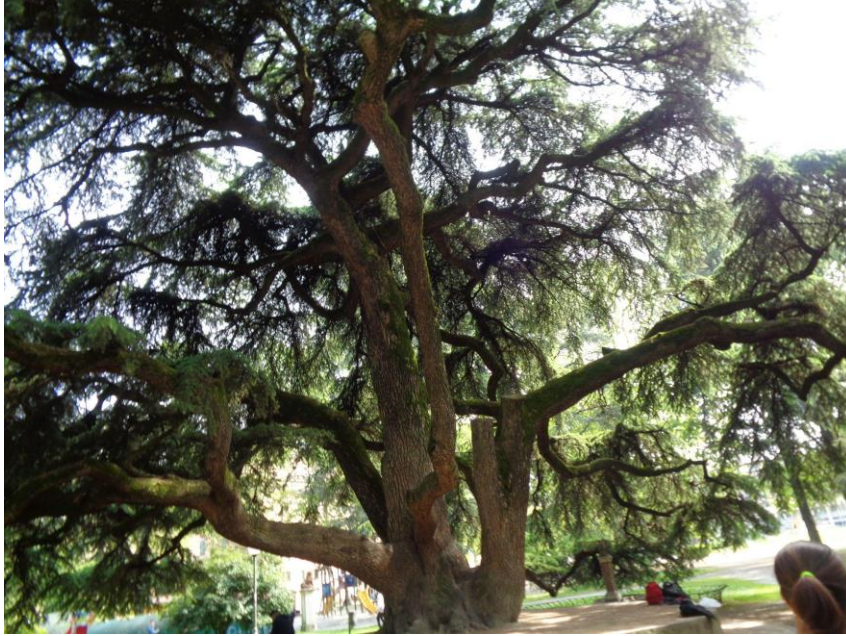


Figura 11, foto di A.

All'interno della libreria, l'attenzione di A. è stata catturata dai libri di cucina. Le ho mostrato un libro turistico sul Marocco, lo sfogliava con molta insicurezza, come se non fosse abituata a manipolare l'oggetto-libro. Con A la barriera linguistica, lungo tutta la mia permanenza, è stata sempre uno scoglio che impediva la piena comprensione reciproca durante il dialogo, che veniva colmata parzialmente dalle traduzioni delle altre partecipanti. Non ha ostacolato però la formazione di un legame empatico, rafforzato da sorrisi e poche parole in italiano. Le fotografie, visto che A. non ha a disposizione il codice scritto, possono essere per lei un nuovo mezzo di espressione.



Figura 15, A. e H., foto di Emma Filippi

Le fotografie di F.

F., attraverso le sue fotografie, ma anche attraverso i discorsi in classe e durante le uscite, racconta della sua attenzione per la natura:

*Ok... mi chiamo ***. Questa foto (fig.16), la prima, mi piace perché mi ricorda il mio paese, le mie... le mie origini, che vengo da una cittadina piccola, dove... ci sono tanti alberi e prevale la natura, e mi ricorda anche la mia casa, la casa dei miei genitori, perché è... è... una casa che... come dire... ha un... un giardino grande, dove ci sono tanti alberi, mi ricorda tanto la mia infanzia e dove ho vissuto tutta la mia giovinezza.*

E la seconda (fig. 17) mi piace tantissimo perché mi piacciono i fiori, fin da piccola mi piacciono i fiori, e ogni volta che vedo un fiore mi... mi dà molta nostalgia e mi riempie di energia (risata). E questa (fig. 18) piccola strada mi piace perché mi ricorda anche i miei antenati, perché nel mio paese la prima capitale l'hanno fatta gli spagnoli, nella città vecchia... ci sono molte strade che assomigliano a questa stradina che c'è qui, e per questo mi ricorda i miei antenati. (F.)

Figura 16, foto di F.



Figura 17, foto di F.



Figura 18, foto di F.

F. sceglie di parlare delle sue origini e della sua infanzia attraverso la fotografia. Prima di registrare ci ha spiegato il perché della scelta dei vari soggetti e delle fotografie molto in dettaglio, dilungandosi sul racconto della sua famiglia e della sua vita nella Repubblica Dominicana. Quando è stato il momento di registrare in spagnolo, invece, F. è stata più concisa e insicura. Dopo il suo discorso in spagnolo le è stato chiesto se volesse aggiungere qualcosa, perché non aveva parlato di alcune cose condivise pochi minuti prima in italiano. Lei era titubante, e diceva che “se serviva” poteva parlare di più. Ricordandole che scelta stava a lei, ha risposto “allora va bene così”, ridendo.

3. Decostruire le conclusioni: per una autoetnografia impegnata

Poiché parlare di conclusioni in merito a tanta complessità significherebbe tirare le somme di esistenze altrui, a cui ci siamo soltanto avvicinate attraverso lo studio, la ricerca e le pratiche, ci limiteremo a comporre un’autoetnografia e a parlare dell’esperienza che ha risuonato in noi, nelle prospettive diverse eppure integrate, dei nostri ruoli. Non possiamo che iniziare sottolineando quanto, riguardo all’argomento della narrazione nella migrazione, si sia tralasciato numerose fonti pertinenti e interessanti, e che sicuramente ci sarebbe ancora tanto da scrivere.

La ricerca ci ha aiutate a fare ordine durante lo *spaesamento* (Bianchi, 2020) che è stato addentrarci in contesti e argomenti che ci hanno rese più consapevoli rispetto al rapporto tra scolarizzazione, istituzionalizzazione e fenomeno migratorio. I racconti autobiografici ci hanno toccate e commosse, la nostra volontà di empatizzare con il narratore si è scontrata con il privilegio di essere cittadine italiane. Siamo entrate, durante questo percorso, nella scuola Pascoli e nella classe di alfabetizzazione

del CPIA, portando un progetto la cui impostazione si discostava dalla normale programmazione scolastica. Lavorare con donne adulte è diverso dal lavorare nel mondo dell'infanzia: la creazione di legami con i bambini è più spontanea e immediata, mentre con le adulte l'intenzionalità e la fatica nel creare nuovi rapporti si sente di più. Abbiamo sempre cercato di mantenere una profonda umiltà nelle interazioni con le madri, donne con più esperienze di noi e con vissuti più complessi del nostro. Cosa potevamo insegnare a donne con anni di vita alle spalle, madri che hanno avuto il coraggio e la forza di lasciare il proprio paese per cercare migliori condizioni di vita per la propria famiglia? Ci hanno aiutato la gentilezza delle madri, la loro disponibilità, i loro sorrisi, la loro curiosità per il mondo della fotografia e il sincero affetto nato dopo pochi giorni di conoscenza. Abbiamo cercato di assicurarci, durante tutto il percorso, che il nostro comportamento nei loro confronti fosse il più etico e sincero possibile, attraverso una costante metariflessione. Abbiamo posto poche domande e abbiamo imparato a vedere e ascoltare.

Concludiamo ricordando le parole di bell hooks, che incita il lettore a “vivere secondo un'etica d'amore” (hooks, 2008):

Chi sceglie di amare modifica la propria vita mettendo al primo posto l'etica dell'amore, che comporta la scelta di lavorare con persone che si ammirano e si rispettano, la volontà di impegnarsi fino in fondo nei rapporti, l'adesione a una filosofia globale che vede l'esistenza e il destino di ciascuno intimamente connessi a quelli di tutti gli altri abitanti del pianeta (ibid., p. 75).

Riferimenti bibliografici

- Alfano Miglietti, F. (2015). *Sguardo di donna*. Venezia: Marsilio Editori.
- Atanga, L. (2021, Dicembre 17). *Gender Ideologies, Leadership, and Development in Cameroon*. Tratto da Georgetown Journal of International Affairs: <https://gjia.georgetown.edu/2021/12/17/gender-ideologies-leadership-and-development-in-cameroon/>
- Baldassar, L. (1998). *The Return Visit as Pilgrimage: Secular Redemption and Cultural Renewal in the Migration Process*. Division of Historical Studies and Centre for Immigration and Multicultural Studies, Research School of Social Sciences, Australian National University.
- Bianchi, L. (2017). *Fra due mondi. Sguardi educativi e interculturali nella vita e nelle opere di Frida Kahlo*. Journal of Theories and Research in Education.
- Bianchi, L. (2019). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia*. Roma: RomaTre-Press.
- Bianchi, L. (2020). *La narrazione nella relazione educativa: le parole dell'interculturalità*. Education Sciences & Society.
- Cambi, F. (2009). Narrazione e interculturalità: un incontro cruciale. *Studi sulla formazione*, 261-264.
- Cangi, N., Di Luca, P., & Triulzi, A. (2020). *Il confine tra noi. Storie migranti*. Milano: Terre di Mezzo Editore.
- Capello, C. (2001). *Il Sé e l'Altro nella scrittura autobiografica. Contributi per una formazione all'ascolto: diari, epistolari, autobiografie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire*. Milano: FrancoAngeli.
- Consiglio d'Europa. (s.d.). *Council of Europe Portal*. Tratto da Migrazione: <https://www.coe.int/it/web/compass/migration#:~:text=L'articolo%2013%20stabilisce%20che,di%20ritornare%20nel%20proprio%20paese%20%80%9D>.
- Fanon, F. (1952). *Pelle nera, maschere bianche*. Pisa: ETS Edizioni.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fondazione Archivio Diaristico Nazionale. (2019). *Se il mare finisce. Racconti multimediali migranti*. Milano: Terre Di Mezzo.
- Fondazione Palazzo Magnani e Comune di Reggio Emilia. (2021). *Scuola primaria "G. Pascoli", IC "A. Manzoni", classi 1A, 2A, 2B, 3A, 4A, 5A. Tra storie di vita e storie da raccontare*. Tratto da Circuito Off, Fotografia Europea 021: <https://off2021.fotografiaeuropea.it/item/scuola-primaria-g-pascoli-ic-a-manzoni-classi-1a-2a-2b-3a-4a-5a/>
- Garofano, S. (2017). L'esperienza delle donne migranti e la narrazione come dimora. *Journal of narratives and social sciences*, 34-45.
- Ghirri, L. (2010). *Lezioni di fotografia*. Macerata: Quodilibet Compagnia Extra.
- Holmes, C. M. (2016). The Colonial Roots of the Racial Fetishization of Black Women. *Black & Gold: Vol. 2. Available at:* <https://openworks.wooster.edu/blackandgold/vol2/iss1/2>.
- hooks, b. (2008). *All About Love. New Visions*. HarperCollins Publishers Inc. Ed. it. Tutto sull'amore. Nuove visioni. Trad. it. e cura di Lucia Cornalba e Maria Nadotti. Milano: Il Saggiatore, 2022.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: trad. It. a cura di feminoska. Meltemi Editore.
- hooks, b. (2022). *The will to change. Trad. it. di Bruno Tortorella: La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*. Milano: Il Saggiatore.
- hooks, b., & Nadotti, M. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Hughey, M. (2014). *The Savior Trope and the Modern Meaning of Whiteness*. Philadelphia: Temple University Press.
- I. C. Manzoni. (2022). Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Reggio Emilia.

- IIS. (2023, marzo 23). *Istituto Superiore di Sanità - Migranti e salute*. Tratto da "Le migrazioni femminili in Italia": una nuova pubblicazione a cura di IDOS: [https://www.epicentro.iss.it/migranti/report-idos-2023-migrazioni-femminili#:~:text=Degli%20stranieri%20residenti%20in%20Italia,Paese%20\(5.030.716\).](https://www.epicentro.iss.it/migranti/report-idos-2023-migrazioni-femminili#:~:text=Degli%20stranieri%20residenti%20in%20Italia,Paese%20(5.030.716).)
- Landini A. Campanini R. Pellicciari C., (2021). Scuola in museo. Articolo. In (A cura di Mangione, G.R.J., Cannella G., De Santis F. (INDIRE) “*Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*”. I Quaderni della ricerca n.59, Loescher Editore, Torino
- Jackson, K. C. (2021, Dicembre 20). *Grief Is Evidence of Love*. Tratto da The Atlantic: <https://www.theatlantic.com/culture/archive/2021/12/bell-hooks-you-cant-get-through-grief-alone/621051/>