

**Infanzie allo specchio. Bambini e bambine, relazioni educative e pratiche di cura nelle rappresentazioni di insegnanti, educatrici e genitori di origine straniera /
Childhoods in the Mirror. Children, Educational Relationships, and Care Practices in Migrant Parents' and Childcare Professionals' Representations**

Francesca Crivellaro

Università di Bologna

Abstract

Grounding on an anthropological research carried out in Ravenna with migrant parents coming from different European and Extra-European countries and childcare professionals, the paper explores – from a gender perspective – the imaginaries on childhood emerging from the compared analysis of adults' representations on parenting, care and educational relationships. Conflicting or alternative interpretations of the child-adult relationship, as well as different views on parenting and care allows disclosing

those assumptions and ideologies that make “childhood” a plural, situated, socio-cultural construct.

Keywords: childhoods, education and care relationships, migrant parenting and childrearing, gender

1. Introduzione

Images of children, child rearing, and motherhood do not spring from nature, nor are they random. They are socially constructed. Their natural quality is refuted not only by their variance across persons and places but also by their ever-changing character. And these variations are largely explained by the fact that ideas about child rearing, like all ideas, bear a systematic and intelligible connection to culture and organization of society in which they are found (Hays 1996, 19).

Il presente contributo¹ intende riflettere sugli immaginari relativi all’infanzia che emergono dall’analisi e dal confronto delle rappresentazioni relative alla genitorialità, alle relazioni educative e di cura restituite – nel corso di una ricerca empirica da me svolta a Ravenna – da due gruppi di adulti: il primo, costituito da insegnanti di scuola dell’infanzia ed educatrici di nido; il secondo, da genitori di origine straniera.

L’indagine sul campo è stata realizzata fra dicembre 2012 e giugno 2013 e ha avuto come oggetto di studio principale il tema delle relazioni di genere e della genitorialità nella migrazione. La ricerca² è stata condotta utilizzando una metodologia etnografica che, combinando momenti di osservazione partecipante e “a distanza” con interviste semi-strutturate in profondità e conversazioni informali, ha permesso di cogliere, “dal

¹ Desidero ringraziare Giovanna Guerzoni e Federica Tarabusi per i preziosi momenti di confronto che hanno accompagnato la stesura di questo testo. Ringrazio, inoltre, i/le referee anonimi/e per i loro suggerimenti, spero di averne fatto buon uso.

² La ricerca, condotta in stretta collaborazione con il Coordinamento Pedagogico del Comune di Ravenna, è nata dalla più ampia indagine “Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie” Regione Emilia-Romagna/Centro Studi sul Genere e l’Educazione, Dipartimento di Scienze dell’Educazione, Unibo; 2010-2012). Per approfondimenti si rimanda a Cretella *et al.* 2013. L’accesso al campo è stato negoziato con una delle coordinatrici pedagogiche che aveva collaborato all’indagine sopramenzionata e con la Dirigente dell’Ufficio Gestione Servizi 0-6 del Comune di Ravenna.

basso” e attraverso relazioni continuative nel tempo, le rappresentazioni dei diversi attori sociali – educatrici, insegnanti, coordinatrici pedagogiche dei servizi educativi 0-6, mediatrici culturali e genitori di origine straniera – coinvolti nell’indagine (Rossi 2003; Denzin e Lincoln 2005; Cappelletto 2009). Nel corso della ricerca ho condotto complessivamente 40 interviste semi-strutturate in profondità di cui 29 rivolte, nello specifico, a 31 genitori di origine straniera (25 madri e 6 padri) provenienti da diversi paesi europei ed extra-europei³ e 9 rivolte a educatrici ed insegnanti⁴. L’osservazione partecipante all’interno dei cinque servizi coinvolti nella ricerca (due nidi e tre scuole dell’infanzia) si è focalizzata principalmente, benché non esclusivamente, su quelli che le insegnanti, educatrici e coordinatrici pedagogiche incontrate definivano “i momenti di accoglienza e di dimissioni” (arrivo e uscita) dei/lle bambini/e, così come durante le feste organizzate a fine anno⁵. L’osservazione partecipante ha rappresentato non solo una strategia d’indagine importante per esaminare da vicino le interazioni tra famiglie, bambini/e e personale educativo, ma anche una possibilità per condurre conversazioni di natura più informale con insegnanti ed educatrici che non sono state formalmente intervistate, allargando così la platea delle interlocutrici complessivamente coinvolte nell’indagine. Sebbene la metodologia utilizzata per realizzare la ricerca abbia contemplato la combinazione dei diversi dispositivi d’indagine sopradescritti, è soprattutto grazie alle interviste in profondità – in particolare quelle rivolte ai genitori – che è stato possibile ricostruire e analizzare in maniera sistematica le rappresentazioni relative all’infanzia e alla genitorialità che nel presente contributo vengono esplorate.

³ Romania (11), Nigeria (5), Albania (4), Ucraina (3), Marocco (1), Tunisia (1), Bulgaria (1), Svizzera (1), Colombia (1), Iraq (1), Eritrea (1), Congo (1). Tutte le interviste, precedute da un colloquio pilota rivolto ad una madre ucraina negoziato e realizzato a Bologna prima dell’avvio della ricerca, sono state condotte all’interno dei servizi coinvolti nell’indagine (due nidi e tre scuole dell’infanzia) per esplicita richiesta delle insegnanti ed educatrici che hanno inizialmente mediato fra le famiglie di origine straniera e me. La partecipazione alla ricerca non doveva essere in alcun modo vissuta come un’imposizione, per questa ragione tutti gli interlocutori e le interlocutrici sono stati coinvolti sulla base della loro volontà a collaborare. L’età media dei genitori intervistati era di 30,5 anni e la maggior parte di loro è arrivata in Italia tra la fine degli anni novanta e la prima metà degli anni duemila.

⁴ Nello specifico sono state intervistate sette insegnanti e due educatrici la cui età media era di circa 41 anni. Sono state, inoltre, intervistate una delle tre coordinatrici pedagogiche che hanno collaborato alla ricerca ed una mediatrice culturale che da anni lavora coi servizi educativi e le scuole del Comune di Ravenna.

⁵ Come anticipato nelle righe precedenti, oltre ai momenti di osservazione partecipante, ho avuto la possibilità di realizzare anche alcuni momenti di osservazione non partecipante e “a distanza” nei parchi gioco ubicati nelle vicinanze dei servizi che hanno costituito il “campo” della ricerca.

La letteratura sui processi migratori presenta numerosi studi sulla genitorialità che si sono focalizzati su ambiti e temi differenti fra cui la genitorialità – e in particolare la maternità – transnazionale o “a distanza” (Hondagneu-Sotelo e Avila 1997; Bryceson e Vuorela 2002; Decimo 2005; Dreby 2006; Ambrosini e Boccagni 2007; Vianello 2009; Vietti *et al.* 2012; Carling *et al.* 2012; Crivellaro 2014), i ricongiungimenti familiari (Bonizzoni 2007; Ambrosini 2009; Ambrosini e Abbatecola 2010; Tognetti Bordogna 2004, 2011), la genitorialità transculturale in contesti clinici (Moro 2002, 2010; Taliani e Vacchiano 2006; Taliani 2014) e la fecondità delle donne immigrate (Stranges 2007; Decimo 2008; Gribaldo 2016). Numerose, inoltre, sono le ricerche che hanno affrontato il rapporto fra i genitori di origine straniera e le cosiddette “seconde generazioni” (Balsamo 2003; Chiodi e Benadusi 2006; Queirolo Palmas 2006; Guerzoni e Riccio 2009; Pazzagli e Tarabusi 2009; Colombo e Rebughini 2009; Colombo 2010; Tarabusi 2012). Nelle ricerche squisitamente antropologiche sulle migrazioni internazionali, tuttavia, i migranti vengono di rado considerati precipuamente “in quanto genitori” (Maher 2012). Diversamente da quanto avviene nelle scienze pedagogiche e dell’educazione, la genitorialità costituisce, infatti, un tema solo parzialmente esplorato (Raffaetà 2016) o esplorato tangenzialmente ad altre questioni, come ad esempio il lavoro, le relazioni fra utenza straniera e servizi socio-sanitari o le “seconde generazioni”. Fatta eccezione per alcuni studi (Giacalone 2000; Maher 2012), lo specifico tema della costruzione della genitorialità nella migrazione e nel processo di inserimento nel contesto d’approdo, in particolare, risulta ancora scarsamente indagato dall’antropologia, quantomeno a livello nazionale. Gettare luce sull’esperienza genitoriale dei migranti nel nostro paese non rappresenta esclusivamente un’opportunità per restituire all’esperienza migratoria la sua effettiva complessità⁶ o per analizzare, a partire da osservatori differenti, i processi di inclusione nella società d’accoglienza. Costituisce piuttosto un passaggio imprescindibile per comprendere come si articolino e come cambino nel tempo le relazioni tra migranti e istituzioni/servizi del contesto d’approdo e come, a partire da queste relazioni reciproche, cambino a loro volta stili e identità, pratiche e rappresentazioni.

⁶ Nel riconoscere la cura e la socializzazione quali aspetti cruciali nel plasmare il futuro delle “seconde generazioni” in Italia, Vanessa Maher sottolinea quanto sia necessario – ai fini dell’analisi della realtà sociale – fare uscire dall’ombra i loro genitori (Maher 2012).

La costruzione della maternità e della paternità costituiscono processi complessi che hanno che fare con le biografie personali, con le condizioni sociali e l'ambiente culturale in cui i genitori sono cresciuti e in cui vivono (Hays 1996), così come con le dinamiche di negoziazione e conflitto nella coppia prima e dopo la nascita dei figli (Fox 2001). La migrazione rappresenta un ulteriore fattore di complessità nella costruzione e nell'esercizio del ruolo genitoriale (Greco e Roncari 2010) in quanto implica una riconfigurazione delle rappresentazioni relative al senso di essere padre o madre che si iscrive nel più ampio processo di inclusione nel contesto d'approdo. Essere o diventare genitori "altrove", in un contesto "altro" rispetto a quello in cui si è cresciuti e in cui si è vissuta l'esperienza dell'essere figli/e, porta madri e padri di origine straniera ad una necessaria negoziazione fra repertori culturali e simbolici differenti: da un lato, quelli interiorizzati nel paese di origine; dall'altro, quelli a cui si è socializzati nelle interazioni quotidiane coi servizi educativi e con le altre famiglie nella società di accoglienza. La mancanza di reti orizzontali familiari o amicali in grado di sostenere la genitorialità nella vita quotidiana può, inoltre, rappresentare una vera e propria sfida nel processo di conciliazione cura-lavoro di madri e padri di origine straniera⁷, la cui stessa presenza e permanenza in Italia – è bene ricordarlo – sono giuridicamente vincolate all'avere un'occupazione.

Oltre a rappresentare un oggetto di studio interessante "in sé", lo studio della genitorialità migrante costituisce un'opportunità per riflettere – anche in un'ottica di genere⁸ – sulle relazioni educative e sulle concezioni relative al rapporto fra adulti e

⁷ Ringrazio uno/a dei/le referee anonimi/e per aver portato alla mia attenzione il fatto che, talvolta, le reti orizzontali possono piuttosto configurarsi come dispositivi di controllo sociale che – esercitando pressioni sui genitori affinché si conformino a specifiche idee di cura e di educazione – possono creare possibili barriere tra scuola e famiglia. Se, da un lato, alcuni genitori incontrati durante la ricerca hanno esplicitato la loro volontà di precludere ad amici e parenti la possibilità di esprimersi sulle loro pratiche di educazione e di cura – confermando, in qualche modo, il potenziale ruolo di controllo che questi possono esercitare sulla genitorialità – dall'altro, il tema delle reti orizzontali di supporto è stato evocato dagli/le interlocutori/trici soprattutto in termini di "mancanza".

⁸ Sarah J. Mahler e da Patricia R. Pessar (2006) hanno messo in luce come la ricerca antropologica sul diverso trattamento da parte delle famiglie migranti di figli e figlie si sia troppo spesso focalizzata sugli adolescenti; come ricordano le due autrici, tuttavia, «Children are gendered too» (Mahler e Pessar 2006, 35) e si auspica una ricerca etnografica volta a comprendere se la socializzazione a molteplici modelli sin dalla primissima infanzia faccia la differenza nelle pratiche e nelle rappresentazioni di genere che bambini e bambine di origine straniera agiscono e costruiscono man mano che crescono e se e – in che misura – bambini/e possano agire da *broker* culturali nei confronti degli adulti, siano essi genitori o insegnanti. Pur muovendo da una ricerca focalizzata sugli adulti anziché sui bambini/e, il presente

bambini/e in senso più ampio. Sayad ci ricorda, infatti, come la migrazione rappresenti un “fatto sociale totale” che può assumere una “funzione specchio” in grado di gettare luce sulle contraddizioni della società a partire dall’analisi delle relazioni fra migranti e “autoctoni” (Sayad 2002). Ecco dunque che il confronto con pratiche o stili educativi “altri” rappresenta un’opportunità per riflettere sugli assunti e sulle concezioni relative all’infanzia – talvolta implicite e date per scontate – che informano quotidianamente le relazioni educative e le pratiche di cura, sia dei genitori sia di quelle figure professionali che lavorano nel campo dell’educazione. In questo senso, nell’ambito delle relazioni che si creano all’interno dei servizi tra famiglie – italiane e di origine straniera – o tra famiglie e personale educativo, l’ “altro” si configura come una sorta di specchio che, rimandandoci sempre qualcosa di “noi”, ci permette di leggere – per quanto distorta possa essere l’immagine riflessa – chi siamo e quali visioni del mondo orientano il nostro agire.

2. Per me sono uguali. L’educazione di genere fra rotture, dis/continuità intergenerazionali ed “evoluzione dei tempi”

Concettualizzando il genere come quell’ «insieme di attributi, caratteristiche psico-attitudinali e comportamenti che si ritengono adeguati ad un uomo o ad una donna, e prima ancora ad un bambino o ad una bambina, *esseri sociali*» (Busoni 2000, 22, corsivo dell’autrice), l’antropologia – e più in generale i *gender studies* – hanno messo in luce i meccanismi ed i dispositivi attraverso cui, a partire dal dimorfismo sessuale, viene costruita la differenza di genere all’interno delle diverse società e in diversi momenti storici. Le aspettative e rappresentazioni relative alla femminilità e alla mascolinità – spesso implicite e ambivalenti quanto inconsapevoli – informano, plasmandole, le pratiche di cura e la relazione educativa. Allo stesso modo, i modelli di genere vengono trasmessi e veicolati – più o meno esplicitamente e più o meno intenzionalmente – da diverse agenzie di socializzazione, prime fra tutte la famiglia

contributo intende, comunque, riflettere su come alcuni processi – in particolare l’inserimento e la frequentazione dei propri figli in spazi educativi “altri” dalla famiglia, come i nidi e le scuole dell’infanzia – impattino sul processo di costruzione della genitorialità e, nello specifico, nella rinegoziazione e “rivisitazione” di quelle norme e modelli di genere introiettate nel paese di origine.

(Thorne 1993; Busoni 2000). Quando una coppia aspetta un figlio, una delle prime domande che si pone – e che più frequentemente si sente porre da amici e parenti – è: “Sarà maschio o femmina”? (Gianini Belotti 1973). L’assegnamento del genere sulla base del sesso biologico rappresenta un passaggio fondamentale per lo sviluppo dell’identità (Ruspini 2001; Leaper 2013); la famiglia costituisce innegabilmente il primo spazio in cui bambini e bambine imparano cosa significhi essere maschi e femmine e il luogo in cui ha inizio la loro socializzazione a come “si fa” il genere (Wes e Zimmermann 1987). Eppure, il fatto di avere un figlio maschio e/o una figlia femmina non è stato riconosciuto immediatamente e da tutti i genitori incontrati nel corso della ricerca come un elemento in grado di condizionare il proprio modo di essere padre o madre: il sesso dei figli non viene, cioè, identificato come un fattore in grado di influenzare le proprie aspettative, o un modo diverso di essere padri o madri o, ancora, scelte e stili educativi differenziati per i figli maschi e per le figlie femmine. Come emerso dalla ricerca *Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie* (Cretella *et al.* 2013), il genere dei figli viene di primo acchito percepito dai genitori come “neutro” in relazione all’educazione, soprattutto quando i bambini sono considerati ancora piccoli (Crivellaro 2013). In nome di una presunta indifferenziazione dei bambini e delle bambine in età 0-6 anni, l’educazione di genere rappresenta una questione che tende a rimanere “sottotraccia” e sulla quale è difficile che i genitori riflettano esplicitamente e consapevolmente (Guerzoni *et al.* 2013).

Le educatrici e le insegnanti intervistate hanno riferito pochi episodi da cui abbiano evinto esplicite differenze nell’atteggiamento dei genitori di origine straniera nei confronti di figli maschi e figlie femmine. Tale differenza è stata osservata direttamente dal personale educativo quando fratelli e sorelle frequentavano lo stesso servizio o è stata ricostruita – come emerge dal racconto di Manuela⁹ – nei colloqui con alcuni genitori.

Io avevo un fratellino e una sorellina [nigeriani], la femmina l’avevo io, il piccolo era in un’altra sezione. Hanno partecipato ad un unico compleanno di un amico del

⁹ I nomi riportati sono di fantasia e sono stati scelti, nella maggioranza dei casi, dagli/le intervistati/e stessi/e. L’età è quella degli interlocutori/trici nel momento in cui è stata condotta l’intervista.

fratello; la femmina l'hanno messa da parte perché il bambino teneva tanto ad andare a quel compleanno, hanno fatto una scelta relativa al sesso, hanno preferito accontentare il figlio maschio rispetto alla figlia femmina, lei non è andata a nessun compleanno degli amici, il fratello ad un unico compleanno perché era il suo migliore amico di scuola e l'hanno portato e hanno portato il regalo, però a scotto di chi? (Antonella, insegnante Scuola dell'Infanzia, 36 anni)¹⁰

Però ti dico, io ho sentito delle mamme in difficoltà... più che altro quelle appartenenti alla cultura albanese... perché magari ancora un pochino nella cultura albanese [...] la donna sembra che valga, tra virgolette, un pochino meno rispetto all'uomo... un po' l'avevamo notato anche noi [...] cioè, magari capita che ci siano dei fratelli, non so, maschio e femmina... allora il maschio sempre, non so "Bravo il mio campione!", capito, tutto così... e la femmina è un po' lasciata... soprattutto dai babbi, perché le mamme... [...] Molte mamme ci dicevano [...] che facevano molta fatica anche in casa perché loro magari cercavano di dirgli, soprattutto se il figlio è maschio, che magari faceva delle cose che non andavano bene [...] ma non avevano il supporto del marito... (Manuela, insegnante di Scuola dell'Infanzia, 32 anni)

Ho visto quest'anno che coi due gemellini [nigeriani] c'è una gran differenza: il maschio è quello protetto, è quello coccolato, è quello cui si dedica l'attenzione primaria; la femmina... è dopo, viene sempre... [...] il babbo [quando veniva] aveva sempre e solo il maschio in braccio, sempre, la mamma aveva la femmina; quando li venivano a prendere, il babbo riprendeva sempre il maschio in braccio, non ha mai preso in braccio la femmina, mai [...]. La mamma quando viene, anche la mamma... è un po' meno la differenza rispetto al babbo, però vedo che l'occhio va sempre su [gemello maschio]. Il primo è lui, poi viene lei... lei mi dà l'idea che si deve un po' arrangiare. (Ada, educatrice, 48 anni)

¹⁰ Antonella ha riportato questo episodio mentre rifletteva sulle relazioni tra famiglie italiane e famiglie di origine straniera e, in particolare, sulle occasioni di incontro fra bambini/e al di fuori della scuola. Durante l'intervista, questa insegnante ha attribuito la scarsa partecipazione dei bambini di origine straniera alle feste organizzate in occasione dei compleanni dei compagni – lamentata da alcune madri italiane – al fatto che per i genitori migranti può essere impegnativo, da un punto di vista economico, partecipare alle spese per i regali.

Antonella e Ada, pur facendo riferimento alla nazionalità delle famiglie descritte nei loro racconti, circoscrivono il diverso atteggiamento di madri e padri nei confronti di maschi e femmine a situazioni particolari o a casi specifici. Manuela sembra, invece, proporre una riflessione più generale in cui atteggiamenti e comportamenti dei genitori di origine straniera vengono letti a partire da una prospettiva che vede nella “cultura” – in questo caso, quella albanese – un elemento essenziale nel forgiare le relazioni fra generi: pur manifestando numerose cautele – “sembra”, “tra virgolette” – questa insegnante “culturalizza” e ascrive all’intera comunità albanese un diverso approccio nella relazione con figlie e figlie.

Quella che viene presentata come la percezione di una sorta di preferenza per i figli maschi non è mai stata oggetto di un confronto aperto fra personale educativo e famiglie, probabilmente anche in ragione del fatto che non si è mai tradotta in richieste esplicite di un trattamento differenziato dei figli sulla base del genere. Secondo educatrici ed insegnanti, le rare occasioni in cui i genitori – sia quelli italiani, sia quelli di origine straniera – manifestano, all’interno del servizio, aspettative palesemente differenti per maschi e femmine sono rappresentate da quei momenti in cui le madri e, soprattutto, i padri, si lamentano del fatto che i figli giochino ad attività considerate femminili – come il gioco simbolico “in casina” – o con giocattoli e travestimenti ritenuti “da femmina”¹¹. Pur dimostrando come sussistano fra i genitori delle rappresentazioni relative al maschile e al femminile intrise di stereotipi su ciò che è legittimo, giusto e appropriato – e, viceversa, su ciò non lo è – per maschi e femmine, episodi di questo tipo – d’altra parte descritti dal personale educativo come sporadici e trasversali a tutte le famiglie che frequentano i servizi – non hanno mai dato seguito alla richiesta da parte dei genitori di vietare specifiche attività e si sono limitati, il più delle volte, ad una mera battuta imbarazzata.

Come per i genitori italiani che hanno partecipato alla ricerca *Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie* l’idea di un’educazione differenziata per maschi e femmine è stata spesso associata dalle madri e dai padri di origine straniera ad una

¹¹ Un approfondimento sul tema degli stereotipi di genere nel gioco e nei giocattoli esula dagli obiettivi di questo saggio. A livello nazionale esiste una nutrita letteratura pedagogica, si rimanda, fra gli altri, a: Ricchiardi e Venera 2005; Galelli 2012; Lorenzini 2013.

mentalità anacronistica, “antica”, che valorizzava il maschile a discapito del femminile e da cui interlocutrici ed interlocutori hanno preso le distanze¹²:

[Parlando delle figlie] Loro sono bellissime, sono educate e intelligenti... anche più di un uomo. Però da noi vogliono il maschietto, questa secondo me è una mentalità antica. Adesso come adesso è un mondo diverso. Hai maschio o femmina, l'importante è che tu gli dai un'educazione, devi crescerle in modo che quando crescono possono fare più di un uomo. [...] Una volta anch'io avevo questa idea, dopo ho visto che è una stupidaggine: se io devo cercare il maschio, vuol dire che non sono contenta di loro e loro per me... sono tutto il mondo, tutta la vita mia (Stella, nigeriana, 37 anni, tre figlie).

No, io non trovo, per me sono uguali, in questo senso no. Non la penso così. Per me tutti e due hanno... devono avere le regole, cioè... no! [ride] (Samantha, colombiana, 38 anni, una figlia e un figlio).

Le femmine sono più delicate... ma anche il maschio, devi dare la stessa protezione. [...] Prima, da noi, il maschio... se hai dieci femmine, senza maschio non va bene, si voleva anche il maschio. Però adesso quel sentimento non c'è più... perché pensavano che domani [la femmina] si sposava, andava via, poi nella famiglia, nella casa non c'è più nessuno, rimane vuota. Adesso invece rimane vicino alla famiglia. [...] Anche per mandare le figlie femmine alla scuola... non mandavano le femmine a scuola. “Perché devo spendere soldi che dopo si sposa?” Adesso, si laurea anche la figlia, diventa dottore o quello che è, è meglio per te. È cambiato tutto (Nicholas, nigeriano, 34 anni, due figlie e un figlio).

Nel confrontare la loro esperienza di figlie e figli con la loro esperienza genitoriale, alcune/i intervistate/i hanno riconosciuto una cesura rispetto al passato, soprattutto rispettivamente a quelle regole e aspettative relative al genere che erano state parte della loro educazione “in patria”. Il fatto di ripensare in modo critico alcuni degli assunti relativi a quelle norme identificate e descritte come dominanti nel paese di origine è

¹² Come emerge dalle testimonianze riportate, tale presa di distanza è talvolta dichiarata esplicitamente, mentre in altri casi emerge anche dall'uso congiunto della terza persona plurale e del passato.

stato presentato solo in parte come il frutto dell'esperienza vissuta nel contesto d'approdo. Pur riconoscendo l'importanza giocata dalla socializzazione a modelli e norme di genere differenti da quelle interiorizzate prima dell'emigrazione, alcune/i interlocutrici/tori hanno sottolineato come anche i paesi di origine siano stati interessati, negli ultimi decenni, da processi di cambiamento che hanno investito tanto i modi di pensare ai ruoli di uomini e donne nella società, quanto le norme che regolano le relazioni di genere: alcune madri e padri, ad esempio, hanno descritto la maggiore "parità" fra uomini e donne come la conseguenza di una più generale "evoluzione dei tempi" che ha che fare con dinamiche di tipo intergenerazionale e di cambiamento.

Negli ultimi 20 anni il Marocco è cambiato molto. Casablanca è una città... [...] anche Marrakech è cambiata molto, ma Casablanca è una grande città... cambia tutto, non sono uguali città grandi e piccole [...]. Da quando sono qui, ogni anno, quando vado, vedo dei grandi cambiamenti [...] Quando io ero piccola, al *collège*, non potevo stare fuori di casa oltre alle 7 di sera, invece i [miei fratelli] maschi avevano il diritto di rimanere fuori fino anche oltre le 10 di sera, erano liberi. Dicevano da noi che le femmine sono diverse, che non possono stare fuori di casa, non era come adesso, adesso è cambiato tutto (Sara, marocchina, 38 anni, un figlio).

Alcune madri hanno, tuttavia, sottolineato come – nonostante i cambiamenti socio-culturali che hanno interessato sia il paese di origine, sia quello d'approdo – le donne vivano ancora oggi una condizione di maggiore svantaggio rispetto agli uomini. La mancanza di reti orizzontali di supporto alla genitorialità ha indubbiamente favorito, per la maggior parte degli interlocutori incontrati nel corso della ricerca, una redistribuzione più equa dei compiti domestici e di cura fra uomini e donne all'interno della famiglia. La maggior parte delle interlocutrici ha, in effetti, raccontato come i mariti o i compagni fossero molto più partecipi di quanto lo fossero stati i loro padri sia nella cura ed educazione dei figli, sia nella gestione della casa. Nonostante ciò, per alcune madri intervistate, la rinegoziazione dei ruoli all'interno della coppia non ha comportato una radicale redistribuzione dei compiti di cura e domestici, per cui la donna è rimasta la principale responsabile del lavoro riproduttivo. La consapevolezza del persistere di

un'asimmetria di genere all'interno della sfera riproduttiva – che spesso fa il paio con un'asimmetria di genere nella sfera produttiva in cui le donne vengono spesso discriminate in quanto madri – ha portato un'interlocutrice a dichiarare come, a suo avviso, sia molto più facile crescere dei figli maschi:

Io sono stata sempre per il maschio. Perché da tanti punti di vista la vita del maschio è più facile, come donna hai sempre da fare. Nei tempi di oggi vedo la femmina con una vita troppo difficile su tante cose, a volte quando vai a cercare il lavoro discriminano già: “Ma hai un bambino? Non devi essere incinta”. Su tante cose preferiscono i maschi. [...] Su tanti punti di vista il maschio vive tranquillamente: non deve fare la spesa, non deve fare da mangiare, non deve pulire, non pensa al bambino... lui va a lavorare, torna e gioca. Finita lì la sua giornata! (Giovanna, romena, 29 anni, un figlio).

Chiamati esplicitamente a riflettere sulla possibile influenza del sesso dei figli sul loro modo di essere genitori e sulla relazione educativa in senso più ampio, alcuni genitori hanno idealmente identificato nella relazione “incrociata” padre-figlia e madre-figlio una sorta di rapporto privilegiato che viene descritto come maggiormente “complice” e affiatato. Altri genitori hanno, invece, presentato il carattere dei figli come un elemento più importante del sesso nel plasmare la relazione di cura. Durante un colloquio una coppia ha riportato in merito opinioni contrastanti: se, da un lato, il padre ha ammesso di sentirsi più protettivo nei confronti della figlia, la madre ha, al contrario, sottolineato come l'approccio alla cura e all'educazione sia, piuttosto, condizionato dal carattere della bambina:

Dipende... la bambina non è moscia, anche se è femminuccia ha un carattere forte, più di un maschietto e non ha bisogno di più coccole (Maria, romena, 34 anni, una figlia).

Anche un altro padre ha identificato nel “carattere” un fattore determinante nel forgiare la relazione genitori-figli:

Dicono che i maschi sono più legati alla mamma e le femmine al papà... mia figlia è furba, va da chi le conviene (Filippo albanese, 34 anni, una figlia).

Alcuni genitori hanno esplicitamente riconosciuto l'importanza dell'educazione nella trasmissione ai propri figli di specifici modelli e norme di genere. Ciò è emerso soprattutto in relazione alla suddivisione dei compiti domestici e alle richieste di aiuto nello sbrigare alcune faccende – come apparecchiare la tavola o riordinare – che talvolta i genitori rivolgono ai figli.

Femmina e maschio sono uguali. Magari potrei dire che una femmina quando cresce un po' ti aiuta in cucina, ma gli faccio imparare anche a loro. Non dipende da maschio o femmina, può aiutare ugualmente, dipende da come è abituato da piccolo (Esteria, romena, 39 anni, due figli).

È soprattutto riflettendo sul futuro – pensando, cioè, a quando i figli diventeranno adolescenti – che alcuni genitori migranti hanno ipotizzato un diverso modo di porsi rispetto ai maschi e alle femmine. Certamente, l'adolescenza è stata frequentemente descritta da molti interlocutori come un periodo in cui può diventare più difficile gestire la relazione con i figli, siano essi maschi o femmine, in Italia come altrove.

Mi spaventano un po' i vizi dei giovani d'oggi, la droga, le amicizie sbagliate. Lì non riesci proprio a controllare la situazione. Se entri in un gruppo [...], se entri in un giro sbagliato. [...] Ma dappertutto, non solo in Italia (Marco, romeno, 35 anni, una figlia).

Il timore di “perdere il controllo” sulla vita dei figli è stato riportato facendo riferimento, in alcuni casi, all'esperienza di amici o parenti i cui figli adolescenti hanno assunto comportamenti ritenuti inaccettabili – come bere alcolici o fare uso di droghe –, in altri riferendosi più in generale all'atteggiamento dei *teenagers* osservato nella quotidianità. Dalle interviste è emersa, tuttavia, una preoccupazione maggiore verso le figlie: anche per quelle madri che hanno solo figli maschi, le femmine sarebbero più vulnerabili durante l'adolescenza. Nonostante non sia mai stato esplicitato – dalle

narrazioni emergono, in effetti, solo allusioni più o meno velate – il rischio evocato attiene alla sfera della sessualità e del rischio di gravidanze precoci.

Se è maschio, non sai che strada prende, però per la femmina hai più paura perché se te la prendono... è di più la preoccupazione per una femmina, perché un maschio alla fine se la cava, però una femmina [...] Ringrazio Dio di avere due maschi! (Gabriella, romena, 34 anni, due figli).

Now they are the same, but when they are growing, I will look [more] after the girls. Because girls, when they become ladies, I think it's different. You have to teach them the facts of life (Rita, nigeriana, 34 anni, un figlio e due figlie)¹³.

In alcuni casi, la rilevanza del sesso dei bambini nella relazione con figli e figlie è emersa più indirettamente nel corso delle interviste, riflettendo ad esempio sul fatto di crescerli in un contesto diverso da quello in cui si è cresciuti. Se molti genitori hanno identificato le bambine come più vulnerabili durante l'adolescenza in generale, solo due hanno esplicitato il timore che deriva dal dovere educare le proprie figlie in Italia, dove vigono aspettative, norme e modelli di genere percepiti come distanti rispetto a quelle vigenti nel paese di origine. La possibilità di educare le bambine secondo i modelli e i valori interiorizzati "a casa" è pensata come problematica a causa di un sistema socio-culturale dominante – quello del paese d'approdo – che si configura come "dissonante" rispetto alle aspettative di padri e madri relativamente a ciò che è considerato legittimo per maschi e femmine:

Da noi, ancora, finché non sei sposato, non vai via di casa. E questo è più bello, tu lo vedi sempre tuo figlio a casa; o quando ha i suoi piccoli problemi, tu poi subito arrivi e gli dai una mano [...]. Poi, da noi la femmina non torna a casa alle due, non va a ballare. Esce con i suoi genitori... ci sono sua madre, suo babbo, suo fratello... (Homer, iracheno, 33 anni, un figlio e una figlia).

¹³ «Adesso sono uguali, ma quando crescono avrò più cura delle bambine. Perché le bambine, quando diventano signorine, penso sia diverso. Devi insegnar loro i fatti della vita» (traduzione dell'autrice).

Tanti hanno paura di avere una femmina qua... quando hanno una femmina, se cresce, vogliono tornare in Tunisia e farla studiare lì. Conosco anche una che fatto quattro maschi e una femmina, l'ha lasciata in Tunisia... per la libertà, perché noi abbiamo paura, la nostra religione... per i vestiti... anche in Tunisia adesso è peggiorato... [...] con i maschi è sempre più facile, perché [una femmina] non sai come diventa [...] (Beatrice, tunisina, 33 anni, due figli).

Le testimonianze di Beatrice e Homer rivelano come la condotta femminile sia, più di quella maschile, oggetto di potenziali sanzioni o pressioni sul piano sociale. In alcuni paesi, infatti, le donne sono ancora oggi considerate le depositarie dell'onore dell'intera famiglia (Giacalone 2000): un comportamento ritenuto "scorretto", "non adeguato" si riverbererebbe su tutti i famigliari. L'interlocutrice tunisina sembra, inoltre, riprodurre nelle parole scelte – "libertà" *versus* "religione" – quella retorica che vede i modelli e le norme di genere occidentali come irriducibilmente "altri", alieni e incompatibili con i precetti dell'Islam e che spesso viene utilizzata nel discorso pubblico per alimentare il processo di vittimizzazione delle migranti musulmane (Lutz 2010). Questa donna, che si era da poco separata dal marito nel momento in cui è stata condotta l'intervista, ha confessato, in effetti, che sarebbe già tornata in Tunisia se avesse avuto due figlie femmine anziché due maschi perché sarebbe stato troppo difficile pensare di crescerle da sola, senza il supporto di una figura maschile. Nell'intervista – che insieme a quella del padre iracheno è l'unica da cui emerge la percezione di una netta contrapposizione fra l'educazione di genere "qui" e "a casa" – non sono comunque mancati passaggi connotati da ambivalenza e contraddittorietà: da un lato, l'interlocutrice ha raccontato come il comportamento del marito – descritto come eccessivamente rigido e tradizionalista – abbia contribuito alla rottura del legame di coppia; dall'altro, ha evidenziato come nemmeno il tornare in patria possa garantire la possibilità di educare i figli – e, in particolare, le bambine – secondo le regole con le quali si è stati cresciuti, proprio in virtù di quella "evoluzione dei tempi" descritta anche da altri genitori e che fa sì che «anche in Tunisia adesso è *peggiolato*».

Come emerge dalla letteratura antropologica sulle “seconde generazioni”¹⁴, il momento dell’adolescenza può segnare il passaggio verso una relazione più conflittuale fra i genitori migranti ed i loro figli. Da un lato, i genitori temono che l’esposizione dei ragazzi e delle ragazze a modelli e norme culturali “altre” comportino il rischio di non riuscire a trasmettere ai figli quelle norme e valori – in particolare, quelli relativi al genere – da loro introiettati nel paese di origine; dall’altro, i figli adolescenti percepiscono l’educazione dei genitori come eccessivamente rigida e frutto di una mentalità “chiusa” (Pazzagli e Tarabusi 2009). In questo senso, i genitori coinvolti nella ricerca si sono rivelati estremamente consapevoli di questo potenziale conflitto.

3. *Let me call it respect. Le sfide nell’educazione morale di bambini e bambine che crescono “altrove”*

Tutti i genitori intervistati riconoscono nella felicità e nella realizzazione dei desideri e delle aspirazioni dei propri figli – a prescindere dal genere – il fine ultimo e prioritario del loro ruolo in quanto madri e padri. In questo senso, essere o diventare genitori nella migrazione è un elemento che ha plasmato il progetto migratorio della maggior parte degli interlocutori: se, da un lato, la necessità di sostenere economicamente i propri figli ha rappresentato uno dei principali fattori propulsivi dell’emigrazione per quelle madri e padri che hanno vissuto l’esperienza della genitorialità “a distanza”, dall’altro la scelta di emigrare si è configurata per altre intervistate ed intervistati come un’opportunità – talvolta presentata come l’unica *chance* – per realizzare il progetto familiare e per concretizzare le proprie scelte riproduttive nel futuro (Crivellaro 2014). La maggior parte dei genitori intervistati ha riportato, infatti, come lasciare la propria casa e la propria famiglia sia stato dettato dalla volontà di poter dare ai propri figli – quelli già nati o quelli che si desideravano mettere al mondo – tutto ciò che non avevano avuto da bambini o per assicurare loro quelle possibilità – soprattutto di istruzione – che venivano percepite come impossibili da garantire qualora si fosse rimasti nel paese di origine. Pur riconoscendo di essere più inclini a comprare più giocattoli e vestiti di quanto non facessero i loro genitori, molte madri e molti padri hanno sottolineato come

¹⁴ Si vedano, fra gli altri: Pazzagli e Tarabusi 2009; Guerzoni e Riccio 2009.

il fatto di accontentare il più possibile i propri figli e di cercare di dar loro molte più opportunità di quelle avute durante la propria infanzia debba andare di pari passo con la necessità – soprattutto quando le bambine e i bambini sono ancora piccoli – di dare loro dei limiti. “Mantenere la barra” e “avere polso” sono obiettivi doverosi per un buon genitore che consentono di evitare che in adolescenza i figli “vadano fuori controllo”. È, cioè, compito del “buon genitore” “plasmare” il bambino che, come una pianta, ha bisogno di essere “raddrizzato” finché è piccolo per diventare un “buon adulto” nel futuro.

La mia paura è quando loro diventano grandi, siccome il mondo è un po’ al rovescio... adesso che sono bimbi bisogna pensare a loro, perché quando uno impara una cosa buona anche da grande non cambia mai. Quindi, quando loro diventano grandi... un po’ di paura forse c’è, ma non tanto. Le cose le raddrizzi quando sono bimbi. Come una pianta, se c’è una piega, lui rimane così [storto]. Se tu lasci fare un bambino sempre quello che vuole, da grande diventa un cretino (Oliver, nigeriano, 36 anni, due figli).

When I say “Stop, don’t take anything”, they know what I mean: don’t take. So, I want them to have that ... let me call it respect, for parents. If you leave them that way, they will be spoiled, then later it is very difficult to adjust, let me say so. So, when they grow they will be nice. They need to have limits. [...] Later, you can’t control them. When they’re 15, anything you say they will not respect (Joy, nigeriana, 39 anni, tre figli)¹⁵.

La rappresentazione dell’infanzia che emerge specularmente a quella del “buon genitore” è quella di bambini e bambine come «non ancora» (Satta 2012, 89) o come «adulti *in fieri*» (Thorne 1993, 3)¹⁶ costantemente inseriti in un processo di socializzazione e apprendimento di norme e valori. Nella relazione educativa, il rapporto genitori-figli è giocoforza asimmetrico e i bambini – in virtù della loro

¹⁵ «Quando dico “Basta, non prendete tutto”, sanno cosa intendo: non prendete. Quindi voglio che abbiano... chiamiamolo rispetto, per i genitori. Se li lasci fare così, diventeranno viziati, e diventa difficile dopo metterli a posto, diciamo così. In questo modo quando cresceranno saranno gentili. Hanno bisogno di avere dei limiti. [...] Dopo non riesci a controllarli. Quando hanno 15 anni, non rispetteranno niente di quello che dici» (la traduzione è mia).

¹⁶ *Adults-in-the-making* nell’originale (la traduzione è mia).

posizione subalterna – devono a madri e padri obbedienza (Degni *et al.* 2006; Satta 2012). Non casualmente, forse, il tema del “rispetto” verso gli altri – e, soprattutto, verso gli adulti – è emerso nella maggior parte delle interviste. È stato, in particolare, ripensando a ciò che hanno appreso dai propri genitori che gli interlocutori e le interlocutrici hanno testimoniato – senza alcuna eccezione e a prescindere dal genere – come il rispetto rappresenti il valore più importante, il vero cardine della “buona educazione” intesa non tanto in termini di buone maniere, ma come formazione morale imprescindibile sia per le bambine, sia per i bambini: la “buona educazione”, infatti, è qualcosa che per intervistati e intervistate deve essere trasmessa a prescindere dal sesso dei figli. In questo senso, l’età di bambini/e e la loro collocazione in una posizione gerarchica “altra” rispetto a quella del mondo adulto, diventa un elemento preponderante nella gestione della relazione intergenerazionale che oscura le differenze di genere. Se è vero, infatti, che come individui “facciamo” continuamente il genere, la differenza dicotomica che deriva dall’essere identificati come maschi o femmine può essere più o meno rilevante a seconda delle specifiche situazioni (Thorne 1993, 29) o, come in questo caso, a seconda dello specifico *côté* dell’educazione che si prende in considerazione.

Molti genitori hanno lamentato, tuttavia, come nella società contemporanea in generale – e, per alcuni, in quella d’approdo in particolare – il valore del rispetto per gli adulti abbia perso importanza rispetto al passato.

Per dire la verità, io sono una persona abbastanza all’antica, io sono cresciuta... abbastanza bene... abbastanza bene in che senso, i miei genitori mi hanno detto: “La prima cosa che devi avere nella vita è la vergogna, se hai la vergogna hai tutto”. Quindi la stessa cosa la dico anche ai miei figli. Perché se non hai vergogna dentro, vergogna e rispetto non hai niente (Gabriella, romena, 34 anni, due figli).

In Africa, o al mio paese coi bimbi è diverso, dai rispetto ai genitori; non solo ai genitori, anche agli altri [adulti]. Quando una persona ha un’altra età, ci dai il rispetto. Quando parlano i grandi, tu devi ascoltare. Tu devi ascoltare, ma non si manda a quel paese nessuno. Se io parlo con mia madre e rispondo male, può

anche arrivare qualcuno che io non conosco, anche di un'altra famiglia, e mi sgrida (Oliver, nigeriano, 36 anni, due figli).

Rispetto degli altri... È quello che volevo dire, quando entrano nell'autobus i bambini [...] parlano sempre con le parolacce, non mi piace proprio [...] Alle volte si impara, perché siamo tutti insieme allora a casa tu devi essere un po'... dura, un po' "dritta", se no... (Katia, congolese, 31 anni, una figlia).

Io quando vedo un figlio che manda a quel paese la mamma o il papà [...] ancora oggi, anche se sono sposata, se dico qualcosa a mia mamma o mio papà, non dico che mi arriva una sberla, però... (Iris, albanese, 28 anni, una figlia).

[Manca] la vergogna, il rispetto per gli anziani e rispetto per le persone in genere, per gli insegnanti, per tutti quanti. A noi, da piccoli... potevi anche prenderle. Lo sapevi che quando passava una persona anziana gli dovevi rispetto. Dovevi avere vergogna se una persona ti rimproverava, dovevi abbassare la testa e stare zitto. [...] Io provo a insegnare le buone maniere in altri modi, cercando di fare capire, provo a comunicare di più di quello che facevano i genitori una volta (Marco, romeno, 35 anni, una figlia).

Questo padre, che durante l'intervista ha raccontato come per la sua generazione non fosse inusuale "prenderle" dagli adulti quando da bambini si faceva qualcosa di "sbagliato", sembra condividere l'idea che – fermo restando che i bambini debbano essere oggetto di guida da parte dei genitori per diventare persone "bene educate", che "si comportano bene da grandi" – nella relazione educativa l'approccio comunicativo sia preferibile ad altre forme di disciplina, in particolare alle punizioni corporali. In Europa e negli Stati Uniti, il passaggio nel discorso pubblico sull'infanzia «dalle bacchette all'argomentazione»¹⁷ (Hays 1996, 19) e "dalla autorità all'autorevolezza" è stato facilitato dal progressivo affermarsi di un approccio alla cura e all'educazione che mette al centro il bambino e l'ascolto, da parte dell'adulto, di quelli che vengono identificati come suoi "bisogni" (Hays 1996) e che – accogliendo le indicazioni di

¹⁷ *From rods to reasoning* nell'originale (la traduzione è mia).

pedagogisti e psicologi sedimentatesi nel corso del XX secolo (Ember ed Ember 2005) – valorizza metodi educativi alternativi quali il dialogo ed il confronto. L’assunto che anche le punizioni corporali più lievi – come, ad esempio, la sculacciata o il buffetto – rappresentino vere e proprie forme di abuso o di maltrattamento¹⁸ non è, tuttavia, necessariamente condiviso da tutti i genitori intervistati¹⁹ e, più in generale, nemmeno da tutti i genitori italiani: secondo una ricerca del 2012 promossa da Save the Children Italia e condotta da IPSOS²⁰, il 57% dei genitori italiani intervistati non ritiene che dare uno schiaffo ogni tanto possa produrre effetti negativi sui propri figli e almeno un quarto dei rispondenti ha dichiarato di ricorrere alle punizioni corporali in casi eccezionali. I risultati di questa indagine dimostrano come anche in Italia il passaggio da una concezione delle punizioni da “strumento educativo” a “forma di violenza e abuso sui minori” – coerente con un discorso sui bambini come “soggetti da proteggere” (Scheper-Hughes e Sargent 1998) – rappresenti un processo ancora in corso e non scevro di ambivalenze, resistenze e rinegoziazioni²¹. Queste rivelano divergenze stratificate nei modi di dare senso a concetti quali “il migliore interesse del bambino”, “autorità genitoriale” o all’ambigua articolazione fra “permissività e severità”. Eppure –

¹⁸ Diversamente da altri paesi che hanno aderito alla campagna globale per abolire tutte le forme di punizione corporale contro i bambini in ogni contesto (<http://www.endcorporalpunishment.org/>), l’Italia non ha ancora adottato una specifica normativa in materia. Se l’articolo 571 del Codice Penale definisce come reato «l’abuso dei mezzi di correzione o di disciplina», non esiste nell’ordinamento giuridico italiano un esplicito divieto delle punizioni fisiche in ambito domestico. Una sentenza della Corte Costituzionale del 1996, tuttavia, si è espressa contro l’uso di percosse nei confronti dei minori e nel 2012 Save the Children Italia ha lanciato, in collaborazione con la Società Italiana di Pediatria e l’Associazione Nazionale dei Pedagogisti Italiani, la campagna “A mani ferme-per dire no alle punizioni fisiche nei confronti dei bambini” (https://www.savethechildren.it/press/bambini-punizioni-fisiche-oltre-un-quarto-dei-genitori-italiani-il-27-ricorre-pi%C3%B9-o-meno-di?id_press=457&year=2012).

¹⁹ Nancy Scheper-Hughes ci ricorda, del resto, come la condanna di forme tradizionali di disciplina – troppo spesso inquadrata esclusivamente in termini di abuso sui minori all’interno della cornice del welfare – possa rappresentare un’imposizione della sensibilità occidentale che, peraltro, rischia «di oscurare quelle forme non così benevole di negligenza sociale e psicologica che soggiacciono alle pratiche di cura cosiddette progressiste occidentali» (Scheper-Hughes, Sargent 1998, 8, la traduzione è mia). Jill Korbin evidenzia che se negli USA e in Europa le concezioni relative all’abuso sono prevalentemente incentrate sulla violenza fisica, in altre società è invece la violenza verbale nei confronti dei bambini ad essere ritenuta più dannosa; capovolgendo la prospettiva, Korbin mostra, inoltre, come certe pratiche di cura consolidatesi in Occidente – quali, ad esempio, l’isolamento del bambino nel momento del sonno – siano percepite come abusanti dal punto di vista di altre culture (Korbin 2003).

²⁰ L’indagine, *I metodi educativi e il ricorso alle punizioni fisiche*, è stata realizzata nell’ambito del Progetto Daphne III *Educate, do not punish* finanziato dalla Commissione Europea.

²¹ Facendo riferimento ad alcuni studi puntuali sul tema, Carol e Melvin Ember (2005) ricordano come anche negli Stati Uniti, in realtà, sia piuttosto condivisa l’idea che le punizioni corporali siano appropriate e, in alcuni casi, necessarie.

ed è questo che in questa sede preme sottolineare – dalle testimonianze delle madri e dei padri di origine straniera emerge come alcune di quelle che vengono da loro percepite come prerogative dei “buoni genitori” e, cioè, l’essere severi e in grado di dare dei limiti ai propri figli, siano, a loro avviso, considerate meno legittime agli occhi della società d’approdo quando agite dalle famiglie straniere. Alcune madri e alcuni padri hanno esplicitato il loro timore di incorrere in sanzioni che vadano oltre il mero biasimo persino quando riprendono verbalmente i propri figli: in quanto stranieri, sentono di essere maggiormente esposti al giudizio pubblico e, secondo almeno sei interlocutori, gli immigrati rischiano più dei genitori italiani potenziali segnalazioni ai Servizi Sociali²². La narrazione della consapevolezza relativa allo scarto fra ciò che si considera doveroso e legittimo e ciò che, viceversa è interpretato come qualcosa di socialmente disapprovato – almeno sul piano delle retoriche dominanti – nel paese d’accoglienza, è emersa soprattutto nel confronto con gli stili genitoriali “italiani”, spesso percepiti dagli interlocutori e dalle interlocutrici di origine straniera come eccessivamente permissivi e, talvolta, lassisti. Il tema dell’educazione al rispetto si è spesso intrecciato, infatti, con una critica condivisa a quella che in molti hanno descritto come una tendenza ascrivita alle famiglie italiane in generale: quella di viziare i propri figli. Come accennato, i padri e le madri intervistati sono i primi a riconoscere il fatto che – rispetto ai propri genitori – sono maggiormente propensi a comprare più beni materiali ai figli; ritengono, tuttavia, che i genitori italiani tendano a concedere ai bambini “troppi vizi”, sostenendo così un atteggiamento ritenuto consumistico e moralmente superficiale. Riproducendo, in qualche modo, lo stereotipo che vuole la società occidentale “amorale” e “decadente”, alcuni genitori hanno sottolineato come possa diventare difficile andare “controtendenza”:

²² Tale percezione, indicativa di una rappresentazione della società d’approdo come ostile nei confronti dei migranti, è stata rilevata anche da altri/e studiosi/e: a livello nazionale, da Selenia Marabello nel suo studio sui ghanesi a Modena (Marabello 2010, relazione nell’ambito del “Laboratorio di antropologia ed etnografia”, Bologna, 18 gennaio); a livello internazionale, la percezione che le famiglie migranti fossero maggiormente a rischio di essere segnalate ai Servizi Sociali è stata rilevata negli Stati Uniti fra gli immigrati provenienti dall’Africa Occidentale (Rasmussen *et al.* 2012) e, per certi aspetti anche in Finlandia fra alcuni genitori di origine somala (Degni *et al.* 2006). Sebbene esistano ricerche che evidenziano le discriminazioni nei servizi di tutela dei minori (Taliani 2014) o che analizzano la sovra rappresentazione delle minoranze etniche tra le famiglie maltrattanti (si veda Castellano 2017 per gli Stati Uniti), i dati raccolti nel corso della ricerca presentata in questo contributo non permettono di confermare o smentire la percezione restituita dalle/gli interlocutrici/tori.

C'è gente [connazionali] che copia quello che fanno gli altri, diciamo nell'Unione Europea; un giorno è arrivato un mio amico con i figli che hanno la stessa età di mio figlio e abbiamo messo un dvd; quando è finito, dovevamo cambiarlo e metterne un altro; suo figlio voleva fare lui e si è messo a toccare. Il mio amico ha detto: "No, no, fai fare a lui che lui sa fare tutto". Ma lui può fare a casa sua, non vai casa degli altri a cambiare i dvd. Mio figlio se va a casa di qualcuno non tocca mai neanche un telecomando, perché non va bene. Tanti dicono, "Ma sì, lascia stare, siamo in Unione Europea... poi arriva il Servizio Sociale e ti porta via i bambini" (Oliver, nigeriano, 36 anni due figli).

Italians are too pampered. It's good to pumper your kids, a child needs to be cared for... but at the moment he or she is wrong I need to show them they are wrong²³ (Joy, nigeriana, 39 anni, tre figli).

Mia figlia grande ha cominciato a dirmi: "Mamma la mia amica ha questo, anche io voglio avere [marca] e io voglio averla come lei". No. Ho cominciato ad insegnare che [...] la cosa più importante è che tu abbia da mangiare, che tu stia bene... i vestiti... *it's materiality, do you understand?* Qui i bambini cominciano da piccoli a capire [le marche] dei vestiti, è dura, non va bene. Per me... io ho sempre paura di questa cosa. Io l'ho anche detto con mio marito, questi bambini dobbiamo educarli in maniera diversa [...] perché dopo loro diventano viziati: "Voglio avere questo, voglio avere quello perché le mia amiche hanno...". Qualche volta la mia bambina quando deve mettere un vestito, "No mamma, io non voglio metterlo perché se no mi prendono in giro."; "Chi ti prende in giro?"; "Le mie amiche mi prendono in giro". No. [...] L'importante è che è pulito e stirato. Io sto insegnando ai miei bambini... perché ho visto tante cose, perché qui se non hai le scarpe di...ti guardano male, non va bene, nel mio paese non è così. [...] Anche se tu compri a loro tutto il mondo, dopo un minuto è scaduto e ne vogliono un altro [...] Devi avere il tempo per stare con loro, non per comprargli le cose [...] Ci sono alcune mamme, io ogni tanto vado a fare un giro con la mia bambina, quando lei vede una cosa dice: "Mamma, io voglio questo, voglio questo" e inizia a piangere. Piangi, io

²³«Gli italiani sono troppo coccolati. È giusto coccolare i tuoi figli, un bambino ha bisogno di cure... ma nel momento i cui lui o lei sbagliano, io devo far capire loro che stanno sbagliando» (la traduzione è mia).

non compro e non compro anche se ho i soldi. Non è il tuo pianto che mi costringe a comprare. Poi qualche mamma dice: “Perché? Compra, dai!”. No, sono io che devo decidere. [...] All’inizio con la mia figlia più grande mi vergognavo e allora compravo, poi ho capito che... no, se comincia così poi diventa una bambina che vuole tutto. [...] *You don’t have to tell: “Mommy, I want”; you have to say: “Mommy, please”*. Io cerco di far capire loro tutte queste cose. [...] Devi pensare al futuro, devi essere forte per loro. Se tu non stai lì con... *wisdom with them, you will go astray, then at the end they will want more* e diventano peggio di quanto ti aspettavi (Stella, nigeriana, 37 anni, tre figlie).

Vanno tutti con la moda. [...] Secondo me fino a 11-12 anni, 13 anni ci vogliono scarpe... normali! (Homer, iracheno, 33 anni, un figlio e una figlia).

L’importanza attribuita da madri e padri di origine straniera al rispetto verso gli adulti è stata richiamata spontaneamente anche dalle insegnanti e dalle educatrici intervistate che hanno descritto l’atteggiamento di questi genitori come maggiormente rispettoso nei confronti della professionalità del personale educativo. In confronto alle famiglie italiane, rappresentate come sempre più inclini a mettere in discussione tanto l’operato quanto il ruolo stesso di educatrici ed insegnanti, ai genitori migranti viene riconosciuta una maggiore propensione a sostenere il loro lavoro educativo quotidiano: ad esempio, quando viene fatto notare che un bambino o una bambina ha avuto un comportamento scorretto, madri e padri di origine straniera tenderebbero a sostenere l’insegnante o l’educatrice, rinforzando la sanzione di eventuali comportamenti ritenuti inopportuni, come l’essere prepotenti coi compagni/e o il non ascoltare le *dade*²⁴.

La figura dell’insegnante è ancora vista da qualcuno... è rispettata, da qualcuno no perché mettono sempre in dubbio, comunque, credono più alla parola del bambino che a quello che dici tu. [...] Però di più da parte degli italiani, mentre invece da parte dei genitori stranieri c’è più rispetto. A me e alla mia collega è capitata una cosa che noi siamo rimaste allibite. Una mamma nigeriana, anche il papà... avevamo questo bambino che era molto, molto, molto esuberante [...] e un giorno

²⁴ Il termine colloquiale ‘dada’ è molto diffuso nelle scuole dell’infanzia e nei nidi dell’Emilia-Romagna e indica insegnanti, educatrici e collaboratrici scolastiche.

in particolare che aveva fatto arrabbiare molto la mia collega, lei lo ha sgridato, ma la cosa era finita lì, la cosa passa, voglio dire. Siamo all'uscita, ci sono io al pomeriggio, io non dico niente perché queste cose che si risolvono [...] ma salta su un altro [bambino] – perché ci sono sempre quelli che... – e dice: “Ah, lui oggi ha fatto arrabbiare la *dada*...”. Sua mamma l'ha fatto mettere in ginocchio... io sono rimasta perché non me l'aspettavo... [...] Io ho detto, “Ma cosa stai facendo?!”. Sto bambino in ginocchio... ma dove siamo?! (Paola, insegnante Scuola dell'Infanzia, 52 anni).

Forse i genitori stranieri sono più attenti quando tu riferisci qualcosa e sono più dispiaciuti se tu dici “Guarda oggi non è stato bravo, ha litigato oppure ha usato delle parole un po' così”. Loro ci rimangono molto male e sono molto dispiaciuti. Però, lì, devi fare anche attenzione [...] se tu per esempio dici alla mamma che il bambino non è stato bravo, li sgridano pesantemente, anche un pochino troppo [...] Magari pensano che gli altri dicano, se si comporta male, “Ah, si comporta male perché straniero” (Antonella, insegnante Scuola dell'Infanzia, 36 anni).

[...] ci tengono molto al comportamento, magari a volte tu gli dici “Eh, oggi è stato un po' birichino” e loro: “Lo sai che non si fa, devi ascoltare quello che ti dice la *dada*”. [...] Se a loro gli dicevi qualcosa, loro si arrabbiavano anche col bambino, arrabbiavano... cioè: “Non si fa”, loro davanti al bambino lo dicevano e quindi rafforzavano un po' quello che tu... perché altri, invece, giustificano: “Eh, ohi, è così... magari l'altro gli avrà fatto qualcosa” (Ada, educatrice di Nido, 48 anni).

Il riconoscimento di una maggiore attenzione dei genitori di origine straniera verso il valore del rispetto – a cui si accompagna una critica, più o meno esplicita al *laissez-faire* e alla tendenza a difendere il comportamento dei propri figli a prescindere di alcuni genitori italiani – non è tuttavia privo, in alcuni casi, di ambivalenze. Come emerge da alcune testimonianze, tali ambivalenze sono riconducibili alle perplessità che certe scelte relative al modo di disciplinare bambini/e suscitano nel personale educativo; pur apprezzando, cioè, l'atteggiamento che deriva dalla valorizzazione del rispetto verso gli adulti da parte delle famiglie straniere, il rigore di alcuni genitori viene percepito talvolta come sproporzionato o eccessivo. Ciò rivela una diversa concezione dei modi

per risolvere l'ambigua tensione che inevitabilmente deriva dal compenetrarsi di due ideologie che informano il discorso pubblico sull'infanzia: quella che rappresenta i bambini come innocenti (Ariès 2006) e non responsabili delle proprie azioni (Ochs e Izquierdo 2009; Biscaldi 2013, 2016) da un lato; e quella di bambini come «non ancora» che gli adulti devono guidare con fermezza nel percorso di socializzazione che porta alla maturità.

Esiste, ad ogni modo, la consapevolezza da parte del personale educativo di come certe pratiche possano essere il frutto della necessità dei genitori di origine straniera di vedere i propri figli riconosciuti come “educati”: il comportamento del proprio figlio può, in effetti, diventare una sorta di *proxy* che altri utilizzano per valutare la famiglia migrante *tout court*.

4. Conclusioni

Analizzare le rappresentazioni relative alla genitorialità, alla cura e alle relazioni educative permette di ricostruire, specularmente, le visioni di infanzia di cui è portatore il mondo adulto. L'analisi degli sguardi incrociati di insegnanti ed educatrici, da un lato, e dei genitori di origine straniera, dall'altro, rappresenta – d'altro canto – un'occasione non solo per fare emergere le potenziali “tensioni” che attraversano famiglie e servizi nelle pratiche educative, ma anche per articolare ulteriormente e declinare al plurale il concetto stesso di “infanzia”, svelando gli assunti e le ideologie che lo sottendono e rivelandone la natura sociale, culturale e situata.

Se, infatti, le ambivalenze espresse da educatrici e insegnanti rispetto ad alcune scelte o a specifici modi in cui alcuni genitori stranieri si relazionano con i propri figli sono rivelatrici di una “cultura dell'infanzia” che pone i bambini e le bambine – così come i loro supposti bisogni – al centro della relazione educativa, l'analisi delle rappresentazioni di madri e padri migranti può dirci qualcosa sul modo in cui i “genitori in esilio” (Moro 2002) negoziano fra diversi repertori e immaginari – inclusi quelli relativi alle relazioni di genere – talvolta facendo propri, talvolta contestando quegli stili genitoriali e quei modelli educativi “altri” con cui si trovano a fare i conti nel contesto d'approdo. Non solo: nel tentativo di legittimare pratiche di cura, scelte educative e stili

genitoriali “alternativi”, questi genitori sembrano mettere in discussione – o, quantomeno, offrono l’occasione per esplicitare e ripensare criticamente – alcuni degli assunti che soggiacciono a quella rappresentazione dominante dell’infanzia che privilegia la “sintonizzazione” dell’adulto sul bambino anziché il contrario (Ochs e Izquierdo 2009) e che – identificandoli come fragili, vulnerabili e costantemente in pericolo (Hays 1996; Korbin 2003; Satta 2012) – difficilmente riconosce bambine e bambini come soggetti responsabili delle proprie azioni (Biscaldi 2013, 2016).

In questo processo di rinegoziazione, riformulazione e contestazione la dimensione del genere gioca – non sempre consapevolmente per tutti/e gli interlocutori/trici – un ruolo cruciale: per i genitori intervistati, in particolare, essere un padre o una madre, avere un figlio maschio o una figlia femmina rappresentano elementi fondamentali nella costruzione della genitorialità. Tali elementi – più o meno implicitamente – contribuiscono, in effetti, a dare forma alla relazione educativa e alle pratiche di cura. Vi sono, tuttavia, alcuni aspetti dell’educazione – come la più generale e, a tratti idealizzata, “educazione al rispetto degli adulti” – che si inseriscono nella gestione della relazione intergenerazionale e in cui il fattore del genere viene eclissato da quello dell’età, permettendo di collocare bambini e bambine in una posizione gerarchica “altra” rispetto a quella del mondo adulto, quella – appunto – dell’infanzia come “non ancora”.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini, M. e Abbatecola, E. (a cura di) (2010), *Famiglie in movimento: separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*, Genova, Il melangolo.
- Ambrosini, M. e Boccagni, P. (2007), *Il cuore in patria. Madri migranti e affetti lontani: le famiglie transnazionali in Trentino*, Trento, Giunta della Provincia Autonoma di Trento.
- Ariès, P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*; trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

- Balsamo, F. (2003), *Famiglie di migranti: trasformazione dei ruoli e mediazione culturale*, Roma, Carocci.
- Biscaldi, A. (2013), *Etnografia della responsabilità educativa*, Bologna, Archetipo libri.
- Biscaldi, A. (2016), *Where Does Italian Society Allocate Responsibility? The Paradox of Educational Responsibility in Contemporary Italian Culture*, in «Archivio Antropologico Mediterraneo», vol. 18, n. 1, pp. 51-63.
- Bonizzoni, P. (2007), *Famiglie transnazionali e ricongiunte: per un approfondimento nello studio delle famiglie migranti*, in «Mondi migranti», n. 2, pp. 91-108.
- Bryceson, D.F e Vuorela, U. (eds. by) (2002), *The Transnational Family. New European Frontiers and global networks*, Oxford-New York, Berg.
- Busoni, M. (2000), *Genere, sesso e cultura. Uno sguardo antropologico*, Roma, Carocci.
- Cappelletto, F. (2009), *Vivere l'etnografia*, Firenze, SEID.
- Carling, J., Menjivar, C. e Schmalzbauer, L. (2012), *Central Themes in the Study of Transnational Parenthood*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», vol. 38, n. 2, pp. 191-217.
- Castellano, V. (2017), "The Politics of Racial Disproportionality of the Child Welfare System in New York City", in Decimo F. e Gribaldo A. (eds. by), *Boundaries Within: Nation, Kinship and Identity among Migrants and Minorities*, New York, Springer, pp. 53-74.
- Chiodi, F.M. e Benadusi, M. (2006), *Seconde generazioni e località. Giovani volti dell'immigrazione cinese, marocchina e romena in Italia*, Roma, Labos.
- Colombo, E. e Rebughini, P. (2009), *Different But Not Stranger: Everyday Collective Identifications among Adolescent Children of Immigrants in Italy*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», vol. 35, n. 1, pp. 37-59.
- Colombo, E. (a cura di) (2010), *Figli di migranti in Italia: identificazioni, relazioni, pratiche*, Torino, Utet.
- Cretella, C., Crivellaro, F., Gallerani, M., Guerzoni, G., Lorenzini, S., Nardone, R., Tarabusi, F., Truffelli, E. e Zanetti, F. (2013), *Generi in relazione. Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia Romagna*, Napoli, Loffredo.

- Crivellaro, F. (2013), "Padri e madri: la costruzione del genere nell'esperienza della genitorialità", in Cretella C. *et al.* (2013), pp. 331-360.
- Crivellaro, F. (2014), *L'esperienza della genitorialità nella migrazione. Dalla maternità "a distanza" al (ri)diventare madri nel contesto, fra criticità e potenzialità*, in «Educazione interculturale. Culture, esperienze, progetti», vol. 12, n. 3, pp. 331-345.
- Decimo, F. (2005), *Quando emigrano le donne. Percorsi e reti femminili della mobilità transnazionale*, Bologna, Il Mulino.
- Decimo, F. (2008), *Immigrazione, riproduzione e identità: prospettive di ricerca sulla fecondità degli stranieri in Italia*, in «POLIS», n. 2, pp. 307-329.
- Degni, F., Pöntinen, S. e Mölsä, M. (2006), *Somali Parents' Experiences of Bringing up Children in Finland: Exploring Socio-Cultural Change Within Migrant Household*, in «Forum: Qualitative Social Research», vol. 7, n. 3, art. 8.
- Denzin, N.K. e Lincoln, Y.S. (2005), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Dreby, J. (2006), *Honor and Virtue: Mexican Parenting in the Transnational Context*, in «Gender&Society», vol. 20, n. 1, pp. 32-59.
- Ember, C.R. e Ember, M. (2005), *Explaining Corporal Punishment of Children: a Cross Cultural Study*, in «American Anthropologist», vol. 107, n. 4, pp. 609-619.
- Fox, B. (2001), *The Formative Years: How Parenthood Creates Gender*, in «The Canadian Review of Sociology and Anthropology», vol. 38, n. 4, pp. 106-127.
- Galelli, R. (2012), *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*, Milano, Franco Angeli.
- Giacalone, F. (2000), "Uno sguardo antropologico: dati di una ricerca condotta in Umbria", in La Casa di Tutti i Colori (a cura di), *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura*, Milano, Franco Angeli, pp. 85-98.
- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli.
- Greco, O. e Roncari, L. (2010), *Quale genitore per quale cultura? Una ricerca esplorativa su famiglie immigrate con bambini in età prescolare*, in «Rivista di Studi Familiari», n. 2, pp. 5-21.
- Gribaldo, A. (2016), *Migrazione e fecondità: note su modernità e scelte riproduttive*, in «L'uomo Società Tradizione e Sviluppo», n. 1, pp. 31-56.

- Guerzoni, G. e Riccio, B. (2009), *Giovani in cerca di cittadinanza. I figli dell'immigrazione tra scuola e associazionismo: sguardi antropologici*, Rimini, Guaraldi.
- Guerzoni, G. Lorenzini, S. e Truffelli, E. (2013), "Generi, relazioni educative e infanzie. Una ricerca in Emilia-Romagna", in Cretella *et al.* (2013), pp. 33-63.
- Hays, S. (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven and London, Yale University Press.
- Hondagneu-Sotelo, P. e Avila, E. (1997), "I'm Here, but I'm There": the Meanings of Latina Transnational Motherhood, in «Gender & Society», vol. 11, n. 5, pp. 548-571.
- Korbin, J.E. (2003), *Children, Childhoods, and Violence*, in «Annual Review of Anthropology», n. 32, pp. 431-446.
- Leaper, C. (2013), "Parents' Socialization of Gender in Children", in Martin L., Tremblay R.E., Boivin M., e Peters R.D. (eds. by), *Encyclopedia on Early Childhood Development [online]*, Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Childhood Development, <http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaeperANGxp1.pdf> (consultato il 24 Settembre 2017).
- Levine, R.A. (2007), *Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview*, in «American Anthropologist», vol. 109, n. 2, pp. 247-260.
- Lorenzini, S. (2013), "Bambine e bambini che giocano nello sguardo di adulti affettivamente ed educativamente significativi", in Cretella *et al.* (2013), pp. 143-177.
- Lutz, H. (2010), *Gender in the Migratory Process*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», vol. 36, n. 10, pp. 1647-1663.
- Maher, V. (a cura di) (2012), *Genitori migranti*, Torino, Rosenberg&Sellier.
- Mahler, S.J. e Pessar, R.P. (2006), *Gender Matters: Ethnographers Bring Gender from the Periphery toward the Core of Migrations Studies*, in «The International Migration Review», vol. 40, n. 1, pp. 27-63.
- Marabello, S. (2010), *Genere e co-sviluppo: il caso Ghana Coop* (relazione presentata nell'ambito del "Laboratorio di antropologia ed etnografia", Bologna, 18 gennaio).

- Moro, M.R. (1994), *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*, Paris, P.U.F.; trad. it. *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2002
- Moro, M.R., Neuman D. e Réal, I. (2008), *Maternités en exil. Mettre des bébés au monde et les faire grandir en situation transculturelle*; trad. it. *Maternità in esilio. Bambini e migrazioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.
- Ochs, E. e Izquierdo, C. (2009), *Responsibility in Childhood: Three Developmental Trajectories*, in «Ethos», vol. 37, n. 4, pp. 391-413.
- Pazzagli, I.G. e Tarabusi, F. (2009), *Un doppio sguardo. Etnografia delle interazioni tra servizi e adolescenti di origine straniera*, Rimini, Guaraldi.
- Queirolo Palmas, L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, Milano, Franco Angeli.
- Raffaetà, R. (2016), *Migration and Parenting: Reviewing the Debate and Calling for Future Research*, in «International Journal of Migration, Health and Social Care», vol. 12, n. 1, pp. 38-50.
- Rasmussen, A., Akinsulure-Smith, A., Chu, T. e Keatley, E. (2012), '911' among West African Immigrants in New York City: A Qualitative Study of Parents' Disciplinary Practices and Their Perceptions of Child Welfare Authorities, in «Social Science and Medicine», n. 75, pp. 516-525.
- Ricchiardi, P. e Venera, A.M. (2005), *Giochi da maschi, giochi da femmine e... da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*, Parma, Junior.
- Rossi, C. (2003), *Antropologia Culturale*, Rimini, Guaraldi.
- Ruspini, E. (2001), *Le identità di genere*, Roma, Carocci.
- Satta, C. (2012), *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*, Roma, Carocci.
- Save the Children e IPSOS (2012), *I metodi educativi e il ricorso a punizioni fisiche. Vissuto e opinion di genitori e figli*,
<http://images.savethechildren.it/f/download/ri/ricercaipsosamaniferme.pdf>
 (consultato il 27 Aprile 2017).
- Sayad, A. (1999), *La double absence*; trad. it. *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Scheper-Hughes, N. e Sargent, C. (eds. by) (1998), *Small Wars. The Cultural Politics of Childhoods*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

- Stranges, M. (2007), *Fecondità realizzata e fecondità 'potenziale' delle donne straniere in Italia*, in «Mondi migranti», n. 3, pp. 181-203.
- Taliani, S. e Vacchiano, F. (2006), *Altri corpi. Antropologia ed etnopsicologia della migrazione*, Milano, Unicopli.
- Taliani, S. (2014), *Non esistono culture innocenti. Gli antropologi, le famiglie spossessate e i bambini adottabili*, in «L'Uomo Società Tradizione Sviluppo», n. 2, pp. 45-65.
- Tarabusi, F. (2012), "Adolescenti di origine straniera e sessualità: un approccio etnografico", in Marmocchi P. (a cura di), *Nuove generazioni. Genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*, Milano, Franco Angeli, pp. 119-157.
- Thorne, B. (1993), *Gender Play. Girls and Boys in School*, Buckingham, Open University Press.
- Tognetti Bordogna, M. (a cura di) (2004), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano, Franco Angeli.
- Tognetti Bordogna, M. (2011), *Famiglie ricongiunte: esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*, Torino, UTET.
- Vianello, F.A. (2009), *Migrando sole: legami transnazionali tra Italia e Ucraina*, Milano, Franco Angeli.
- Vietti, F., Portis, L., Ferrero, L. e Pavan, A. (2012), *Il paese delle badanti. Una migrazione silenziosa*, Torino, SEI.
- West, C. e Zimmermann, D. (1987), *Doing Gender*, in «Gender&Society», vol. 23, n. 1, pp. 125-151.
- Zentgraf, K.M. e Stoltz Chinchilla, N. (2012), *Transnational Family Separation: A Framework for Analysis*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», vol. 38, n. 2, pp. 345-366.