2024, VOL. 22, N. 45, pp. 494 - 512 ISSN 2279-9001

ESPERIENZE

Storie, Lingue, Madri.
Tales, Languages, Mothers.

Lavinia Bianchi, Università degli Studi Roma Tre.
Emma Filippi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.
Alessandra Landini, Istituto comprensivo A. Manzoni, Reggio Emilia.

ABSTRACT ITALIANO
L'articolo dà conto, nello specifico, di un progetto innovativo di coinvolgimento di studentesse e di mamme migranti in percorsi di alfabetizzazione linguistica e, più ampiamente, di collaborazione artistica territoriale. Il progetto, che ha visto l'apertura di una classe del CPIA per le madri all'interno della scuola primaria dei loro figli, nel centro di Reggio Emilia, ha permesso l'avvio di processi di ricerca atti a ristrutturare le consapevolezze di in-service e pre-service teachers in relazione ai concetti di integrazione ed inclusione, arricchendo dispositivi e azioni formative per adulti e bambini. Nella prospettiva pedagogica interculturale e decoloniale, si sono realizzate azioni di sistema integrate e orientate alla social justice in education.

ENGLISH ABSTRACT
The paper gives an account of an innovative project involving migrant students and mothers in language literacy courses and, more broadly, artistic collaboration in the territory of Reggio Emilia. The initiative, which facilitated the establishment of a CPIA class for mothers within the primary school attended by their children in the center of Reggio Emilia, has catalysed research processes designed to enhance the understanding of in-service and pre-service teachers regarding the concepts of integration and inclusion. This endeavour has also enriched the resources and pedagogical strategies available for both adults and children. In the intercultural and decolonial pedagogical perspective, integrated system actions oriented to social justice in education have been implemented.

Il progetto

Storie, Lingue, Madri nasce durante la pandemia, nell'Istituto comprensivo Alessandro Manzoni di Reggio Emilia, come progetto di valorizzazione delle storie narrate dalle madri di background migratorio all'interno della scuola primaria Pascoli. Tra le finalità del progetto, oltre a instaurare connessioni educative tra scuola e famiglie, vi era quello di creare relazioni tra le madri, cercando di favorire lo scambio fra genitorialità a cavallo tra più culture. Nell'A.A. 2022/2023, l'esperienza si è integrata in un progetto di tirocinio grazie ad una collaborazione tra il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, alcune scuole primarie reggiane e modenesi e il CPIA Reggio Sud di Reggio Emilia. L'innesto della proposta nata nella scuola, arricchisce ora l'offerta formativa di tirocinio per le studentesse e gli studenti di Scienze della Formazione Primaria iscritte/i al quarto e quinto anno.

Il progetto di tirocinio *Storie, Lingue, Madri* è pensato e progettato nella prospettiva pedagogica interculturale, con lo scopo di creare momenti di apprendimento, alfabetizzazione e condivisione tra madri e bambine/i della scuola primaria.

Autore per la Corrispondenza: Lavinia Bianchi, Università degli Studi Roma Tre.
E-mail: lavinia.bianchi@uniroma3.it

Nello specifico, l'Istituto Manzoni, nell'ambito di azioni mirate a sostenere le madri con background migratorio 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).

Storie, Lingue, Madri assume come epistemologia di riferimento quella della complessità elaborata da Edgar Morin: l'interrogazione permanente (Bianchi, 2019) intorno al lavoro educativo è un approccio che sottolinea quanto sia importante, all'interno di questi scenari complessi, agire con cautela e in 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 così in contrasto al paradigma positivista, ideando uno studio della realtà che prende in considerazione sia le scienze naturali sia quelle socio-antropologiche, dando importanza ai legami e alle relazioni tra persone e superando in tal modo una visione univoca e deterministica della realtà.

Gli obiettivi di un progetto di questa portata sono molteplici, così come i soggetti coinvolti. Per quanto attiene le madri, la finalità principale è la socializzazione nelle sue varie forme, stabilendo connessioni tra loro, il gruppo di appartenenza, la scuola come luogo di accoglienza, il contesto sociale più allargato del quartiere e quello territoriale del centro storico. Questo nella consapevolezza della complessità insita nella costruzione socio-culturale e antropologica delle appartenenze. Tale finalità viene perseguita sia dalla comunità scolastica della primaria sia all'interno dell'offerta formativa del CPIA, promuovendo l'alfabetizzazione alla lingua italiana delle madri partecipanti e favorendo il più alto livello di autonomia possibile nella vita di tutti giorni. I bambini condividono con le madri, essendo inseriti in classi con percentuali maggioritarie di alunni non italofoni, l'obiettivo del potenziamento linguistico ma anche quella necessaria promozione di un'identità che permetta loro di pensarsi attraverso le differenze e *ri-conoscersi*. Per la scuola e le insegnanti, il progetto, parte integrante del curricolo verticale di istituto, diventa un'occasione per approfondire la relazione con le famiglie dei propri alunni e configurare la propria azione in prospettiva interculturale, valorizzando la narrazione come dispositivo privilegiato per esplorare la realtà nella sua complessità. Inoltre, per le diverse soggettività coinvolte dall'Università di Modena e Reggio, l'obiettivo è prendere parte a pratiche scolastiche sperimentali ed inclusive, che si configurano come strumenti-processo dinamici e trasformativi, valorizzando il ruolo di azioni formative intergenerazionali che aprono a nuove prospettive culturali, pedagogiche e didattiche.

Il contesto

Il progetto si è svolto all'interno della scuola primaria Pascoli, dell'Istituto Comprensivo Manzoni. L'utenza del plesso scolastico è prettamente multiculturale e internazionale: la percentuale di alunni di background migratorio nell'A.S. 2022-2023 è del 72%.

La scuola situata al confine col centro storico, nel quartiere Gardenia, deve alla sua posizione la possibilità di fruire delle molteplici opportunità educative e culturali del

centro, rimanendo però in una zona facilmente accessibile dalle famiglie che abitano nei dintorni. Dalla lettura della complessità e della ricchezza del contesto scaturisce il bisogno di una funzionale personalizzazione delle metodologie e dei percorsi didattici dal punto di vista della pluralità linguistica presente: dagli alunni di background migratorio, dai NAI, ai rifugiati, agli alunni di prima alfabetizzazione fino a quelli che necessitano di implementare le competenze sulle materie di studio a causa della differente madrelingua.

L'aspetto dell'Intercultura, quindi, vede una Commissione specifica nell'istituto, con referenti di tutti i plessi e ordini di scuola, che, coordinata dalla funzione strumentale, si riunisce per ottimizzare raccolte dei bisogni, monitoraggi, azioni e proposte formative per il Collegio docenti. Attenzione viene riservata al rispetto e alla conoscenza di altre religioni a livello programmatico. Le scelte metodologiche riguardanti questi aspetti, così come l'approccio all'interlingua, stanno interessando percorsi formativi comuni a tutto il Collegio docenti unitario (Landini, 2022, p.15).

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 il metodo e gli obiettivi di questa specifica dimensione di insegnamento:

> 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, p. 4).

Il bisogno che viene messo al primo posto è quello del benessere psicologico: l'impossibilità di comunicare genera isolamento, incertezza e smarrimento e può quindi causare disagio psicologico. Se consideriamo questo fattore unito alla mancanza di supporto sociale, fisico e emozionale che una madre immigrata in Italia si ritrova a vivere, risulta fondamentale trovare strategie e metodologie che rispondano a queste esigenze. In una ricerca del 2020, in Italia, sono stati analizzati i sintomi depressivi e ansiosi, la presenza di 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 di mantenere e valorizzare la propria cultura (Provincia di Milano, 2001). Nella pratica educativa del progetto *Storie, Lingue, Madri* la narrazione assume quindi una connotazione politico-pedagogica. A tal proposito, la progettualità di tirocinio si allarga dalla narrazione, come dispositivo ermeneutico e di attribuzione di significati, ad altri medium come la fotografia, possibile dispositivo autobiografico per la costruzione di nuove prospettive.

L'esperienza di tirocinio come studio di caso

La classe del CPIA è composta da madri con diverse provenienze: Albania, Marocco, Egitto, Ghana, Nigeria, Pakistan, Repubblica Dominicana; la quasi totalità di loro vive in Italia da diversi anni. Il livello di istruzione delle partecipanti è eterogeneo: una madre non scolarizzata, e quindi analfabeta anche nella sua lingua; madri con livelli di istruzione superiori, fino alla laurea. Le madri tendono a disporsi nell'aula in modo da stare vicine a chi parla la stessa lingua, per riuscire a comunicare e a tradursi a vicenda le parti del discorso dell'insegnante, unitamente alla condivisione della stessa lingua.

Si è deciso di approfondire il linguaggio fotografico come mezzo di comunicazione universale e di espressione autobiografica di sé; tra gli obiettivi di apprendimento, quello dell'alfabetizzazione alla lingua italiana, cittadinanza attiva e alla prospettiva estetico-artistica. Se con i/le bambini/e la fotografia è stata utilizzata come mezzo di documentazione, ricerca nello spazio e sperimentazione di un nuovo strumento, con le madri è stato svolto un lavoro di ricerca stilistica per il racconto di sé, partendo dalle basi teoriche della fotografia d'autore, in modo da avvicinarsi a questo linguaggio e realizzare fotografie che riuscissero a rappresentare la loro sensibilità.

Prima dell'inizio del progetto è stata effettuata un'osservazione partecipante: entrando in un ecosistema come quello scolastico, 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 il progetto, ma soprattutto è necessaria la parte dell'osservazione che riguarda le relazioni e il proprio inserimento nell'ambiente, per instaurare un rapporto di fiducia con la classe e con le madri. Queste accortezze fanno parte della ricerca costante di un'attitudine etica, che consiste nel riflettere sulle proprie responsabilità, sia individuali che come gruppo di lavoro, relative alle conseguenze operative della ricerca (Bianchi, 2019). Con un gruppo di adulti questa componente è altrettanto delicata: inserirsi in questo contesto di formazione implica immergersi in un sistema in cui le persone sono in relazione per via dell'esigenza di apprendere la lingua italiana, ma che non necessariamente sono disposte ad aderire a un progetto educativo che si discosta dal semplice apprendimento frontale.

Lezioni di fotografia

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. Le madri partecipanti al progetto, infatti, risiedono tutte nei pressi del centro, e molte lo frequentano spesso, nonostante sia una zona sempre più inaccessibile, a causa dell'aumento degli affitti e del costo della vita in generale, sintomo di

una progressiva gentrificazione. 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 (Ghirri, 2010, p. 21).

Luigi Ghirri spiega quanto catturare un'immagine è molto più del semplice ottenere una rappresentazione della realtà. La nostra cultura, la nostra speciale sensibilità e le nostre esperienze dettano il modo in cui vediamo il mondo e come lo vogliamo raccontare. Ogni fotografo lascia una parte di sé nell'inquadratura. Questa riflessione può generare un potenziale rischio, che è quello di celebrare lo sguardo delle madri in quanto sguardo "diverso" dal "nostro", rivisitando la dicotomia noi-loro denunciata da bell hooks (hooks & Nadotti, 1998). Questo atteggiamento rientrerebbe nella "visione folklorica, essenzialistica e relativistica di esaltazione della differenza" (MIUR, 2022, p. 36) che gli Orientamenti Interculturali del Ministero intimano di evitare. Ciò richiede ai formatori coinvolti di avere un'attenzione particolare e di agire una costante meta riflessione. È importante agire un etnocentrismo critico: l'Occidente è solito romanticizzare e al contempo condannare l'Oriente. Questo fenomeno viene descritto da Said come orientalismo: nell'introduzione all'omonimo libro, l'autore parla dell'Oriente come uno dei simboli della diversità che più è radicato nella mente delle persone occidentali (Said, 1991). L'Oriente è definito, creato e modificato dall'Occidente, nell'immaginario, ma anche nei territori fisici, con il colonialismo e la decolonizzazione. Questo progetto non ricerca uno sguardo "esotico" di Reggio Emilia, ma la costruzione di uno strumento in più per esprimere la propria interiorità, e far sentire la propria voce in una società patriarcale che non ascolta le donne e le persone con un passato migratorio.

Se le persone che compiono un viaggio migratorio vengono considerate e rappresentate dai media solo nel momento in cui stanno viaggiando, e al loro arrivo la loro visibilità mediatica diminuisce fino a scomparire, anni dopo non vengono più rappresentate dai media italiani. Anche questo fenomeno contribuisce a creare un sentimento generale di "emergenza migranti". Le persone migranti arrivate in Italia da tempo vengono citate dai giornali solo quando si tratta di fatti di cronaca che le dipingono in una luce negativa, utilizzando il triangolo clandestinità-criminalità-carrette del mare (Laurano, 2004). Da una iper-visibilizzazione, si passa poi a una invisibilizzazione volontaria.

> Sono pochissime le immagini che raccontano di corpi visti singolarmente. Tutti questi corpi, troppi, ridondanti, diventano invisibili nel momento in cui "escono di scena": l'iper-visibilizzazione lascia il passo a una invisibilizzazione fatta di una assenza di immagini (...) può tornare ad essere ipervisibile, ma mai semplicemente visibile, nel momento in cui serve di nuovo per riaffermare ordine, per riattivare dispositivi di potere giocati sulla dinamica oppositiva dentro/fuori, noi/altri (Meo, 2016, p. 268).

Le persone migranti sono descritte dai media unicamente sotto un punto di vista utilitaristico: a loro non vengono chieste opinioni sulle politiche di accoglienza o testimonianze (consensuali) sulla loro esperienza, mai come interlocutori e soggetti attivi della società, piuttosto come (s)oggetti da segnalare, recludere, denunciare, salvare (Hughey, 2014) o rimandare indietro.

Questo progetto vuole far emergere le identità che esistono oltre e dopo il trauma migratorio, che lavorano a scuola per creare insieme un sistema inclusivo, senza la necessità di 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 sottolineare come anche delle persone che abitano Reggio Emilia esistono al di là del loro essere migranti e madri. Non stiamo indagando il loro passato migratorio o la loro vita intima, stiamo approfondendo ciò che *per loro* può essere importante raccontare.

Altra questione etica è la proprietà intellettuale delle fotografie: sono stati prodotti documenti informativi in più lingue e raccolto il consenso per qualsiasi utilizzo accademico e di promozione culturale. Alcune partecipanti hanno accettato di essere fotografate e di raccontare qualcosa di sé con entusiasmo, mentre altre hanno preferito rimanere anonime.

Il fatto che queste fotografie venissero poi esposte pubblicamente a Reggio Emilia è stato un aspetto centrale del progetto: con una mostra, lo scopo era che le partecipanti ritrovassero una loro rappresentazione nel centro della città e si potessero riconoscere in quel luogo. È una narrazione che loro stesse compiono, raccontandosi nelle sfaccettature che loro stesse hanno scelto di condividere.

Esiti del progetto

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

La prima uscita, all'inizio del percorso, è stata preceduta da due lezioni teoriche: una riguardante le basi della fotografia, un'altra in cui le madri sfogliavano libri di fotografia d'autore. Uno di questi libri è *Sguardo di donna* (Miglietti, 2015). In questo libro vengono raccontati gli scatti di 25 fotografe, che propongono il loro sguardo sulla condizione umana.

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

Durante la prima uscita, le madri insieme alla tirocinante e alla loro insegnante, hanno sperimentato un primo approccio alla macchina fotografica. La partecipazione è stata numerosa nella giornata di mercato nelle piazze del centro. Si è pensato che l'uscita in quel giorno potesse stimolare 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. Il mercato, invece, è risultato un contesto troppo affollato e caotico. La

maggior parte delle madri ha scattato foto che celebrano la grandezza e la bellezza dei monumenti storici del centro (Fig. 1 e 2).

FIG 1: FOTO DI MOGAJI LOLA, SENZA TITOLO

FIG. 2: FOTO DI MOGAJI LOLA, SENZA TITOLO

Queste foto potrebbero essere definite "non-artistiche", come quelle dei social network o di promozione turistica. Questo 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. La loro visione, ugualmente legittima, non si discosta da quella di qualcuno in visita turistica a Reggio Emilia. È difficile capire se le partecipanti stessero scattando per se stesse e perché attratte da quel tipo di soggetto, o perché pensassero fossero foto attese e "volute" dal team di ricerca.

La prima uscita è stata essenziale, tuttavia, per trascorrere alcuni momenti insieme e socializzare. La seconda uscita, volontaria, è stata fatta a distanza di diverse settimane dalla prima, a causa del Ramadan. Hanno aderito quattro madri, di cui una non si è presentata per ragioni personali. Grazie alla presenza della Dirigente e allo scarso numero di partecipanti, siamo riuscite ad aprire un dialogo più profondo con le madri valorizzando il loro sguardo sulla città. Anche le foto scattate sono testimonianza di una riflessione più attenta: si possono 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 tutte di scattare foto con più calma.

Le partecipanti su cui la ricerca si è concentrata erano quindi tre: verranno chiamate A., H. e F. .

Dopo la seconda uscita fotografica, F., A. e H. sono state invitate a un incontro con la tirocinante/ricercatrice all'interno della scuola, per produrre delle brevi registrazioni che fornissero descrizioni circa le foto scattate. Queste registrazioni sono state poi inserite all'interno di una mostra grazie a QR code. Si è registrata la testimonianza nella loro lingua madre, in modo che potessero esprimersi più liberamente e attraverso riflessioni più elaborate. È stato spiegato loro che l'obiettivo era avere una loro descrizione personale delle fotografie, il perché avessero scelto di scattare quella foto, o una loro opinione personale su di loro. Durata e temi del discorso erano completamente a loro discrezione. Si è parlato prima con loro in italiano, senza registrare, per non generare imbarazzo.

Le fotografie di H.

H. ha un livello avanzato sia di produzione orale che di comprensione orale dell'italiano, ha potuto quindi svolgere una funzione di aiuto e di traduzione per A.

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, ed è emerso un suo interesse verso la fotografia.

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. In entrambe le lingue, H. era entusiasta di parlare delle sue fotografie con concentrazione ed emozione.

"Io non so che dire veramente… ho fatto questa foto (fig. 3) 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. 4) 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. 5) 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. 6) 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. 7) 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.)

FIG. 3: FOTO DI H., SENZA TITOLO

FIG. 4: FOTO DI H., SENZA TITOLO

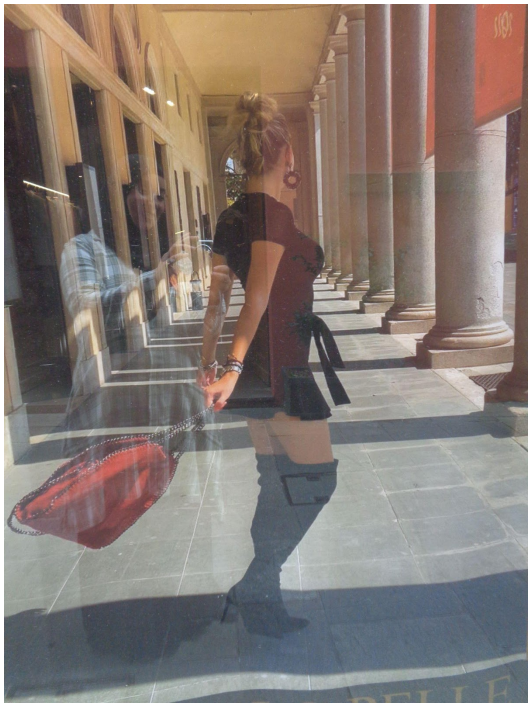

FIG. 5: FOTO DI H., SENZA TITOLO

Riguardo la prima foto, H. si riferisce a un genere di fotografia che consiste nel fotografare il riflesso di sé davanti alle vetrine delle città, tecnica molto usata negli autoritratti di Vivian Maier. Il fatto che questo discorso sia stato registrato nella sua lingua madre, per noi incomprensibile, ha impedito che venissero poste ulteriori domande; si ipotizza che la nostra non comprensione possa aver contribuito alla sua eloquenza durante

la registrazione, creando un momento di intimità e riflessione. È significativo come H. abbia una visione critica e allo stesso tempo positiva sia del paese di origine sia di quello di arrivo.

FIG. 6: FOTO DI H., SENZA TITOLO

FIG. 7: FOTO DI H., SENZA TITOLO

Le fotografie di A.

A. è una donna sui quarant'anni proveniente dal Marocco, residente a Reggio Emilia con la famiglia da diversi anni. A. proviene da un piccolo paese nel deserto del Sahara, è analfabeta. Per lei, infatti, l'obiettivo principale di quest'anno scolastico consisteva nella socializzazione come occasione di sostegno ed esposizione alla lingua italiana orale. La caratteristica che ha colpito maggiormente sia le insegnanti che le sue colleghe partecipanti è la sua disponibilità e la sua estrema gentilezza, nonostante la barriera linguistica impedisse una comunicazione chiara e fluida. Ha stretto un rapporto di amicizia in particolare con H., una madre proveniente dall'Egitto.

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. Prima di registrare un suo commento, abbiamo scelto le foto che le piacevano di più da esporre alla mostra.

FIG. 8: FOTO DI A., SENZA TITOLO

FIG. 9: FOTO DI A., SENZA TITOLO

"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., A. seguiva spesso H. nello scegliere cosa includere nell'immagine da scattare (Fig. 10), infatti possiamo ritrovare, nelle immagini scattate (Fig. 8, 9), due punti di vista simili.

All'interno della libreria, l'attenzione di A. è stata catturata dai libri di cucina. Con A. la barriera linguistica è stata sempre uno scoglio che impediva la piena comprensione reciproca, 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. Quando abbiamo visitato la libreria, H. parlava con A. in arabo, e 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 di partecipare alle uscite.

FIG. 10: FOTO DI EMMA FILIPPI, SENZA TITOLO

Le fotografie di F.

F. è 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, e durante le uscite ha spesso parlato di quando viveva in Repubblica Dominicana.

"Ok… mi chiamo ***. Questa foto (fig. 11), 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. 12) 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. 13) 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.)

FIG. 11: FOTO DI F., SENZA TITOLO

FIG. 12: FOTO DI F., SENZA TITOLO

FIG. 13: FOTO DI F., SENZA TITOLO

F. sceglie di parlare delle sue origini e della sua infanzia attraverso la fotografia, spiega 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. Al momento di registrare in spagnolo si mostra più insicura. Dopo il suo discorso in lingua madre le è stato chiesto se volesse aggiungere qualcosa, ma lei, titubante, diceva che "se serviva" poteva parlare di più. F. ha poi concluso "allora va bene così", ridendo.

Decostruire le conclusioni: per una autoetnografia impegnata

Avvicendarci in conclusioni, davanti 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, allora, a comporre un'autoetnografia e a parlare dell'esperienza che ha risuonato in noi, nelle prospettive diverse eppure integrate dei nostri ruoli. La ricerca ci ha aiutate a fare *ordine nello spaesamento* (Bianchi, 2020), dello stare in contesti in cui scolarizzazione, istituzionalizzazione e fenomeno migratorio si intersecano. I racconti autobiografici hanno innescato rispecchiamento ed empatia facendo emergere, lontano da ogni pacificazione catartica, 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; in effetti l'approccio all'italiano dello studio è la più delicata e complessa delle fasi «l'allievo

non italofono impara l'italiano per studiare, ma *impara l'italiano anche studiando,* accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano "facilitatori" di apprendimento» (MIUR, 2014, p.17). Come diventare facilitatrici, mantenendo il focus pedagogico sull'idea che il nostro impegno potesse realmente diventare una *pratica di libertà?* (hooks 2020).

L'utilizzo della fotografia come mezzo espressivo ambisce a connettere il percorso didattico di apprendimento della lingua seconda con la ritessitura e l'elaborazione personale e identitaria; nell'interlingua, infatti, l'emotività è spesso sacrificata: per dirla con Thion'go (2000) la fotografia "sposta il centro del mondo".

La potenza evocativa della fotografia permette, allo stesso tempo, di documentare direttamente la realtà, scegliendo di "dare un nome alle cose", rivelando il tono emotivo e la visione del mondo nella cui ricerca la protagonista – implicata in un processo di apprendimento – è impegnata. *Dare voce* non è *restituire la voce*; lo sforzo di non agire una colonizzazione pedagogica diventa agito consapevolmente; in proposito, Ngugi Wa Thiong'o sostiene che l'imperialismo coloniale ha generato un'arma molto potente, che definisce "bomba culturale": questa serve a controllare i popoli colonizzati, attraverso la deprivazione socio-linguistica e culturale, così che i popoli assoggettati si ritrovano spogliati del diritto di parola nelle loro lingue madri e orfani della loro storia:

> [...] La bomba culturale induce i popoli a vedere il loro passato come una discarica di insuccessi, dalla quale prendere le distanze. Li induce a desiderare di identificarsi con quanto c'è di più lontano da loro: per esempio, con la lingua di altri popoli e non con quella loro propria. Li induce a rispecchiarsi in tutto ciò che è decadente e reazionario, in quelle forze che inibiscono la loro stessa sorgente di vita (Ngugi Wa, 2015, p. 11).

Lavorare con donne adulte è diverso dal lavorare nel mondo dell'infanzia: la creazione di legami con i bambini/e 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 esperienza di noi e con vissuti più complessi del nostro; cosa potevamo insegnare a donne che hanno avuto il coraggio e la forza di lasciare il proprio paese per cercare migliori condizioni di vita? Abbiamo cercato di assicurarci, durante tutto il percorso, che il nostro comportamento nei loro confronti fosse orientato "all'etica dell'amore" (hooks, 2008, p. 74), attraverso una costante metariflessione. Abbiamo posto poche domande e abbiamo imparato a vedere e ascoltare.

> 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 (hooks, 2008, p. 75).

Note degli autori

Il contributo è frutto di un lavoro condiviso; ai fini delle attribuzioni esplicitiamo che Lavinia Bianchi ha scritto i paragrafi 3 e 5; Alessandra Landini ha scritto i paragrafi 1 e 2 ed Emma Filippi ha scritto il paragrafo 4.
Per quanto riguarda la creazione e lo sviluppo del progetto *Storie, Lingue, Madri*, la responsabilità scientifica e il coordinamento è di Lavinia Bianchi e Alessandra Landini; il lavoro sul campo (sia di tirocinio, sia di attività progettate più ampiamente) è stato curato da Emma Filippi.
Lavinia 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 intersezionali e decoloniali.
Emma Filippi è laureata in Scienze della Formazione Primaria, è insegnante primaria supplente 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".

Riferimenti bibliografici

Alfano Miglietti, F. (2015). *Sguardo di donna*. Marsilio Editori.

Atanga, L. (2021). *Gender Ideologies, Leadership, and Development in Cameroon.* https://gjia.georgetown.edu/2021/12/17/gender-ideologies-leadership-and-development-in-cameroon/

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. 12(3),* 41–57. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7636

Bianchi, L. (2019). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia.* RomaTre-Press.

Bianchi, L. (2020). La narrazione nella relazione educativa: le parole dell'intercultura. *Education Sciences & Society. 1/2020:(2020*), 270-279. https://www.centromulticultura.it/sites/default/files/2020-12/tiz_9254-40741-2-PB.pdf

Cambi, F. (2009). Narrazione e intercultura: un incontro cruciale. *Studi sulla formazione/Open Journal of Education, 12*(1/2), 261-264. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8601

Cangi, N., Di Luca, P., & Triulzi, A. (2020). *Il confine tra noi. Storie migranti*. Terre di Mezzo Editore.

Capello, C. (2001). *Il Sé e l'Altro nella scrittura autobiografica. Contributi per una formazione all'ascolto: diari, epistolari, autobiografie.* Bollati Boringhieri.

Catarci, M. (2016). La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. FrancoAngeli.

Consiglio d'Europa. (s.d.). *Migrazioni e migranti*. Manual for Human Rights Educations with Young people. https://www.coe.int/it/web/compass/migration#:~:text=L'articolo%2013%20stabilisce%20che,di%20ritornare%20nel%20proprio%20paese%E2%80%9D.

Fanon, F. (1952). *Pelle nera, maschere bianche.* ETS Edizioni.

Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale.* FrancoAngeli.

Fondazione Archivio Diaristico Nazionale. (2019). Se il mare finisce. Racconti multimediali migranti. Terre Di Mezzo.

Fondazione Palazzo Magnani & 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*. Circuito Off Fotografia Europea. 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. *Funes. Journal of narratives and social sciences*, *Vol. 1.* 34-45. https://doi.org/10.6093/2532-6732/5192

Ghirri, L. (2010). *Lezioni di fotografia*. Quodilibet Compagnia Extra.

Holmes, C. M. (2016). The Colonial Roots of the Racial Fetishization of Black Women. *Black & Gold: Vol. 2*. https://openworks.wooster.edu/blackandgold/vol2/iss1/2.

hooks, b. (2008). *All About Love. New Visions*. HarperCollins Publishers Inc. Ed. it. Cornalba L. & Nadotti M. (A cura di) *Tutto sull'amore. Nuove visioni*. Il Saggiatore.

hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà.* Meltemi Editore.

hooks, b. (2022). *The will to change.* Trad. it. di Tortorella, B.: La volontà di cambiare. Mascolinità e amore. Il Saggiatore.

hooks, b., & Nadotti, M. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Feltrinelli Editore.

Hughey, M. (2014). *The White Savior Film: Content, Critics, and Consumption.* Temple University Press.

IIS. (2023). *Le migrazioni femminili in Italia": una nuova pubblicazione a cura di IDOS*. EpiCentro – L'epidemiologia per la sanità pubblica. https://www.epicentro.iss.it/migranti/report-idos-2023-migrazioni-femminili#:~:text=Degli%20stranieri%20residenti%20in%20Italia,Paese%20(5.030.716)

Landini A. (2022). Pace fra le culture: una scuola come comunità che si interroga e sostiene il dialogo. In Ferrari E., Landini A., Righi L. (A cura di) *Pace fra le culture. Ricerche e azioni per il dialogo interreligioso e interculturale tra famiglie, studenti e insegnanti dell'I.C. "A. Manzoni" di Reggio Emilia.* Fscire Press.

Laurano, P. (2004). Migrazioni. In M. Binotto, & V. Martino (A cura di), F*uori Luogo. L'immigrazione e i media italiani* (p. 109-127). Pellegrini Editore.

MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.* https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf

MIUR. (2022). *Scuola, presentati gli Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori. Bianchi: "Documento di grande attualità. La scuola si sta dimostrando ancora una volta luogo di solidarietà".* https://www.miur.gov.it/-/scuola-presentati-gli-orientamenti-interculturali-idee-e-proposte-per-l-integrazione-di-alunne-e-alunni-provenienti-da-contesti-migratori-bianchi-docu

Jackson, K. C. (2021). *Grief Is Evidence of Love.* The Atlantic. https://www.theatlantic.com/culture/archive/2021/12/bell-hooks-you-cant-get-through-grief-alone/621051/

Wa Thiong'o, N. (2000). *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali.* Meltemi.

Wa Thiong'o, W. N. (2015). *Decolonizzare la mente.* Jaca Book.